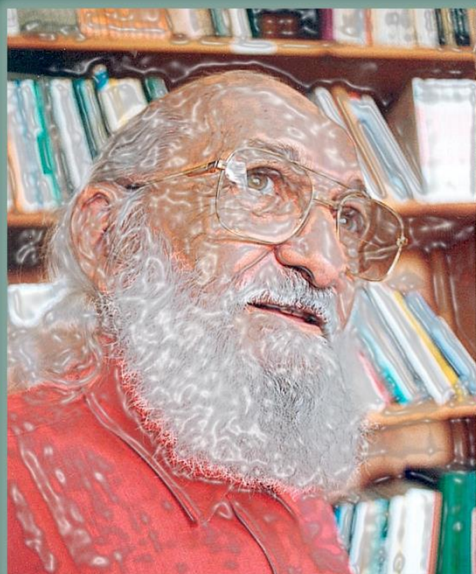


Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Ricardo Santos de Almeida
(Organizadores)

Educação e prática pedagógica em Freire: desafios da atualidade



Editora Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas

**EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
FREIRE:
DESAFIOS DA ATUALIDADE**

Vol. 1

**EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
FREIRE:
DESAFIOS DA ATUALIDADE**

Vol. 1

Organizadores:

**Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Ricardo Santos de Almeida**



Recife, PE

2021

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e prática pedagógica em Freire [livro eletrônico] : desafios da atualidade, vol. 1 / organizadores Maria Aparecida Vieira de Melo, Maria Erivalda dos Santos Torres, Ricardo Santos de Almeida. -- Recife, PE : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87824-02-4

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos
3. Educação popular 4. Freire, Paulo, 1921-1997
5. Prática pedagógica 6. Tecnologia da informação e comunicação I. Melo, Maria Aparecida Vieira de.
II. Torres, Maria Erivalda dos Santos. III. Almeida, Ricardo Santos de.

21-60121

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Copyright © 2021. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais). A reprodução de pequenos trechos de obras preexistentes, não constitui ofensa aos direitos autorais, desde que a reprodução em si não seja o objeto principal da obra nova nem cause prejuízo aos interesses dos autores. Sempre referencie a fonte. A obra pode ser utilizada e adquirida para fins didático-pedagógicos.

2021. Escrito e produzido no Brasil.

Na obra ora a escrita referindo-se ao pensamento de Freire aparecem ora freiriano e ora freireano. Nós organizadores até pensamos em dar uma unidade, pois há controvérsia sobre a escrita, mas em respeito aos autores e autoras consideramos suas enunciações.

Colaboração, revisão e diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa diagramada a partir da foto original disponível em: <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2016/09/paulo-freire-4-600x300.jpg>

CONSELHO EDITORIAL
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	IFAL, UFAL/NUAGRÁRIO, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

COMISSÃO CIENTÍFICA
EDITAL 001/2020

Afonso Celso Caldeira Scocuglia	UFPB
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ
Anair Silva Lins e Mello	AMESG
Andréa Alice da Cunha Faria	UFRPE
André Gustavo Ferreira da Silva	UFPE
Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo	UFPE
Eduardo Jorge Lopes da Silva	UFPB
Eliete Correia dos Santos	UFPB
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho	UFPE
Heron Ferreira Souza	IFBAIANO
José Dilson Beserra Cavalcanti	UFPE
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE
Ricardo Santos de Almeida	IFAL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Sara Ingrid Borba	FEPEC/AL

SUMÁRIO

Prefácio	10
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo; Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida</i>	
Apresentação	15
Ousar a esperar: para iniciar a conversa com o legado de Paulo Freire	
<i>Eliete Correia dos Santos</i>	
Esperançar em Paulo Freire	30
Um olhar freireano sobre a Educação Profissional Remota	31
<i>Maria Carla dos Santos Nogueira</i>	
Paulo Freire e o uso das tecnologias digitais na educação: tessituras, fios e nós	53
<i>Maria do Rosário Gomes Germano Maciel; Aníbal de Menezes Maciel</i>	
Paulo Freire em tempos de pandemia: refletindo sobre relações humanizadas no “novo” convívio escolar	77
<i>Karine da Silva Wasum; Jonas Grachten Fraga; Viviane Maciel Machado Maurenente</i>	
As pedagogias de Freire embasando projetos com refugiados no IFRS - Campus Porto Alegre: da leitura da palavra à geração de emprego e renda para o enfrentamento ao COVID-19	103
<i>Ana Rosaura Moraes Springer; Jaqueline Rosa da Cunha</i>	
As tecnologias da informação e comunicação na perspectiva freiriana	132
<i>Luíz Claudio Correia dos Santos; Carlos Alberto Vasconcelos</i>	

SUMÁRIO

Ato educativo e social em Paulo Freire	154
Avaliação formativa no curso de Engenharia de Computação: uma prática pedagógica em diálogo com Paulo Freire <i>Edison de Queiroz Albuquerque; Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque</i>	155
Diálogos com Paulo Freire: contemporaneidade <i>Ana Paula de Abreu Costa de Moura</i>	192
Paulo Freire: os laços afetivos no tear da vida dos(as) dos(as) educadores(as) <i>Eliana Sampaio Romão; Telma Sampaio Romão; César Aparecido Nunes</i>	203
Prática pedagógica, Educação Popular, exílio e outros temas: o que dizia Freire? <i>Ana Paula Campos Cavalcanti Soares; Lara Matoso del Boccio; Bruna Nascimento</i>	229
Práticas literárias na Educação de Jovens e Adultos a partir de contribuições freirianas <i>Juliana da Costa Neres</i>	260
Resistência multicultural à luz de uma trama conceitual freiriana <i>Raisa Albuquerque Andrade; Rita de Cassia Cavalcanti Porto</i>	275
Educação do Campo e Paulo Freire: contribuições para uma educação emancipadora <i>Maria Girlene Callado da Silva; Maria Fernanda dos Santos Alencar; Saulo Ferreira Feitosa</i>	300

SUMÁRIO

Exploração do acervo Paulo Freire: o que dizem os artigos	322
<i>Carla Netto; Fernanda Carvalho da Fonseca; Slaine Senra</i>	
Formação Política em Paulo Freire: leitura/releitura e escrita/reescrita de mundo	342
<i>Alder Júlio Ferreira Calado</i>	
O mundo é uma história ou uma cela?	353
<i>Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima</i>	
O pensamento freiriano e a igreja: nem ingênuos nem espertos	372
<i>Jevison Cesário Santa Cruz; Maria do Rosário Alves Leite</i>	
Educação de Jovens e Adultos e a Gestão Escolar: o papel do gestor inovador	397
<i>Ana Patrícia Falcão de Oliveira; Dalva Lucia Carvalho; Patrícia Carla da Hora Correia</i>	
O sujeito neoliberal e o sujeito de sua própria história: a ação dialógica como saída à subjetivação da nova razão do mundo	422
<i>Elis Regina Arévalos Soares</i>	

PREFÁCIO



Maria Aparecida Vieira de Melo

Doutora em Educação pela UFPB (2020). Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ (2015). Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010). Especialista em: Psicopedagogia (2012); Gestão Pedagógica (2013); Educação em direitos humanos (2014), Educação do campo (2015), História e cultura dos povos indígenas (2015), Tecnologias e artes (2019). Líder do Grupo de Pesquisas Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN), Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (NUAGRÁRIO/UFAL), Pesquisadora do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE/UFRN), e do Grupo de Estudo e Pesquisas Discursos e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE/UFPB). Interesses em: Educação do campo, educação popular, movimentos sociais, processos educativos, interdisciplinaridade. Formação de professores. Gestão pedagógica e Políticas educacionais. Livros didáticos. EJA. Transdisciplinaridade. Estágio supervisionado. EAD. Análise Arqueológica do Discurso. Pedagogia Social. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com

.....

PREFÁCIO



Maria Erivalda dos Santos Torres

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1997) e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1988). Pós-graduada em Gestão Escolar, 1999, UPE. Coordenou - Fórum Estadual de EJA/PE. Atualmente é Presidente do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, Recife/PE e coordenadora - Fórum Regional do Agreste Centro Norte. Professora formadora nas redes municipais em Pernambuco. Servidora pública municipal de Caruaru/PE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas. E-mail: erivaldatorres@gmail.com

.....

PREFÁCIO



Ricardo Santos de Almeida

Doutorando em Geografia na UFSM. Doctorando en Ciencias de la Educación na UI. Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Especializações: Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - com Ênfase em Didática pelo IFRN (2020), Geografia Humana e Econômica pela UNINTER (2019), Administração Pública pela UCAM (2016); Geografia e Meio Ambiente pela UCAM (2014); Educação do Campo pela UCAM (2013); Formação para a Docência do Ensino Superior (2011). Graduações: Pedagogia pela UNINTER (2018), Geografia Licenciatura pela UFAL (2014), Gestão de Pequenas e Médias Empresas pela FAA (2009). Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e da Educação Básica Técnica e Tecnológica Substituto de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020; e Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN) desde 2021. É também associado ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire). E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

.....

PREFÁCIO

A realização desta obra **EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FREIRE: DESAFIOS DA ATUALIDADE** surge com o desejo de três pessoas que lutam pela difusão do pensamento do educador Paulo Freire. Pessoas simples que vislumbraram na educação mudança significativas na construção de suas histórias. Cada um de nós estabeleceu metas e propósitos em nossas vidas para atingir os nossos objetivos. E um deles foi que, através de uma educação libertadora, vidas puderam ser transformadas.

Maria Erivalda dos Santos Torres é filha de agricultor e agricultora que migraram do Nordeste para o Sudeste do país, eles tornaram-se pedreiro e empregada doméstica, em uma grande cidade chamada São Paulo. Estudou em escola pública, se formou professora e conheceu Paulo Freire no início de sua carreira profissional, foi gestora administrativa e pedagógica da rede privada durante 26 anos, funcionária pública com atuação como professora e supervisora regional. Uma profissional que também, na pós-graduação, atuou em uma universidade pública, a Universidade de Pernambuco (UPE). E chegou à presidência do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Maria Aparecida Vieira de Melo uma camponesa, filha de pais camponeses, almejava galgar uma trajetória diferente de seus pais. Sempre estudou na escola pública e fez graduação e suas pós-graduações em universidades públicas federais. Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora da Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAB/UFRPE) e Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Ricardo Santos de Almeida é alagoano, filho de pais que sempre lhe permitiu autonomia e liberdade sobre os caminhos a trilhar com amorosidade. É educador e educando, associado ao Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e atua como pesquisador nas redes públicas de ensino sobre as seguintes temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Embora disponha de diversas

formações e titulações acredita que os conhecimentos também podem ser construídos dentro e fora dos muros das escolas em uma relação dialógica com os diversos cotidianos.

O diálogo inicial surge com o desejo de construir uma obra que houvesse uma diversidade de vozes e experiências pesquisadas. Essa obra nos propõe essa oportunidade de construir o conhecimento a partir dos diversos territórios em uma visão estreitamente freiriana. O momento histórico atual, pandêmico, nos suscita cada vez mais a leituras críticas libertadoras e é isso que estamos propondo aqui.

A obra dividida em duas partes. A primeira Esperançar em Paulo Freire e a segunda Ato educativo e social em Paulo Freire. O primeiro capítulo apresenta um panorama contextualizado da obra, detalhando o objetivo dos autores e temática escolhida por eles. Nos capítulos seguintes, vamos tecendo a leitura de forma rebuscada e crítica para a construção de um conhecimento libertador e emancipatório dos homens e mulheres que constroem suas histórias de vida para ser mais, construindo uma educação com o outro e não para o outro. A leitura nos reserva o direito e o dever de aprofundar o pensamento e de sermos mais e mais humanizados.

Finalmente, torna-se impossível não ressaltar o quanto a obra é recheada de belas produções, o quanto cada um e cada uma colocou aqui o seu sentimento, a sua amorosidade, o seu conhecimento criador. Não para repetir Paulo Freire, mas para reescrevê-lo e recriar os espaços que atuamos na transformação de um mundo mais justo e igualitário. Fazemos um convite a uma leitura dialógica e libertadora.

Os organizadores
Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Ricardo Santos de Almeida
Brasil, verão de 2021

APRESENTAÇÃO

OUSAR A ESPERANÇAR: PARA INICIAR A CONVERSA COM O LEGADO DE PAULO FREIRE



Eliete Correia dos Santos

Professora e coordenadora do curso de Arquivologia, Professora do PPGLE-UFCG e do PPGFP-UEPB. Pós-doutora em Educação Contemporânea – UFPE, Doutora em Linguística – UFPB com Doutorado-sanduíche na Universidade do Porto, Mestre em Linguagem e Ensino - UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa Arquivologia e Sociedade – GPAS e membro do GPLEI. Presidente da Rede Internacional SESA.

APRESENTAÇÃO

OUSAR A ESPERANÇAR: PARA INICIAR A CONVERSA COM O LEGADO DE PAULO FREIRE

Eliete Correia dos Santos¹

Sinto-me lisonjeada por ser convidada para fazer este primeiro capítulo que apresenta esta obra **EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FREIRE: DESAFIOS DA ATUALIDADE** e se junta a uma vasta publicação dos membros do Centro Paulo Freire.

Primeiro, porque estamos comemorando os cem anos deste grande homem que muito nos representa em seu discurso, em sua trajetória, em seu legado. Não é qualquer um que chega aos 100 sendo o terceiro autor mais citado das ciências humanas/sociais no mundo todo e que tem a **Pedagogia do oprimido**¹ entre os 100 livros mais referenciados em língua inglesa mundo afora.

Segundo, porque sei do empenho investigativo e dos encontros contínuos dos membros desta instituição em manter aceso o **diálogo**² e a **liberdade**³ tão buscada pelo Mestre Paulo Freire; terceiro, por fazer parte do comitê científico e poder debater e deixar viva a esperança do legado de Paulo Freire na defesa da necessidade **da transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica**. ou ainda preocupado com a consciência das classes populares tão impactada pela miséria exacerbada por uma pandemia *sui generis*.

A obra é composta por dezoito artigos, dividida em duas partes: 1. **Esperançar em Paulo Freire**⁴ e 2. **Ato educativo e social em Paulo Freire**. O livro comprova que os estudos sob base freiriana podem ser variados e ultrapassar fronteiras para escolha de seus objetos de estudo e esferas de comunicação, investigar o presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo, o texto visto como um representante da memória criativa no processo de desenvolvimento

¹Professora e coordenadora do curso de Arquivologia, Professora do PPGLE-UFMG e do PPGFP-UEPB. Pós- doutora em Educação Contemporânea – UFPE, Doutora em Linguística – UFPB com Doutorado-sanduíche na Universidade do Porto, Mestre em Linguagem e Ensino - UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa Arquivologia e Sociedade – GPAS e membro do GPLEI. Presidente da Rede Internacional SESA. E-mail: professoraeliete@hotmail.com

literário, sobretudo na conjuntura atual de uma situação pandêmica e de grandes desigualdades sociais.

A primeira parte **Esperançar em Paulo Freire** proporciona um contributo para a reflexão da educação e da situação pandêmica, como se percebe a seguir. Iniciando com o texto **Um olhar freiriano sobre a Educação Profissional Remota de Maria Carla dos Santos Nogueira** apresenta o pensamento freiriano como alicerce da Educação profissional remota ofertada pelo Senac de Balsas no ano 2020, mediante a análise dos princípios da Pedagogia da Autonomia que possibilitaram a realização de trabalhos a distância, constituindo uma educação libertadora em oposição ao modelo de educação bancária.

A autora destaca que, no novo normal, nota-se que a educação escolar deve conduzir os sujeitos aprendentes ao desenvolvimento global e humano, enfatizando os valores sociais, despertando e estimulando-os para a prática da verdade, da justiça, do respeito e da solidariedade. Na Educação Profissional, essas ideais se equilibram com as concepções educacionais proferidas por Freire, que crê na edificação de uma educação autêntica direcionada a justiça e a paz. Santos enfatiza que as lições de Freire, em especial extraídas do livro *Pedagogia da Autonomia*, são compatíveis e reforçam a proposta do Senac de desenvolvimento de uma educação mais crítica, colaborativa, autônoma e emancipadora, onde a relação e posição dos educadores e educandos encontra-se em equilíbrio mesmo no período de pandemia.

O texto **Paulo Freire e o Uso das Tecnologias Digitais na Educação: tessituras, fios e nós** de *Maria do Rosário Gomes Germano Maciel e Aníbal de Menezes Maciel* busca promover uma reflexão acerca do uso de tecnologias digitais aplicadas à educação a partir de algumas categorias da pedagogia freiriana, tais como: a dimensão política e pedagógica da educação tecnológica; a organização social dos homens; a posição de sujeito a partir de conhecimento de mundo que portam; o diálogo; o papel do/a professor/a; texto/contexto. Os autores fazem uma travessia em torno das mudanças que afetam a sociedade na atualidade, particularmente, às relacionadas ao novo paradigma econômico estruturado por intermédio das tecnologias digitais da informação e redes globais de economias; apresentam aproximações entre o uso das tecnologias digitais, a educação e o pensamento

freiriano, evidenciando a relevância do diálogo, da problematização e da compreensão da linguagem e do mundo digital na atualidade.

Explicitam possíveis relações entre o uso de tecnologias digitais, a cultura digital e a formação do/a professor (a) e refletem em torno das contribuições das tecnologias digitais para a atualidade. Como resultado, evidenciam que as categorias freirianas trazem contributos efetivos para alargar entendimentos sobre o uso da ambiência tecnológica digital aplicada à educação.

Em Paulo Freire em tempos de pandemia: refletindo sobre relações humanizadas no “novo” convívio escolar, os autores Karine da Silva Wasum, Jonas Grachten Fraga e Viviane Maciel Machado Maurense discutem as relações escolares em um contexto sociocultural transformado pela pandemia do COVID-19, à luz do referencial freiriano. Destacam a potencialidade da dialogicidade enquanto componente que pode favorecer a criação de relações mais humanizadas em meio ao cenário atual, marcado pela fragilização de alguns vínculos.

Os autores afirmam que, diante do cenário de incerteza e distanciamento social, as concepções de Paulo Freire contagiam com a crença na humanidade. Como não poderia deixar de ser, ao discorrer sobre as contribuições do autor frente ao inédito viável, o texto trata, também, da amorosidade e da fé, tão presentes no seu legado, acreditando que, a partir da reflexão de todos os sujeitos envolvidos e da confiança no outro, podemos alcançar um convívio que considere, de forma mais adequada, a capacidade humana e que permita o ser mais na escola.

Ana Rosaura Moraes Springer e Jaqueline Rosa da Cunha com o texto **As pedagogias de Freire embasando projetos com refugiados no IFRS - Campus Porto Alegre: da leitura da palavra à geração de emprego e renda para o enfrentamento ao COVID-19** buscam demonstrar o quanto as ideias e ideais de Paulo Freire, por uma sociedade melhor, podem ser ao mesmo tempo, o mote e a base para projetos educacionais e de geração de renda e emprego. Segundo as autoras, ao se aproximar o centenário do homem que sonhava com uma escola cidadã, definida por Freire como uma escola de companheirismo, de viver em comunhão, que experientia no seu cotidiano a democracia,

nada mais simbólico e potente do que registrar, no Centro Paulo Freire, a reflexão de dois projetos, no meu entender muito interessantes, vivos e latentes que envolvem, desde a escrita, o desenvolvimento e os resultados finais, as diversas pedagogias freirianas.

O primeiro projeto é o curso de extensão denominado “Português para Estrangeiros, Refugiados e (I)migrantes: Língua, Sociedade e Cultura”, que tem o foco na comunicação diária e encontros complementares para eventos e trocas socioculturais. Nele esforça-se por realizar a inclusão social dos cursistas estrangeiros visando à manutenção de sua identidade sociocultural e, ao mesmo tempo, a construção de uma nova identidade estrangeira, ambas relacionadas ao conceito de 'pertencimento' e ao desenvolvimento de ações sociais pelo uso da língua. O público-alvo são estrangeiros, refugiados e (i)migrantes dos mais diversos países, línguas, dialetos e culturas, como Senegal, Haiti, Guiné-Bissau, Congo, Angola, Arábia, Grécia, Jordânia, Colômbia, Cuba, Venezuela, etc.

O segundo projeto teve o mesmo público-alvo, mas com a proposta de ser uma ação educativa empreendedora e de segurança alimentar, que minimizasse os impactos sociais e econômicos causados pela pandemia do Coronavírus na vida dos refugiados como, por exemplo, a dificuldade de acesso a alimentos, tendo em vista a dificuldade de trabalho, pois muitos deles tiram seu sustento através da venda de suas mercadorias nas ruas de Porto Alegre, o que foi proibido enquanto perdurar a pandemia. O presente estudo, foca, portanto, na análise das experiências de desenvolvimento social vivenciadas na extensão do IFRS – *Campus* Porto Alegre com pessoas refugiadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

De acordo com as autoras, a metodologia, à luz de Paulo Freire, partiu dos saberes experienciados e vivenciados tanto da equipe como dos participantes dos projetos, que foram elaborados de modo coletivo e dialógico seguindo uma proposta pedagógica na qual as vozes de todos(as) os(as) envolvidos(as) se fizeram ouvir e materializar em ações educativas. A interpretação dos dados foi feita com base na análise dos processos dos projetos e dos ensinamentos de toda a valiosa obra do grande pedagogo Paulo Freire.

Seguindo a mesma perspectiva de reflexões contributivas da perspectiva de Freire, *Luiz Claudio Correia dos Santos* e *Carlos Alberto Vasconcelos*, no texto **As tecnologias da informação e comunicação na perspectiva freiriana**, discutem o entendimento de tecnologias que perpassam obras freirianas, selecionadas e suas aplicabilidades na educação. É um estudo metodologicamente baseado em obras de Paulo Freire que abordam a temática das tecnologias. Os autores concluem que as abordagens de Freire, quando se referem às tecnologias que se encontram imersas na sociedade e que perpassam a educação, apresentam-nos diálogos e análises sobre seu papel nas mudanças educacionais.

Com a segunda parte **Ato educativo e social em Paulo Freire**, a leitura da obra permite perceber que Freire se via como um pensador, livre da positividade e da modelização formal e se colocava fora de uma racionalidade propriamente científica, desenvolvia um pensar mais livre transcendendo as fronteiras de disciplinas e metodologias estabelecidas. Igualmente, aqui os autores procuram apresentar o mundo não como um objeto calculável com um modelo instrumentalizante de uma análise científica apenas, recusam às correntes do pensamento (estruturalismo e formalismo) e apresentam reflexões científicas nas ciências humanas materializadas por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos.

Nas variadas esferas de comunicação social (religiosa, literária, escolar, política, etc), os autores apontam o objeto das ciências humanas como o ser expressivo e falante, o próprio texto fazendo um duplo movimento: como resposta ao já dito e também sob o condicionamento da resposta ainda não dita, mas solicitada e prevista; assim, os variados objetos investigados também são falantes a explicar e compreender, uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido.

O texto **Avaliação formativa no curso de Engenharia de Computação: uma prática pedagógica em diálogo com Paulo Freire** de *Edison de Queiroz Albuquerque* e *Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque* destacam que a avaliação educacional, em uma abordagem formativa e emancipatória, ocupa um espaço privilegiado nos debates sobre a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem

nas instituições de Ensino Superior no Brasil, uma estratégia de gestão dos processos educacionais que pode contribuir com a formação plena do estudante, na medida em que se constitui como prática educativa dialógica, problematizadora, articulando teoria e prática, o que possibilita a tomada de decisões críticas e comprometidas com uma educação para a qualidade social.

Trata-se de um relato da trajetória de rupturas com uma avaliação classificatória e a descrição dos momentos de construção da avaliação formativa, em que professor e estudantes se tornam coautores de uma jornada de apropriação crítica do conhecimento e de produção de novos saberes na área de Redes de Computadores. Os autores apresentam uma análise de uma experiência de avaliação vivenciada na disciplina de “Redes de Computadores”, no Curso de Engenharia de Computação da Universidade de Pernambuco – Brasil, demonstrando ser possível romper com os padrões conservadores de uma cultura de avaliação classificatória, seletiva e excludente. Para eles, ao assumir como pressuposto de que a competência profissional abrange as dimensões política, técnica, ética e estética, esse trabalho procura demonstrar a inseparabilidade da avaliação do ato educativo e foca a necessidade de se construir fundamentos norteadores de uma nova prática avaliativa no Ensino Superior, com base nos princípios do diálogo, da autonomia e emancipação.

A metodologia, à luz de Paulo Freire, partiu dos “saberes de experiência feitos” dos estudantes, para, em seguida, se elaborar de modo coletivo e dialógico a proposta pedagógica de avaliação, na qual as vozes dos educandos(as) se fizeram ouvir e materializar em ações educativas. A interpretação dos dados foi feita com base na análise do discurso, levantando-se as categorias de: domínio de conteúdo, base técnica, criticidade, dialogicidade, aprendizagem colaborativa, direito de errar, superar e aprofundar os conhecimentos científicos e criatividade.

Diálogos com Paulo Freire: contemporaneidade de *Ana Paula Abreu Moura* busca sistematizar as discussões realizadas na série Diálogos com Paulo Freire com o tema Contemporaneidade e traz para a discussão categorias centrais da obra do educador como: dialogicidade, concepção bancária de educação, relação educador-

educando, “cultura do silêncio”. Na tessitura do artigo, a autora coloca em diálogo estas categorias, a partir da narrativa de situações vividas do lugar atual de professora universitária e de reflexões construídas quando ainda lecionava na Educação Básica, alfabetizando operários da Construção Civil.

As reflexões tecidas ao longo do texto reafirmam que, apesar de o educador não estar mais fisicamente presente entre nós desde o ano de 1997, seu pensamento continua a inspirar e transpirar em muitos de nós ao conceber e realizar o ato educativo expressando uma ética de solidariedade, que reforça sua grande utopia e incansável esperança nas possibilidades históricas de humanização.

Os autores *Eliana Romão, Telma Romão e César Nunes* são educadores(as) motivados(as) em prestar homenagem a Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) - Educador de primeira grandeza - e amparados por sentimentos de admiração e de gratidão por este Educador com o texto **Paulo Freire: os laços afetivos no tear da vida dos(as) educadores(as)**. Mostram a importância do legado de Paulo Freire para a educação no Brasil e no mundo, sem ficar à margem dos fios que enredam sua história de vida. Amar as pessoas, acreditar nelas, escutá-las, libertá-las dos opressores e, enfim, rir com elas é sua marca e fontes de inspiração. Para os autores, é necessário sorrir com as pessoas, sem o que diminui a disposição de ensinar e, menos ainda, de aprender. A intenção, ao fazer esse artigo, é potencializar a dimensão humana para além do ofício da docência, pois optar por uma educação que se faz amorosamente e aprender a se tornar mais humano é, mais que um convite, uma convocação que pede a palavra em tempos de dias obnubilados, sombrios e frios.

O texto **Prática pedagógica, Educação Popular, exílio e outros temas: o que dizia Freire?** de *Ana Cavalcanti, Lara Matoso e Bruna Nascimento* analisam os conteúdos dos áudios, disponíveis na *home page* do Acervo Paulo Freire, em contraponto com suas obras. Para tanto, utilizaram-se da pesquisa qualitativa, descritiva, com levantamento documental, selecionando nove áudios dos vinte e oito disponíveis, a partir dos quais foram realizadas análise e estudo das obras relacionadas aos temas abordados nos materiais. Como metodologia de análise, os autores empregaram a Análise Textual

Discursiva – ATD e afirma que os dados revelaram a coerência dos discursos de Freire com a sua extensa obra bibliográfica e detalhes de sua biografia, sobretudo o período do exílio. Destacam que um dos áudios indica uma temática nunca abordada (claramente) em sua produção bibliográfica, mas consonante com os ideais democráticos sempre defendidos pelo educador, mas só lendo esta obra poderá encontrar esta curiosidade como outras manifestadas pelo conjunto de autores.

O trabalho **Práticas literárias na Educação de Jovens e Adultos a partir de contribuições freirianas** de *Juliana da Costa Neres* entende que a Educação de Jovens e Adultos representa outra possibilidade de acesso ao direito à educação escolar, para além disto, é parte da pesquisa “*Leituras literárias na Educação de Jovens e Adultos: Experiências com o gênero fábula nas aulas de leitura*”. Desse modo, o texto apresenta uma discussão freireana que permite à pesquisa da autora a compreensão do processo de alfabetização na modalidade de jovens e adultos, compreendendo-os como sujeitos de direitos, principalmente com direitos à leitura literária, visando o estabelecimento do pacto ficcional e a capacidade de se de se apropriar efetivamente dela.

Em **Resistência multicultural à luz de uma trama conceitual freiriana** de *Raisa Albuquerque Andrade e Rita de Cassia Cavalcanti Porto*, objetiva apresentar uma trama conceitual freiriana centrada na Resistência Multicultural, estabelecendo os enlaces possíveis entre o conceito central defendido por McLaren (1997) e os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do pensamento freiriano. No esquema, os conceitos dialogam entre si, complementando-se. Ao mesmo tempo em que a Resistência Multicultural aparece como caminho à superação de situações-limite, ela é um percurso aos encontros e concretizações de inéditos viáveis – este é o movimento de decifração das situações e descoberta dos percebidos destacados.

Este percurso se constrói em e para a conscientização, que é ponto de partida à Educação para a libertação. Estas ações consolidam o desenvolvimento da práxis política. Em síntese, a Resistência Multicultural à luz do pensamento freiriano tem a ver com a tomada de consciência aliada às ações transformadoras comprometidas com a

luta contra o racismo, machismo, sexismo, homofobia e todas as outras formas de opressões relacionadas às identidades e diferenças.

Para Andrade e Porto, as tramas conceituais freirianas são representações gráficas que se assemelham e ao mesmo tempo diferenciam-se dos mapas conceituais. A semelhança se dá pela articulação de conceitos que propicia uma compreensão das temáticas por intermédio das relações estabelecidas entre um conceito e outro, sendo um recurso didático pedagógico significativo para auxiliar na compreensão de determinados conhecimentos. As distinções são perceptíveis na medida em que, nos mapas conceituais há uma linearidade entre os conceitos destacados.

Enfatizam que, nas tramas conceituais freirianas, a representação gráfica rompe com a linearidade e hierarquização entre os conceitos, visto que aparecem de modo relacional e dialógico, consonante a base do pensamento freiriano. O conceito central movimenta-se em direção aos demais conceitos – no sentido de ir e/ou vir. Resistência Multicultural trata-se de um conceito aprofundado por McLaren, fundamentado em abordagens mais críticas do Multiculturalismo, consistindo em intervenções comprometidas com problematizações referentes aos lugares e sentidos atribuídos à raça, classe, gênero e orientação sexual. Almeja-se o desenvolvimento de práticas que ressaltem políticas para as diferenças, questionando e desestruturando os padrões normativos estabelecidos pelo Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado - estruturas de dominações responsáveis pela produção de muitas das situações de opressões.

O texto **Educação do Campo e Paulo Freire: contribuições para uma educação emancipadora** de *Maria Gírlene Callado da Silva, Maria Fernanda dos Santos Alencar e Saulo Ferreira Feitosa* objetiva aprofundar reflexões acerca da contribuição de Paulo Freire para a materialização de uma educação emancipatória no contexto da Educação do Campo. Para essa finalidade acolhe estudos desenvolvidos na dissertação “Trajetória Escolar dos/as Estudantes do campo para o Ensino Médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades” da primeira autora. Neste sentido, aponta a importância de se pensar a Educação do Campo como um paradigma de educação emancipadora que valoriza

a cultura, os saberes e valores dos povos camponeses, enquanto sujeitos de direito, partindo do pensamento de Paulo Freire para o desvelamento da realidade dos povos camponeses.

Exploração do acervo Paulo Freire: o que dizem os artigos por *Carla Netto, Fernanda Carvalho e Slaine Senra* analisa os artigos disponibilizados no Acervo Paulo Freire. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, descritiva, com levantamento bibliográfico de 19 artigos, enriquecida com as contribuições buscadas na metodologia de análise de dados Análise Textual Discursiva – ATD. Com base no que foi analisado, os autores concluem que o conteúdo dos artigos pontua a visão de Paulo Freire na busca por novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de forma radicalmente libertadora e democrática. A crença de Freire na democracia se dá a partir da certeza de que a educação e a esperança são as condições da ação e da política.

O texto **Formação Política em Paulo Freire: leitura/releitura e escrita/reescrita de mundo de Alder Júlio Ferreira Calado** é uma homenagem e um convite à compreensão política de Paulo Freire ou por Paulo Freire, no qual o autor sublinha seu entendimento de política para além da relação sociedade – estado que significa também passar pelo exame das relações sociedade - estado, não as reduzindo, contudo, a esta dimensão.

De contribuições aprofundadas e significativas nesta contemporaneidade, o autor trata de, sem negar a importância da política enquanto expressão das relações sociedade - estado, sublinhar as relações desta dimensão com outra dimensão não menos importante, especialmente na atual encruzilhada histórica. Aponta a compreensão da política como expressão também de uma malha de microrrelações no chão do cotidiano. Microrrelações que atravessam as diferentes dimensões da vida social: do âmbito da família às relações de trabalho; do âmbito econômico à esfera cultural; dos compromissos socioambientais às relações do Sagrado.

O texto de Alder Júlio enfatiza que **não basta ler o mundo, é preciso também reescrevê-lo**, sempre lembrando da importância do contexto em que se dão as relações sociais, o que importa, de modo conjugado, é, segundo o autor, entender tal exercício em dinâmica

interconexão na perspectiva de irmos construindo um mundo alternativo à atual barbárie capitalista.

O autor conclui não dando respostas esperadas; entretanto, após reflexões realizadas, lista novas perguntas, tais como: “Que passos, então, somos chamados a usar, nesta direção? Aprendendo com a história e com a memória dos oprimidos de todos os tempos e lugares, o que é tarefa comum dos de baixo, como eles se têm organizado para enfrentar exitosamente este desafio? Que papel tem jogado os núcleos, as pequenas comunidades, os círculos de cultura, as células, quanto as suas potencialidades e eficácia no enfrentamento em defesa e promoção dos interesses dos de baixo e contra os interesses das classes dominantes e dirigentes? De que maneira as lutas mais diretas têm sido organicamente alimentadas tanto pelo processo organizativo quanto pelo processo formativo destes protagonistas?” Certamente, estas são apenas algumas das provocações realizadas pelo autor, só lendo o texto na íntegra que se pode deliciar com tanta responsabilidade social, amorosa e crítica.

O texto **O mundo é uma história ou uma cela?** de *Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima* analisa os efeitos da leitura na população carcerária em Salvador. Propõe-se a reflexão em torno da problemática existente na ausência de atividades contínuas de leitura no interior dos presídios. A pesquisa empírica e qualitativa, desenvolve-se em um complexo penitenciário em Salvador, através da Metodologia da Observação-participante. A autora busca desenvolver uma reflexão sobre os impactos decorrentes de atividades de leituras a população carcerária, ancorada na Teoria da intersubjetividade de Freire, entendendo-se que a abordagem sobre atividades de leitura no interior do Sistema Prisional, é um tema de grande relevância para a minimização dos efeitos circunstanciais da pena.

A autora relata que as rodas de leituras são realizadas por professores de uma universidade pública de Salvador, através de um projeto de extensão e, geralmente, possuem um ciclo de 6 meses e realizadas em uma sala localizada dentro de um dos pavilhões. Durante o encontro, a autora observou a presença de expressões afetivas, através da apresentação de desenhos e de interações socioeducativas, percebeu que a prática da leitura precisa ser enfatizada no ambiente

prisional, visto que a leitura como instrumento de compreensão de si e do mundo, auxilia no processo de encontro e reencontro com a própria identidade.

O pensamento freiriano e a igreja: nem ingênuos nem espertos de *Jevison Cesário Santa Cruz e Maria do Rosário Alves Leite* apresentam uma hipótese de compreensão acerca das ações desenvolvidas em uma congregação protestante, que tem cooperado no processo educacional de crianças e jovens, na comunidade de Jardim Jordão, divisa entre Recife e Jaboatão dos Guararapes. Com uma abordagem qualitativa, os autores mostram o estudo das concepções daquela instituição religiosa, levantamento de dados oficiais descritivos daquela comunidade, entrevistas e análise dos relatos de experiência de estudantes, professores e familiares que evidenciam profícuo diálogo entre a prática religiosa e o pensamento do educador Paulo Freire e que a aproximação com práticas educativas voltadas à população desassistida pelo Poder Público levaram os autores ao universo freiriano de busca por uma prática transformadora, abrangente, acolhedora, voltada para a libertação do homem da ingenuidade em que se encontra envolto, para o engajamento no movimento de construção de sua própria história.

O texto **A Educação de Jovens e Adultos e a Gestão Escolar: o papel do gestor inovador** de *Ana Patrícia Falcão de Oliveira, Dalva Lucia Carvalho e Patrícia Carla da Hora* discute a complexidade da escola e o papel do gestor inovador numa perspectiva freireana de ensino, identificando os saberes escolares no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para os autores, há necessidade de as escolas enquanto instituições de ensino buscarem a criticidade através dos saberes escolares de forma inovadora, objetivando a melhoria na qualidade de vida e de ensino para todos os sujeitos. Nessa perspectiva, o artigo busca reconhecer a escola como espaço diverso, participativo, inovador e democrático que concebe o ensino da EJA como princípio norteador da sua identidade. O trabalho justifica-se pela necessidade das instituições de ensino em EJA obter sua própria autonomia, fator preponderante na concepção freireana de ensino, considerando a

participação da comunidade escolar em meio às decisões que buscam um convívio participativo e democrático.

Para concluir, o texto **O sujeito neoliberal e o sujeito de sua própria história: a ação dialógica como saída à subjetivação da nova razão do mundo** de *Elis Regina Arévalos Soares* pretende realizar uma análise das problemáticas relativas à subjetivação da racionalidade neoliberal, buscando traçar pontos de convergência com o pensamento freiriano expresso na obra “Pedagogia do Oprimido” que servirão como suporte para o desenvolvimento deste estudo as considerações a respeito do “sujeito neoliberal” trazidas na obra “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, de Pierre Dardot e Christian Laval. É demonstrada a presença dos elementos da Ação Antidialógica nas práticas da subjetivação da racionalidade neoliberal. A autora conclui, em síntese, que a contraconduta por meio da Ação Cultural Dialógica é capaz de abrir espaço para a libertação do oprimido moldado enquanto sujeito neoliberal.

Destarte, a leitura deste livro não é linear, pois cada capítulo apresenta um olhar específico, por conseguinte, um modo de ler e de dialogar com o texto. Toda a complexidade do ato de ler deve-se à diversidade de gêneros, de sentidos e de leitores, o que torna a obra bastante interessante pela multiplicidade de olhares de seus autores, conduzindo a um cenário de vozes que se explicitam ou se ocultam nas atividades de linguagem realizadas pelos diversos sujeitos, através dos gêneros ou modos de dizer que veiculam socialmente e dão forma ao texto.

Reafirmando uma carta que escrevi com Scocuglia⁵ (2021, no prelo), considero que esta obra se junta a uma reação mundial aos ataques contra a Paulo Freire e seu legado. Brotam diariamente iniciativas como esta deste Centro de entrar em contato com a obra, o legado e a presença distante do nosso grande mestre. Bem que gostaríamos de presenciar mais uma das tuas palestras a pedir (**como fez na sua última entrevista por aqui, 1997**) as muitas marchas pela terra, pela moradia, pela comida e o trabalho e, especialmente, pela educação.

Quero desejar a quem ler esta obra o máximo da **alegria** que o mestre nos deu, a continuidade da **esperança** por um mundo mais

justo, a **amorosidade** com a qual respeitou todos os humanos, as **boas lembranças** que deixou por todos os caminhos que percorreu, com a proposta de **hominização**. Portanto, este que se encontra em suas mãos, prezado leitor, é um contributo inigualável para os estudos freirianos. Parabéns aos autores pela produção e aos leitores pela oportunidade de lê-los.

Referências

¹FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

²FREIRE, Paulo et alii. **Pedagogia: diálogo e conflito**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

³FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

⁴FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁵Ver **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**.

Em:

www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138. Ver também o **Programa Paulo Freire Vivo** – YouTube (30 vídeos)

https://www.youtube.com/watch?v=iwjRzpDILU0&list=PLGshD_YWckUQg6clbeo_BvZpDqpuDlwTK

ESPERANÇAR EM PAULO FREIRE



.....

UM OLHAR FREIREANO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL REMOTA



Maria Carla dos Santos Nogueira

Mestra em Ciências das Religiões pela FU (Ênfase em Marketing, Religião e Sociedade), Pós-graduada em Psicologia da Educação pela UEMA, Pós-graduada em Docência para a Educação Profissional pelo Senac; Pós-graduada em Gestão de Pessoas pela UNINTER; Pós-graduanda em Informática na Educação pelo IFMA; Bacharel em Administração pela Faculdade de Balsas; Acadêmica do 4º período de Pedagogia pela UEMA. Instrutora no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). E-mail: profmcarla@outlook.com

UM OLHAR FREIREANO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL REMOTA

Maria Carla dos Santos Nogueira²

Introdução

Em virtude da COVID-19 e considerando as mudanças globais, pode-se dizer que as instituições de educação tiveram que se reinventar buscando alternativas não presenciais para continuar a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, sem perder o ritmo formativo e dando aos alunos o apoio educacional e psicológico necessário em tempos de pandemia.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de apresentar o pensamento freiriano como alicerce da Educação profissional remota ofertada pelo Senac de Balsas no ano 2020, mediante a uma análise acerca dos princípios da Pedagogia da Autonomia que possibilitaram a realização de trabalhos a distância, constituindo uma educação libertadora em oposição ao modelo de educação bancária.

Em meio a realidade observada, levantou-se a seguinte problematização: Tomando os textos de Paulo Freire, como expressão da educação libertadora, com a finalidade de criar o conhecimento e de transformar-reinventar a realidade por meio da ação-reflexão, de que forma o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial poderá trabalhar sua metodologia ação-reflexão-ação no curso da Aprendizagem Profissional de Qualificação em Serviços Administrativos a fim de inserir docentes e discentes na realidade do ensino remoto?

A revisão bibliográfica dos textos de Freire e dos documentos técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial fundamentaram as ideias formuladas no presente capítulo, assim também a pesquisa de campo com observação participante da realidade

²Mestra em Ciências das Religiões pela FU (Ênfase em Marketing, Religião e Sociedade), Pós-graduada em Psicologia da Educação pela UEMA, Pós-graduada em Docência para a Educação Profissional pelo Senac, Bacharel em Administração pela Faculdade de Balsas, Acadêmica do 3º período de Pedagogia pela UEMA. Instrutora no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). E-mail: profmcarla@outlook.com

vivenciada pelos docentes e discentes em meio a pandemia compôs o eixo do presente estudo. Os docentes responsáveis pelas turmas da Aprendizagem Profissional de Qualificação em Serviços Administrativos (total de 2) e os discentes inseridos nas turmas 31 e 32, um total de 52 alunos corresponderam a amostra analisada.

O ensino remoto passa a compor a realidade da Educação Profissional do Senac no início de junho de 2020, após os docentes receberem vários treinamentos acerca do funcionamento dessa modalidade de ensino, visto como alternativa instrucional aplicada em situações emergenciais. Também receberam orientações quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação (TDICs) e sobre as Metodologias Ativas, se empoderando dessa nova realidade.

A necessidade de adaptar o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia levou docentes e discentes a utilizarem ferramentas digitais mediadas pelo uso da internet o que modificou a perspectiva de interação e comunicação dos educadores com seus educandos. O ensino remoto foi inserido de forma temporária no contexto da Educação Profissional ofertada pelo Senac que passou a utilizar as ferramentas síncronas e assíncronas para dar apoio a condução das aulas remotas mediadas pelas plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*.

De acordo com Freire (1996, p. 28), aprendemos “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a”. Isso nos faz pensar que a capacidade de aprender é intrínseca ao homem, logo desde o seu nascimento esse aprende, mediante situações concretas e a partir de ideias ou teorias testadas e vivenciadas. A crise sanitária provocou uma ressignificação na educação e nas formas de aprender, nos fazendo refletir acerca da revolução pedagógica como algo primordial à evolução das instituições de ensino.

No novo normal, a educação escolar deve conduzir os sujeitos aprendentes ao desenvolvimento global e humano, enfatizando os valores sociais, despertando e estimulando-o para a prática da verdade, da justiça, do respeito e da solidariedade. Na Educação Profissional, essas ideais se equilibram com as concepções educacionais proferidas por Freire, que crê na edificação de uma educação autêntica direcionada

a justiça e a paz. Para Freire (2014, p. 16) a escola deve construir uma “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando”.

As obras de Freire reforçam que o processo educativo deve levar todos os participantes a alcançar a autonomia. Na sala de aula remota do Senac, a proposta de desenvolvimento de competências intensificou ainda mais a troca de saberes entre professores e alunos levando-os a construir e reconstruir os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais a reinvenção e a busca por autonomia no novo normal. Sendo assim, Freire (2014, p. 26) sinaliza que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

A pandemia reforçou a atuação do docente uma vez pautada na ocupação de várias funções e papéis no ensino remoto, onde esse tornou-se mais mediador, orientador, motivador e instigador do protagonismo dos discentes inseridos nessa modalidade emergencial de ensino. Antes mesmo da pandemia, os educandos já apresentavam um perfil autônomo diante do processo de aprendizagem, dessa forma o que se pretende expor é que a pandemia gerou a necessidade de apropriação das TDICs por parte dos docentes e discentes uma estratégia essencial a realização das aulas remotas.

Para ampliar o engajamento dos alunos na Educação Profissional, o Senac reestruturou o processo de ensino e aprendizagem modificando seu modelo pedagógico para a realidade da cultura digital, ou seja, integrou o *Google Meet*, *Google Classroom* e as TDICs à sala de aula remota, de modo a desenvolver e recriar novas alternativas para a condução das aulas de forma virtuais. As metodologias ativas, já utilizadas na sala de aula presencial, passaram a fazer parte da realidade formativa do aluno de modo mais intenso nos últimos meses de 2020.

Nesse sentido, as lições de Freire, em especial extraídas do livro *Pedagogia da Autonomia*, são compatíveis e reforçam a proposta do Senac de desenvolvimento de uma educação mais crítica, colaborativa, autônoma e emancipadora, onde a relação e posição dos

educadores e educandos encontra-se em equilíbrio mesmo no período de pandemia.

A pandemia direcionou o Senac a redesenhar suas estratégias educacionais, analisando as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da inserção das TDICs na sala de aula remota. A prática da cultura digital, os recursos utilizados para condução das aulas remotas, as formas de apresentação e a linguagem midiática aplicadas a prática pedagógica, transformaram a postura dos docentes e discentes frente a educação profissional, dando-lhes a oportunidade de explorar seu potencial teórico-científico e de criar contextos genuínos de aprendizagem.

Contribuições de Paulo Freire na Educação Profissional

Decerto que a Educação Profissional praticada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) tem transformado a vida de muitos jovens, ao longo dos últimos 74 anos. Entretanto, é possível afirmar que desde 1800, diversas são as ações e funções exercidas por essa modalidade de ensino no Brasil. Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Profissional é um modelo de ensino que complementa a Educação Básica, sendo ofertada por instituições técnicas de ensino nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado.

A associação da Educação Profissional às diferentes formas de educação, assim como ao trabalho, à ciência e à tecnologia, tem conduzido jovens e adolescentes, entre 14 e 24 anos incompletos, a intensificar o desenvolvimento de suas competências e aptidões vislumbrando alcançar uma vida mais produtiva e bem-sucedida.

Analisando a metodologia proposta por Paulo Freire, convém afirmar que esta muito se alinha à realidade da Educação Profissional. Patrono da educação brasileira, Paulo Freire se destacou pela relevância social de suas obras delegando à educação, o papel de promotora da emancipação humana. Cenário característico à Educação Profissional, a proposta do Modelo Pedagógico Senac traduz o significado que a instituição atribui ao fazer educacional, na perspectiva da formação humana e do trabalho, considerando as

concepções filosóficas de ser humano, mundo, trabalho e educação para assim tornar os discentes ainda mais independentes.

Derivados dos princípios filosóficos, os princípios pedagógicos – Escola, Currículo, Metodologia, Aluno, Docente e Avaliação – orientam a prática educativa do Senac. A escola representa o espaço para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências incorporando múltiplas formas de aprender. O currículo constitui “um documento dinâmico, cultural e historicamente produzido” (SENAC, 2015, p. 11). A metodologia foge à tradicional segmentação entre teoria e prática valorizando o desenvolvimento de competências a partir de práticas pedagógicas ativas, inovadoras, integradoras, colaborativas e centradas no protagonismo juvenil, social e econômico do aluno.

O aluno nesse modelo metodológico torna-se mais ativo e autônomo, interagindo com o docente e se responsabilizando pela construção do próprio conhecimento. O docente não deixa de assumir seu papel, entretanto, constitui novos perfis, planejando, desenvolvendo e executando estratégias pedagógicas voltadas à promoção de uma aprendizagem mediada e significativa. Por fim, a avaliação envolve todo o ato educativo mantendo o foco docente e discente na edificação do processo de ensino e aprendizagem pautado no desenvolvimento de competências (SENAC, 2015).

Na concepção freiriana, o processo educacional ocorre de modo a garantir uma formação que possibilite aos sujeitos aprendentes a edificação de seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais à intervenção no mundo, missão também assumida pelas instituições do Sistema S. No âmbito do processo educacional, Freire (2003, p.114) afirma que “Conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade.”

Tal reflexão nos faz compreender que o conhecimento não é transferível, mas sim uma criação do homem inserido no espaço que habita. Fazendo um adendo, nota-se que a construção do conhecimento está alinhada ao pensamento humano uma vez embutido de caráter transformador. Por meio da ação-reflexão transformadora de Freire conseguimos criar esse processo social intitulado conhecimento, nos direcionando a repensar o mundo em que vivemos.

É fato que o mundo não é apenas um espaço no qual o homem deve se relacionar, intervir, dialogar, ensinar, mas principalmente aprender, a partir do momento que deixa de constatar os fatos para modificar e edificar sua realidade. Tomando a educação como norte, Freire evidencia que ensinar é uma especificidade humana e exige do sujeito formador mais competência, segurança, curiosidade e apreensão da realidade. No que concerne à ação de aprender, Freire (2010, p. 69) apresenta em seus textos que aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” destacando a curiosidade como elemento instigador do conhecimento provisório adquirido acerca de algo.

Como práxis da Educação Profissional do Senac, o movimento voltado ao desenvolvimento de competências tem início na ação, sendo que após fazer uma reflexão sobre ela, retorna à ação na forma de uma nova ação (SENAC, 2015). A construção do conhecimento por esse viés nos faz perceber a influência freiriana na estrutura pedagógica do Sistema S, já que mantém as ações do agir e refletir, acrescida de uma nova ação, ou também chamada de ação corretiva, finalizando assim o processo de construção do conhecimento ao alcançar uma transformação efetiva no indivíduo, tanto nas condições objetivas de vida e trabalho como na capacidade de o sujeito aprendente ser o instigador dessas mudanças.

Esse movimento de ação-reflexão-ação, incidindo sobre capacidades humanas complexas, tende a exigir e implicar um desenvolvimento humano integral. Essa dinâmica entre o domínio técnico do trabalho e o desenvolvimento humano integral é reforçada na visão da competência como práxis. Portanto, se por um lado a competência pode ser vista pelo seu aspecto procedimental da execução da tarefa prescrita na ocupação, por outro lado também pode representar uma alternativa na qual se vislumbra uma formação integral que represente o aumento do significado real do trabalho para o homem e impulse sua capacidade de superação e transformação da sociedade. (SENAC, 2015, p. 18).

A Educação profissional, como fator de desenvolvimento conceitual, humano, inclusão social, cultural e produtiva, vai muito além da preparação de mão de obra, fortalecendo o seu papel frente à

formação para o mundo do trabalho ao focar nos pressupostos da democracia, igualdade de direitos e dignidade humana. Assim, compreendemos que a Educação Profissional se torna efetiva à medida que agrega suas Marcas Formativas Senac (Domínio técnico-científico, Visão crítica, Atitude Empreendedora, Atitude Colaborativa e Atitude Sustentável) ao desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, contribuindo para a formação cidadã desse, em sociedade (SENAC, 2015).

Enfatizando o diálogo de Freire acerca do processo social de construção do conhecimento, perceberemos que a ação-reflexão definida por esse pensador é a força que impulsiona o indivíduo a buscar novos saberes, da mesma forma que na Educação Profissional a ação-reflexão-ação atrelada ao desenvolvimento de competências potencializa a busca por novos conhecimentos, assim como, o fazer profissional e a criatividade dos sujeitos aprendentes, vinculando os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ao passo que promove o desenvolvimento constante dos alunos.

Pedagogia da Autonomia na Educação Profissional Remota

A globalização e os avançados tecnológicos impulsionaram o surgimento de novas formas de comunicação e novos relacionamentos, causando mudanças no consumo de bens e serviços, além de conduzir escolas e professores ao desenvolvimento da educação em um cenário de ensino e aprendizagem virtual.

A chegada abrupta da COVID-19 transformou de forma significativa a realidade educacional no mundo. Para não estagnar, as escolas tiveram que modificar seus métodos de ensino, superando os desafios impostos pela pandemia e realizando as aulas, que eram presenciais, de forma remota mediada pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Diante dessa nova realidade, os professores buscaram compreender a essência do ensino remoto para em caráter emergencial passar a aplicá-lo através de videoconferências realizadas por plataformas web diversificadas, as quais são possíveis citar: *Google*

Meet, Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Chat Gmail, entre outras.

Muitos foram os desafios que docentes e discentes enfrentaram para se inserir nesse novo normal. Os docentes tiveram que passar por vários treinamentos envolvendo o uso de plataformas web, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto e criação de estratégias pedagógicas para inclusão do discente no mundo digital. Enquanto isso, os discentes que receberam orientações dos docentes, a princípio via *WhatsApp*, passaram a utilizar o smartphone como recurso básico no processo de aprendizagem, assumindo a responsabilidade de acessar as plataformas web e de manter uma participação ativa nas aulas remotas.

É fato que ter internet de qualidade foi um dos primeiros desafios a serem superados durante a pandemia. Sendo 80% dos aprendizes inseridos no Programa de Aprendizagem 2020 do Senac de classe média-baixa, muitos apresentaram certas dificuldades para acessar as aulas realizadas através do *Google Meet* e *Google Classroom*, relatando a oscilação e a qualidade do sinal como os maiores problemas para permanecer conectado nas aulas remotas.

Frente ao exposto, Demo (2009, p. 53) entende que, em tempos de internet, o aprender bem não mudou, “O que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos”. Não podemos perder de vista a relevância de incrementarmos as metodologias pedagógicas mediante a inserção das tecnologias educacionais, proporcionando aos discentes momentos de identificação prévia dos seus conhecimentos e maior interação com os recursos digitais à medida que contribuímos para a não execução de uma educação bancária como cita Freire (FREIRE, 1987).

Ao detectar os conhecimentos prévios dos educandos, os docentes devem considerar as atividades propostas no projeto pedagógico da unidade curricular conforme a realidade educacional do Senac, a partir das quais os discentes serão provocados a falarem ou escreverem sobre o que sabem apresentando seus conhecimentos mediante o compartilhamento de conteúdos e temas já aprendidos, um momento excepcional a troca de ideias preliminares. Assim, podemos

compreender que a ação de “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30).

No cenário do ensino remoto buscou-se estabelecimento um diálogo com os estudantes, e entre os estudantes, a fim de promover um levantamento acerca dos conhecimentos prévios quanto ao uso das plataformas digitais escolhidas pelo Senac para condução das aulas remotas. Esse momento também se configurou como um repensar sobre os aspectos que distinguem a Educação a Distância do ensino remoto.

Diferentemente da Educação a Distância, o ensino remoto preconiza a realização da aula em tempo real, ou seja, a proposta é que o docente e os discentes acessem a plataforma digital escolhida para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo, interagindo no dia e horário que a aula presencial acontecia, estando cada participante em um espaço geográfico distinto, porém dialogando no ambiente virtual de forma síncrona e dinâmica.

Ferramenta síncrona, o *Google Meet* é um aplicativo criado pelo Google para ofertar o serviço de videochamada online. Essa plataforma digital compôs a realidade da Educação Profissional do Senac no período de pandemia, oportunizando aos docentes realizarem as aulas remotas em tempo real, garantindo a aplicação dos conteúdos programados no Plano de trabalho docente (PTD), a realização de debates, a apresentação de trabalhos online e a articulação das competências do perfil profissional demandado pelo mercado.

Além da apropriação das novas tecnologias digitais, um desafio vivenciado pelos docentes foi adaptar os planos de aulas presenciais para o modelo remoto. Esse exercício levou os docentes a reescreverem as estratégias pedagógicas para a condução das unidades curriculares observando à realidade dos educandos, mantendo o roteiro previamente estruturado em uma perspectiva inovadora e virtual.

Outra plataforma web utilizada pelos docentes do Senac durante a pandemia foi o *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula*, uma plataforma social, gratuita e online que auxiliou os docentes e discentes frente ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de

forma assíncrona, agregar valor ao ensino praticado em períodos emergenciais, como no caso de pandemias. (GOOGLE, 2014)

Pode-se afirmar que o *Google Classroom* se assemelha a um Ambiente Virtual de Aprendizagem no qual docentes e discentes interagem em tempo e espaços distintos. Ao usar esta plataforma, os docentes do Senac tiveram a possibilidade de criar turmas diversas organizando e disponibilizando aos discentes uma série de materiais e tarefas ordenadas, como criação de mural, diário de bordo, atividades individuais e grupais, questionários, entre outras. Essas atividades passaram a compor o script avaliativo do Senac e contribuíram para o desenvolvimento das competências pessoais, acadêmicas e profissionais dos aprendizes. (GOOGLE, 2014)

É fato que durante a pandemia, os docentes vivenciaram experiências magníficas frente ao uso das tecnologias, das plataformas digitais e da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, por meio das quais enfatizaram o protagonismo dos discentes no ensino remoto, compreendendo que de nada serve apresentar um bom discurso se a ação-reflexão pedagógica é impermeável às mudanças (FREIRE, 1996).

Pode-se dizer que as Metodologias ativas estão pautadas nas ações de ouvir, ver, refletir, perguntar, discutir, fazer e compartilhar. Esse método orientou os docentes do Senac a incentivar os discentes a assumirem o papel de protagonistas da sua própria história, sendo que em linhas gerais, a implantação de metodologias ativas durante a pandemia contribui para o desabrochar do discente, afastando-o dos estilos metodológicos tradicionais.

Na atualidade, muitas são as Metodologias ativas aplicadas pelos docentes da Educação Profissional do Senac, as quais é possível citar: Ensino Híbrido; Cultura *Maker*; Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*); Aprendizagem baseada em Projetos (*Project Based Learning*); Aprendizagem baseada em Problemas; Método do Caso (*Teaching Case*); Aprendizado em equipe (*Team - based Learning*); Aprendizado por pares (*Peer Instruction*) e Gamificação. Tudo isso nos faz compreender que apesar dos prejuízos causados pela pandemia, essa crise serviu para nos ajudar a refletir sobre a necessidade de

aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo do processo formativo.

Segundo Freire (1996) faz-se relevante aguçar a curiosidade, elemento que nos torna indagadores não somente quando percebemos as coisas, mas principalmente nos aprofundamos no conhecimento delas, buscando modos e maneiras para transformar nossa realidade, recriando-a. Na visão de Freire a prática da dialogicidade é dever do docente, sujeito responsável pela construção de uma educação crítica.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos 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).

Tomando os saberes pedagógicos em crise, ao recolocar questões tão relevantes para o momento atual, assim quanto foram na década de 60, Freire traduz em seu tempo, a partir do lúcido e peculiar, aquilo que os estudos das ciências da educação vêm sinalizando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer é o saber-ser-pedagógico” (FREIRE, 1996).

Em relação às lições de Freire sobre ensinar, pode-se dizer que muitas são as contribuições deixadas por esse autor para a realidade do ensino remoto. Inicialmente Freire (1996, p. 12) nos traz que, “Não há docência sem discência”, ou seja, nos contemplando com a ideia de que precisamos entender que a prática docente nos direciona a buscar saberes indispensáveis à nossa formação crítica e, porque não dizer, progressista.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando

cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 13).

Nessa perspectiva, professor e aluno assumem o papel de agentes produtores do saber, se convencendo definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Assim é possível ressaltar que, nem o docente muito menos os discentes se reduzem ao papel de objeto, pois segundo Freire (1996, p. 13) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Para Freire (2014), o professor não pode se deter a ensinar conteúdos acreditando que assim estará transmitindo o saber. É preciso despertar no indivíduo a busca pela aprendizagem como um elemento inseparável do ambiente escolar e da vida, do mesmo modo que a construção do conhecimento não pode ser compreendida como algo acabado em si, já que esse deve ser revisto, recriado e repensado sempre que necessário.

A partir dessas colocações, o docente atuante na Educação profissional passa a respeitar a natureza e o tempo de aprendizagem de cada aluno, lhes proporcionando autonomia para refletir e buscar um aprendizado mais significativo considerando suas necessidades e limitações. Freire (2014) ainda descreve a necessidade de o professor ter bom senso ao estruturar suas ações pedagógicas de modo que contribua efetivamente para a autonomia dos alunos. Assim, se percebermos as dificuldades de aprendizagem dos alunos, poderemos ajustar nossas estratégias metodológicas tornado a aula mais acessível e interessante para a construção do conhecimento.

E não obstante a realidade do ensino remoto, o pensamento freiriano prevalece como se refletisse inconscientemente um passado-presente construído com um olhar voltado para o futuro. Isso significa dizer que no atual cenário, a ação de ensinar de forma remota exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, rejeição ao preconceito, reflexão crítica sobre a

prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, bem como aceitação ao novo.

Cada situação de ensino e aprendizagem exige dos docentes e discentes uma reflexão crítica sobre como lidar com ela e, dessa maneira, Freire elucida que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2014, p.39). Assim sendo, ao se preparar para atuar no novo normal, o professor deve identificar as peculiaridades dos alunos, considerando o contexto atual, cultural, social e afetivo no qual está inserido.

Durante a pandemia, o papel do docente tornou-se ainda mais indispensável para a constituição da subjetividade do educando. À medida que foram descobrindo os segredos do pensamento e da estrutura argumentativa, por intermédio de uma visão crítica, os discentes se tornaram inteligentes o suficiente para compreender o mundo e se enxergar nele, estando envolto por outros seres com interesses diversos.

Freire (1996) afirma que o sujeito enxerga as relações de forma crítica aprendendo a olhar para as múltiplas dimensões e hipóteses das conexões de fenômenos que formam a realidade. Neste sentido, é imprescindível que a cada momento das aulas remotas reforcem a curiosidade crítica do educando, ensinando-o as múltiplas maneiras de aproximar-se dos objetos cognoscíveis e o fazendo entender sua teia de relações criticamente possíveis.

Essas questões e a aceitação ao novo nos faz pensar que, se tradicionalmente nossa preparação se voltava à ação de despejar conteúdo nos alunos, hoje, fundamentados nas lições de Freire, temos a consciência de que nossa missão é contribuir para a construção dos conhecimentos dos educandos mediante o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores que os levem à emancipação, a construção do pensamento crítico e progressista.

No Novo normal, reconhecer e respeitar a autonomia dos alunos tornou-se fator preponderante ao exercício da docência na sala de aula remota. O primeiro grande passo foi apreender a realidade na qual nos encontramos, para então ampliar o senso da curiosidade de modo a compreendermos que, viver a experiência do ensino remoto foi inevitável se considerarmos o cenário da pandemia, o que não significa

dizer que essa modalidade comporá as ofertas de cursos do Senac de Balsas-MA de modo primário.

No período de 3 meses, de junho a agosto, o comportamento dos aprendizes inseridos no curso Aprendizagem Profissional de Qualificação em Serviços Administrativos diante dessa nova forma de ensinar e aprender foi moldado para o desenvolvimento da consciência do inacabado citado por Freire. Ou seja, diante do incerto, os alunos da Educação Profissional compreenderam que para edificar sua história de vida, teriam que assumir novas posturas frente às formas de se colocar em sociedade, refletindo acerca do novo perfil profissional solicitado pelo mercado de trabalho em um tempo cheio de possibilidades e sem determinismo.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire destaca que o processo educacional está intrinsecamente conectado à vida cotidiana, enfatizando quão opositor é ao modelo de “educação bancária” que eleva o professor ao posto de detentor absoluto do conhecimento, enquanto o aluno assume o papel de mero ouvinte. Dessa forma podemos dizer que mesmo participando das transformações do Mundo 4.0, a pandemia reforçou a inversão desses papéis tornando a relação educador-educando mais evidente.

Fundamentado no contexto atual que nos encontramos e na perspectiva do aprender experimentando, vivenciando e agindo sobre o próprio objeto de aprendizagem, a Educação Profissional remota praticada pelo Senac foi renovada mediante a imersão pedagógica nas metodologias ativas, já aplicadas previamente, mas que a partir de então se tornaram ainda mais essenciais ao movimento educacional que preconiza o protagonismo do aluno.

As metodologias ativas propiciam uma interconexão entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvidas a partir da aplicação de métodos ativos e criativos, que colocam o aluno no centro do processo de ensino de modo a gerar aprendizagem. Essa concepção de aprendizagem ativa e significativa surgiu bem antes das TDICs e teve o propósito de disseminar a proposta de uma metodologia de ensino focada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (BACICH e MORAN, 2018).

Assim, para dar continuidade ao desenvolvimento de sua proposta educacional no período de pandemia e retomando aspectos anteriormente debatidos, o Senac utilizou as plataformas *Google Meet* e *Google Classroom* com as turmas da Aprendizagem Profissional de Qualificação do ano 2020. A dinâmica das aulas remotas foi modelada para a transmissão ao vivo nos dias e horários normais das aulas presenciais, garantindo contato visual e auditivo constante entre docentes e discentes.

O corpo pedagógico foi preparado de modo a dar assistência remota e presencial caso houvesse algum aluno com dificuldade de acesso as plataformas. Durante a pandemia, os alunos que participaram das aulas remotas conseguiram desenvolver as atividades propostas com tranquilidade, assumindo o papel de protagonistas e eliminando o medo de se inserir no novo normal. Na realidade do Senac, a evasão se manteve zero, um fator que elevou a motivação dos docentes mesmo diante das dificuldades vividas.

As mudanças do cenário educacional exigiram dos docentes muita humildade, paciência, tolerância, visão democrática e bom senso para contornar as objeções apresentadas pelos alunos, ainda engessados no modelo tradicional de ensino. E como tudo que é novo desperta curiosidade, gradativamente os docentes da Educação Profissional tiveram que se reinventar levando as tecnologias digitais para dentro da sala de aula remota, assumindo a responsabilidade não mais de entregar conteúdo aos alunos, mas sim de orientá-los, transformando-se em mediadores, motivadores e instigadores da construção do conhecimento.

Na visão de Freire (1996, p. 13) ensinar exige rigorosidade metódica, sendo que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender

criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Percebendo a evolução e a necessidade de mudança, os alunos passaram a assumir novas posturas, se conscientizando quanto à inserção das tecnologias digitais na sala de aula remota, modificando a forma de pensar o processo educacional e saindo da perspectiva de usar o celular com foco nas redes sociais pessoais, para adentrar em uma rede social escolar (*Google Classroom*), se engajando na proposta de transformação da sua realidade.

Por meio dessa nova forma de ensinar, o professor deixa de ser o sábio no palco e passa a ser o guia lado a lado, estando mais aberto ao diálogo, escutando com mais atenção, levando metodologias dinâmicas e ativas à sala de aula remota no intuito de envolver os alunos e eliminar as distâncias geográficas. Essa atitude eleva a autoridade e o comprometimento dos docentes, mas também faz o discente compreender que a educação 4.0, mediada pelo uso das tecnologias digitais, é uma forma inteligente e inovadora de intervir no mundo.

Assim, Freire nos privilegia com seu discurso lembrando que:

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 25).

Nessa perspectiva pedagógica, Paulo Freire nos sugere a realização de constantes reflexões sobre a prática educacional, reforçando a importância de a escola criar condições equiparadas para professores e alunos, de modo que um não se sobressaia ao outro, já que o maior aprendizado se dá mediante a constatação de que a imposição de determinadas metodologias compromete as relações

educativas e prejudicam a construção do conhecimento. As reflexões de Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* repercutem sobre os saberes necessários à prática educativa, tomando por base a formação e atuação dos professores.

Para Freire (1996, p. 29), não cabe apenas ao educador a missão de ensinar conteúdos, mas ensinar o sujeito aprendente a pensar certo, instigando-o a criar suas próprias representações da realidade, explicando os fenômenos a partir de suas conclusões ou reflexões. Assim, educador precisa apropriar-se de conceitos e dialeticamente lançar-se na decifração das configurações sociais, políticas e culturais, a fim de compreender a vida em sociedade no espaço e no tempo, já que, “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 30).

Ao pensar nas responsabilidades abraçadas pelos docentes da educação profissional no período de pandemia perceberemos que esses profissionais tiveram que aprofundar seus conhecimentos acerca das tecnologias digitais se empoderando das ferramentas disponibilizadas pelo Senac, e quando não as tinham, tiveram que criar, inventar, inovar e potencializar as aulas remotas considerando a realidade de cada aluno.

O cenário de pandemia fez docentes e discentes pensarem ativamente na ampliação dos conhecimentos construídos nas aulas remotas a partir da prática de pesquisa. Freire (1998, p. 32), destaca que para aprender a pensar é fundamental aprender a pesquisar. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O autor destaca que os princípios do conhecimento se consolidam por meio da busca do desconhecido mediante o ato de pesquisar.

Em suma, compreende-se que em meio à crise mundial vivida, a pandemia nos tornou conscientes quanto à necessidade de inserção em um constante movimento de busca pelo aperfeiçoamento e aprendizado. Assim, no cenário da Educação Profissional remota do Senac docentes e discentes descobriram a capacidade de aprender, não apenas para se adaptarem a contextos de crises, mas para transformar a realidade educacional do Senac em especial no período de pandemia, questionando mais, intervindo, criando, qualificando e continuando as reflexões acerca das ações educacionais, pois como cita Freire (2014,

p.8), “[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade”.

Considerações Finais

Observando as mudanças globais a partir da pandemia e fazendo um comparativo entre as práticas pedagógicas do Senac com as ideias de Freire foi possível perceber que a distância temporal que separou o passado do presente não mitigou a influência desse pensador na Educação Profissional. Como a realidade educacional se transformou nos últimos meses, reconfigurando o processo de ensino e aprendizagem para uma perspectiva remota, pode-se dizer que, escola, família e a sociedade tiveram que se reinventar de forma drástica, estando despreparadas para enfrentar os desafios do novo normal.

De modo geral, instituições de ensino profissionalizante como o Senac tiveram que se reinventar e aderir a novas metodologias de ensino e aprendizagem aplicando-as na sala de aula remota, à medida que fugiam ao cenário da educação tradicional para desenvolver o processo educativo em uma perspectiva mais dinâmica e viva. Aqui se inserem as metodologias ativas, uma alternativa dinâmica, criativa e inteligente aplicada pelo Senac no curso Aprendizagem Profissional de Qualificação em Serviços Administrativos para condução das aulas pelo *Google Meet* e *Google Classroom*.

Durante a pandemia, a autonomia praticada pelos discentes tornou-se uma categoria conceitual fundamental no processo educativo progressista, que tem a liberdade como utopia. Educar na contemporaneidade, na perspectiva de criar condições para mudanças nas estruturas e processos sociais, culturais, econômicos ou políticos pressupõe-se pensar na autonomia como fundamento da emancipação intelectual e de ação do sujeito aprendente.

Educar para a autonomia requer uma pedagogia que oportunize ao educando aprender a pensar, a dialogar, a ser mais crítico, tornando-se um decisor, além de saber relacionar-se de maneira ampla com as dimensões do processo social, político e cultural. Para Freire (1996) os docentes também precisam empoderar-se das suas

atividades exercendo melhor seu papel de autoridade e mesmo frente a prática do ensino remoto deve estabelecer tarefas, cobrar a produção individual e coletiva do grupo, o que não é sinal de autoritarismo, mas a autoridade cumprindo o seu dever.

Para garantir o crescimento intelectual de suas equipes pedagógicas, o Senac passou a abraçar novas estratégias educacionais ao acompanhar as inovações do mundo 4.0. Assim, ofertou qualificação tecnológica ao corpo docente, preparando-o para manusear as plataformas digitais *Google Meet* e *Google Classroom*, ao passo que o Senac enfatizou suas concepções e manteve os discentes no centro do processo formativo.

Na visão de Freire (2014), a educação escolar deve ser alicerçada em um modelo pedagógico que enfatize a prática da ética, fundada no respeito e dignidade, na criticidade e na autonomia do aluno de modo que esse aprenda sem pressão. Ao considerarmos os diferentes contextos educacionais ficará evidente que o papel do docente não é transferir informações, mas aguçar a curiosidade dos discentes para que pesquisem mais, troquem experiências e construam o próprio saber.

Os alicerces da Educação Profissional do Senac se remodelaram frente a necessidade de adaptação à qual todos foram submetidos durante a pandemia, levando docentes e discentes a refletirem acerca do novo normal dentro da perspectiva freiriana embasada na relevância do ser autônomo. Por fim, esses compreenderam que a “[...] educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2003).

O uso da metodologia ação-reflexão-ação aplicada no curso da Aprendizagem Profissional de Qualificação em Serviços Administrativos fez os docentes e os 52 aprendizes pensarem a realidade do ensino remoto como algo possível em circunstâncias emergenciais. Ao longo dos meses de junho a agosto de 2020, docentes e discentes tiveram que aprofundar os estudos, ampliar as pesquisas para se apropriar corretamente das plataformas digitais selecionadas pelo Senac para condução das aulas remotas. Entretanto, não podemos esquecer que o processo de inserção no ensino remoto apresentou seus

pros e contras, e deixou a certeza de que o processo de evolução requer a prática de passos curtos, cuidadosos e constantes rumo ao futuro.

Em suma, enquanto promotores da Educação Profissional devemos continuar assumindo nosso papel de orientadores, motivadores, pesquisadores e instigadores do aluno dentro do modelo de educação que prepara jovens e adolescentes para assumir os desafios do mercado de trabalho e da vida, mesmo em meio a pandemia. A partir de Freire (2003, p.40) percebe-se que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]” por meio da qual o docente contribuirá com a formação intelectual e humana do sujeito aprendiz.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**: educar para transformar: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. Disponível em: <http://200.252.29.37/FACEC/revista_eletronica/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/issue/view/10>.

Acesso em: 20 set. 2020.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **A arte da quarentena para principiantes**. São Paulo: Boitempo, 2020. (Coleção pandemia capital).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Arquivo PDF. Disponível em:

<http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOOGLE. **Google Apps: O que há de novo**. Disponível em: <<https://goo.gl/MFv9PW>>. Acesso em: 01 set. 2020

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

SENAC. DN. **Competência**. Rio de Janeiro: SENAC. DN., 2015.

SENAC. DN. **Concepções e princípios**. Rio de Janeiro: SENAC. DN., 2015.

SENAC. DN. **Educação flexível: cenário e perspectivas**. Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, A.; SOUZA, F. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: Relato de aplicação no ensino médio**. Rio Tinto: Licenciatura em Ciência da Computação/UFPB, 2016. 27p. TCC.

VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIANA, Joana; PERALTA, Helena. Aprender na era digital: do currículo para todos ao currículo de cada um. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 33, n. 1, p. 133-157, maio 2000. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18500/15332>>. Acesso em: 04 set. 2020.

PAULO FREIRE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: TESSITURAS, FIOS E NÓS



**Maria do Rosário Gomes
Germano Maciel**

Doutorado em Educação: O discurso do uso didático da imagem virtual na escola pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pesquisadora da área de Educação, com ênfase em tecnologias digitais aplicadas à educação, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, formação de professores/as, inclusão digital e prática docente.

PAULO FREIRE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: TESSITURAS, FIOS E NÓS



Aníbal de Menezes Maciel

Possui Graduação em Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (campina Grande) (1987), em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (1989) e em Bacharelado em Estatística pela Universidade Estadual da Paraíba (1993); Especialização em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (1991); Mestrado em Educação pela Universidade da Paraíba (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Atualmente é professor doutor na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculado ao departamento de Matemática. Tem experiência na área de matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia, Ensino de Matemática e Educação Matemática de Jovens e Adultos. Ministra disciplina, tais como: Laboratório de Matemática, Prática de Ensino de Matemática, Metodologia da Pesquisa em Matemática e Estágio Supervisionado. É também professor/orientador no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM) da Universidade Estadual da Paraíba.

.....

PAULO FREIRE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: TESSITURAS, FIOS E NÓS

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel³
Aníbal de Menezes Maciel⁴

Introdução

Esse artigo tem o objetivo refletir sobre o uso de tecnologias digitais aplicada à educação à luz de princípios da pedagogia freiriana, tais como: a dimensão política e pedagógica da educação tecnológica; a organização social dos homens; a posição de sujeito a partir de conhecimento de mundo que portam; o diálogo; o papel do/a professor/a; texto/contexto. Antes de adentrarmos na temática propriamente dita, realizamos um percurso sobre as mudanças que assolam a sociedade na atualidade, a exemplo da emergência do novo paradigma econômico estruturado através das tecnologias da informação e redes globais de economias, principalmente em tempos de pandemia. Em seguida, fazemos uma travessia em torno das linhas, pontos e nós que entrelaçam as tecnologias digitais, a educação e o pensamento freiriano, os quais explicitam a importância do diálogo, da problematização e da compreensão da linguagem e do mundo digital. Posteriormente, seguimos os enlaces entre o uso de tecnologias digitais, a cultura digital e a formação do/a professor(a) e por fim, realizamos uma breve reflexão sobre as contribuições das tecnologias digitais para a atualidade,

Na contemporaneidade, acompanhamos mudanças em todos os cenários, entre eles: socioeconômico e político, como também no campo da cultura e saúde. Mudanças essas mobilizadas, de maneira geral, pelo avanço do neoliberalismo que impõe a lógica capitalista e a supremacia do mercado financeiro, legitimando a avassaladora concentração de

³Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (IFPB) e Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: mrrggmaciel@gmail.com.

⁴Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor do Departamento de Matemática da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: anibalmenezesmaciel@gmail.com.

riqueza. De modo particular, a crise pandêmica gestada por um ser invisível, denominado de Corona vírus, afetou todas as dimensões da vida humana, ampliando as desigualdades sociais (SANTOS, 2020). A Organização Mundial da Saúde, profissionais de saúde, cotidianamente, divulgam orientações para que mantenhamos o distanciamento social. Como consequência, as ruas ficaram vazias; as escolas e universidades fecharam; e o comércio alimentício manteve-se aberto, contudo, teve que se reinventar, passando a atender por delivery.

Todas essas transformações provocaram o aceleração de processos de apropriação, já em curso, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Vivemos tempos incerto, complexo, contraditório, líquido, fluído, onde tudo parece passageiro. (BAUMAN, 2000).

Esse contexto não só aprofunda as leis básicas do capital como também modifica as regras de controle e realização do lucro. Diante dessa realidade, faz-se necessárias atualizações nas práticas e nas estratégias dos grupos e dos atores que sofrem com a dominação do capital, sobretudo em tempos de pandemia. O modo de operação dessas relações econômicas/informacionais/tecnológicas dá-se em um espaço/tempo transnacional, cuja consequência é a formação de novas classes sociais. Antes mesmo de atravessarmos essa crise agravada pela pandemia, Castells (2016) já falava sobre o surgimento de uma nova economia, denominada por ele de informacional, global e em rede. A despeito das características desse fenômeno, o citado autor explicita que,

[...] é informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, tecnologia, informação, mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais (CASTELLS, 2016, p. 135).

A partir dessa compreensão, identificamos o surgimento de novos panoramas de redes globais de economias, fomentadores de processos universais organizados em torno da hierarquia de inovações, através de conexões de telecomunicações e da divisão espacial internacional do trabalho. A característica desse novo modelo fundamenta-se nos fluxos da informação, da descontinuidade geográfica e do desenvolvimento de constelações livremente inter-relacionadas que minimizam cada vez mais a distância territorial e maximizam as redes de comunicação em todas as suas dimensões (CASTELLS, 2016). Assim, o surgimento desse novo paradigma econômico estruturado nas novas tecnologias da informação possibilita que a própria informação passe a ser o resultado principal do processo produtivo (CASTELLS, 2016).

Assim, para Méjia (2010), estamos vivendo um novo capitalismo, no qual a informação, a tecnologia e o conhecimento assumem lugar de relevo no modo de produção social, cultural e econômica da sociedade, acontecimento que vem se intensificando na atualidade com a pandemia, contudo, lembramos “[...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 6), particularmente no que diz respeito ao aumento do número de seres humanos que continuam a margem da sociedade, os denominados deserdados, os farrapados do mundo. Dessa forma, nessa trama tecida entre a reconfiguração do capitalismo, do avanço das tecnologias e desse contexto pandêmico, a educação se vê impelida a *adequar-se* a esse sistema de flexão, sendo convidada a ajustar-se a uma realidade que mais a aproxima da serialização fabril, ao passo que o seu caráter reflexivo, analítico e crítico perde cada vez mais espaço.

Nesses fios e nós que mobilizam o novo paradigma informacional abordado por Castells (2016), o qual se exacerba na atualidade com o isolamento social ocasionado pela pandemia do corona vírus, intensifica o discurso do uso das tecnologias digitais, tais como: vídeos, imagens, fotografias, email, aplicativos, softwares, Google Meet, Zoom, Tik Tok, janbord, aulas remotas, entre outras. Portanto, refletir sobre esses usos aplicado à educação correlacionada aos princípios da Pedagogia freiriana, tais como: a dimensão política e

pedagógica da educação tecnológica; a organização social dos homens; a posição de sujeito a partir de saberes prévios que portam; o diálogo; o texto/contexto e a leitura do mundo aparecem como desafio.

Pontos e nós que entrelaçam as tecnologias digitais, a educação e o pensamento freiriano

Sabemos que Freire não foi contemporâneo ao surgimento das tecnologias digitais, porém em seus escritos, ele evidencia a vocação ontológica do ser humano de ser sujeito, de não ser apenas observador das mudanças provocadas pelas tecnologias, mas de incluir-se nela, problematizá-la, saber suas intencionalidades para intervir nessa realidade. A despeito, afirma,

[S]e a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quando mais for levado a refletir sobre sua intencionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais “emergerá” 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, 1994a, p. 61).

Nesse cenário de inserção das tecnologias digitais faz-se necessário superar o dualismo que se instala entre os: *tecnofóbicos*, que vêm à tecnologia como causa de todos os males e os *tecnófilos*, que concebem a tecnologia como solução de todos os problemas. Sobre essa questão, Mejía (2010, p. 41) argumenta que:

[E]l hecho tecnológico, el cual exige ser trabajado como cultura de esta época sin caer em dualismo entre tecnofóbicos (causas de todos os males), tecnófilos (solución a todos los problemas), lo cual va a requerir y reconocer la mutación a la que assistimos em el saber y el conocimiento. Estas, reconocidas como tecnologías intelectuales que redefinen capacidades como la memoria, la percepción, la imaginación (MEJÍA, 2010, p.41).

Nos fios que entrelaçam os *tecnofóbicos e os tecnófilos* posto por Mejía (2010), encontramos um outro fio num escrito de Freire que reconhece as contribuições e transformações que as tecnologias trazem para todas as áreas, sobretudo para o domínio do saber e do conhecimento, contudo não a diviniza nem a diaboliza, mas as reconhece como a parte da inventividade e criatividade humana. Diz: “[...] o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim, a expressão da criatividade humana” (FREIRE, 1984a, p. 1). Assim, ele afirma: “[Nem de um lado, demonologizá-la, nem de outro, divinizá-la” (FREIRE, 2000a, p. 102). Importa garantir o direito tecnológico para que todos acessem os bens culturais, que são produzidos historicamente pelos indivíduos dessa sociedade.

Dessa forma, Freire evidencia através de seus escritos ser um homem que caminha junto ao seu tempo e não um homem exilado dele⁵. Nesses termos, diz:

[...] Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. [...] Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que? (FREIRE, 1984, s/p).

Apesar do referido autor compreender a tecnologia como uma das “grandes expressões da criatividade humana” (1984), elemento que revela o desenvolvimento da sociedade, no entanto, expressa preocupação com as intencionalidades que ela carrega, pois percebe que essa, como criação humana é naturalmente política, sendo assim não é neutra, ela traz determinações ideológicas que atendem aos

⁵ A máquina está a serviço de quem? – texto escrito por Paulo Freire, publicado em 1984 na Revista Bits o qual aborda a ação do homem com a máquina, ocasião onde a Internet ainda não fazia parte da realidade brasileira.

interesses de determinados setores e grupos da sociedade. Porta concepção de homem, sociedade e mundo. Portanto, para esse pesquisador o problema da tecnologia não está relacionado ao tecnológico em si, mas essencialmente ao caráter político do seu uso.

Ao visitarmos o legado freiriano, observamos que em relação ao uso de recursos tecnológicos, o educador acompanhou o seu tempo. Nas suas práticas educativas utilizou ferramentas tecnológicas com rigor metodológico. Usou projetor de slides, rádio, máquina fotográfica, televisão, gravador, videocassete e contemplou com curiosidade o computador, entre outros recursos. De acordo com Alencar (2005), Freire delineou uma metodologia de uso e análise para todo o tipo de tecnologia que venha a ser incorporada, haja vista entender que esse uso está imbricado pelos fios que tecem as relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, ele adverte para a vigilância permanente e crítica dos usos desses recursos, no intuito de conhecermos e analisar quais as concepções e conteúdos que fundamentam as práticas de ensino e aprendizagem da educação digital, dos softwares educacionais, jogos, sites, filmes, imagens, aplicativos, páginas na web que veiculam concepções de homem, mundo e sociedade.

Sobre a vigilância crítica em relação ao uso da tecnologia que ocupa todos os espaços da sociedade, inclusive a escola, Freire (2000a) explicita que nossa atitude deve ser curiosa, questionadora e problematizadora, independente do trabalho que desenvolvamos na sociedade. A respeito dessa questão, ele revela: “[O] que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia.

Nesse sentido, o referido pesquisador entende que as inovações tecnológicas, em diversas circunstâncias são determinações postas de cima para baixo, caracterizadas por uma invasão cultural. Frente a essa imposição tecnológica, sobretudo hoje pela pandemia do Corona Vírus, o estudioso orienta que precisamos dominar as tecnologias, compreendê-las e, sobretudo, contextualizá-las em todos os âmbitos da sociedade, de modo particular na instituição escolar. Isto é, cabe a escola, aos professores e todos os sujeitos envolvidos na tarefa de

ensinar conhecer a origem das tecnologias, suas finalidades, concepções, desvendando suas ideologias e interesses, benefícios e limitações.

Nos fios que costuram as tramas entre a prática escolar e o uso das tecnologias na atualidade, vemos nos escritos de Freire (1986) que a linguagem, encharcada de experiência vivida dos alunos, deve ser vista pelos professores e professoras como ponto de partida para o desenvolvimento da prática educativa. Considerando essa premissa e as práticas desenvolvidas nas aulas remotas, sobretudo em tempo pandêmico, os docentes são convidados a mergulharem na linguagem digital que expressa muitas vezes a *experiência vivida* por seus alunos e alunas, também no mundo digital, particularmente no mundo representado por imagens, som e cores, visualizados através das telas dos computadores. Estes espaços virtuais, sobretudo os que são conectados à rede mundial de computadores tais como: *whatsapp*, *facebook*, fóruns, blogs, mensagens, e-mails, instagram, ao que parece emergem também como lócus fecundos para se promover a educação dialógica propagada por Freire.

De maneira geral, Freire (1986) parte do entendimento que os alunos e alunas carregam, saberes, concepções e experiências de vida, quer sejam alunos de universidades ou do ensino básico. Ele insiste na relevância da adoção de uma metodologia dialógica, que promova a partilha de experiências cotidianas dos discentes. Portanto, entendemos que esse procedimento metodológico deve ser aplicado nas aulas remotas, nos espaços virtuais.

Dessa forma, o uso de tecnologias digitais nos processos educativos vem se construindo, sobretudo na atualidade, em redes educativas dialógicas que se efetivam através de fóruns, blogs, e-mails, jogos virtuais, redes sociais, espaços onde os seres humanos, trocam saberes, experiências, conhecimentos, opiniões, imagens, filmes, músicas, mensagens, acontecimentos etc. Espaços interativos, possibilitam o contato e a reflexão sobre o que os discentes sabem e o que não sabem sobre determinados conteúdos. Assim, os professores e professoras podem atuar para transformar esses espaços virtuais num círculo de debates fecundos e críticos sobre a realidade circundante.

Essa prática educativa proposta pela pedagogia freiriana dá voz a uma grande parcela de crianças, jovens e adultos marginalizadas no cotidiano da escola, que ao longo dos tempos estão mergulhados em uma educação denominada por ele, de bancária. Modalidade esta que ao longo dos tempos vêm ensinando a linguagem do silêncio, da submissão, da passividade, da memorização e da reprodução.

Ainda sobre o diálogo na prática educativa freiriana, identificamos que esse não deve ser concebido como uma técnica nem tática metodológica, mas como:

[...] algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso processo histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] A través do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1986, p. 122-123).

Assim, as relações mediatizadas pelo diálogo, tanto dos falantes quanto dos ouvintes (internautas que navegam na rede mundial de computadores) são concebidos como sujeitos que tem liberdade de falarem, escreverem, opinarem, enfim têm o direito de se expressarem. Os saberes que ambos carregam podem fomentar reflexões conjuntas, criando possibilidades para a construção de consciência crítica. Através do diálogo os sujeitos ampliam sua racionalidade, sendo capazes de deixar aparecer o entendimento de mundo, inclusive do mundo digital (BRENNAND, 2009).

Nas trilhas dessa compreensão, Gomez (2004) acostada à dimensão emancipadora defendida por Freire, propõe uma educação em rede, uma alfabetização digital criticamente comunicativa. Assim, diz ela,

[...] como Freire, somos radicais, porque propomos educar além da tecnologia: educar para a solidariedade humana. Uma proposta de educação no mundo digital [...] para a formação de educadores repassa a tecnologia, mas não há desconhece; reflete sobre ela,

discute-a e a utiliza, pois é parte constitutiva do processo social de conhecimento (GOMEZ, 2004, p. 21).

Percebemos que, no processo de constituição da educação com as tecnologias digitais que se baseia nos conceitos freirianos, o sujeito, o diálogo, a autonomia e a comunicação são categorias fundantes, haja vista que são nessas dimensões que os homens e mulheres se manifestam e se revelam como sujeitos de sua história. Logo, pensar sobre uma alfabetização digital freiriana, no âmbito da educação digital faz emergir processos formativos que se fundamentam no diálogo e na cooperação grupal. Processos esses que: “[...] refere-se tanto ao reconhecimento de saberes básicos e à compreensão crítica da realidade, quanto ao aprendizado de conhecimentos de informática para operar computadores conectados em rede. [...] é preciso haver compreensão crítica e conhecimentos do mundo digital” (GIULADORI, 2004, p. 51).

Nesse contexto, compreender criticamente é desvendar, mergulhar e conhecer o mundo digital (ler o mundo) que é representado através das telas dos computadores, no qual jovens, crianças e adultos acessam imagens, textos, desenhos, tabelas, linhas e cores com efeitos diversos. Importa conhecer o universo vocabular que circula no saber vivido pelos internautas e tomá-lo como ponto de partida para construção de uma rede dialógica que promova a reflexão crítica sobre os conteúdos postos. Assim, apropriar-nos de ferramentas computacionais vai além de simplesmente poder ler-escrever; é significar o que se ler e entender o que foi lido. É dar sentido a partir da leitura do mundo, criando possibilidades de aprendizagens que gerem habilidades para acessar, ler, compreender e transformar as informações digitais que circulam em vários formatos nos computadores. “É um ato de leitura e escrita, de cognição do que se visualiza na tela, de escuta, por meio dos arquivos de som, da animação por meio das simulações, da colaboração com os outros, da possibilidade de buscar e adquirir textos e das habilidades de usar tais coisas na própria vida” (GIULADORI, 2004, p. 53).

Nesses termos, a linguagem e a tecnologia, na sociedade digital estão imbrincadas. Logo, de acordo com Bonilla (2011), quanto maior

for o número de indivíduos que manipulem informações criticamente, lendo e escrevendo o mundo digitalmente, maior serão os benefícios tanto para os indivíduos quanto para as práticas sociais grupais.

Diante do exposto, identificamos que Freire oferece, através de suas obras, um legado de possibilidades para pensarmos a educação, a prática educativa e as tecnologias digitais na atualidade. Esse educador concebe a Educação como uma das ferramentas fundamentais nos processos de libertação e conscientização dos esfarrapados do mundo, entende que a educação deve desenvolver a consciência crítica dos educandos, emponderando-os para exercer o papel ontológico de atores da história. Nesse entendimento, pensamos a educação tecnológica como um campo que pode emancipar e incluir, a depender do uso que se faz dela.

A Educação tecnológica, que se fundamenta no diálogo, na relação horizontal entre educador e educando, no profundo respeito aos saberes dos indivíduos (dos internautas, dos navegadores), na promoção da passagem da consciência ingênua (pragmática, reprodutora) à crítica, pode criar possibilidades que ajudem os alunos e alunas a desvendarem as relações entre as causas e as circunstâncias das informações e conhecimentos que circulam nos computadores. Uma educação que fomente a construção da consciência crítica que segundo Freire:

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os achados e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão esforça-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, encontramos em Freire, especificamente em duas de suas obras, *Educação Como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, o termo popular como sinônimo de oprimido. Para Freire (1984) a Educação, se popular, pode tornar-se uma das ferramentas

fundamentais no processo de conscientização e transformação dos indivíduos e da sociedade. Nesse entendimento, a Educação Popular é aquela que defende os interesses dos desvalidos da terra, contribuindo efetivamente com o processo de construção da autonomia dos oprimidos. É aquela que se posiciona contra as políticas de opressão impostas pelos exploradores. Inclusive, as políticas digitais que excluem grande parcela da população do acesso aos bens culturais que são produzidos pela humanidade.

Sabemos que na sociedade tecnológica, a educação é apresentada com roupagem baseada na pedagogia neotecnicista, fundamentada na racionalidade técnica e instrumental, assumindo o papel de desenvolver habilidades e destrezas para formar o aluno como um ser tecnológico (versão tecnicista do aprender a aprender). Há procedimentos didáticos que introduzem na escola: técnicas, ferramentas, refinadas de transmissão de conhecimentos, incluindo os computadores, as mídias e todo o aparato tecnológico. Ao que parece, há um retorno ao tecnicismo, hoje com uma *nova* roupagem, porém os princípios da passividade, da reprodução de modelos, da dependência, submissão e prática fundamentam esse enfoque, princípios estes basilares da educação bancária. Nesse sentido, lembramo-nos do que diz Freire: Contra quem e a favor de quem trabalham as tecnologias? Na atualidade, em tempos de pandemia, de aulas remotas, essa questão revela-se fundamental para orientar as ações dos professores e professoras.

Desse modo, categorias e entendimentos estruturantes da teoria freiriana, a saber: diálogo; resgate do sujeito como protagonista de sua história; respeito profundo aos saberes produzidos pelos educandos; o direito de saber o que não se sabe, ou seja, acessar e se apropriar dos conhecimentos que são produzidos socialmente pela humanidade; passagem da consciência ingênua à crítica; educadores e educandos concebidos como sujeitos cognoscentes; relação indissociável entre teoria e prática, entre o ato político e o pedagógico; valorização da cultura; comunicação; linguagem; liberdade; emancipação, entre outros, apresentam-se como um acervo teórico-prático fecundo para ampliar estudos e discussões sobre a sociedade

tecnológica e, especificamente, a rede enunciativa do uso da tecnologia na prática pedagógica, sobretudo na atualidade (SCOCUGLIA, 2005).

Por fim, frente a essa discussão e ao entendimento que os processos educativos carregam valores sociais, culturais, políticos e econômicos se faz necessário que eduquemos o nosso olhar para realizar um diálogo crítico, indagador, reflexivo, problematizador com as tecnologias digitais que invadem as escolas. Nesse âmbito, a Educação Libertadora, aqui entendida como uma concepção educacional, com suas próprias práticas, suas conceituações, suas pedagogias, sua metodologia e uma opção ética de transformação, pode tornar-se uma das ferramentas fundamentais nos processos de conscientização e de libertação dos indivíduos, inclusive para repensar os usos das tecnologias digitais nos espaços educativos. Uma educação que promova o acesso dos oprimidos aos bens culturais produzidos pela humanidade, bens culturais produzidos socialmente, mas apropriados privadamente.

De acordo com Scocuglia (2005) todos são convidados a pensar e repensar a inserção das tecnologias digitais na escola. Somos convidados/as a problematizá-las, conhecê-las, desvendá-las e reconstruí-las, e não apenas reproduzi-las e aplicá-las. É nesse sentido que Freire proclama a educação problematizadora, a educação da pergunta, aquela que se apresenta contrária à bancária, caracterizada pela pedagogia da resposta, da reprodução, aquela que cerceia a curiosidade das crianças e dos jovens e adultos.

Nessa seara discursiva, identificamos nos escritos de Freire a importância que ele atribui à *reeducação do educador*. A preocupação com a formação e a competência profissional-técnica e com o compromisso sócio-político do educador crítico/reflexivo, problematizador e não bancário.

O enlace entre o uso de tecnologias digitais, a cultura digital e a formação do/a professor(a)

As tecnologias digitais da informação e comunicação, como está posto em outras seções desse artigo, vem desenhando um novo mapa, sobretudo no contexto de pandemia, que produz alterações nas

demandas sociais, particularmente no âmbito educacional. As telecomunicações, as novas mídias, a informática e a indústria eletrônica reorganizam conteúdos que se tornam força motriz no processo de formação dos docentes, acontecimentos esses mobilizadores de outras funções para a escola, instituição responsável pelos processos de formação em todas as áreas e etapas da vida.

Frente a esse cenário de expansão das tecnologias digitais e das consequências provocadas pela pandemia do Corona Vírus, a qual impôs o uso intenso de tecnologias na educação, assim passa a ser função da escola articular, entre outros papéis, através de sua prática pedagógica, os novos saberes e conhecimentos, inclusive as novas formas de ensinar e aprender, instituídas através da cultura digital; bem como criar relações de conhecimento entre o mundo da escola e o mundo fora dela, lugar este no qual são estabelecidas novas redes de saberes, mais fluídas, compartilhadas e dinâmicas. Por esse caminho, para Costa (2008, p. 81), “[...] a cultura digital está associada à capacidade dos indivíduos em atuar com os inúmeros ambientes de informação que os cercam, e cresce com os dispositivos computacionais, da inter-relação entre os homens, do relacionamento cotidiano com as máquinas e da obsessão pela interatividade”.

Vemos assim, que o entendimento da cultura digital extrapola o uso mecânico e reprodutivo de equipamentos e produtos tecnológicos, nele estão envolvidos processos interativos, experiência, vivência, criação, participação, autonomia, produção e socialização dessas produções numa perspectiva multidimensional (BONILLA; SOUSA, 2012).

Por esse veio, a instituição da cultura digital gera processos formativos que carrega a finalidade de desenvolver novas aprendizagens relacionadas aos: compartilhamento de informação e de saberes diversos, interatividade, colaboração, autoria e produção, particularmente para os professores que são os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos. Entender esse cenário de hoje, no contexto de uma leitura crítica e atenta dos seus sentidos e significados nos processos de ensino e aprendizagem, apresenta-se para os professores como mais um obstáculo a ser superado.

Por essas trilhas, fios e nós, repensamos e rediscutimos o papel do/a professor/a nessa conjuntura calcados nos princípios do pensamento de Freire, o qual reflete que: “[Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1997, p. 55). Nesta compreensão, o estudioso coloca em relevo a função do/a professor/a como alguém crítico, que se arvora a conhecer o diferente, ou seja, sujeito que deve estar aberto a conhecer os novos artefatos tecnológicos, movido pela curiosidade crítica, insatisfeito e indócil. Adverte que essa curiosidade pode nos defender de *irracionalismos* decorrentes do excesso de *racionalidade* do nosso tempo altamente tecnologizado.

Diante da reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem posto pela sociedade tecnológica e pelo seu avanço em tempos de pandemia cabe a escola, especificamente aos professores e professoras, incorporarem as potencialidades trazidas pela interação com as tecnologias digitais através dos ambientes virtuais, ambientes estes já explorados pelos discentes. Precisamos aproximar o espaço escolar e os seus professores dos espaços virtuais.

Nesse contexto, a formação docente inicial e continuada não pode ficar isenta dessas mudanças. Não podemos mais formar professores para atuar de acordo com os modelos da educação do passado. Particularmente nesse momento de utilização de recursos digitais, a exemplo de plataformas educacionais como a Sala Google Meet, Skype, Zoom, entre outros, para realização de reuniões, planejamentos, encontros pedagógico, seminários, congressos e aulas remotas, acontecimentos nos quais, a maioria dos educadores, mesmo sem dominarem esses recursos, tiveram que aprender a utilizá-los como forma de ensinar, de garantir a sua permanência no emprego, bem como a sua sobrevivência. Logo, reconhecemos a preocupação com a formação dos professores que emergem filiadas aos moldes tecnicistas, ou seja, aquela que está centrada no treinamento do professor para serem apenas usuários de hardware e software, ou seja, uma formação instrumental herdeira do positivismo. Por isso, a importância de estarmos vigilantes, atentos, problematizando, questionando e lutando por uma formação consistente, que articule tanto conhecimentos pertencentes ao campo teórico quanto ao prático,

entendendo que essa apropriação também está articulada ao entendimento de um objeto conceitual, inserido no âmbito social.

Na perspectiva freiriana, o professor e a professora são considerados como profissionais autônomos, que refletem criticamente, não só sobre o processo de ensino aprendizagem que faz usos de artefatos tecnológicos, mas acerca da realidade na qual o ensino está inserido. Eles são vistos como intelectuais críticos e transformadores que têm o compromisso político de promoverem o desenvolvimento da consciência crítica da comunidade educativa da qual eles fazem parte.

Assim, no âmbito da formação geral, de modo imperativo, para Ziechner (2002), os programas de formação profissional, nessa visão, devem enfatizar três aspectos fundamentais: oferecer ao professor um acervo de conhecimentos culturais, políticos, sociais, históricos e de língua (incluindo nesse âmbito a linguagem digital); promover o desenvolvimento da consciência crítica para desnudar as influências da ideologia oculta no currículo, nos materiais didáticos, nos artefatos tecnológicos digitais, no sistema de avaliação, enfim no cotidiano da sala de aula, da escola e da sociedade; e favorecer o desenvolvimento de atitudes que fomentem o compromisso político do/a professor/a como intelectuais críticos comprometidos com a transformação da sala de aula, da escola e do contexto social. Essas atitudes devem envolver a ação solidária e colaborar para a construção de um espaço social mais justo. Isso significa lutar contra as práticas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos.

De forma complementar, Giroux (1988), ao considerar o/a professor/a como um intelectual, afirma ser possível pensar e reformular as condições e as tradições históricas que têm impedido que os educadores assumam seu potencial de intelectuais e de profissionais ativos e reflexivos.

Já para o pensamento freireano, a formação de professores para o uso das tecnologias será eficaz se eles puderem ter acesso aos conhecimentos que são fundamentais para o campo em que se formam. Dessa feita, devemos refletir sobre algumas formações que dão centralidade apenas ao treinamento, repetição e memorização de procedimentos metodológicos para acessar os recursos tecnológicos

digitais, pois entendemos que a formação de professores também deve incluir entre outros aspectos “[...] o exercício de pensar criticamente sobre a própria técnica” (FREIRE, 2000, p. 102).

Baseado no pensamento crítico sobre a própria técnica, o/a professor/a começam a pensar sobre as possibilidades que as ferramentas digitais podem trazer para sua prática pedagógica. Assim, se posicionam não mais como os detentores do saber, mas como problematizadores, aqueles que apontam caminhos, que aguçam a curiosidade dos educandos, que indagam, encaminham e orientam o/a aluno/a diante das múltiplas perspectivas e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele. Até agora, existiam lugares de saber, um campus, uma biblioteca, uma sala de aula, um laboratório. A partir dos novos meios, principalmente os tecnológicos digitais, o saber é viajante. Essa inversão transforma completamente a ideia de ensino-aprendizagem. Aqui se encaixa a metáfora do professor como *link* que estabelece conexões, aponta caminhos, expandindo a possibilidade de construção do conhecimento, como indica Assmann (2005).

Tecnologias digitais: possíveis contribuições para atualidade

As contribuições que as tecnologias digitais trazem para o desenvolvimento do homem e da sociedade parece inegável, no entanto Freire pergunta: a serviço de quê? Para ele, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? E continua: “O problema é saber a serviço de quem eles (computadores) entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais” (FREIRE, 1984a, p. 1).

Nessa seara, vemos que Freire (1984) revela preocupação com ideologias que são veiculadas através dos conteúdos tecnológicos e a excessiva vinculação destes aos interesses do mercado capitalista, ou seja, ao lucro das empresas que produzem as tecnologias. São pessoas e empresas que enriquecem com o patrimônio que pertence à humanidade, que deveriam produzir tecnologia para criar uma vida

mais decente para todos, minimizando os problemas que os esfarrapados do mundo enfrentam.

O referido autor adverte ainda que as tecnologias têm sido utilizadas como “[...] força indiscutível para manutenção da ordem opressora” (FREIRE, 1968b, p. 47) e expressa sua opção a favor da produção de um conhecimento científico que corrobore com a melhoria da qualidade de vida da humanidade. Nesses termos, ele assevera:

[O] progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação [...] Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (FREIRE, 1996a, p. 147-148).

Em outra passagem, ele revela o grande potencial de estímulo e incentivo à curiosidade que o computador possibilita aos filhos das classes favorecidas. Diz: “[...] Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem” (FREIRE, 1997, p. 98). O estudioso também reconhece que as tecnologias (radio, televisão e computador⁶) podem constituir-se em ferramentas articuladoras de processos de conscientização e humanização dos *esfarrapados do mundo*, ajudando-os a conhecer e ler o mundo, interpretá-lo e refleti-lo. Em uma de suas assertivas argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Reler a prática pedagógica que faz uso das tecnologias é imprescindível para entender, também, a importância de ler no ambiente digital.

A partir desses entendimentos, Gomes (2004) apresenta algumas categorias que pode nos ajudar a construir relações entre os usos das tecnologias digitais e as ideias freirianas. São elas: *Radicalidade*: entende que não há educação neutra. Toda educação é

⁶Como Freire é um homem do seu tempo, acrescentamos as tecnologias móveis: aparelhos de celular e smartphone.

política, e exige uma tomada de posição, inclusive a digital. Ela produz crítica, criatividade que leva à transformação; *Organização Política*, categoria indispensável para leitura crítica do uso das tecnologias digitais na educação, haja vista que a partir de sua dimensão sócio histórica, podemos criar espaços que favoreça a formação dos sujeitos críticos, tantos nos espaços mais amplos no interior da escola quanto em grupos virtuais; *Cultura do silêncio*: no silêncio participativo dos espaços virtuais nascem sementes que podem germinar a mobilização popular que permite “deixar de ser a sombra dos outros” usando a própria palavra, registrando sua opinião nas redes sociais, chat, e-mails, fóruns, blogs, posicionando-se politicamente frente à realidade que o circunda; *Pronunciamento*: dizer a própria palavra possibilita a homens e mulheres ler a realidade, criticá-la, problematizá-la, posicionar-se diante dela, ser autor e coautor de seus textos; e *Relação entre texto e contexto*: o texto não pode estar desvinculado de sua realidade. Ler permite aos homens e mulheres distanciar-se do objeto cognoscível para conhecê-lo e transformá-lo e transformar-se a si mesmo. (GOMES, 2002).

Considerações finais

Considerando o objetivo desse artigo de refletir sobre o uso de tecnologias digitais aplicada à educação, com base em alguns princípios da pedagogia freiriana, vemos que há entendimentos no arcabouço teórico freiriano que oferecem contributos efetivos que podem apontar discussões e problematizações em torno das tecnologias digitais na educação de modo mais amplo, e na escola de modo específico. Vimos ainda, que o referido legado se coloca contra as mais distintas formas de opressão e exclusão impostas pela sociedade moderna/colonial, na atualidade denominada de sociedade da informação e da comunicação.

De forma sucinta, identificamos a comunicação, o diálogo, a libertação, a conscientização, a problematização, o sujeito ontológico como categorias que servem de apoio para alargar compreensões sobre a ambiência tecnológica digital, criando condições que possibilitem o acesso dos esfarrapados do mundo aos bens culturais produzidos socialmente pela humanidade, podendo assim, instituir

posicionamentos contra todas as formas de dominação, poder, manipulação, exploração e exclusão impostas também pelos recursos tecnológicos filiados ao mundo digital.

Freire alerta acerca da importância dos/as professores/as continuarem a tarefa de posicionarem-se de forma curiosa, crítica, reflexiva e autônoma frente à cultura digital instalada em todos os espaços sociais. Os educadores são desafiados a exercerem a função de problematizadores, indagadores, orientadores de caminhos, contribuindo para que os alunos/as assumam posições, investigativas, inclusive no mundo digital. Para isso, ele também dá centralidade à busca por uma formação que ultrapasse o treinamento ou adestramento para uso de artefatos tecnológicos, e defende o imperativo de uma formação que inclua o exercício de pensar criticamente, inclusive sobre a própria técnica.

Portanto, reconhecemos as transformações e contribuições que as tecnologias digitais trazem para todas as áreas, sobretudo para o domínio do saber e do conhecimento. Porém, Freire defende que os conhecimentos científicos produzidos e socializados pela humanidade devem contribuir para melhorar das condições de vida de todos, inclusive em tempos de crise. É preciso garantir o acesso das classes desfavorecidas aos bens culturais, entretanto esses tem favorecido às minorias privilegiadas, no anseio de manter uma hegemonia injusta e cruel.

Referências

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo. Educação popular e novas tecnologias. In: **Revista Eletrônica**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 119-127, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7346/5302>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In: LOPES, Rosana Pereira; DELCIN; Rosemeire Carvalho do Amaral; CANTO, Gilberto; NUNES, Getúlio de Souza, ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ALENCAR, Anderson Fernandes de. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. V **Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22 de setembro - 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/16407780-O-pensamento-de-paulo-freire-sobre-a-tecnologia-tracando-novas-perspectivas.html>>. Acesso em 23 jan. 2016>.

BONILLA, Maria Helena Souza; PRETTO, Nelson de Luca. (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRENNAND, Edna. **Construindo infovias: Paulo Freire e a nova sociedade da informação**. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Construindo_Infovias.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CASTELLS, Manuel. A nova economia: informacionalismo, globalização, funcionamento em rede. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 17. ed., revisada e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2016. (A era da informação: economia, sociedade e cultura). Vol.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 3 ed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Trad. Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968a, 149 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, pp. 87-102.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão**. Paz e Terra, São Paulo, 1970.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? Revista **BITS**, p. 6, maio de 1984. Disponível em:

<<https://asimplicidadedascoisas.wordpress.com/2013/09/06/paulo-freire-a-maquina-essa-a-servico-de-quem/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.
GIULADORI, Cláudio. Educação em rede. In.: GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004. Guia da escola Cidadã; v. 11.
GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã; v. 11).

GOMEZ, Margarita Victoria Gomez. **Paulo Freire: re-leitura para uma teoria da informática na educação**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/144.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

MEJÍA, J. Marco Raul. Las teorías críticas y las pedagogías críticas fundamento de la educación popular – hacia una agenda de futuro. Lapiragua **Revista Latino Americana de Educación y Política**. nº 32, 2010. Disponível em: <<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto31.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio. La educación popular: una construcción coletiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, M^a Teresa (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história das ideias de Paulo Freire. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. In: **Revista Lusófona de Educação**. v.6, n.6, p. 81-92, 2005. Disponível em:

<<http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, M^a Teresa (Org.). **Educação popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M^a. T.; ZACCUR E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAULO FREIRE EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLETINDO SOBRE RELAÇÕES HUMANIZADAS NO “NOVO” CONVÍVIO ESCOLAR



Karine da Silva Wasum

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2015). Possui especialização em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2017) e em Docência no Ensino Religioso pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2019). Atualmente é acadêmica do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e cursa sua segunda licenciatura, em Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa. No momento, servidora pública municipal na função de professora de Educação Infantil.

.....

PAULO FREIRE EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLETINDO SOBRE RELAÇÕES HUMANIZADAS NO “NOVO” CONVÍVIO ESCOLAR



Jonas Grachten Fraga

Psicólogo graduado pela PUCRS. Possui especialização em Saúde da Família e Comunidade pelo Programa de Residência Integrada em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição (RIS/GHC) e em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Cursa Mestrado em Psicologia Aplicada na Universidade do Minho, Portugal e iniciou Mestrado Profissional em Educação pela UERGS. Atualmente é servidor público municipal, atuando como psicólogo na Assistência Social.

PAULO FREIRE EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLETINDO SOBRE RELAÇÕES HUMANIZADAS NO “NOVO” CONVÍVIO ESCOLAR



Viviane Maciel Machado Maurente

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS (2015), Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1998), Especialista em Ciência do Movimento Humano - subárea Aprendizagem Motora (1996) e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Professora Universitária desde 1997 até os dias de hoje. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), atua no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa 1, Currículos e Políticas na Formação de Professores. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Didática e Ensino, Saberes e Desenvolvimento Profissional, Alfabetização científica, Filosofia, Didática e História da Ciência e estágio supervisionado. Atualmente está desenvolvendo pesquisas na área da Formação de Professores.

.....

PAULO FREIRE EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLETINDO SOBRE RELAÇÕES HUMANIZADAS NO “NOVO” CONVÍVIO ESCOLAR

Karine da Silva Wasum⁷

Jonas Grachten Fraga⁸

Viviane Maciel Machado Mauren⁹

Introdução

Dois mil e vinte, ano corrente, deparamo-nos com o desafio de nos adaptarmos a uma nova forma de interação, a partir da pandemia causada pelo COVID-19. Destarte, não seria diferente nas relações escolares perante o “inérito viável” (FREIRE, 2015). Crianças desde tenra idade estão impossibilitadas de ir presencialmente à escola. Em compensação, encontram-se em contato intensificado, durante a quarentena, com as mais variadas telas que a tecnologia nos oferece e através das quais se dispõe de muita informação a poucos “cliques” de distância.

Nos encontramos em uma época em que se fala de inteligência artificial, em que os avanços da medicina e da tecnologia da informação são inquestionáveis e muitas são as soluções que a ciência vem encontrando para antigos problemas que persistiam, civilização após civilização, sem respostas. Mudamos a forma de comunicação. Hoje temos meios para tomar conhecimento do que se produz em termos de inovação nas ciências exatas e humanas em

⁷Possui licenciatura em Educação Física (UNISINOS); especialização em Gestão Escolar (IFRS) e em Docência no Ensino Religioso (UERGS). Atualmente é mestrande em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e professora na Educação Infantil do município de Novo Hamburgo-RS. E-mail: karine-wasum@uergs.edu.br.

⁸Psicólogo graduado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui especialização em Saúde da Família e Comunidade pelo Programa de Residência Integrada em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição (RIS/GHC) e em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atualmente é servidor público na Política de Assistência Social e aluno no Programa de Pós Graduação em Educação da UERGS. E-mail: jonasgraga@hotmail.com.

⁹Professora Adjunta do quadro permanente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Campus Regional IV, Unidade em São Luiz Gonzaga e Região I, Litoral Norte/Osório no Mestrado Profissional em Educação. E-mail: viviane-mauren@uergs.edu.br.

outros continentes de forma instantânea. Muito têm se investido no aprimoramento das ferramentas de informação e comunicação.

Entretanto, isso não necessariamente leva as pessoas a se formarem cidadãos mais críticos. São tempos de pouca problematização, de intensa propagação de notícias falsas, baixa tolerância à frustração e ânsia por respostas rápidas. Buscando estratégias para lidar com esse novo momento, acreditamos ser essencial enfatizarmos a fala de Freire, em que ele aborda a necessidade de reflexão e ação andarem juntas:

A concretização do ‘inérito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isso significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam(...) Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão (FREIRE, 2015, p. 221-222).

Sobre o trecho citado, salienta-se a importância de se compreender a correspondência entre as nossas práticas e as ideologias, sejam elas autoritárias ou libertadoras, admitindo-se que a neutralidade não é possível de ser atingida. Dentre os educadores, Freire (1987) distingue os educadores-bancários dos educadores-educandos. Os primeiros, mais autoritários, na sua antidialogicidade não se atém tanto às perguntas que são feitas, mas, antes, ao programa sobre o qual informará aos alunos. Já os educadores-educandos têm práticas pautadas pela problematização e o conteúdo programado não se resume a uma imposição de informações preestabelecidas. Assim temos que a educação verdadeira não acontece de uma pessoa a outra, mas de uma pessoa com a outra.

Outro fator a ser levado em consideração é o agravamento da situação socioeconômica de muitas famílias vulnerabilizadas. As dificuldades ligadas à sobrevivência das famílias em questão trazem consequências que poderão ser verificadas, também, no desempenho escolar dos educandos e que deverão ser trabalhadas, de alguma forma, pela comunidade escolar durante o processo de retomada das aulas.

Segundo Henz (2015), a escola encontra-se em um contexto socioeconômico e cultural no País que favorece segmentos da população em detrimento de outros. O autor destaca a importância do exercício do diálogo e da problematização. Acredita que, quando os profissionais da educação são encorajados a refletir, é possível que eles contribuam no processo de humanização dos estudantes, baseado na premissa freiriana de que todas as pessoas são capazes de intervir na sociedade a partir da reflexão sobre si mesmas.

Paulo Freire (2000) acredita na transformação da sociedade, desde que haja sonho. Ele define sonho como sendo um projeto cuja realização implica luta. Luta ideológica, pedagógica, política. Reconhece haver marcas do passado colonial brasileiro que dificultam as mudanças progressistas. Admite a dificuldade inerente à mudança; mas reafirma, mudar é possível. E é a partir desse saber que Paulo Freire refere que deve ser programada a ação político-pedagógica para a alfabetização de adultos ou crianças, por exemplo. Menciona, ainda, a importância do educador buscar entender a leitura do mundo que os grupos populares fazem do seu contexto social, intencionando compreender a sua explicação do mundo.

Partimos do princípio freireano segundo o qual a vocação ontológica dos homens é humanizar-se, e que a educação pode contribuir para a sua concretização. Da mesma forma, acreditamos que a educação verdadeira pode propiciar o engajamento na luta pela libertação dos educandos, quando se conscientizam das contradições do mundo. Ao compartilhar um pouco do legado de Freire, as próximas páginas transbordam crença no potencial criador humano que permite a superação das injustiças sociais.

Sonhando junto o sonho da transformação da sociedade e da escola, chegamos ao objetivo deste artigo, que é discutir as relações escolares em um contexto sociocultural modificado pela pandemia do COVID-19, à luz do referencial freireano. Verificar as ideias de Paulo Freire vinculadas aos diferentes temas relacionados à educação se faz essencial pelo fato de serem inovadoras e, mais do que nunca, atuais.

Repensar sobre uma nova escola

Por que o desejo de escrever sobre uma “nova escola”? Diante das transformações sociais que estamos vivendo, decorrentes da pandemia do COVID-19, acreditamos que a escrita se justifica tendo em vista a necessidade de se problematizar as relações existentes no mundo escolar, atravessadas pela crescente complexidade do processo de trabalho dos professores e pelas necessidades cada vez mais diversificadas que os alunos têm apresentado. Confiamos que esta época que se apresenta traz consigo grande potencial de desconforto e, por isso, convida-nos à reflexão sobre o que esperamos, a partir de agora, da escola. A propósito, quem melhor do que Paulo Freire para nos acompanhar nesse exercício de imaginação? Ele, que se ocupou, de forma maestra, com a pedagogia e com outros tantos temas sociais sensíveis à educação e à sociedade, estará presente ao longo de toda a nossa produção.

Primeiramente, contudo, alguns autores ajudam-nos a desenhar os desafios contemporâneos enfrentados pela escola. De acordo com Masschelein e Simons (2018), a escola é uma invenção da sociedade surgida na Grécia antiga, uma invenção política. A escola grega era desmerecida pela elite da época, que a enxergava como um risco à manutenção dos seus privilégios e, por isso, dirigia inúmeras críticas a ela. Fazendo um paralelo com os dias atuais, referem que ainda há muitos críticos da escola e que as alegações contrárias a essa instituição são muitas. Em tempos de aprendizagem permanente através das tecnologias de informação e comunicação, há quem defenda que ela se tornou obsoleta. Outros apontamentos dizem respeito à reprodução de desigualdade social e à alienação dos jovens de si próprios e do contexto social em que estão inseridos. Como resposta aos defensores do fim da escola, os autores sustentam a necessidade de reinvenção da escola.

Reinventar a escola, para Thurler (2002), exige desconforto de quem se acostumou com a formação para um sistema educacional que já não basta. Agora, os atores do sistema precisam transcender a centralidade dos saberes pontuais para que consigam levar a cabo as transformações necessárias. A formação

contínua dos professores, por exemplo, precisa ser repensada para propiciar a prática reflexiva. Perrenoud (2002) ressalta que a formação de professores depende de escolhas ideológicas. Disso também resulta o papel atribuído aos professores. Ele explica que, mesmo em um mundo globalizado, as atribuições da escola e do professor no Brasil são decisões a serem tomadas pelos próprios brasileiros, restando saber se a escolha se dará por um projeto democrático de Educação ou por um em que predomine a continuidade das situações de desigualdade social.

No Brasil, as primeiras escolas normais - destinadas à formação de professores - foram estabelecidas como parte dos sistemas provinciais e, por consequência da nossa tradição colonial à época, o modelo adotado foi o europeu. As primeiras iniciativas serviram não apenas para inserir um modelo europeu - com o qual se identificava a elite, de formação cultural europeia -, mas também para ampliar hegemonia da classe senhorial detentora de poder (TANURI, 2000). Poucos eram os segmentos sociais que possuíam o direito de frequentar as aulas inicialmente.

Acerca do desafio da democratização do acesso à escola, que procurou responder à demanda popular por educação ampliando a oferta educacional, Soares (2006) indica que a nossa escola tem reforçado as desigualdades sociais em virtude do prejuízo que há na educação das camadas populares. Ela atribui as falhas principalmente à questão da linguagem; embora sejam maioria, as camadas populares têm a sua linguagem desmerecida, enquanto que se legitima o padrão linguístico usual de um grupo social e economicamente privilegiado. A linguagem é determinante na aquisição do saber escolar e, segundo a autora, ela é “ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2006, p. 16).

A proposta de educação de Paulo Freire é bem definida. Uma educação construída por meio de discussão ampla, construída pelos educadores, pelos pais, alunos e pela sociedade brasileira como um todo, refletindo sobre si mesma e repensando o País. Sobre questões que atravessavam o funcionamento da escola na época, dá um lugar de destaque à violência nas escolas, a qual denuncia a relação complicada entre escolas e comunidades. O ideal de Paulo Freire sobre a

participação da comunidade no cotidiano escolar parece trazer a solução para o problema já identificado à época e, ainda hoje, muito evidente. Faltaria uma participação mais efetiva das pessoas na escola, desde o levantamento de problemas até o enfrentamento desses, o que implicaria maior responsabilidade de pais, mães e outros atores nos assuntos escolares. Mais do que uma participação apenas pontual e tarefaira. Uma instituição mais aberta à comunidade (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995).

Tendo em vista o cenário que se tentou construir até aqui, lança-se mão da teoria político-pedagógica de Paulo Freire, não com o intuito de construir respostas definitivas, mas, sim, de traçar alternativas para uma nova escola. Seu método, dialógico, busca a conscientização dos sujeitos envolvidos acerca das contradições do mundo humano, condição de uma educação verdadeira (FREIRE, 1987). A expressão conscientização, na concepção freiriana, pode ser entendida como um esforço para se perceber, criticamente, a posição que se ocupa no mundo, desvelando a realidade e possibilitando as bases para uma transformação, de caráter coletivo, da realidade em questão (ROSO; ROMANINI, 2014).

Conforme Freire (1987), o engajamento dos oprimidos é possível quando eles se convencem, de forma autêntica, da necessidade de lutar por suas causas. Em um processo que vise à transformação da realidade e, que aconteça quando há o compromisso de se construir um mundo comum. Como condição para que isso ocorra, entretanto, está a necessidade de crença nas pessoas, de que elas possam chegar a essa reflexão. Em Freire (2000), encontra-se que o compromisso com um mundo mais democrático passa, necessariamente, pela possibilidade de sonhar. Mas, mais do que isso, o autor defende que se tenha discurso e práticas alinhadas com esse sonho. Acrescenta que uma das tarefas essenciais da pedagogia, na sua visão, é trabalhar a genuinidade do sonho de mudança da realidade injusta.

Para concluir, mais especificamente com relação aos professores, Freire (2002) exalta a importância de que eles saibam escutar os alunos. Caso o sonho que anima o professor seja democrático, sua fala não pode ser impositiva, vertical, como se ele fosse o detentor da verdade. Sobre os educadores e educadoras

democráticos, refere que suas experiências na escola são importantes para a mudança do mundo. Contudo, faz a ressalva que não vão ser eles, sozinhos, que irão promover a mudança da realidade, já que são parte de uma estrutura político-social, que deve respeitá-los.

Dialogicidade: diálogo e a relação humanizadora no espaço escolar

A convivência entre professores historicamente foi marcada pelo discurso de dificuldade e desafio. Frases como “é mais fácil cada um no seu quadrado”, “são muitos profissionais com temperamentos diversos”, “o meu colega não aceita minha opinião” são alguns dos exemplos do que se escuta na convivência escolar.

Sabe-se que a ideia de planejamento coletivo já foi implementada em muitas escolas. Em algumas com maior sucesso, em outras nem tanto. Também há os casos em que o planejamento coletivo nem é um planejamento propriamente dito. Porém, quando criado, a essência do próprio era se constituir como uma alternativa para facilitar o planejamento visando que os professores apoiassem uns aos outros em trocas de ideias nos diálogos. Pensando nisso, mais do que nunca perante o inédito viável causado via pandemia, se faz necessário esse auxílio entre professores.

Destarte, somos levados a refletir sobre como superar as diferenças e conciliar essa relação entre professores por meio da dialogicidade. Afinal, conforme Nóvoa (2009) tempos complexos exigem um maior aprofundamento entre os profissionais da escola:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que um somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção (NÓVOA, 2009, p. 209).

A partir disso, inspira-nos a refletir sobre Paulo Freire e suas abordagens em relação ao diálogo e à relação entre professores. Achamos importante destacar o que é diálogo, preocupação que Freire,

Gadotti e Guimarães (1995) trazem no livro sobre muitas pessoas acreditarem que este só acontece quando ocorre como uma espécie de questionário: “[...] para muita gente só há diálogo quando se entra num pingue-pongue de perguntas e respostas” (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1995, p.32). Muito além, o diálogo é visto pelo autor como necessidade do ser humano enquanto transformador do mundo:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1979, p.42).

Em outro momento, no livro Educação como prática da liberdade, Paulo Freire traz alguns aspectos que permeiam o diálogo crítico. Podemos evidenciar isso na fala abaixo:

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (...) Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (FREIRE, 1992, p. 115).

Além de expor sua visão e criticidade, outro ponto essencial em um diálogo é saber escutar. Freire traz isso como fundamental:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2002, p.44).

Tendo a fala e a escuta em um mesmo patamar na relação de dialogicidade, enfatiza-se a reciprocidade entre os sujeitos assim como

a humildade de compreender que a sua fala tem o mesmo valor do que o outro tem a lhe dizer. Nas escritas de Freire ele aborda a autossuficiência e a necessidade da humildade onde o eixo central para um diálogo é ambos buscarem saber mais:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p.46).

Dentre as características que alicerçam o diálogo para Paulo Freire estão a amorosidade e a fé. A primeira, enquanto uma relação de respeito buscando uma convivência humanizadora. Destacamos a fala: “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 45). Além, Nascimento, Azevedo e Ghiggi (2013) abordam em sua escrita a amorosidade inspirados em Freire e complementam: “Amorosidade e diálogo oportunizam aos indivíduos viver em plenitude o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo e na teia de relações com os demais” (AZEVEDO; GHIGGI, 2013, p. 2).

Retomando o segundo alicerce, a fé, o autor descreve a necessidade de confiar no potencial do outro acreditando que todos possuem o direito de ser mais: “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1987, p. 46).

Outra característica interessante que Paulo Freire (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995) traz enquanto diálogo são as diferentes compreensões e expressões. Ele frisa que a pergunta pode ser a mesma, porém dita de forma diversificada. Isso porque nessas diferentes formas de perguntar há influência da cultura, classe social e momento histórico.

E é considerando as diferenças que se chega em possíveis conflitos. Afinal, nem sempre ocorrem relações em concordância total. Como forma de superar possíveis conflitos e adversidades, a partir de leituras de Freire, destacamos a manha¹⁰. Isso porque, em tempos de pandemia, possuir um atributo de astúcia se torna um diferencial para superar as dificuldades. Freire traz esse aspecto quando diz: “Qual é a tarefa do educador hoje? Aprender manhosamente, a manha é uma tática fundamental de sobrevivência e de luta dos dominados” (GADOTTI, FREIRE E GUIMARÃES, 1995, p. 57). A manha enquadra-se para superar os pensamentos diferentes entre colegas, cumprir as ordens vindas do pessoal com mais autoridade na Educação sem perder a sua característica e crença nas aulas, seja na hora de utilizar recursos tecnológicos e outros mil desafios nos relacionamentos.

Também podemos vincular a fala de Freire quando retornou ao Brasil, pós-exílio, a essa nova fase de diálogos virtuais. Ele disse, naquela oportunidade: "vim para reaprender o Brasil, e, enquanto estiver no processo de reaprendizagem, de reconhecimento do Brasil, não tenho muito o que dizer. Tenho mais o que perguntar" (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p.16). Assim como Freire, em tempo de pandemia e distanciamento social, se faz inevitável reaprender as diferentes formas de diálogos.

Para reaprender a partir do uso das plataformas digitais, é importante que os professores estejam conscientes da necessidade de buscar cursos, *lives*, seminários, etc. Podemos vincular também a fala de Freire (1995) que trata da reeducação da abordagem dos educadores com as classes trabalhadoras a qual também está ocorrendo por meio virtual:

É preciso que a categoria de educadores tome nas suas mãos a tarefa de se reeducar, através de seminários, cursos, etc. Só quando uma categoria assume a consciência crítica e política da sua travessia política para a classe trabalhadora é que ela começa a se reeducar

¹⁰Paulo Freire destaca, no diálogo com Gadotti e Guimarães, a manha como essencial no ambiente escolar: “Na intimidade do espaço institucional da escola é fundamental aprender manhas, saber como seguir manhosamente um programa que chega de cima para baixo, burguesamente instalado” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p.58).

também na prática da travessia até a classe trabalhadora (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p.58).

Aproveitando que o autor trouxe a conscientização como essencial, frisamos que para ele esta é imprescindível para a criticidade de mundo. Afinal, através da conscientização, as pessoas conseguem perceber a realidade e ir além analisando a mesma. Verificamos isso quando Freire cita: “[...] a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. (1979, p. 15).

E é esperando uma convivência com diálogos conscientes, respeitosos e críticos, com alicerces em amorosidade, fé e humildade que concluímos essa breve reflexão sobre dialogicidade em tempos de pandemia.

Escola e família como uma extensão do professor: educando em um processo de formação humana

Freire no livro *Pedagogia: diálogo e conflito* aborda sobre os dois direitos que a classe trabalhadora possui. Podendo ser feita a relação com o perfil dos pais trabalhadores que arcarão com a função de extensão do professor. Tendo assim que conhecer melhor o que já sabem bem como conhecer coisas novas para repassar a seus filhos. Verificamos isso na fala do autor a seguir:

Primeiro, conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática. Ninguém pode negar que a classe trabalhadora tem um saber. Pois bem, é para conhecer melhor este seu saber que o intelectual revolucionário pode colaborar [...]. O segundo direito é o de conhecer o que ainda não conhece, portanto, de participar da produção do novo conhecimento. E não é possível participar da produção do novo conhecimento se não se tem o direito de participar da produção mesma (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 54-55).

Ao nos depararmos com a atual situação do ano letivo se redesenhando a partir do distanciamento social se torna inviável não

destacarmos o importante papel familiar. Isso porque, se antes na escola os professores em contato físico com as crianças já sentiam a falta do auxílio de familiares, agora com aulas no formato a distância encontram-se extremamente dependentes destes. Uma vez que as atividades agora devem ser interpretadas e mediadas pelos próprios responsáveis dos alunos. Nessa reflexão, parece-nos que Paulo Freire está descrevendo fielmente a atual situação quando cita “(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto, e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem” (FREIRE, 1987, p. 39). Tempos de educação bancária com professor autoritário já não se enquadram. O diálogo e a troca de experiências das realidades entre professor e aluno com sua família se fazem o eixo central para a superação das adversidades que estão surgindo. Quando nos referimos a adversidades, podemos exemplificar os eletrônicos como computador ou celular para comunicação, a conexão com a internet suficiente para receber e responder as atividades, a falta de tempo das famílias para conseguirem se dedicar com eficiência na orientação das atividades com os educandos, entre tantos mais conforme a realidade da comunidade escolar.

Freire traz em diversas de suas obras, a essencialidade dos professores se dedicarem a conhecer a realidade dos seus alunos e familiares destes. Se antes isso talvez conseguisse passar sem ser realizado por algum educador, no tempo atual já não conseguimos imaginar sem o ser feito. Salientamos uma de suas falas que vem de encontro ao que discutimos:

FREIRE: Ora, para que se faça isso ao nível do conhecimento da realidade, ao nível da participação, não há outro caminho senão o de partir precisamente do lugar em que a classe trabalhadora se acha. Partir do ponto de vista da sua percepção do mundo, da sua história, do seu próprio papel na história, partir do que sabe para poder saber melhor, e não partir do que sabemos ou pensamos que sabemos (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p.15).

Ao ponderar a família enquanto extensão do professor para o desenrolar do ano letivo lembra-nos sobre o início de alfabetização de Paulo Freire, o qual segundo ele ocorreu no próprio pátio de sua casa. “[...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1982, p.16). Se outrora os educadores investiam em materiais sofisticados e diferenciados, na presente opção é com materiais alternativos que as famílias mais carentes terão a acrescentar sua ajuda. Educadores terão entre tantos desafios a necessidade de se adaptar a pluralidade de realidades tendo que assumir realmente a função de educadores revolucionários.

Apontando o termo educador revolucionário não podíamos deixar de trazer a fala de Freire sobre a função deste: “o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p.52). Na atual revolução, o professor além do educando deverá pensar na aprendizagem familiar como um todo, pois a prática será entre estes. O que lembra a experiência de Paulo Freire com seus pais: “Com eles aprendi o diálogo que procurava manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais” (FREIRE, 1979, p.9).

E é com a valorização das famílias que as enfatizamos como participantes da construção do conhecimento. Agora os educadores dividem seus papéis de mediadores com os responsáveis dos alunos. Com isso, precisam pensar em atingir os educandos e também em suprir dúvidas e dificuldades das famílias nessa forma de extensão familiar. Freire aborda sobre ensinar e a construção do conhecimento perpassando por diálogo, trocas, dúvidas e inquietações quando diz:

saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições;

um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2002, p. 21).

Mais do que sanar dúvidas e inquietações, um outro desafio nessa relação entre professores e famílias de educandos é conseguir atingir o maior número de responsáveis e criar com eles uma rigorosidade metódica. Pois de nada adianta um plano de estudos de encher os olhos do leitor se o mesmo não sai do papel para a prática. Em pedagogia da autonomia Paulo Freire (2002) traz a rigorosidade metódica quando fala que:

[...] É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educando criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2002, p.13).

Um dos aliados nesse desenrolar é a pesquisa. Seja a pesquisa enquanto professor sobre a realidade da família. Seja a pesquisa enquanto auxílio para um novo formato de atividades para as famílias. Seja a pesquisa enquanto família para conseguir auxiliar o educando em casa. Seja a pesquisa enquanto o aluno buscando solucionar suas curiosidades em relação às indagações que surgem na construção de seu conhecimento... Enfim: incrível como Paulo Freire com uma mesma citação consegue se encaixar em diversas ações e momentos diferentes. Trazemos uma fala dele onde aborda a reflexão da pesquisa com o ensino:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo a buscando e procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago, pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e continuar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p.14).

E isso tudo envolve o comprometimento de todos os envolvidos. Infelizmente se uma das duas partes não se comprometer em realizar a sua parte acaba por afetar a construção do conhecimento dos alunos. Sabendo disso chegamos a reflexão de como despertar esse comprometimento nas famílias. E novamente Paulo Freire (1979) estava lá para auxiliar com o seu conhecimento sobre o método de conscientização quando o mesmo discorre: “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” (p.15). Além, na obra “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, Freire (2015) reitera sobre a conscientização do povo e do educador onde a mesma ocorre pelo movimento dialético entre a criticidade na reflexão da ação e o que é realizado após essa consideração.

Discorrido sobre esse relacionamento até aqui, acreditamos ser importante destacar outros apontamentos que perpassam também essa troca de conhecimentos, como ética, amorosidade, respeito e autonomia. Na obra “Pedagogia da Autonomia” Paulo Freire (2002) frisa que é essencial respeitar a dignidade e autonomia de cada um de forma a manter a ética no relacionamento. Pensando nisso, há grande ligação de respeito e ética nas trocas de diálogos. Conforme já discorrido no subtítulo anterior, nessa troca entre responsáveis e educandos, o diálogo é mediador essencial da relação. Trazemos uma das falas de Freire que ancora com o que discutimos neste subtítulo: “[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam, mas a defendem e assim crescem um com o outro [...]” (FREIRE, 1993, p.118).

Finalizando com o crescimento recíproco entre as partes, esperamos que todos consigam passar por esse período de pandemia mantendo uma educação crítica de qualidade enfatizando sempre a relação humanizadora entre todos.

Educação crítica: percorrendo as relações dialógicas

Após referir sobre uma nova escola, dialogicidade e a importância das famílias nesse período de isolamento social

reconhecemos a importância desse último subtítulo antes de concluirmos. Isso porque a educação crítica permeia todos os assuntos anteriores e se faz como ideia principal dos mesmos. Apresenta grande importância uma nova escola com professores e famílias em relações humanizadas, porém o papel de despertar a criticidade com o conhecimento precisa também receber a atenção necessária.

Interligando, então, a educação crítica com a conscientização, prática libertadora e conhecimento, introduzimos este momento com a seguinte fala de Freire: “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1979, p.15). Com ela, compreendemos que a educação e a realidade do aluno perpassam juntas na construção do conhecimento dos educandos tendo como ênfase a criticidade.

Freire reitera em suas escritas essa criticidade enquanto uma escola que estimula a educação crítica para seus alunos. Afinal, o autor esperava por oprimidos que fossem modificadores de realidade, saindo dessa denominação lhes dada. Na sua obra “Conscientização” podemos compreender isto quando ele escreve:

A educação crítica é a ‘futuridade’ revolucionária. Sendo profética – enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria (FREIRE, 1979, p. 42).

Refletindo sobre um futuro com sabedoria, visando acabar com a opressão, se interliga também com a seguinte fala do autor: “O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite “desvelar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 1979, p.17).

Quando acreditamos na libertação dos homens, acreditamos também em uma escola que aprecia a construção do conhecimento crítico envolvendo atos políticos. Paulo Freire destaca sobre isso quando nos fala:

Mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1982, p. 97).

Analisando a compreensão de Freire enquanto necessidade de uma educação que estimula a pensar sobre os assuntos apresentados e de questioná-los, lembra a fala do próprio autor (1979), quando se refere que o ato de estudar não é somente uma ação para consumir ideias, mas, sim, de proporcionar criar e recriar estas. Pensando ainda em práticas educativas, há outra fala importante de Paulo Freire (1994) sobre direcionamento: “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (p. 163).

Paulo Freire (2000) define sonho como sendo um projeto cuja realização implica luta, incluindo a luta ideológica e pedagógica, por exemplo. Admite a dificuldade inerente à mudança; mas reafirma, mudar é possível. E é a partir dessa sentença que Paulo Freire refere que deve ser programada a ação político-pedagógica para a alfabetização de adultos ou crianças.

Com esse gancho de sonho e utopia, destacamos a fala do autor, em um dos seus escritos enquanto secretário municipal de educação em São Paulo referente a mudança na escola:

Precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. (...) Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua ‘alma’. Precisamos deixar claro que acreditamos em quem e respeitamos quem se acha nas bases. (...)

Mudar a cara da escola implicava em ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras de escola, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do Secretário. (FREIRE, 1991, p. 34-35).

Justamente nos encontramos em um período de mudanças, que nos foram impostas por condições pandêmicas. Uma mudança não programada, mas que pode nos trazer novos aprendizados. Por dependermos da engrenagem que inclui essa pluralidade de pessoas e funções, se faz necessário refletirmos acerca da modificação descrita nos subtítulos anteriores, ademais entende-se como sendo um momento decisivo para tais transformações e reinvenções.

Considerações finais

Buscou-se apoio nos pressupostos teóricos de Paulo Freire para que se pudesse trazer, ao longo do processo de elaboração da escrita do presente artigo, panoramas que facilitassem potenciais vivências de cidadania e humanização nas escolas, dentro da perspectiva de que os encontros podem permitir maior conscientização dos envolvidos, na medida em que eles vão aprendendo a dizer “a sua palavra”. A partir da reflexão dos autores, tecidas nestas páginas, concluímos ser fundamental reafirmar a escola como um espaço pensado para a comunidade em que ela se insere, uma instituição que efetivamente pertença àquelas pessoas. Talvez com a maior aproximação entre os atores escolares pudéssemos diminuir os índices de violência no cenário escolar.

Contudo, quando o sonho que nos anima é democrático, não é suficiente querer evitar as más ações. Aqui, aproveitamos as palavras de Paulo Freire (1991) para exemplificar o sonho que compartilhamos nesses tempos pandêmicos que estamos vivendo. Um período, até a escrita deste artigo, marcado pelo esvaziamento de escolas, que perderam a presença de pessoas que habitualmente dão cor e vida aos seus ambientes. O autor cita a importância de se respeitar os bens públicos, envolvendo todos, professores, professoras, crianças e

comunidade no geral no cuidado com o patrimônio que é comum. Não poderia ser diferente com as escolas, que devem ser tratadas com a decência que se espera de uma humanidade que conseguiu se organizar de forma a democratizar o ensino que, até tempos mais remotos, era privilégio de poucos. Mas Paulo Freire não se refere apenas à estrutura física, que ainda hoje é alvo de depredação e descaso por parte de pessoas comuns e, também, das autoridades públicas. Ele se refere à alma das escolas, principalmente.

Com isso, o autor ressalta o respeito pelas mais variadas pessoas que constituem a base da escola. Respeito pelas pessoas, na sua ótica, representa a escuta de cada membro da comunidade escolar. Em *Pedagogia da Autonomia* (2002), sustenta que para se educar é necessário escuta e a convicção de que a mudança é possível. Afirma que o mundo está sendo, é processo. O mundo não é algo dado, cristalizado. Mais especificamente em relação às populações vulnerabilizadas, explica que não é questão de chegar a uma favela e impor à população que se rebele, mas, sim, de independente do trabalho que se faça junto a essa população, se desafie os grupos populares para que compreendam criticamente a situação concreta que os oprime. Situação essa que pode ser mudada, e não algo que acontece como um destino a que estão presos, fadados a encarar pelo resto das suas vidas. A experiência da pobreza não se faz um desígnio divino.

A escola que se quer é a que acolha, ao modo de Freire (2000), o sonho da transformação da realidade injusta; acolhimento este que se torna uma competência escolar imprescindível na medida em que se observa o agravamento de vulnerabilidades ocasionado pelo Coronavírus. A escola democrática onde impera o respeito e a busca de cada um pela sua palavra. Onde todos podem se sentir à vontade para estar e que possa ser local de circulação da comunidade, que, sentindo-se pertencente, ajuda a construí-la e a cuidá-la. Quanto à importância que a tecnologia vem ganhando com a disseminação da educação à distância, tão utilizada na impossibilidade das aulas presenciais, podemos buscar em Freire (2000) uma boa resposta ao fenômeno, quando ele alerta para que também a tecnologia seja compreendida de forma crítica. Defende vigilância rigorosa sobre seu uso para que esteja a serviço das pessoas e não do sistema neoliberal capitalista vigente.

Para tanto, existe a necessidade de tornar mais humanizadas as práticas escolares pós-pandemia. Paulo Freire versa sobre a humanização das relações entre sujeitos e/ou coletivos em uma perspectiva de trabalhar com as pessoas que visa à transformação social, segue atual e pode contribuir na reinserção dos estudantes quando houver, novamente, a possibilidade do retorno às atividades escolares presenciais. Nesse processo, em suma, é preciso crer nos homens e na sua capacidade de reflexão. A ação política deve ser “com” os oprimidos, não “para” eles e, sendo assim, eles se engajarão na recuperação de sua humanidade (FREIRE, 1987).

A centralização do poder decisório, tão comum no cotidiano das escolas, é herança de uma cultura em que poucos segmentos sociais tinham o direito de frequentar a escola. Entretanto, confia-se na possibilidade de transformação das estruturas autoritárias a partir da conscientização das pessoas acerca do seu mundo e o consequente enfrentamento das situações-problema no âmbito escolar. Paulo Freire defende a necessidade dos sujeitos terem, à sua disposição, as condições para pensar por si mesmos e dialogar genuinamente sobre os problemas. Em *Pedagogia: diálogo e conflito* (1995), encontramos a existência de uma confrontação à lógica empresarial com que muitas vezes são administradas as escolas e à separação entre as funções de educador e direção/supervisão. Os autores criticam que o diretor acabe sendo, simplesmente, alguém que execute a legislação e que repasse orientações sem a devida problematização.

A problematização no convívio escolar pós-pandemia se faz imprescindível tendo em vista as transformações vigentes tanto na sociedade, quanto na escola. Como resposta aos desafios enfrentados cotidianamente e à complexidade das demandas que os caracterizam, espera-se que sejam criados espaços de reflexão crítica acerca do fazer profissional dos educadores. O diálogo e a problematização em ambiente escolar podem contribuir no processo de humanização dos educandos. A humanização e a desumanização são possibilidades dos homens que sabem que são inconclusos (FREIRE, 1987). Acrescenta-se que, para além dos muros da escola, a fim de se superar as adversidades decorrentes da pandemia do COVID-19, o diálogo e a

troca de vivências entre professores, alunos e suas famílias constituem-se em eixo central.

Além da consciência de que não somos autossuficientes, é também condição para que haja diálogo a existência de amorosidade. Amor aos outros homens e amor ao mundo. Fé nas contribuições que podem surgir de outros saberes diferentes e fé na possibilidade de uma relação horizontal (FREIRE, 1987). Paulo Freire transborda humildade nas suas produções e até quando trata da imperfeição humana nos alimenta esperança, já que atribui aos homens e, portanto, aos educandos também, a possibilidade de que podem ser mais, desde que tenham as condições adequadas para tal.

De acordo com Freire (2002), as dimensões individual e de classe dos educandos não podem ser desprezadas. A identidade cultural deve ser levada em conta na prática educativo-crítica, que deve proporcionar ao educando as condições para se assumir radicalmente como ser histórico e social e como sujeito pensante. Relaciona a construção de uma sociedade mais bonita com a formação democrática, bem como com a solidariedade social e política, já que aprender a se assumir é incompatível com o treinamento burocrático, automatizado e que aprisiona o saber. Solidariedade, aliás, tão demandada nos dias atuais, em que nossos comportamentos impactam diretamente o risco de contágio alheio pelo vírus do COVID-19. Ao observar esses elementos, a formação docente tem que ser realizada em uma perspectiva progressista. Segundo o autor, é preciso preparar o professor para entrar em sala de aula, seja presencial ou online, com disponibilidade aos questionamentos e à curiosidade dos alunos, estimulando o clima democrático na escola.

As obras de Paulo Freire trazem, com propriedade, o valor que tem a educação, e se apresentam como fontes teóricas que iluminam caminhos no sentido de uma maior democratização das relações em sala de aula, sejam elas físicas ou por eletrônicos, e no mundo, pois buscam a prática e a reflexão conectadas às necessidades sociais. Por fim, pensar que a vocação ontológica do homem é humanizar-se permite rever as práticas pedagógicas vigentes, bancárias, que dificultam a possibilidade do ser mais. São tempos que exigem a busca

de uma educação libertadora, que ofereça aos educandos um novo convívio escolar que seja digno das suas potencialidades.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992
- FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <http://www.apeesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. In: FREIRE, Paulo (Org.). Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 21-272.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- HENZ, Celso Ilgo. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, Celso Ilgo

- ; TONIOLO (Orgs.) **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015
- MACHADO, Mabel Brum Pinheiro; MENEGHETTI, Vânia Teresa. **A contribuição da afetividade entre educandos e educadores para o desenvolvimento de seres solidários e criativos**. In: Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. Organizadores Celso Ilgo Henz e Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo. – São Leopoldo: Oikos, 2015.
- MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2018.
- NÓVOA, Antônio. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROSO, Adriane; ROMANINI, Moises. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. **Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 1, p. 83-95, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203/9505>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2006. 95 p.
- THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AS PEDAGOGIAS DE FREIRE EMBASANDO PROJETOS COM REFUGIADOS NO IFRS - CAMPUS PORTO ALEGRE: DA LEITURA DA PALAVRA À GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA PARA O ENFRENTAMENTO AO COVID-19



Ana Rosaura Moraes Springer

Mestre em Informática na Educação pelo IFRS - Campus Porto Alegre, Especialista em Docência no Ensino à Distância pela Universidade Aberta do Brasil e Especialização em EJA na Diversidade pela Universidade Federal de Rio Grande. Graduada em Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil, Técnica em Contabilidade pela Escola Técnica da UFRGS. Atuou no setor de inclusão e acessibilidade do IFRS - Campus Porto Alegre. Possui Cursos de capacitação em Língua Brasileira de Sinais - Libras. Possui formação para escrita e leitura em Braile, na área da Cegueira. Atuou no Programa Mulheres Mil do IFRS e colaboradora voluntária no Curso PROEJA Técnico em Administração. Servidora Técnica Administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (egressa da Escola Técnica da UFRGS. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9040454696389191>

.....

AS PEDAGOGIAS DE FREIRE EMBASANDO PROJETOS COM REFUGIADOS NO IFRS - CAMPUS PORTO ALEGRE: DA LEITURA DA PALAVRA À GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA PARA O ENFRENTAMENTO AO COVID-19



Jaqueline Rosa da Cunha

Graduada em Letras Português-Espanhol pela FURG (2000), Especialista em Literatura Brasileira Contemporânea pela UFPel(2003) e em EJA na Diversidade pela FURG (2016), Mestre em História da Literatura pela FURG (2004) e Doutor em Letras pela PUCRS (2009). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, pesquisa em jornal literário, literatura e cultura sul-rio-grandense e sistema e artes literárias. Também desenvolveu atividades como docente na UFPel, FURG, na área de Língua Espanhola e na SEaD/FURG, como membro da Coordenação Pedagógica e como Coordenadora de Tutoria do Curso Mediadores de Leitura. Atualmente, compõe o quadro de professores efetivos do IFRS, trabalhando no Câmpus Porto Alegre na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, e desenvolvendo atividades extensionistas culturais voltadas a grupos de Povos Indígenas locais e a estrangeiros refugiados. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7194-3474>. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6769992770367354>
.....

AS PEDAGOGIAS DE FREIRE EMBASANDO PROJETOS COM REFUGIADOS NO IFRS - CAMPUS PORTO ALEGRE: DA LEITURA DA PALAVRA À GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA PARA O ENFRENTAMENTO AO COVID-19

Ana Rosaura Moraes Springer¹¹

Jaqueline Rosa da Cunha¹²

A inspiração, as necessidades e os projetos

Alguns e algumas de fora, comprometidos, não estranhos aos sentimentos, desejos e necessidades desses povos podem e devem ajudá-los a encontrar as possibilidades da concretude das *ações editandas* dos *sonhos possíveis* [...] para que eles, como povos, se façam parceiros iguais pelas diferenças de todos os povos e nações do mundo. (FREIRE, 2011, p. 29).

Eram 15h30min de uma tarde de maio. Uma quarta-feira meio sem sol, meio sem graça. O trânsito fluía com poucos carros, numa calmaria estranha que anunciava, em um dos pontos nevrálgicos de Porto Alegre, que algo de ruim estava acontecendo. Diante da porta principal da rodoviária, o carro da SMIC¹³ estava recolhendo toda a mercadoria dos vendedores ambulantes. O corre-corre era generalizado. Produtos caíam das mãos dos que tentavam salvar algo e fugir ao mesmo tempo. Eu dirigia devagar, tentando entender a confusão, quando de repente aquele homem se jogou no capô do meu carro. O par de olhos muito pretos e arregalados, no meio daquele rosto retinto e desesperado, mostrava mais do que medo... fazia um apelo.

¹¹Mestre em Informática na Educação. IFRS – Campus Porto Alegre. Técnica Administrativa. ana.springer@poa.ifrs.edu.br

¹²Doutora em Letras. IFRS – Campus Porto Alegre. Docente. jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br

¹³Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio, que apesar de ter, em 2017, passado a se tornar Coordenação de Promoção Econômica (CPE) fazendo parte da nova Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SMDE), segue sendo conhecida na cidade por (SMIC). Cabe à Coordenação de Promoção Econômica, incentivar a produção agropecuária do município, controlar e fiscalizar entrepostos, mercados e feiras livres, licenciar e controlar o comércio, além de aplicar a parte do código de posturas de Porto Alegre relacionada a sua área.

Nossos olhos e olhares se interpenetraram por segundos, tempo suficiente para que eu visse e sentisse o grito pungente de socorro secular e contínuo da África. Ela estava ali em destaque, sob o capô do meu carro, e tudo o que nos separava era um vidro.

Cheguei ao IFRS¹⁴ - Campus Porto Alegre quase em transe pelo acontecimento. Olhei pela janela e, novamente, percebi que o que me separava dos africanos vendedores ambulantes, que ocupam a calçada da instituição pública de ensino onde leciono Língua Portuguesa, era um vidro. Fui para a minha sala de permanência, abri o armário de livros, peguei “A importância do ato de ler” e reli a página que estava selecionada para a aula da noite com a turma da Pedagogia:

Entre as inúmeras recordações que guardo da prática dos debates nos Círculos de Cultura de São Tomé, gostaria de referir-me agora a uma que me toca de modo especial. Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como geradora a palavra bonito, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizando olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tomavam distância” do seu mundo e o re-conheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores. (FREIRE, 2011, p. 57).

¹⁴Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul -O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão. Oferece cursos gratuitos em 16 municípios do Rio Grande do Sul. São cursos de nível médio (técnicos que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio), superiores (de graduação e pós-graduação) e de extensão.

Estava lá a África, o vidro da janela, a palavra, o mundo, o entendimento... Do mesmo jeito que estavam no meu percurso e no meu local de trabalho. Toda essa digressão em forma quase que de uma mística, é essencial para iniciar este artigo que se propõe a refletir a respeito da integração das pedagogias freirianas com os projetos de extensão desenvolvidos, especialmente, para o público estrangeiro, refugiado e (i)migrante que circula, vive e trabalha nas ruas do centro da capital gaúcha.

O intuito deste trabalho é demonstrar o quanto as ideias e ideais de Paulo Freire por uma sociedade melhor podem ser, ao mesmo tempo, o mote e a base para projetos educacionais e de geração de renda e emprego. Ao aproximar-se o centenário do homem que sonhava com uma escola cidadã, definida por ele como uma escola "de companheirismo, de comunidade, que vive a experiência tensa da democracia"(FREIRE, 1998), nada mais simbólico e potente do que registrar no Centro Paulo Freire cuja sede se localiza no Centro de Educação do Campus da UFPE, Universidade essa em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional, a reflexão de dois projetos vivos e latentes que envolvem, desde a escrita, o desenvolvimento e os resultados finais, as diversas pedagogias freirianas.

Fundado em 2016, o curso de extensão "Português para Estrangeiros, Refugiados e (I)migrantes: Língua, Sociedade e Cultura" tem o foco na comunicação diária e encontros complementares para eventos e trocas socioculturais, a serem realizados, majoritariamente, nas dependências do Campus do IFRS - Porto Alegre. Além disso, esforça-se por realizar a inclusão social dos cursistas estrangeiros, visando à manutenção de sua identidade sociocultural e, ao mesmo tempo, à construção de uma nova identidade estrangeira, ambas relacionadas ao conceito de 'pertencimento' e ao desenvolvimento de ações sociais pelo uso da língua.

A motivação para abrimos esse curso vem da percepção da necessidade de ensino da língua atrelada à comunicação diária necessária para o exercício social e profissional dos estrangeiros distribuídos por diversas regiões de Porto Alegre. A inspiração vem de leituras freirianas como, "Pedagogia do Oprimido" e "A importância do ato de ler". A práxis veio do método Paulo Freire desenvolvido em

Angicos, no sertão nordestino, onde Freire ensinou a ler as palavras, ler o mundo e ensinou também aos educandos-trabalhadores os seus direitos trabalhistas e novas possibilidades de geração de renda e emprego.

Nosso curso tem como público-alvo estrangeiros, refugiados e (i)migrantes dos mais diversos países, línguas, dialetos e culturas, como Senegal, Haiti, Guiné-Bissau, Congo, Angola, Arábia, Grécia, Jordânia, Colômbia, Cuba, Venezuela, etc. A maioria é vendedor ambulante nas ruas da cidade de Porto Alegre, ainda que tenham um emprego formal. Em 2016, um número expressivo de operários senegaleses chegou à capital do Rio Grande do Sul. Conforme reportagem do jornal “Correio do Povo”, de junho de 2017, “Estado recebe cerca de 70 migrantes todos os meses entre haitianos, indianos e ganeses. O Rio Grande do Sul possui hoje 50 mil migrantes. Deste total, 8,5 mil haitianos e 4,2 mil senegaleses.”. Metade deles vinha de uma parte do Senegal onde o dialeto usual é o *Wolof*. Eles falam francês “de ouvido” e não são alfabetizados em seu país de origem.

O desafio era (e ainda é) alfabetizar em Língua Portuguesa, segunda língua (L2), adultos que nunca haviam sido alfabetizados na vida, que não sabiam segurar um lápis e que não tinham um histórico escolar. Não tínhamos material didático apropriado. Mesmo que pesquisássemos, não encontrávamos nada que tivesse a ver com a realidade dos nossos cursistas. Tínhamos a grande vontade de fazer a diferença na vida daquelas pessoas e a certeza de que o método utilizado por Freire não falharia no nosso projeto. Entramos em aula entre dois professores, um método e uma palavra: “vender”, pois “Abdoul vende meia.” Dessa frase saiu toda uma gama de palavras geradoras, combinações de elementos, abecedário, verbos, cores, horas, dias da semana, lugares, etc. Dela também saiu um dos momentos mais emocionantes do curso, que nos arrancou lágrimas dos olhos: quando, assim como os alfabetizados de São Tomé reconheceram e ressignificaram Monte Mário, Abdoul escreveu seu próprio nome, leu, parou, pensou, puxou do bolso o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), comparou as letras e soletrou mais uma vez “Ab-doul. Abdoul! Abdoul!” disse rindo, apontando para si mesmo emocionado, ressignificando a sua própria identidade.

Inegável como a prática de ensino-aprendizagem humanizada é ágil no seu fazer. A alfabetização do Abdoul, nosso primeiro cursista refugiado, nosso projeto-piloto, com a utilização do método Paulo Freire ocorreu em dois meses. Depois desse tempo, o rapaz senegalês considerou-se apto a comunicar-se sozinho e não voltou mais às aulas. Mas três turmas foram abertas e de lá para cá já passaram pelo curso em torno de 200 estrangeiros e dezesseis deles ingressaram na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro edital para estrangeiros daquela instituição.

As aulas foram se aprimorando e sendo incrementadas com os dias de debate e conversação sobre sociedade e cultura, a fim de, conforme orientava Freire (2011, p. 222) “dotar os educandos de uma consciência crítica (representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais), em contraposição à consciência mágica[...]”. O método não prevê apenas a alfabetização e letramento das palavras, mas do mundo. Para tanto, são necessários os momentos de reflexão sobre o que eles vivenciam na sociedade porto-alegrense e as diferenças ou semelhanças que percebem em relação às suas culturas. O debate crítico sobre temas relevantes que eles trazem do dia a dia, em geral, é acompanhado por estudiosos ou profissionais da área. Muitas vezes, os assuntos giram em torno de direitos dos estrangeiros, mas também sobre relações sociais, cultura, música, arte, mapas do Brasil e do Rio Grande do Sul, diversidade de gêneros entre outros.

Após o final de cada aula, as professoras realizam um diário do que ocorreu e das temáticas que suscitaram para a próxima aula. Interessante observarmos que “as discussões de grupo obedecem a uma programação temática proposta pelos próprios participantes” (FREIRE, 2011, p. 222) tal qual nosso educador-mestre já indicava que deveria ser. Pode-se dizer que o método tem vida própria e, se deixarmos ele atuar com liberdade e responsabilidade social, ele se desenvolve por si só, seguindo o caminho da alfabetização pela conscientização.

Para finalizar a reflexão sobre esse projeto e apresentarmos o próximo, trazemos um excerto da entrevista de Freire a Donaldo Macedo (2015), que trata a respeito da importância dos momentos de

conversa o e oralidade para a alfabetiza o de adultos em Língua Portuguesa como segunda língua (L2):

O exercício da oralidade   fundamental na prática da alfabetiza o, mesmo que ocorra numa cultura como a dos Estados Unidos, por exemplo, cuja memória   preponderantemente escrita, e não oral como a da África, ou preponderantemente oral, como a nossa. Considerando esses diversos momentos, que ocorreram no passar de mil nios, e considerando também a experiência moderna, não   viável separar o processo de alfabetiza o dos processos educativos gerais. Não   viável separar a alfabetiza o do processo produtivo da sociedade. O ideal   uma abordagem concomitante, em que a alfabetiza o evolua em diversos ambientes, tais como o local de trabalho. Porém, mesmo quando a alfabetiza o não pode ocorrer em diversos ambientes, julgo impossível dicotomizar o que ocorre no processo econômico do que se discute com e se ensina aos alfabetizandos. (FREIRE, 2015, p.84).

Seguindo essa linha de raciocínio freireano, encampamos o segundo projeto com o mesmo público durante a pandemia de COVID-19¹⁵. O projeto teve como proposta ser uma a o educativa empreendedora e de segurança alimentar que minimizasse os impactos do Coronavírus na vida dos refugiados. Buscou-se uma soluço para as consequências e impactos socioculturais e econômicos vivenciados por refugiados residentes no bairro Centro de Porto Alegre, em situa o de vulnerabilidade econômica e alimentar e risco social decorrente da pandemia do COVID-19, como por exemplo, a dificuldade de acesso a alimentos, tendo em vista a impossibilidade de trabalho, pois muitos deles tiram seu sustento através da venda de suas mercadorias nas ruas de Porto Alegre, o que foi proibido enquanto perdurar a pandemia.

A comercializa o de produtos pelas redes sociais virtuais foi a alternativa de gera o de renda encontrada ou imposta pelas circunstâncias para eles. Segundo Freire (2013), a ideologia tem a capacidade de amaciar as pessoas que, por vezes, mansamente aceitam que a economia vem de uma imposi o da globaliza o, como se fosse algo natural e não como um momento do desenvolvimento econômico que o capitalismo impõe e que d  mais poder aos poderosos. Nesse

¹⁵   uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2).

poder, ocorrem as relações de trabalho que escravizam, disfarçando essa escravidão de oportunidade.

Relações essas em que, segundo o que Freire (2014) registra, os invasores são os atores e autores do processo, sujeito e proprietário, já os invadidos são objetos por ele conquistado. Os invasores determinam e modelam e os invadidos obedecem ao modelo, pois acabam por ser modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Essa é a expectativa dos de que tiram proveito do trabalho daqueles que julgam que não podem se libertar. Fato esse que ocorre com os refugiados, pois vêm de uma cultura diferente e que até essa, no ato da modelagem, é invadida. Dessa forma, recorreremos mais uma vez aos ensinamentos do grande pedagogo ao afirmar que:

Nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja **sobre** o povo e não **com** o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sobre o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (FREIRE, 1979, p. 18, grifos do autor).

Um dos motivos de aceitar as regras impostas por essa sociedade autoritária que os coisifica é o medo de não prover alimentos para si e, por vezes, para a família. Pensando nisso, o projeto teve como principal objetivo promover a segurança alimentar e de saúde dos refugiados. Para ter acesso a alimentos e, assim manter a saúde, é necessário oferecer um meio para vender suas mercadorias, que comumente negociam na rua, utilizando outro espaço. Também foi procurado, junto com eles, outro produto de venda. O que eles tiveram vontade de realizar foi a produção de comidas típicas dos seus países de origem e vendê-las, uma vez que muitos deixaram para trás, quando precisaram sair de seus países, suas profissões e negócios na área da alimentação.

Para que não fossem novamente explorados, também se buscou que fossem autônomos e, então, pudessem gerenciar seus próprios negócios, indo ao encontro dos preceitos de Freire quando diz que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 2013, p.58).

Para que os refugiados pudessem gerir seus próprios negócios, em tempos de pandemia, tendo o máximo de cuidados com os produtos que manipulariam, o primeiro passo foi conscientizá-los da gravidade pandêmica pela qual o mundo está passando e de que é o alto índice de contaminação do Coronavírus. Dessa forma, foram fornecidos conhecimentos para esses sujeitos e suas famílias e/ou seu grupo social de convívio, a fim de que acessassem às informações científicas sobre o COVID-19, por meio de protocolo de segurança sanitária e alimentar brasileiro, traduzido em seus idiomas de origem. Essa prática vai ao encontro do que Freire (2014) expressa:

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes [...]. (FREIRE, 2014, p.75).

Após essa fase de promoção de conhecimento sobre o do perigo do contágio pelo COVID-19, a fim de “diminuir os danos que nos causam”, uma vez que não é possível eliminá-lo, foi elaborado o meio de venda, tanto dos produtos que já vendiam como dos pratos típicos, junto com os refugiados que aderiram ao projeto de cozinhar. Tendo em vista o período de quarentena, as plataformas virtuais e as redes sociais na *internet* constituem um meio que os possibilita trabalhar. Mais do que apresentar os espaços cibernéticos, houve o processo de ensinagem para o uso dos aplicativos de *smartphone*, onde serão oferecidos seus produtos nas redes sociais, e a administração e gestão das microempresas que estavam sendo gestadas.

Além dessa medida de enfrentamento à pandemia, que assola o mundo em 2020, o público-alvo desse projeto foi convidado a compartilhar, em período pós-quarentena, com outros grupos de refugiados, estratégias de venda em épocas de crise endêmicas e pandêmicas. Para isso, serão realizadas rodas de conversas entre estes sujeitos e, também, com a comunidade escolar do IFRS - campus Porto Alegre, sobre a alternativa de geração de renda, como a venda de mercadorias e serviços através da *internet*. As rodas de conversa são espaços propícios organizados com a finalidade educativa para que não se perca, como orienta Paulo Freire (1981):

[...] nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. O exercício desta postura curiosa termina por torná-la ágil, do que resulta um aproveitamento maior da curiosidade mesma. Assim é que se impõe o registro constante das observações realizadas durante uma certa prática; durante as simples conversações. (FREIRE, 1981,10).

Na esteira dessa reflexão, fazemos o elo da pedagogia da alfabetização crítica - na qual Freire discorre, que não pode ser em cartilhas, com tudo pronto, mas ao contrário, que instigue a curiosidade e a reflexão, e não a simples memorização e repetição -, com a afirmação do hábil educador que o trabalhador é tratado como objeto que não constrói história, apenas obedece à parte da sociedade opressora, que pré-define o que o oprimido deve fazer, sem dar-lhe a autonomia do pensamento crítico. Logo, ao desfecho desse raciocínio, servimo-nos do seguinte excerto, ao realizarmos a equivalência das ideias, quando propomos as rodas de conversa. Substituindo, assim, a escrita de que fala Freire, pela oralidade como meio pelo qual serão compartilhadas as vivências e as experiências dos participantes do projeto, teremos que:

Desta forma, escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo. Ao apreendê-lo, como fenômeno dando-se na realidade concreta, que mediatiza os homens, quem escreve tem de assumir frente a ele uma atitude gnosiológica. Os que leem, por sua vez, assumindo a mesma atitude, têm de re-fazer o esforço gnosiológico

anteriormente feito por quem escreveu. Isto significa que quem lê não deve ser um simples paciente do ato gnosiológico daquele. Ambos, finalmente, precisam evitar o equívoco socrático que tornava a definição do conceito como o conhecimento da coisa definida. Desta forma, o que temos de fazer não é propriamente definir o conceito do tema, nem tampouco, tomando o que ele envolve como um fato dado, simplesmente descrevê-lo ou explicá-lo, mas, pelo contrário, assumir perante ele uma atitude comprometida. Atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa como se passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente. (FREIRE, 1981, p. 78).

Ao priorizar a integração, o diálogo entre os sujeitos do projeto e outros refugiados com a comunidade escolar, promoverá o conhecimento da realidade socioeconômica e condição em que vivem em seus países de origem. Isso tende a despertar o sentimento de empatia e de possível apoio a essas pessoas. Nesse entendimento, a pesquisadora Moreira (2014) diz:

[...] ainda que exista uma estrutura arquitetada para facilitar o processo de integração local dos refugiados no país, inúmeros desafios se colocam, sobretudo em termos das condições de vida desses migrantes. Interessa conhecer, nessa medida, as características socioeconômicas dos refugiados e a avaliação sobre o apoio dos atores que atuam em prol deles no país (MOREIRA, 2014, p.94).

É importante salientar que o escopo dessa etapa da narrativa dos refugiados sobre as experiências de vida é a conscientização. Conscientizar que não podem ser aceitas práticas preconceituosas, discriminatórias ou excludentes que sejam motivadas por origem, raça ou credo. Esse é um dos princípios básicos preconizados por Paulo Freire (1992), o qual registrou que os seres humanos, enquanto sujeito cognoscente¹⁶, pode conhecer o objeto cognoscível¹⁷, basta ter oportunidade para isso.

¹⁶Capaz de assimilar conhecimento, de conhecer, de passar a saber; quem busca saber ou tomar conhecimento sobre.

¹⁷Que se consegue conhecer; que pode ser reconhecido; conhecível.

Para além disso, que seja despertado o espírito de luta pela igualdade, pela ética, pela autonomia, bem como, cumprir o papel pedagógico que o IFRS, enquanto espaço educacional tem, que é promover momentos de reflexão na comunidade escolar sobre a problemática que ocorre quando é percebida a imposição de superioridade de determinada cultura em relação a outra. Também, a presença da diversidade cultural nos espaços sociais é rica de experiência, uma vez que, nessas relações, se pode aprender e ensinar, partindo da realidade do sujeito,

[...] na unidade dialética entre ensinar e aprender é que a afirmação “quem sabe ensina a quem não sabe” ganha sentido revolucionário. Quer dizer, quando quem sabe, sabe, primeiro, que o processo em que algo aprendeu é social; segundo, quando sabe que, ao ensinar o que sabe a quem não sabe, sabe também que dele ou dela pode aprender algo que não sabia. (FREIRE, [2013?]).

Outro cuidado desse projeto foi o de buscar a promoção e a defesa dos direitos humanos, principalmente, em se tratando da geração de renda dos refugiados e de suas comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social. Para isso, é fundamental respeitar o que consta na Convenção de 1951, e no Protocolo de 1967, que garante o *status* de refugiado a qualquer pessoa que sofra perseguição em seu Estado de origem e/ou residência habitual, por força de sua raça, nacionalidade, religião, opinião política ou pertencimento a determinado grupo social, enquanto o asilo tem sua prática limitada à perseguição política. Também, conforme disposto nos artigos 5º e 6º, da Lei 9.474/97 (Estatuto do Refugiado):

Art. 5º. O refugiado gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil, ao disposto nesta Lei, na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, cabendo-lhe a obrigação de acatar as leis, regulamentos e providências destinados à manutenção da ordem pública”; Art. 6º. “Art. 6º O refugiado terá direito, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, a cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem.

A mesma orientação encontra-se registrada, ainda, no Art. 3 (A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes) inciso VII (desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil), da Lei de Migração (Lei Federal nº 13.445, de 24 de maio de 2017). Embora haja bastante legislação no Brasil, que ampare esses sujeitos, todavia nosso país ainda não colocou em prática políticas públicas as quais efetivamente os protejam dos riscos sociais, sanitários e alimentares. Procurar oferecer meio de proteção aos refugiados é colocar em prática uma pedagogia educacional crítica, de forma que Freire (1979) entende que é:

[...] tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. [...] A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. (FREIRE, 1979, p. 15 e 16).

Para colaborar com essa prática, o projeto foi elaborado na perspectiva de que os sujeitos refletissem sobre os desafios a serem enfrentados para a sua inserção social no Brasil, dentre elas, a possibilidade de aumento da geração de renda. Essa é uma das metas. Para chegar até essa fase, foi importante atingir outras, previamente definidas no projeto, e que merecem ser destacadas: qualificá-los, através de um tutorial impresso (em francês, inglês e português) que ensina como criar vídeos, a fim de que no período pós-quarentena também possam utilizar esse meio para gerar renda; auxiliá-los com insumos para a fabricação de alimentos e de produtos para vendas, através do uso da *internet*; informá-los com material científico seguro, orientando-lhes a seguir protocolos de segurança alimentar e de saúde durante a quarentena, a fim de que estejam em equilíbrio com os objetivos a serem alcançados, quais sejam: a sobrevivência deles e de suas famílias ou grupo de convívio, com a intenção de que, após esse período, tenham saúde e condições de subsistência.

Todas essas metas foram definidas através de um processo em conjunto entre os membros da equipe executora na qual todos tem vez e voz no processo decisório da ação. A avaliação final da mesma terá, também, a participação dos imigrantes participantes, pois nos darão retorno se houve retorno financeiro e se sua de qualidade de vida melhorou ao terem buscando outro meio de sobrevivência diferente do que faziam, que era vender suas mercadorias nas ruas do centro de Porto Alegre.

Esse resultado estará contemplado em produção no material didático, quando ocorrer o final da pandemia, e os conhecimentos sobre uma nova perspectiva de geração de renda serão compartilhados com outros estrangeiros e também com a comunidade do IFRS - Campus Porto Alegre. Os princípios do projeto, enquanto processo educativo, cultural e científico que articula o ensino, a extensão e a pesquisa, de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre a instituição e a sociedade estão preservados e intensificados em todas as etapas. As atividades planejadas nesta ação visam também contribuir para a preservação da memória e do patrimônio cultural desses sujeitos. A educação pedagógica praticada, como nos princípios freirianos, acredita no potencial cultural como instrumento de libertação e que preservá-las é respeitar os sujeitos, não importando de qual nação seja oriundo.

O desenvolvimento freiriano do projeto de enfrentamento ao COVID-19

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. (FREIRE, 1979, p. 30).

O aprender e o ensinar também ocorreu entre a equipe envolvida, composta por servidoras - uma docente em Letras; outra pedagoga, técnico-administrativa -, e três estudantes voluntárias(o), cada um(a) de um curso do IFRS, quais sejam: Tecnólogo em Processos

Gerenciais; Licenciatura em Ciências da Natureza (e no SENAC¹⁸, Técnico em Gastronomia); e Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer (e na Uniasselvi, Gestão de Negócios e Marketing). Cada membro da equipe executora, com seu saber, construiu efetivamente todas as etapas do projeto. A experiência docente da professora norteou não apenas a escrita, mas também a prática da ação, porém houve aprendizagem por parte dela também, já que foi necessário buscar mais conhecimentos sobre o tema. Essa é uma prática preceituada por Freire (2001), em sua “Carta aos Professores”. O ensinar e aprender freirianos foram colocados em prática, uma vez que quem ensina, aprende. Isso porque reconhece um conhecimento já adquirido seu e do outro. Também porque, quando percebe a curiosidade do ensinante, acaba por aprender. Assim, ensinando ajudamos a descobrir incertezas, acertos e equívocos mútuos.

As(o) estudantes da equipe, por possuir conhecimento e domínio maior do funcionamento de ferramentas da tecnologia da informação como, redes sociais virtuais, mostraram aos refugiados e ao grupo de trabalho as possibilidades de vender os produtos através das plataformas digitais. Nessa etapa, a professora coordenadora também foi despertada sobre essa possibilidade, desenvolvendo outra vez o papel da aprendente-ensinante. Esse, portanto, foi um dos momentos do fazer crítico, criador, recriador, pois nele houve o engajamento na ideia apresentada pelos estudantes e alinhada como seria realizada a venda dos produtos. Conforme nos ensina Paulo Freire (2016):

o educador deve buscar formas de praticar esta promoção da criatividade, e este é apenas um exemplo. Nós temos que recriar, constantemente, nossa práxis como educadores, desafiando os estudantes a estarem alertas e não adormecidos, ou seja, a ter voz e não apenas ouvir a voz dos professores. A desenvolverem sua autonomia, a serem eles mesmos e não o reflexo de seus professores ou de suas professoras (FREIRE, 2016, p. 75 - 76).

¹⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - é uma instituição brasileira de educação profissional. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac é uma instituição de educação profissional, fundada em 10 de janeiro de 1946 com o objetivo de colaborar na obra, difusão e aperfeiçoamento do ensino profissional no setor terciário.

Importante destacar que as duas servidoras institucionais, docente e técnica administrativa, responsáveis pela coordenação e execução do projeto e pela formação das(o) estudantes voluntários envolvidas(o) na ação, bem como dos estrangeiros - que não foram meros receptores, mas que foram chamados a construir o plano para a realização das cooperativas de pratos típicos -, mantiveram muito clara a responsabilidade com a formação profissional e cidadã dos envolvidos. Amparadas, principalmente, pelas definições filosóficas e sociológicas que Freire (2016) apresenta a respeito do sentido de *treinar* e *formar*. De acordo como o educador,

Há uma diferença radical entre *treinar* e *formar*. Não é somente uma questão semântica. *Formar* é algo mais profundo do que simplesmente *treinar*. *Formar* é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos. Onde há vida, há curiosidade - inclusive entre as árvores e os outros animais. Mas, no nosso caso, a curiosidade vai a outros níveis. Do ponto de vista da educação, uma das questões mais sérias com respeito ao presente imediato e ao amanhã é como *formar pessoas* de maneira que elas não se percam em meio às mudanças que a tecnologia vai criando (FREIRE, 2016, p.73 – grifos do autor).

Salientamos que a participação dos estudantes envolvidos nos projetos de extensão mencionados neste trabalho tem grande valor para a sua formação acadêmica, por meio do fortalecimento do sentido ético e do comprometimento com a sociedade; profissional, visando a obtenção de competências humanas, de saúde, de justiça social e conhecimentos necessários à sua atuação no mundo do trabalho; cidadã, permitindo reconhecer-se como agente de transformação social em um momento de crise pandêmica em que grupos de refugiados sofrem por insegurança alimentar e impossibilidade de trabalhar, para sustentar-se, além de terem que enfrentar a xenofobia que ainda é forte, pelo menos, na capital gaúcha.

Com relação a essa discriminação, não podemos deixar de mencionar que os projetos intencionam dirimir esse tipo de violência, levando muito em consideração o respeito às diferenças culturais, étnicas, linguísticas, de gênero, de cor e de credos. Fazendo uma

analogia com as ideias de Freire (1981, p. 74), substituindo a reflexão sobre os alfabetizando pelo nosso olhar sobre os refugiados, pode-se parafrasear a escrita freiriana da seguinte forma: os alfabetizando/refugiados estrangeiros não são seres marginais que necessitem ser recuperados ou resgatados. Em lugar de assim serem considerados, eles são vistos como membros da grande família de oprimidos [que enfrentam a discriminação e a xenofobia], para quem a solução não está em aprender a ler estórias alienadas, mas em fazer história e por ela serem feitos.

Ponderando de forma mais aprofundada sobre essas questões, inspiramo-nos no seguinte excerto:

Imobilizar os camponeses exercendo ainda sobre eles uma prática assistencialista, não pode constituir-se no caminho para tal superação. Por este caminho, os camponeses poderão ser, no máximo, incorporados como objetos ao processo da reforma agrária, jamais a ele incorporados como sujeitos dele. Podem ser incorporados à produção, como instrumentos dela, jamais incorporar-se a ela como sujeitos (FREIRE, 1981, p. 29).

Em analogia com as ideias freirianas, nossa ação no projeto de enfrentamento ao COVID-19 ultrapassou o simples ato de entregar as cestas básicas, para a mitigação da fome do público-alvo. Além disso, o projeto previu a parte pedagógica e educacional de ensiná-lo a construir alternativas para resistir à crise financeira pessoal causada pela pandemia. Por esse motivo, convidamos os estrangeiros para elaborar e desenvolver junto com as coordenadoras e estudantes voluntárias(o) o planejamento das cooperativas de pratos típicos, compondo os cardápios, produzindo as listas de ingredientes, auxiliando nos orçamentos, desenhando com a estudante da área de Gestão o *layout*¹⁹ mais representativo de cada cultura para a sua marca. Esse percurso integrador os tornou partícipes da história que, inicialmente, foi pensada para eles, mas que depois os incluiu e fez o exercício de, aos poucos, ir transpondo a eles as rédeas do seu futuro de forma autônoma. Passamos, portanto, de idealizadoras a parceiras e

¹⁹Ver no *Instagram*, @colombianittas, @sbcubano, @saborhaiti

de parceiras a apoiadoras das microempresas, que nasceram do sonho que se sonhou junto. Indispensável lembrar que Freire (1981) nos adverte:

Enquanto a forma de ação assistencialista, vertical, manipuladora, envolve, necessariamente, a “invasão cultural”, a que defendemos propõe a “síntese cultural”. Para que esta se dê é necessário que, desde o momento em que esta ação começa, já seja dialógica. [...] Desta forma, o caráter de agentes da ação, que têm os que tornam a iniciativa desta, deixa de pertencer-lhes, na síntese, em cujo momento os camponeses assumem o papel também de agentes da ação (FREIRE, 1981, p. 29).

A proposta do projeto foi apresentada, via reunião virtual, aos cursistas refugiados iniciando a conversa sobre a possibilidade da geração de renda em tempos de pandemia, já que as circunstâncias os impediam a venda de produtos nas ruas de Porto Alegre ou o trabalho no comércio local. Houve a entrega do material explicativo sobre o perigo do contágio pelo COVID-19 e sobre o processo de higienização dos produtos, para evitar a contaminação das pessoas e dos produtos que seriam utilizados, bem como sobre a necessidade do uso de equipamentos de proteção como máscaras, toucas e luvas.

A necessidade do uso de equipamento de proteção como meio de diminuir a possibilidade de contaminação pelo COVID-19, segundo Oliveira et al (2020, p. 2) é “Por ser um vírus de transmissão respiratória, o uso de equipamentos de proteção individual (EPI) torna-se indispensável para contemplar as medidas de precauções padrão, de contato e por gotículas recomendadas no enfrentamento desta pandemia”. Tal esclarecimento é importante para que eles possam entender o processo de contaminação e, assim, ter condições de elaborar estratégias para minimizar atitudes que os exponham desnecessariamente em locais facilitadores para a contaminação.

A etapa seguinte foi a apresentação das propostas de venda das mercadorias pela *internet*. Também foi perguntado aos participantes se havia interesse em vender os pratos típicos dos seus países de origem utilizando o mesmo recurso. Houve interesse tanto da venda dos produtos quanto da produção da culinária típica. Com relação a poder

oferecer o cardápio, esta foi a proposta que mais causou ânimo nos sujeitos, visto que, como tinham o hábito em sua família de seguir cultivando a cultura culinária de seus países, sentiam-se preparados para efetuar a venda.

Cabe destacar que a maioria desses imigrantes refugiados vive longe de suas famílias e tende a morar com outros refugiados, sendo esse o motivo de incluir os grupos sociais de convívio neste projeto. Essa ação visa também criar uma rede educacional de trocas de saberes e solidariedade, constituindo mais uma das preocupações quando o projeto foi elaborado.

É preciso compreender o conceito de refugiado e entendê-lo como presença no mundo. Ele não é apenas como aquele que desembarca em um país diferente, mas é um cidadão em busca de diálogo, de convívio, de reconhecimento. Buscar meios para que possam se comunicar é fundamental, a fim de que consigam se integrar à, então, nova sociedade. A barreira do idioma é uma das mais difíceis para que os estrangeiros possam interagir no país a que chegam.

Àqueles que são recebidos no Brasil, conforme Leo, Morand e Feitosa (2015, p. 14): “[...] uma das prioridades é aprender o idioma português, para poderem participar ativamente em suas comunidades”. Sendo assim, se torna importante a realização, nas Universidades e Institutos Federais, de ações especializadas e conduzidas por profissionais da área, como o curso de extensão “Português para Estrangeiros, Refugiados e (I)migrantes: Língua, Sociedade e Cultura”, proposto pela coordenadora deste projeto. Tal ação contribui para a aprendizagem de um idioma e atende a necessidade descrita por Busko (2017):

Com o histórico de mais de 4.700 atendimentos a imigrantes, somente em 2016, o Núcleo de Estudos do CIBAI confirma que é grande o número de imigrantes que chega ao país sem dominar o idioma e que, para isso são necessários de seis meses a dois anos de estudos. Em decorrência, durante este período os imigrantes atuam na informalidade, como vendedores ambulantes (BUSKO, 2017, p. 10).

Outra ação de aquisição de conhecimentos, que ocorreu nesse projeto, foi a de inclusão digital. Isso foi proposto, porque o século XXI

está sendo marcado pelo crescimento das tecnologias da informação e, também das facilidades que o uso delas trás. Nesse sentido, percebe-se, cada dia mais, a importância de saber utilizá-las e, assim, poder fazer uso daquilo que elas oferecem. Porém, quem não tem tal conhecimento pode ser excluído e não aproveitar dos benefícios como aquele que o tem.

Como os estrangeiros necessitavam saber utilizar a rede social *Instagram* para poder vender seus produtos e cardápios, essa foi uma das barreiras que sujeitos envolvidos precisaram ultrapassar, pois não possuíam tal conhecimento e domínio. Portanto, em determinado momento do projeto, foi necessário alfabetizá-los digitalmente e promover a inclusão deles no cibernundo. Esse também é o papel da escola, enquanto espaço educacional. Importante salientar que o projeto em questão é oriundo de um edital de Extensão do IFRS, que previu o recurso financeiro de R\$ 4.800,00 para cada ação de enfrentamento ao COVID-19 contemplada que previsse ações educacionais as quais incluíssem pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, alimentar e sanitária.

Para o desenvolvimento do projeto, o primeiro procedimento foi verificar se todos os sujeitos tinham acesso a *smartphone* e *internet*, o que não ocorria, já que um deles não tinha nem celular nem *internet*. Essa realidade deixou explícito que fatores econômicos podem excluir os sujeitos e pode ser um entrave para dar continuidade ao processo de ampliação do alcance à era tecnológica, visto que muitas pessoas não podem adquirir equipamentos ou acessá-la. Sobre isso Costa (2011) afirma:

Enquanto os ricos estão saturados de tecnologias, os pobres não têm acesso aos mesmos benefícios, além de manter um ciclo local de pobreza. Seria uma concentração de pobreza e uma desconcentração de oportunidades. Exclusão que está acompanhada de outras exclusões (geográfica, social, econômica, tecnológica, física e política). Além disso, mesmo quando os pobres alcançam certa tecnologia, normalmente os ricos já estão em outro processo mais avançado. (COSTA, 2011, p. 114).

Esse primeiro obstáculo poderia significar a exclusão do indivíduo que não tinha aparelho celular, mas uma das participantes da equipe conseguiu um *smartphone* em doação, considerando esse problema como resolvido. Porém, não bastava dar o aparelho foi preciso ensiná-lo a utilizar, assim como ocorreu com os demais estrangeiros. Essa também foi uma atividade desenvolvida pelas estudantes, pois elas sabiam usar os recursos do *Instagram* com mais propriedade. Ensinaram, também, como fazer vídeos para que eles pudessem criar o próprio *merchandising*. Nesse convívio, aquelas que ensinaram a usar as ferramentas do *smartphone* e das redes sociais, também aprenderam sobre a cultura dos sujeitos. Essa é uma atitude postulada na educação freiriana em que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2013, p. 28). Assim, reafirmamos que o projeto cumpriu freirianamente o propósito de desenvolver relações entre a comunidade interna do campus Porto Alegre do IFRS e os grupos de refugiados locais, marcadas pelo diálogo, reconhecimento cultural e compartilhamento de saberes, além do esforço pelo estabelecimento de estratégias para a superação da desigualdade em relação ao acesso a emprego e renda, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

A Conclusão de que “esperançar” é possível

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (FREIRE, 2014, p. 114)

Certamente, essa ação trará mudanças de pensamentos, compreensão de outras culturas e atitudes mais solidárias a todos os envolvidos nesses exercícios educacionais e cidadãos os quais expusemos com algumas reflexões necessárias à luz dos ensinamentos freireanos. A interação entre a instituição e a comunidade externa, enquanto espaço educativo para a produção do conhecimento, tanto informativo para os refugiados quanto didático e pedagógico para a

comunidade interna do câmpus buscou estreitar as relações. Para Becker (2014):

A interação, como cerne do processo de construção da capacidade cognitiva, não elege o sujeito nem o objeto como seu centro, mas a ação do sujeito enquanto ela põe em relação esses dois polos pelo processo de equilíbrio majorante, continuado, nas relações simbólicas humanas, pelo de abstração reflexionante – no qual exerce função significativa a abstração pseudo-empírica (BECKER, 2014, p. 123).

Para a equipe executora do projeto, ficou o sentimento de ter contribuído com esses sujeitos de forma cidadã, solidária, empática e educativa. Isso se deu, porque, através dessa oportunidade, foi possível transformar a realidade dos sujeitos contemplados no processo. Fazer com que a angústia de ter que sobreviver em um país distante, em que o idioma e as poucas oportunidades de trabalho que já eram barreiras difíceis de serem ultrapassadas foram acirradas com a pandemia, se transformasse em esperança para sustento desses sujeitos e de suas famílias/grupos sociais, cremos que foi o melhor de todos os resultados que o projeto obteve. Vislumbrar a possibilidade de emprego e renda por suas próprias habilidades, envolvendo as memórias afetivas que a gastronomia nativa lhes trás, revestiu essas pessoas de esperança em um futuro melhor através da oportunidade que receberam.

Quando eles(as) vieram de seus países de origem, sonharam com uma oportunidade de melhorar a sua qualidade de vida. Ajudá-los(as) a realizar isso foi esperaná-los(as) com relação à mudança do nível de vida que estavam levando. Esperançar, sentimento esse registrado nos escritos de Paulo Freire o qual deixou como legado que a esperança tem que vir do verbo esperançar e não do esperar, portanto, não se pode aguardar que as barreiras sumam, precisamos removê-las, buscando fazer isso com amorosidade, fraternidade e respeitando o tempo de aprendizagem de cada pessoa e grupo. A esperança foi acompanhada pela prática, porque que não há esperança na pura espera vã, porque, se assim fosse, não seria possível alcançar as metas traçadas neste projeto. Porém, a esperança nem sempre é geradora de uma realidade diferenciada, o que torna necessário o exercício de uma esperança crítica.

Nesse sentido, a equipe buscou atuar através de uma prática pedagógica crítica, social, construtiva e dialógica indo ao encontro dos ensinamentos de Freire. Essa prática ocorreu, num primeiro momento, buscando entender por que fluxos migratórios esses sujeitos passaram. Também sobre a cultura de cada país, para poder auxiliar respeitando-a. Além, de pesquisar sobre a situação econômica, de guerra ou de ameaças que essas pessoas podem ter vivenciados em seus países de origem, bem como sobre, o meio de interação que seria utilizado para que esta não fosse mais uma barreira que prejudicasse a participação desses sujeitos.

Como servidoras públicas federais, buscamos pelas políticas públicas para migrantes no nosso país e Estado. De acordo com o curso “MigraCidades: aprimorando a governança migratória local” (2020), promovido pela Fundação Escola Nacional de Administração Pública (ENAD),

Antes de chegar ao Brasil, os migrantes percorrem longas jornadas e, muitas vezes, o motivo da decisão de migrar está ligado à realidade dos países de origem. Conhecer essa realidade e as situações que eles podem ter enfrentado durante o trajeto proporciona aos servidores maior compreensão do contexto em que essas pessoas estão inseridas e das suas reais necessidades.

Conhecer a realidade de cada refugiado e fazer a escuta atenta é imprescindível para que possamos reconhecer a importância e as formas de promoção de capacitações para servidores públicos. Além disso, a sensibilização da equipe executora sobre os direitos dos migrantes contribui para que a comunidade interna e externa do IFRS, que ao entrar em contato com o projeto de alguma forma, se aproxime da realidade e da cultura dos diversos países, e assim, identifiquem melhor as contribuições que a diversidade e a riqueza cultural trazem para a sociedade, conscientizando a comunidade local da necessidade de combater a xenofobia, o racismo e qualquer outra forma de discriminação.

Nesse sentido, a coordenadora do projeto trouxe o assunto para ser refletido no grupo da equipe executora, além de levantar o questionamento sobre qual o papel do estado brasileiro no

desenvolvimento de políticas públicas que sejam capazes de atender às demandas e expectativas dos migrantes refugiados. Para que os refugiados tenham condições mínimas para o estabelecimento de uma vida digna em território nacional, conforme o que está registrado no artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988, o qual garante aos estrangeiros residentes no país os mesmos direitos e deveres individuais e coletivos assegurados aos brasileiros natos, faz-se mister a implementação de políticas públicas direcionadas a essa coletividade advinda das mais diversas partes do Globo.

No entanto, a carência de políticas públicas para essa demanda é bem grande. Muitas entidades civis e religiosas, ONGs, Universidades Federais e Institutos Federais, como o IFRS, têm dado o suporte dentro do possível para assegurar a garantia do acesso aos direitos básicos previstos na Declaração Universal do Direitos Humanos e orientados pela Organização Internacional das Migrações. Conforme a ENAP (2020),

O município precisa expressar seu interesse em participar do programa para receber apoio técnico e de recursos financeiros do governo federal, assumindo o compromisso de estruturar o acolhimento aos migrantes interiorizados durante um determinado período. O objetivo é a maior coordenação e uma estrutura para a chegada dos migrantes no território local. A OIM e outras agências do Sistema ONU trabalham em conjunto com o governo brasileiro no programa de interiorização de venezuelanos e venezuelanas. A OIM oferece serviços para garantir que todos os migrantes e refugiados sejam documentados e acessem avaliações de saúde e imunização. Ela participa, também, dos processos de interiorização e oferece apoio à integração nas cidades de destino. Encontre mais detalhes sobre o programa aqui. Também participam do programa de interiorização o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Governo Federal estabeleceu, também, parcerias com entes locais para a criação de Centros de Referência e Atendimento ao Imigrante (CRAI), existentes hoje no município de São Paulo e em Florianópolis. Em São Paulo, a parceria realizada por convênio foi feita no nível municipal. Em Florianópolis, o convênio é estadual, atuando o Governo do Estado de Santa Catarina como parceiro (ENAP, 2020, p.6).

Como a capacitação de servidores públicos tem sido lenta e os incentivos governamentais escassos, essas práticas de acolhimento acabam sendo pontuais, por meio de projetos e partindo daqueles que acreditam nas possibilidades de mudança de vida das pessoas, pois acreditamos em princípios e valores. Temos a convicção de que outro mundo é possível, com justiça social, igualdade de direitos, equidade social, pacífico, sustentável e que garanta vida digna para todas as pessoas. Cremos fortemente que ações do presente, como este projeto, podem mudar o futuro e que isso deve acontecer com diálogo, alegria, ousadia, crítica, criatividade e com respeito às diferenças. Nesse projeto foram realizadas ações concretas, em que se trabalhou em equipe para que sonhos virassem realidade. Atuamos, por vezes, com medo, mas atuamos na ousadia e na esperança, sem esperar nada do Universo, e sim, esperando a cada obstáculo que surgia.

Também ficou claro que, mesmo com pouco dinheiro, como foi o caso deste Projeto de Extensão, que recebeu como recurso público 4.800 reais e uma doação de 300 reais, de uma pessoa da comunidade externa, é possível propor projetos que possam contribuir com a sociedade, principalmente, com um grupo que está à margem dela, como é a situação dos refugiados que buscam no Brasil ter uma melhor qualidade de vida. A equipe do projeto já tinha em seu perfil a empatia, por isso, os membros aceitaram trabalhar nele para poder dar esperança a esses sujeitos de conseguir viver melhor neste país onde as desigualdades sociais ainda predominam. Nesta prática, o grupo esperanceou-se ao esperar. Portanto, todas as envolvidas saem desse projeto mais ESPERANÇOSAS(OS)!!!

Referências

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados. **Manual de Procedimentos e Critérios a Aplicar para Determinar o Estatuto de Refugiado** – de acordo com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados. Genebra, 1992. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3

SPRINGER, A. R. M.; CUNHA, J. R. As pedagogias de freire embasando projetos com refugiados no IFRS - Campus Porto Alegre: da leitura da palavra à geração de emprego e renda para o enfrentamento ao Covid-19

A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BECKER, Fernando. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: Significado epistemológico e educacional. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. v. 6, ed. especial, 2014. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/scheme/article/view>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BUSKO, Danielle. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 22. Dezembro de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55131/34478>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997- **Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

COSTA, Sayonara S. C.; MOREIRA, Marco Antonio. A resolução de problemas como um tipo especial de aprendizagem significativa. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 263-277, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6663/19038>. Acesso em: 08 set. 2019.

ENAP - Fundação Escola Nacional de Administração Pública - **MigraCidades: Aprimorando a Governança Migratória Local**. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5088/1/M%C3%B3dulo%205%20-%20MigraCidades%20Aprimorando%20a%20Governan%C3%A7a%20Migrat%C3%B3ria%20Local.pdf>. Acesso: 30 out.2020.

FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas à Guiné Bissau** [recurso eletrônico]: registros de uma experiência em processo/Paulo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

_____. **Educação e mudança.** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados,** São Paulo v.15, n. 42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 56 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar.** Rio de Janeiro: Editora Olho D'água, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade.** 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ISAÍAS, Claudio. Número de migrantes no Rio Grande do Sul chega a 50 mil. Dados foram apresentados na Assembleia Legislativa durante Semana do Migrante no Estado. **Correio do Povo.** 19/06/2017. Porto Alegre. Disponível em:

<<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/n%C3%BAmero-de-migrantes-no-rio-grande-do-sul-chega-a-50-mil-1.234002#:~:text=O%20Rio%20Grande%20do%20Sul,ganeses%20e%20de%20Guin%C3%A9%2DBissau.&text=%E2%80%9CO%20Brasi>>

SPRINGER, A. R. M.; CUNHA, J. R. As pedagogias de freire embasando projetos com refugiados no IFRS - Campus Porto Alegre: da leitura da palavra à geração de emprego e renda para o enfrentamento ao Covid-19

l%20est%C3%A1%20na%20rota,Grande%20do%20Sul%E2%80%9D%2C%20ressaltou.> Acesso em: 30 ago 2020

LEO, Claudia Cruz; MORAND, MaryBeth; FEITOSA, Vinicius. **Construindo Comunidades de Prática para Refugiados Urbanos - Relatório da Mesa Redonda do Brasil.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Construindo-Comunidades-de-Pr%C3%A1tica-para-Refugiados-Urbanos_ACNUR-2015.pdf>.

Acesso em: 26 ago.2020.

MOREIRA, Julia Bertino. **Refugiados no Brasil:** reflexões acerca do processo de integração social. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n43/v22n43a06.pdf>>.

Acesso em: 29 ago. 2020.

OLIVEIRA, Hudson Carmo; SOUZA, Lucimar Casimiro; LEITE, Taina Coutinho Leite; CAMPOS, Juliana Faria. **Equipamento de Proteção Individual na pandemia por coronavírus:** treinamento com Prática Deliberada em Ciclos Rápidos. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v73s2/pt_0034-7167-reben-73-s2-e20200303.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **O Direito Internacional dos Refugiados e sua Aplicação no Ordenamento Jurídico Brasileiro.** Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/O-Direito-Internacional-dos-Refugiados-e-sua-Aplica%C3%A7%C3%A3o-no-Ordenamento-Jur%C3%ADdico-Brasileiro.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA



Luiz Claudio Correia dos Santos

Pedagogo

Administrador de Empresas

Professor da Fundação Bradesco -
Escola de Propriá/SE

Membro do Grupo de Estudos em
Formação de Professores e
Tecnologias da Informação e
Comunicação –

FOPTIC/CNPq/UFS

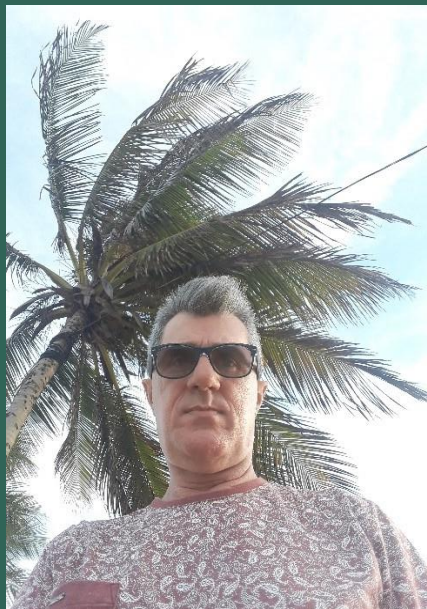
Pós-graduado em Didática e
Metodologia do Ensino Superior

Pós-graduado em Gestão Escolar
com Ênfase em Pedagogia
Empresarial

Pós-graduado em MBA Gestão de
Pessoas

.....

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA



Carlos Alberto Vasconcelos

Pós doutor em Educação Contemporânea (UFPE) Dr. em Geografia (UFS) Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) na Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC/CNPq/UFS.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Luiz Claudio Correia dos Santos²⁰

Carlos Alberto Vasconcelos²¹

Introdução

A ideologia de Paulo Freire nos mostra uma direção para a (re)construção do conhecimento de maneira libertária e autônoma, afinal de contas, todos nós somos livres para pensar e praticar o que aprendemos. Assim, “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são as possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (FREIRE, 2019c, p. 40). Nesse sentido, entende-se que o autor defende uma sociedade que favoreça os oprimidos, afirmando que o homem é um ser inacabado, apela para redução da injustiça e tem uma visão humanitária.

No que diz respeito às tecnologias, a sua principal indagação consiste em: quem será favorecido ou não com as tecnologias? Mesmo diante de uma educação democrática, é necessária uma análise dos motivos pelos quais as tecnologias existem, como são utilizadas e como estão inseridas nas escolas para colaboração do saber dos professores e estudantes.

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua

²⁰Graduado em Pedagogia (Unit); professor da Fundação Bradesco; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (Foptic) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail:* lcccontabilidadegeral@gmail.com

²¹Pós-Doutor em Educação Contemporânea; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias da Informação e Comunicação – Foptic. Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail:* geopedagogia@yahoo.com.br

curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 2019b, p. 85).

Tendo em vista a historicidade que nos é apresentada através das várias gerações e dos estudos, e comprovada com as experiências, podemos afirmar que as tecnologias educacionais podem sim colaborar de maneira eficaz para um ensino-aprendizagem de qualidade, através do qual não será transferido apenas o conhecimento concentrado na pessoa do professor, pois o aluno poderá ser instigado e desafiado a unir-se de maneira colaborativa nesse processo.

Ao analisarmos os posicionamentos do autor no que dizem respeito às tecnologias, nós identificamos que ele tem opiniões diversificadas, porém, todas essas opiniões são colaborativas para um melhor entendimento da existência e aplicabilidade dos recursos tecnológicos, que, ao serem inseridos na educação, tornam-se tecnologias educacionais aptas a ampliar o conhecimento.

Portanto, as tecnologias devem estar disponíveis para todos, e na escola não deve ser diferente, pois colaboram de maneira significativa para as transformações educacionais. Nesta perspectiva o aluno não deve ser apenas um depósito de informações, mas ser um colaborador junto ao professor para adquirir conhecimentos e (re)construir.

Com este sucinto antelóquio, o presente texto discorre sobre o entendimento de tecnologias que perpassam as obras freirianas lidas e suas aplicabilidades na educação. Salienta-se que devido à vasta compreensão de mundo desse inenarrável educador e por sua tamanha grandeza e riqueza para o campo humano, e especificamente para o educacional, não foi possível nos debruçarmos sobre todas as suas obras. Consequentemente não nos foi possível captar todos os seus ensinamentos e entendimentos sobre tecnologias. Desta feita, selecionamos obras específicas para nos aproximarmos da temática abordada neste capítulo, que denominaremos em determinadas circunstâncias de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

É um estudo metodologicamente baseado em obras de Paulo Freire, com exceção de duas obras em coautoria, que abordam a temática das tecnologias, com amostragem de uma dezena, tendo em

vista o fato de nossos conhecimentos e leituras prévios serem mais relacionados ao foco da temática investigada. A partir da seleção das obras, passou-se à leitura e compreensão dos entendimentos das tecnologias para utilização/aplicação na educação. Portanto, foi uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, na qual fez-se uma revisão da literatura ou levantamento bibliográfico, principalmente em livros, ora impressos, ora disponibilizados em PDF na internet para alcançarmos o objetivo proposto.

Paulo Freire e seus posicionamentos para as tecnologias

Na atualidade as tecnologias omitem algumas verdades travestidas de neutralidade, detentoras, modeladoras, semelhantes à própria ideia que aspira o desdobramento econômico por desempenho nos processos comunicativos. Diante disso, ergue-se a urgência de uma educação libertária por intermédio do estudo embasado em Paulo Freire, uma compreensão da passagem pela procura da redução da longitude entre a dura verdade dos explorados e os saberes outros da realidade concreta, como o reconhecimento dos saberes das tecnologias.

Para interpor na educação, decidimos, com essa percepção, apresentar os duelos e as adversidades do avanço tecnológico para a independência e desenvolvimento da cidadania, uma vez que podem incidir sobre a tecnicidade da educação, sem levar em consideração uma análise de opinião de mundo e a elaboração de saberes de forma recíproca e crítica.

Ponderar sobre as tecnologias requer, antes de tudo, uma alteração de comportamento que abrange costumes e a maneira específica de raciocinar e agir diferente, além do triunfo nas rotinas pedagógicas ditadas nas instituições de ensino, gerando perspectivas de diálogo e problematização dos fenômenos das tecnologias, tendo, assim, um desvelamento e uma leitura crítica da realidade, para a superação de uma cultura do capital humano, do permissivismo, do silêncio e do autoritarismo da educação bancária.

Portanto, ainda nesse contexto, o autor, prepara seus estudos atento à situação não somente educacional, mas também social, o que

o faz descobrir as dificuldades da população, especialmente no que diz respeito à procura da autonomia e democracia por uma classe de pessoas que, para ele, precisa de independência, os oprimidos.

Na medida que, para dominar, esforçam-se por deter a ânsia de busca, a inquietação e o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também como instrumento para suas finalidades. E da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas são as finalidades que lhes prescrevem os opressores (FREIRE, 2019c).

Diante dessa perspectiva, historicamente falando, temos os afortunados que detêm o poder, possuem uma condição social superior e dispõem de uma educação de qualidade, inclusive com acesso às tecnologias. Porém são opressores de um grupo de pessoas das quais lhes são tirados direitos que vão desde uma vida digna ao acesso ao mundo libertário e autônomo.

É importante destacar que, no mundo no qual vivemos, existem várias educações com propostas diferenciadas. Freire, ao longo da sua vida, estudou as mais diversas maneiras de tornar a aprendizagem eficaz e como torná-la acessível e participativa. No que diz respeito às concepções da educação problematizadora, ele afirma: “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2019c, p. 101). O autor declara que é fundamental ao homem ser atuante e criativo através de uma autenticação transformadora, ampliando o seu saber. Também acredita na capacidade que o ser humano tem de transformar a sua realidade através do diálogo com essa realidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a

do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2019c, p. 94).

Tendo em vista que o homem é um ser dotado de raciocínio e livre-arbítrio, ele deve ser transformador, autor e coautor do progresso da cidadania, não se limitando à educação engessada e arbitrária. Ele deve apresentar situações provocativas e instigantes com o objetivo de elucidar descobertas inéditas.

As tecnologias educacionais são capazes de apresentar resultados transformadores e representam na e para a sociedade um marco importante para todos, despertando anseios, maneiras de criatividade para um relacionamento com o mundo. Elas podem inclusive trazer algumas inquietações para os que estão envolvidos com a educação. Diariamente surgem tecnologias que substituem as outras, mas com o objeto de aprimorar as propostas e atividades escolares.

“A minha questão não é acabar com escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la” (FREIRE; PAPERT, 1996).

Para os autores, é importante a inserção das TIC no ambiente escolar, porque elas promovem aulas interativa entre professores e estudantes, tornando-as desafiadoras e produtivas e resultando numa aprendizagem colaborativa, o que nos faz lembrar as palavras de Freire (2019b, p. 96) quando afirmou que “a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2019b, p. 96).

Esses desafios propostos pelas tecnologias não podem deter a capacidade que o ser humano tem em se readaptar a esse avanço, pois ele pode aprender com seus semelhantes, vencer o desconhecido e atender as expectativas quanto às tecnologias. Quando analisamos as tecnologias, observamos alguns gargalos nas suas ações pedagógicas,

porque, às vezes, são utilizadas de maneira tecnicista, uma vez que “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perde, para mim, sua significação”. (FREIRE, 2019b, p. 127). Ou seja, as tecnologias inseridas na educação devem ser utilizadas para estreitar as relações e produzir a (re)construção do saber, colaborando nas descobertas epistemológicas por intermédio da criatividade e cooperação, oportunizando um aperfeiçoamento democrático dos saberes.

O posicionamento de Freire sugere alguns pensamentos atuais no que diz respeito à necessidade do ajuizamento do raciocínio crítico em relação às tecnologias como uma forma de abertura aos outros, aos desafios do reconhecimento social, pois a capacidade e disponibilidade curiosa em relação às tecnologias são posturas necessárias para a prática educativa. É necessário ao ser humano redescobrir o caminho para dialogar, pois somos sujeitos em constante aperfeiçoamento, somos inacabáveis e possuímos interesses, descobrindo uma educação que nos proporcione a abertura para compartilhar o conhecimento com os nossos semelhantes.

Para o referido autor, a utilização das mídias tecnológicas no contexto educacional não deve encontrar resistência e crítica, pois elas são fundamentais para o desempenho de professores e alunos. Faz-se necessária a compreensão dos reais motivos pelos quais elas existem. Para alguns são úteis, e para outros podem oprimir e dominar. Assim, os professores precisam estar atentos à potencialidade que as tecnologias possuem de serem capazes de colaborar na (re)produção do conhecimento.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p. 98).

Nesse sentido, o autor favorece e destaca que as tecnologias existem e devem ser analisadas e contextualizadas de acordo com seus aspectos sociais, culturais e historicidade, desvencilhando os seus desejos e princípios notórios e encobertos, bem como a serventia e dificuldades de seu uso, detectando e averiguando os resultados na vida dos sujeitos e a melhor forma de contextualizá-las conforme as necessidades do povo. Assim, é essencial a apropriação cultural das tecnologias, no sentido de assumir a colaboração como sujeito do conhecimento, tornando a tecnologia a serviço de um mundo mais igualitário e autônomo.

Atualmente se faz necessário que os professores ensinem com segurança, competência profissional e generosidade, tendo em vista que essas características estão intrínsecas umas nas outras. Essa segurança é algo primordial para que a aula seja ministrada com clareza e coesão, a fim de que o sujeito alcance o aprendizado.

O professor não pode ser mais um mero transmissor de informações. A utilização da internet deve propiciar aprendizagens significativas aos alunos e aos professores para possibilitar o levantamento de conhecimentos que realmente ampliem a capacidade crítica das pessoas.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que se quer dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2019b).

Dessa forma, outra qualidade fundamental, a autoridade, não significa ser arrogante ou agir como um fariseu. A autoridade deve ser construída em conformidade com a responsabilidade e comprometimento, sem autoendeusamento, com respeito diante dos seus alunos. Generosidade, outra característica que qualifica o profissional. Ser generoso não é ser irresponsável quando se faz vistas grossas aos devaneios dos alunos, é ser ético, responsabilizando o

aluno pelos seus deveres, sem esquecer que o professor deve exercer seus deveres e usufruir dos seus direitos.

Diante de uma educação emancipatória freiriana, as tecnologias apontam a maneira do relacionamento do homem. Portanto, *a priori* não deve haver a intenção de memorizar todas as tecnologias, mas é preciso entender o seu funcionamento, como forma de atribuir sentido à própria existência no discurso crítico necessário à interpretação do mundo. Diante desse cenário, as tecnologias nas universidades e escolas devem estar presentes para propor desafios a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para assim ser fator participante na emancipação e transformação dos cidadãos.

Mas, para acontecer uma formação cidadã emancipatória através das tecnologias, apontamos que as transformações devem se iniciar pelo posicionamento dos diálogos entre os sujeitos, porque, mesmo sendo conciliada através das tecnologias, ela não pode ser uma educação que afaste os sujeitos, mas, sim, que os deixe próximos como cidadãos do mundo. A tecnologia possui várias finalidades, podemos citar uma, que é a capacidade de construir o conhecimento.

É importante salientarmos que, apesar de todo avanço tecnológico, há algumas pessoas que não sabem lidar com facilidades tecnológicas, como, por exemplo, *data show*, tela de projeção, lousa mágica, plataformas interativas, sentindo-se ameaçadas e às vezes sem sua liberdade, o que as leva à desesperança.

Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com os sacrifícios de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (FREIRE, 2019b, p. 128).

Os cidadãos estão envolvidos em atividades que engloba as transformações tecnológicas e devem ser agentes que apresentem a mudança social no processo de ensino via curiosidade epistemológica, no sentido de ações que se aproximem da promoção de conversas com as dificuldades da educação. Quando utilizamos as tecnologias digitais,

temos as possibilidades para executar a realização de uma leitura interpretativa de mundo, através de uma reflexão e atitude cidadã, aguçando a invenção e interatividade, oportunizando a todos ter experiências para pensar e exercer sua cidadania. Isto é, as tecnologias, quando são utilizadas para reconstruir o conhecimento, vão propiciar a prática da criatividade, da interatividade, da coletividade, e podem resultar em produções e transformações sociais.

Com o advento da tecnologia, alguns temores surgem, uma vez que “a um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior” (FREIRE, 2019b, p. 127). Isto é, não se trata somente de uma questão tecnológica, mas também de algo que envolve epistemologicamente a ética e a política. Esse avanço tecnológico não deve extinguir do trabalhador e da trabalhadora os seus direitos para avançar em prol da sua cidadania.

“Nada, o avanço da ciência e/ou tecnologia, pode legitimar uma ‘ordem’ desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século” (FREIRE, 2019b, p. 101).

Corroborando com o autor, o desempenho avassalador das mídias tecnológicas não deve trazer privilégios para alguns e desvantagens a outros. Afinal de contas, todos precisam ter acesso à tecnologia para (re)produzir conhecimentos e atingir com dignidade e respeito todos os seus objetivos.

São várias mudanças que ocorrem no contexto educacional. Na sua obra *Educação e Mudança*, Freire (2018) discorda de que as tecnologias sejam o motivo de todos os fracassos e a culpa do revés do sistema educacional reduzido ao aparelhamento.

A falsa concepção do humanismo –, que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno. E o erro básico de ambas, que não podem oferecer a seus adeptos nenhuma forma real de compromisso, está em que, perdendo elas a dimensão da totalidade, não percebem o óbvio: que humanismo e tecnologia não se excluem. Não percebem que o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização,

de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 2018, p. 28).

Neste desenvolvimento de humanização e na prática pedagógica, o professor exerce uma postura de mediador do processo de ensino e aprendizagem. No mundo das tecnologias digitais, identificamos a importância dessa mediação para uma melhor compreensão dos alunos. O docente tem o comprometimento social de ser um provocador de questões e inquietações inéditas, não devendo, assim, atuar meramente como um intermediador. Afinal de contas, os opressores têm se utilizado das tecnologias e seus mecanismos para que as pesquisas sirvam aos seus interesses ideológicos moventes e massificadores da cultura.

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida ao crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 46).

Diariamente na sociedade diversas tecnologias surgem exigindo de todos um aperfeiçoamento constante. Essas mudanças favorecem para que as tecnologias encontrem seus espaços e continuem colaborando na e para produção do conhecimento. Diante dessa situação, o ser humano não deve estar sendo oprimido por alguns que, sem ética, tomam para si um grande aparato tecnológico, pois precisa se posicionar como protagonista nas transformações que acontecem.

Paulo Freire: as tecnologias no processo da transformação educacional

Quando estudamos as ideias de Freire, vamos identificando que ele defende um mundo igualitário, uma educação emancipatória e

autônoma, sem objeção dos opressores que solapam os direitos dos oprimidos. Trata-se de uma educação em que os sujeitos envolvidos com a ensinagem e aprendizagem podem ser colaborativos e atuar com interatividade para um mundo igualitário.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2018).

É óbvio e racional que o homem como ser pensante é um agente transformador na e para a sociedade. Desde os primórdios, ele enfrentou vários desafios, alguns pareciam intransponíveis, porém foram vencidos e trouxeram benefícios que cooperam para o desempenho do ser humano, inclusive resultados satisfatórios na educação que ocorreram com a inserção das tecnologias.

Por isso, é fundamental que o professor tenha definido os motivos pelos quais utiliza as tecnologias da informação e comunicação para que alcance os resultados pretendidos em sua prática pedagógica.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2019b, p. 30-31).

Corroborando com o autor, percebe-se que o indivíduo está envolto num processo de constante desenvolvimento, sendo lapidado, transpondo as barreiras, sendo resiliente, aperfeiçoando-se e colaborando com o aperfeiçoamento de outros. A ideia desse processo que acontece de maneira contínua é transcender tudo, a fim de que as pesquisas realizadas sejam apresentadas a quem interessar.

Sabemos que as tecnologias estão inseridas na educação e que têm exercido um papel fundamental na construção do conhecimento entre aqueles que são sujeitos envolvidos nos estudos. Quando inseridas na educação, as tecnologias para fins educacionais passam a

apresentar resultados satisfatórios, mas necessitam de alguém para operacionalizá-las.

Freire (2011, p. 125), quando expõe seu posicionamento em relação à utilização das tecnologias, diz: “eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar”. Ele destaca a importância fundamental da inserção das tecnologias no processo educacional de forma consciente e com finalidades. Ao observarmos o posicionamento desse autor, identificamos que o professor deve utilizar as mídias tecnológicas para auxiliá-lo nas aulas, mas é fundamental que exista uma compreensão da maneira como a tecnologia será utilizada, pois a máquina está a nossa disposição, porém não se autoprograma. É necessário que haja uma programação pelo seu usuário para que, assim, a informação seja processada e os objetivos alcançados.

A utilização das tecnologias no processo de ensino e da aprendizagem pode não ser o único meio para atingirmos a sublimidade na educação. Todavia, levando em consideração que temos em mãos equipamentos que ampliam, facilitam e estimulam as faculdades cognitivas humanas, porque não nos valermos deles para ampliar e/ou modificar as formas de ensinar e de aprender?

Os processos educacionais podem e devem ser contextualizados na sociedade da informação, utilizando os diversos recursos que as tecnologias possibilitam no âmbito educacional, seja na educação formal representada pela escola, seja na educação do meio sociocomunitário. Independentemente do lugar onde o aprendizado aconteça, seja no meio formal ou não formal, cremos que a construção do conhecimento mediada pelo professor pode e deve contar com as tecnologias para ampliar as possibilidades de comunicação e interação.

As tecnologias são úteis para a transformação educacional, tendo em vista que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 2019b, p. 35). Em outras palavras, cabe ao ser humano a atitude de tomar para si a responsabilidade de instrumentalizar as tecnologias na sua rotina e redesenhar a educação para que tenha resultados significativos. A ciência foi, é e será de grande valia para uma sociedade

desenvolvida e que acredita no seu potencial, afinal de contas, para que alunos e professores tenham acesso aos computadores, é necessário que a ciência faça o estudo e a montagem desses equipamentos.

As mídias tecnológicas estão presentes na educação em todos os segmentos, iniciando na educação infantil, quando as crianças já conseguem interagir com esse mundo tecnológico, pois são nativas digitais, e perpassam o ensino fundamental, ensino médio e a educação superior. Por isso, enfatizamos a sua colaboração na aprendizagem de alunos e professores que são sujeitos colaborativos nesse processo educacional.

Para que as tecnologias colaborem com a transformação da educação, é fundamental conhecer todo o seu processo epistemológico, bem como os sujeitos envolvidos nelas. Não basta a implementação de tecnologias, deve-se analisar a estrutura da escola, definir os devidos objetivos da sua existência e a aplicabilidade desses equipamentos.

Tal enfoque significa necessariamente uma superação do falso dilema “humanismo *versus* tecnologia”. Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização (FREIRE, 2018).

Na sociedade hodierna, é necessário que o homem se especialize diariamente para ser um cidadão atuante frente às tecnologias da informação e comunicação. Nas transformações que acontecem nos processos educacionais, a inserção das tecnologias é imprescindível para que as suas atividades se tornem aperfeiçoadas.

Para mudar o homem precisa ter coragem, atitude, disposição, aptidão pelo que não conhece e reconhecer humildemente que necessita estar se aperfeiçoando. Porém, quando se trata da pessoa do professor, além da ânsia pela educação, ele deve entender que alguns alunos têm um conhecimento aguçado quando comparado ao seu. Esses alunos devem ser respeitados e ter as suas oportunidades para expor seus conhecimentos.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: Quem sou? De onde venho?

Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2018, p. 33-34).

Esse posicionamento de Freire ressalta que nós, seres humanos, somos aprendizes constantes, estamos sempre à procura do aperfeiçoamento, militamos no combate para obtermos uma sociedade igualitária. Não podemos afirmar que detemos verdades absolutas, até porque “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 2018, p. 35). Ou seja, não podemos assegurar que o nosso conhecimento está correto e desprezar os outros, afinal de contas, o nosso conhecimento existe porque alguém nos instruiu.

As tecnologias existem e não devem ser vistas como um empecilho à vida do ser humano. Elas se tornam úteis à medida que nós as valorizamos e exploramos suas utilidades. Diante de uma perspectiva freiriana, as tecnologias são peças fundamentais na transformação do saber através das práticas pedagógicas humanitárias.

“A tecnologia tanto se dá a práticas perversas, negadoras da vocação para o ser mais de mulheres e de homens, quanto a práticas humanizantes. Não cabe à tecnologia decidir sobre a que prática servir, mas aos homens e às mulheres, fundados em princípios éticos iluminadores da ação política” (FREIRE, 2019a).

Viver numa sociedade tecnológica requer que o ser humano esteja habilitado e envolvido nas ações que colaboram com as transformações educacionais. Diante disso, é nossa responsabilidade tomar a decisão de utilizar ou não as tecnologias, porém estas estão à disposição de todos para tornar o mundo igualitário.

Nós acreditamos que a educação tem uma capacidade extraordinária para transformar a sociedade, bem como despertar no homem o desejo de participar proativamente dessa transformação. Sendo assim, “estou certo de que neoliberais e progressistas estamos de acordo com a exigência que nos faz hoje a tecnologia” (FREIRE, 2019a, p. 71). Não podemos viver passivamente e sem

comprometimento. É perceptível que algumas pessoas não têm interesse colaborativo com a sociedade, mas é iminente que esse comportamento mude. A tecnologia existe e veio para ficar e concretizar seu papel, transformando o que um dia foi utopia em realidade.

Identificamos que as tecnologias são fundamentais para o progresso científico na sociedade. No que diz respeito à educação, elas não devem possuir poderes mágicos, pois necessitam do homem para executá-las.

É importante, aliás, que nos defendamos de uma mentalidade que vem emprestando à máquina, em si, poderes mágicos. É uma posição “ingênua”, que não chega a perceber que a máquina é apenas uma peça entre outras da civilização tecnológica em que vivemos. Para fazer girar as máquinas, com eficiência, e recolher delas o máximo de que são capazes, se faz necessária a presença do homem habilitado. Do homem preparado para o seu manejo. (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 128).

Para isso, é necessário que os cidadãos vejam a importância que é estar se aperfeiçoando diariamente para ter o conhecimento das tecnologias e utilizá-las para elucidar seu conhecimento. As tecnologias têm um papel fundamental na transformação da educação e os professores devem estar aptos para compreender essa finalidade.

Não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto; que não baixa a cabeça diante do indiscutível poder acumulado pela tecnologia porque, sabendo a produção humana, não aceita que ela seja, em si, má. Sou um ser que rejeita pensá-la como se fosse obra do demônio para botar a perder a obra de Deus. (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p.22).

Observamos que Freire entende a importância da interatividade que deve existir entre o ser humano e seus pares, afinal de contas, todos nós somos capazes de reproduzir o conhecimento. É importante salientar que os dias atuais são marcados pela velocidade

das TIC, tornando-se imprescindível estar ciente das suas capacidades e disponibilizá-las para toda a sociedade.

Os estudantes e professores não devem utilizar as tecnologias apenas pelo motivo da imersão delas na educação. Devem, sim, levar em consideração o seu potencial em despertar a curiosidade e de estimular a participação de todos de maneira colaborativa, indicando projeções para um mundo mais igualitário.

A tecnologia como possibilidade para ensinar e aprender oportuniza formas diversificadas de ação docente, com a criação de diversos ambientes de aprendizagem, substituindo a pedagogia rígida tradicional por uma pedagogia virtual e colaborativa.

Nessa atual conjuntura social, as crianças e jovens convivem com as mídias tecnológicas, por isso, exige-se do professor um conhecimento sobre as diversas formas de interação dessa geração midiática. Nesse sentido, a exigência para o professor é ser ativo, criativo, criar situações de desafios, buscar soluções e sentir prazer pela busca de conhecimento. Ele deve sair da passividade, como o sujeito que só “ensina”, para buscar as informações consistentes e, a partir delas, criar alternativas para aprendizagens significativas.

As TIC estão contribuindo para a transformação do aprendizado, quando possibilitam a curiosidade, a motivação e o interesse. Os modos de aprender não se restringem às salas de aula convencionais. Por meio principalmente da internet, espaços mais abertos se constroem e possibilitam a interação de professores e alunos nos ambientes virtuais. Esses ambientes poderão propiciar diferentes formas de aprendizagem que deverão ser desafiadoras, interativas e colaborativas.

Nessa perspectiva, a comunicação é crucial, pois é através da comunicação que os homens se relacionam, interagem, obtêm significação. Para que haja um verdadeiro diálogo, faz-se necessário que os pares envolvidos na comunicação tenham o direito de se expressar.

Como diz Freire (1983, p. 45):

[...] se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a

mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados. A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. [...] Na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo.

Então, para o autor, “é então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito” (FREIRE, 1983, p. 45).

Corroborando com o autor, é de suma importância que exista um diálogo entre o emissor e o receptor que estão envolvidos no processo da comunicação. Se não existir com clareza essa participação de ambas as partes, o processo comunicativo não existirá e não haverá um entendimento, bem como uma conclusão do que está sendo transmitido, impedindo, assim, a compreensão entre os pares.

Destacamos que, no processo educativo onde estão envolvidos os sujeitos aprendentes, professor e aluno, a comunicação é imprescindível para galgar com êxito o que se pretende aprender numa aula, pois o educador deve compreender que não basta ter o conhecimento dos conteúdos abordados, pois saber ministrar a aula com uma comunicabilidade coesa é um fator preponderante. Por sua vez, os alunos devem também comunicar-se com o professor e entre seus pares.

Nos dias hodiernos, saber se comunicar é fundamental porque vivemos em sociabilidade constante, uma vez que, através do nosso convívio, ultrapassamos as barreiras com uma comunicação coerente. É fundamental destacar que, no ato comunicativo, deve-se evitar ruídos que impeçam ou desvirtuem a mensagem. Ressalta-se que atualmente a comunicação entre os homens, na maioria das vezes, processa-se por meios tecnológicos. Assim acreditamos que as tecnologias são inerentes ao ser humano na contemporaneidade.

Considerações finais

As análises de Freire, no que diz respeito às tecnologias que estão inseridas na sociedade e que perpassam a educação, apresentam-nos diálogos, análises e críticas sobre seu papel nas transformações educacionais, bem como alguns pareceres sobre esse cenário. As tecnologias não devem existir sem objetivos esclarecidos e devem estar disponíveis para a maioria das pessoas.

Este texto constatou que são pertinentes as transformações que as tecnologias têm realizado na educação. No entanto, existem algumas críticas e inquietações quanto à disponibilidade e ao acesso às tecnologias. Alguns têm tecnologias sofisticadas e galgam seus objetivos, mas outros, na condição de oprimidos, não as possuem e veem alguns propósitos não serem concretizados.

Para que a sociedade se torne igualitária, humana e autônoma, não basta somente ter a inserção das tecnologias, pois é fundamental que o ser humano assuma seu papel de responsabilidade, colabore para um mundo melhor, seja proativo, milite por políticas públicas que sejam capazes de apresentar resultados para uma educação interativa.

As tecnologias estão na educação. E nesse processo, temos dois sujeitos envolvidos que aprendem simultaneamente, professor e aluno. Ambos devem ter aptidão pelas tecnologias, compreendendo a sua utilidade; participando de cursos de aperfeiçoamento; aplicando-as nas aulas e nas atividades; selecionando a tecnologia adequada para a aula. Não haverá nenhuma utilidade para um computador na sala de aula, se o professor não souber utilizá-lo, bem como o aluno não descobrirá o potencial desse equipamento, se não souber manuseá-lo nas práticas no laboratório de informática, por exemplo.

Aprender faz parte da ontologia do ser humano, pois ele está em construção constante, buscando o conhecimento do qual é sujeito. A educação pode acontecer, inclusive, através da domesticação com a transmissão do conhecimento. Portanto, a maneira correta da utilização das tecnologias favorece o desempenho do conhecimento e solidificação da autonomia do sujeito, o ser aprendente.

A tecnologia é uma extensão da percepção humana, repleta de procedimentos cognitivos e de diversos significados simbólicos.

Analisando as tecnologias atualmente e identificando que elas fazem parte da cultura, não as utilizar como recursos no processo de ensino e aprendizagem pode implicar que o aluno assimile o conhecimento com a realidade sociocultural. Mas, se esse processo estiver baseado exclusivamente na tecnologia ou no determinismo tecnológico, pode resultar numa formação do indivíduo tecnicista e anti-humanista.

A construção de uma educação igualitária deverá tirar proveito, mas também garantir, a acessibilidade à informação e aos conteúdos, fazendo do aluno um descobridor, tal qual pesquisador do seu tempo. Tecnologias habilitam o aprendente nessa exploração. O aluno é um sujeito fundamental nas práticas educacionais.

Dentre tantas possibilidades, uma das razões para o uso das tecnologias digitais é que haja mais interação e troca de informações entre professor e aluno. No lugar da reprodução passiva de informações, é necessário estimular os alunos à criatividade, desafiando as estruturas existentes, podendo modificá-las, tornando possível o trabalho coletivo dos professores e desenvolvendo a autonomia nos alunos.

As TIC são possibilidades inovadoras que permitem gerar a comunicação e a informação com velocidade rápida, estando, assim, em um mundo globalizado em que a busca pelos saberes se encontra cada dia mais em evidência. Na escola, as tecnologias permitem ao professor ter acesso à proposta pedagógica que, aliada à sua prática de ensino, permite ao aluno criar situações de aprendizagem necessárias para o seu desenvolvimento.

Referências

- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo.; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

ATO EDUCATIVO E SOCIAL EM PAULO FREIRE



.....

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE



Edison de Queiroz Albuquerque

Doutorado em Engenharia Elétrica e Telecomunicações pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Professor Ajunto do Curso de Engenharia de Computação da Escola Politécnica de Pernambuco/UPE; Líder do Grupo de Pesquisa de Protocolos de Rede; Coordenador Técnico do NUTES – CISAM/PE.

Registro na plataforma LATTES:
8029298928924930

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE



Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque

Doutorado em Educação: Currículo e Avaliação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora na área de Avaliação Educacional dos Cursos de Pós-Graduação em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica na Educação Integral e de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda; professora da UFPE (aposentada), vinculada a Programas de Pós-Graduação; Professora formadora do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas – Recife/PE; membro da Cátedra Paulo Freire – UFPE.

Registro na Plataforma LATTES: 7935673824930219

.....

AValiação FORMATIVA NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Edison de Queiroz Albuquerque²²
Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque²³

Introdução

Este tema se inscreve no cenário das ebulições que vem acontecendo, nas sociedades contemporâneas, sob o impacto da aceleração das mudanças e transformações no mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, da criação de novos materiais, dos avanços científicos e tecnológicos; da força das mídias e redes sociais, entre outros fatores, que direta ou indiretamente, atingem as mais diferentes dimensões da vida humana. A avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem passam a ser necessárias como estratégias de gestão, em especial, da Educação. Elas podem focar na regulação, controle e classificação, mas, podem, também, se constituir como processos de transformação social, quando se ancoram em fundamentos e práticas emancipatórias em diálogo com Paulo Freire e autores críticos. Avaliação e produção de conhecimento são inseparáveis no mundo contemporâneo.

O conhecimento passa a se constituir como a mola mestra do desenvolvimento social e “a moeda de troca” das sociedades capitalistas ou delas dependentes. Isso atinge diretamente as Instituições de Ensino Superior – IES sejam estas organizadas em universidades públicas ou privadas ou como faculdades isoladas, provocando questionamentos sobre as suas finalidades e funções sociais e

²²Doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Professor do Curso de Engenharia de Computação da Escola Politécnica de Pernambuco/Universidade de Pernambuco/Brasil. E-mail: edison@ecomppoli.br.

²³Doutorado em Educação: Currículo e Avaliação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora na área de Avaliação Educacional dos Cursos de Pós-Graduação em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica e de Psicopedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda; professora da UFPE (aposentada), vinculada a Programas de Pós-Graduação; Membro da Cátedra Paulo Freire e formadora do Centro Paulo Freire. E-mail: targeliaalbuquerque@gmail.com

educacionais. Isso coloca em xeque a formação do profissional que nelas atuam.

A cada dia vão surgindo novas exigências das sociedades do conhecimento, pressionadas pelas demandas de qualificação de profissionais, sob a égide da hegemonia do Mercado. Entretanto, como movimento de resistência às políticas neoliberais e aos ditames capitalistas, uma nova lógica social vem sendo construída, sustentada nos pilares da “Ética universal do ser humano” (FREIRE, 2000a) e da “Ética da Libertação na era da globalização” (DUSSEL, 2000), como projeto coletivo de organização social e institucional. Esta nova lógica não é um presente “dos iluminados”, ela é fruto de resistência e de ações inovadoras. Nunca foi tão urgente a construção de “um conhecimento-emancipação”, cuja expressão é a solidariedade. (SANTOS, 2000).

Não se trata aqui de produzir um conhecimento “em geral”, e sim, um conhecimento problematizado emancipatório que se constitua como um novo paradigma de leitura crítica da realidade. A razão instalada e hegemônica socialmente, não pode ser a mesma que “pensa e constrói o que é criticável” do ponto de vista da solidariedade humana, da produção de sujeitos humanos. (ALBUQUERQUE, 2006).

Estes e muitos outros temas se colocam como desafios às instituições de ensino superior, em especial à docência e à formação plena dos(as) estudantes. Educadores(as) e educandos(as) precisam se tornar capazes de enfrentar com autonomia uma inserção crítica no mercado de trabalho como cidadãos(ãs) do BEM para contribuírem com um novo projeto social. Este, no qual, a produção da existência humana em uma sociedade substantivamente democrática, digna, fraterna e justa não se constitua prerrogativa, mas sim, condição inalienável de **direito universal**.

Uma das questões, que vem ocupando a centralidade dos debates sobre a qualidade do ensino superior e a função social da universidade, é a avaliação educacional nos seus campos de estudo: a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem. Essas discussões vêm ganhando força, na conjuntura atual do Brasil, devido às demandas das avaliações de Sistemas, sob a tutela do Governo Federal que primam pelos processos regulatórios de autorização, credenciamento e reconhecimento, entre outros; estimulando muito

mais o *Ranking*, em favor de uma ideologia de mercado, do que a criação de mecanismos e estratégias de avaliação para a qualidade social. (ALBUQUERQUE, 2006).

A trajetória histórica da avaliação no Brasil vem demonstrando um esgotamento dos modelos tradicionais de avaliação, de acordo com Albuquerque e Oliveira (2008). Estes se constituíram, durante muito tempo, como pedagogia dos exames (Luckesi, 2003; 2011), que privilegia a avaliação de conteúdos factuais e fragmentados com registros de notas e enfatiza os sistemas classificatórios de aprovação e eliminação. Isso favorece ao surgimento de movimentos de resistência e novas possibilidades vão se materializando nas instituições educacionais. Nessa direção, uma perspectiva inovadora vai se configurando como realidade crítica, abrindo caminhos para a construção de uma proposta de avaliação que rompa com a classificação e se afirme como autonomia emancipatória. (SAUL, 1988 e 1992; ALBUQUERQUE, 2006 e 2010).

Muitas instituições estão arriscando inovar, nem sempre com a força do coletivo, mas com iniciativas individuais que anunciam possibilidades efetivas de transformação e consolidação. Um exemplo disto é a nova metodologia de avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva formativa, construída em parceria pelo professor da disciplina “Redes de Computadores” do Curso de Engenharia de Computação da Universidade Estadual de Pernambuco e seus(suas) estudantes, durante o ano de 2011. Esse trabalho, planejado, desenvolvido e avaliado no coletivo da sala, a partir da meta avaliação discentes dos processos avaliativos vivenciados, alicerçou a criação do ousado processo de avaliação formativa em espaços tradicionais e excludentes.

Várias foram as constatações que estimularam a curiosidade epistemológica, no sentido de problematizar a avaliação na sala de aula do ensino superior e criar uma nova proposta metodológica, articulando ensino e avaliação. São destaques: a insatisfação do professor e de seus/suas discentes com relação aos mecanismos conservadores de atribuição de notas, a partir de provas e exames, ou de “trabalhos passados pelo professor”; estes isolados do processo de

ensino e aprendizagem, muitas vezes, impostos e destituídos de uma análise crítica dos mesmos e sem possibilidades de aperfeiçoamento.

A questão nuclear da pesquisa-ação foi: **Como alunos e professor da disciplina “Rede de Computadores”, partindo de uma concepção de avaliação à luz de Paulo Freire, poderiam romper com uma cultura classificatória, seletiva, punitiva, já, instalada e construir coletivamente uma nova metodologia de avaliação, que fosse colocada a serviço das aprendizagens dos(as) estudantes e à (re)orientação curricular, em favor de sua formação plena?**

Os objetivos norteadores da proposta de criação da nova metodologia de avaliação da aprendizagem foram: (a) construir, de modo colaborativo, uma fundamentação teórica sobre a abordagem da avaliação formativa e emancipadora; (b) analisar a cultura avaliativa já instalada, procurando desmistificar a relação de poder imbricada e sensibilizar o grupo-classe a vivenciar a nova metodologia de avaliação; (c) demonstrar a inseparabilidade da avaliação do ato educativo, da própria aprendizagem, com a finalidade de explicitar as aprendizagens, sob a forma de projetos inovadores e de compreender os equívocos cometidos, para superá-los; (d) recriar e ou aprofundar aprendizagens, através da análise crítica compartilhada dos projetos realizados, com a efetiva mediação de docentes e discentes; (e) construir, com o coletivo da sala de aula, uma nova cultura avaliativa em uma perspectiva emancipatória.

A seguir serão explicitados os fundamentos teóricos que ancoraram a construção da nova metodologia de avaliação, com a descrição “passo-a-passo” do trabalho coletivo realizado pelo docente e seus/suas estudantes. Para uma melhor compreensão da dinâmica do processo de avaliação formativa, com base em procedimentos de meta-avaliação, será apresentada a visão dos discentes sobre a própria avaliação, com sugestões de aperfeiçoamento.

Diálogos interdisciplinares à luz de Paulo Freire

A avaliação formativa no ensino superior: um compromisso com a qualidade social

A avaliação educacional está presente nos cenários nacionais e internacionais e se constitui como uma estratégia política de gestão não só de um projeto educacional localizado - de determinado país, estado, município- mas como um “vetor” estruturante de políticas públicas, diretamente articuladas a um projeto maior de sociedade. Investigar essas relações entre Estado, educação e avaliação abre espaços para se compreender as formas de regulação social, sejam em nível de Estado, Mercado e, também, comunidade, que se vão concretizando em cada país, como resultado de uma interação entre uma multiplicidade de fatores internos e externos. (AFONSO, 2000).

Num sentido amplo, pode-se afirmar que o compromisso da avaliação é com a qualidade. Não com qualquer qualidade, mas, do ponto de vista ético, com a qualidade social. Uma vez que a qualidade educativa é sempre concernida pela qualidade social, vale dizer, é relativa à qualidade da sociedade que queremos para hoje e projetamos para as próximas gerações, seu conceito não é unívoco nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força (DIAS SOBRINHO, 2000; SAVIANI, 1997).

Segundo Nóvoa e Estrela (1993), a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja. Sua função primordial é “atuar” e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo de decisão. Este processo se constitui de um conjunto de “pequenas ações avaliativas”, de um contínuo processo de negociação, a partir de confronto de posições, mas tendo-se o compromisso com um projeto pedagógico democrático.

Culturalmente, passou-se a associar a palavra avaliação a **juízo de valor ou de mérito**. Isso não aconteceu por acaso. A palavra avaliação, etimologicamente, vem do Latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. A partir dessa compreensão, avaliar se relacionaria à atribuição de um juízo de valor sobre um dado processo e/ou fenômeno determinado, procurando-se

aferir a sua qualidade, a partir de um dado padrão socialmente aceitável como “o melhor” ou pré-estabelecido por determinadas autoridades no assunto ou em determinada área do conhecimento. A avaliação é de natureza política, pois, se insere numa dada ordem social.

O modo capitalista de organização social possibilita uma coerência interna entre a lógica social da exclusão e os processos e procedimentos hegemônicos de avaliação da escola e na escola. A ética de mercado entra no campo educacional e procura normatizar as práticas educativas sob essa orientação. Mas, como explica Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: os seres humanos em relação dialógica uns com os outros precisam ficar vigilantes e construir uma ética universal do ser humano que transpassará as ações educativas. (FREIRE, 2000a).

Desse modo, ao se tomarem decisões sobre os procedimentos de avaliação precisa-se atentar para “a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros) [...]”. (FREITAS, 2003, p. 46).

Muitos estudiosos da Avaliação Educacional já vêm denunciando os mecanismos seletivos e excludentes da avaliação na escola e da escola. Porém, reafirmam que a crítica não pode imobilizar nem minar forças emancipatórias. Muito pelo contrário, o desvelamento crítico da realidade, a compreensão dos fundamentos das nossas próprias práticas pedagógicas, o reconhecimento dos nossos equívocos avaliativos são necessários para a ressignificação do trabalho educativo que realizamos na escola e fora desta. Nesse sentido, podemos reafirmar com Freire (2000a e 2000b) a ética é inseparável da prática educativa, pois, como seres humanos inconclusos, precisamos permanecer em permanente estado de avaliação – vigilantes – para não cairmos na tentação do opressor de reforçar uma educação bancária e acrítica.

Reafirma-se, assim, que a avaliação institucional e da aprendizagem precisam ser compreendidas com relação ao projeto político-pedagógico do qual fazem parte. Os professores(as) são

autores(as) do projeto político pedagógico e precisam garantir que os(as) estudantes sejam também coautores(as) e, quiçá, autores(as).

A Ética como fundamento da avaliação formativa.

O pressuposto norteador deste trabalho é que a prática da avaliação classificatória, historicamente instalada, pode ser rompida por um trabalho educativo de resistência, denúncia e anúncio das relações opressoras tecidas em processos autocráticos de avaliação e construir uma nova cultura avaliativa dialógica, democrática e inclusiva. Freire explica sobre a necessidade de se desmistificar os discursos da avaliação, pois, “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”. (FREIRE, 2000a, p. 130).

A compreensão da avaliação, na sua constituição humana, nos fornece subsídios para interpretar como a avaliação educacional/da aprendizagem se constrói, articulando perspectivas: histórica, política e cultural, pela intervenção concreta dos homens e das mulheres em relação uns com os outros, mediatizados pelo mundo.

A avaliação caminha passo-a-passo com a evolução da humanidade. Como nos afirma Dussel (2000), antes de se constituir como um juízo de valor, ela é “um sensor” de sobrevivência da espécie. “Um sensor afetivo-avaliativo” que impulsiona para a produção da vida e reprodução da espécie. É a assunção da avaliação, como prática educativa ética, articulada ao ato educativo, que se abrem possibilidades de se construir uma nova metodologia que se materialize em parcerias na sala de aula e nos mais diferentes espaços das instituições de ensino superior. Por que colocar a avaliação a serviço das aprendizagens dos(as) discentes? Porque a avaliação precisa ser construída em processos de interação colaborativa, para que cada educador(a) e educando(a) possam ir se assumindo como avaliadores(as), praticando a autoavaliação e a meta-avaliação, construindo uma autonomia, fundada no conhecimento emancipação: “um conhecimento prudente para uma vida decente”. (SANTOS, 2000).

A avaliação formativa: da classificação à emancipação

A avaliação é investigativa; problematiza e exige uma tomada de decisão ética crítica. Se os(as) nossos(as) estudantes se habituam a dar respostas: certas ou erradas; a reproduzirem modos de pensar anteriormente elaborados por nós, a partir dos autores e das autoras estudados(as), estamos consolidando práticas repetitivas que os enfraquecem perante o mundo; este que está a exigir cada vez mais flexibilidade, rapidez, inovação e criatividade, calcada em uma sólida base científica e tecnológica, em constante movimento de ressignificação e atualização.

A avaliação é elemento constitutivo do próprio fenômeno político e histórico motor de qualquer ação social e pode instrumentalizar um processo de emancipação, através do confronto crítico e criativo dos conhecimentos adquiridos sobre uma dada realidade e que nem sempre estão contemplados no entendimento geral do currículo.

O significado da avaliação, nessa perspectiva, amplia-se, pois através dela, pode-se penetrar de forma densa e complexa o contexto educacional, questionando e “iluminando” a qualidade e o compromisso da educação que se pratica. O paradigma da avaliação emancipatória foca três movimentos necessários à concretização de processos formativos e emancipadores de avaliação: a descrição da realidade, a crítica institucional e a criação coletiva. (SAUL, 1988; 1992).

A clareza desta questão possibilita interpretar a responsabilidade de se democratizar o processo avaliativo, de se democratizar o poder, dando voz aos sujeitos que participam do processo educativo. *“A educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”*. (FREIRE, 1987, p. 84).

É fundamental garantir a oportunidade de participação na elaboração dos juízos de valor, nas ações e decisões aos que vivenciam o programa de avaliação. Nessa direção, Abramowicz (2001) foca a necessidade de criação, no ensino superior, de grupos reflexivos para estudarem questões relativas ao currículo e à avaliação. Isto contribui para a construção das condições objetivas de realização do trabalho

coletivo, potencializando a informação, construindo ações, compartilhando poder com os usuários da informação.

Nesse sentido, alunos e alunas com seus professores e suas professoras podem compartilhar da maravilhosa aventura epistemológica da descoberta de novos conhecimentos em estreita relação com a interpretação e valorização dos saberes de “experiência feitos”. A curiosidade para Freire é o ponto de partida que mobiliza o aprendizado. Ela faz parte da história de vida dos sujeitos que pensam, sentem, fazem e interagem no e com o mundo. Entretanto, esta não é suficiente para a produção do conhecimento científico: precisa aliar-se ao pensar certo, à capacidade investigativa e problematizadora. Essa jornada de apreensão e apropriação do conhecimento deve ser persistente, apaixonante, relacionando o aprender e ensinar em uma convivência ética. (FREIRE, 2000a).

Nesse momento, é importante lembrar alguns elementos discutidos por Vygotski (1988), sobre aprendizagem que poderão nos ajudar a compreender a necessidade do (da) professor(a) criar com seus(suas) estudantes situações de diálogo avaliativo, em que a avaliação seja colocada, realmente, a serviço da aprendizagem, da construção do conhecimento. Na sua visão, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do ponto zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKI, 1988, p.109).

Vygotsky chama a atenção para que sejam considerados os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, a história de sua produção intelectual, para que não se tenha a pretensão ou prepotência de conceber que existe um ponto “zero absoluto” de aprendizagem do(a) aluno(a) ou que ele possa chegar ao limite máximo de seu aprendizado.

Uma das questões postas pelo processo formativo de avaliação é sobre o papel e função do erro. Se, na perspectiva classificatória, o erro precisa ser punido, eliminado; na abordagem de avaliação que contribua com uma autonomia emancipatória, o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem (DAVIS E ESPÓSITO, 1990); como uma estratégia de gestão dos processos educativos (ALBUQUERQUE, 2010).

Estas são algumas das mais promissoras funções da avaliação: articular saberes, identificar equívocos, negociar possibilidades, selecionar estratégias para resolução dos problemas, reorientar o próprio processo de aprendizagem, construir decisões coletivas, ensinar o(a) estudante a se autoavaliar compreendendo seus modos de aprender, mediar os processos de decisão e contribuir para a autonomia e emancipação social.

Vários autores, entre eles Perrenoud (1993a e b, 1999, 2000), colaboraram com a construção das bases teóricas sobre a abordagem formativa e emancipadora. A seguir, serão apresentados alguns destaques à luz de Perrenoud:

- mudar a avaliação é fácil de dizer e tentativas são feitas, mas o difícil mesmo é permitir que “mexam na minha avaliação”;
- a questão central é a natureza das mudanças que devem ocorrer na escola, nos processos educativos dentro e fora da instituição, na própria sala de aula. Nem todas as mudanças têm o mesmo valor democrático;
- modificações relativas às escalas de avaliação quantitativa ou a construção de novas escalas, incluindo posicionamentos qualitativos; o regime de média, o intervalo entre as provas, a valoração dos itens de testes são aspectos fáceis de alteração. Porém, nada disso afeta radicalmente o funcionamento didático ou o sistema de ensino;
- as mudanças, que aqui estão postas em discussão vão muito mais longe do que o próprio sentido de ruptura com os modelos tradicionais, quantitativistas e a afirmação da avaliação formativa.
- uma avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. “A idéia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear; ela procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...]” (Cf. PERRENOUD, 1999, p. 173);
- os erros, portanto, podem ser considerados estratégias de aprendizagem. Sua natureza precisa ser identificada para que o(a) discente compreenda como aprende, por que errou? O que fazer para superar os seus erros, e assim, se posicionar como ser autônomo capaz de avaliar, se autoavaliar e avaliar a avaliação da qual participa;

- alguns procedimentos avaliativos como identificação dos erros, sugestões e contrasugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança, entre outros, podem auxiliar na construção de uma proposta inovadora de avaliação.

O reconhecimento de que são muitas as dificuldades para se desenvolver uma avaliação formativa, já é um primeiro passo. A partir disto, é necessário investir na construção de parcerias, para se romper com o arcaico e construir o novo – a inovação. Muitos(as) docentes, ainda insistem que a adoção de uma proposta de avaliação formativa leva a “frouxidão” e que só o rigor das provas, das notas e das médias, vinculadas aos mecanismos de aprovação e reprovação é que garantem a qualidade do ensino. Este mito precisa ser problematizado e desmistificado. Pois, o próprio mercado nos informa a cada dia sobre a má qualidade do ensino das instituições em geral, e, em particular do ensino superior. A classificação, os *rankings*, as exclusões, não são garantia de formação plena do profissional nem de sua inserção crítica no mercado de trabalho.

Para Hadji (2001, p.27), “existe uma ideia enraizada na mente de grande parte dos professores e das professoras: a avaliação é uma medida de desempenho dos alunos”. Para este autor, o conceito usado de “medida” se refere à atribuição de um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável. Essa regra passa por um crivo institucional e social, muitas vezes, contaminadas por ideologias particularizadas em prol da ideologia dominante.

“A medida é assim uma operação de descrição da realidade” (Idem). Esse autor situa vários problemas entre avaliação e mensuração e aponta os equívocos de se confundir esses processos. “Efetivamente, as variações de notas, para um mesmo produto, de um examinador a outro, vão bem além do que seria apenas uma incerteza normal devido às condições “locais” da tomada da medida”. (HADJI, 2001, p. 30).

Se a avaliação não é uma medida, não podemos tratar o aproveitamento do aluno como se fosse um dado passível de mensuração. Torna-se indispensável compreender a aprendizagem no

contexto em que ela é produzida e tendo o máximo de cuidado com a linguagem que usamos nesse processo de comunicação dialógica. Hadji (2001) sugere que aprendamos eticamente a substituir palavras que machucam por palavras que ajudam. Ao se usar uma nota de referência, há necessidade do esclarecimento que esta “não é um somatório de pontos”, mas sim uma notação, para indicar, um determinado nível de aquisição do conhecimento, acompanhada das decisões e acordos para o seu aprimoramento.

Hadji (2001) reforça que o trabalho do(da) estudante não é o verdadeiro objeto da avaliação. A atividade que é proposta para o aluno realizar serve apenas como “um pretexto”, uma oportunidade de criar algo, reconstruir e ressignificar aprendizagens, pois ele é “aluno-produtor”. Ao propor as tarefas, o professor espera que ele tenha construído e/ou desenvolvido determinadas habilidades e competências. Cabe sempre perguntar se essas atividades realmente são estimuladoras, significativas e facilitadoras de informações avaliativas válidas, em direção ao que se deseja observar.

Hadji chama a atenção para a nova característica, que assume a avaliação numa perspectiva formativa, pois, ela se inscreve num processo de comunicação e, como tal, é sempre influenciada pela consideração de informações a priori: informações socioeconômicas, visões de mundo, proposta institucional, expectativas, histórias de vida, entre outras e pelo processo de construção do objeto a ser avaliado, bem como pelas relações concretas que se podem e/ou se devem fazer dos seus resultados.

Nessa ótica, a questão da avaliação formativa é multidimensional e, pelo compromisso assumido com a aprendizagem e formação do(a) educando(a) é uma utopia promissora. Portanto, o que precisa se garantir é a intencionalidade formativa e a determinação de se aproximar cada vez mais dos seus propósitos formativos.

Algumas considerações precisam ser focadas ao se assumir uma proposta de avaliação formativa, na visão deste autor: (a) a subjetividade faz parte da avaliação. Faz parte da natureza humana – avaliar; b) é avaliando que os seres humanos podem construir uma sociedade melhor: digna, fraterna e justa e c) qualquer instrumento de avaliação é passível de crítica e pode estar sujeito a múltiplas

interpretações, apesar dos cuidados na sua elaboração. Seus resultados precisam ser problematizados e não tidos como “certezas” e “verdades absolutas”. (HADJI, 2001).

Metodologia de avaliação formativa na disciplina “Redes de Computadores”

A disciplina “Redes de Computadores” integra a matriz curricular do Curso de Engenharia de Computação da Escola Politécnica de Pernambuco (POLI) da Universidade de Pernambuco (UPE). Ela é trabalhada nos 5^{os} e 6^{os} períodos letivos, sob a forma de Redes de Computadores 1 e Redes de Computadores 2, respectivamente. A sua natureza é teórico-prática.

Participaram desta nova abordagem metodológica de avaliação, 48 estudantes que foram ouvidos durante o semestre letivo. Destes, 71% responderam ao instrumento de avaliação dessa proposta, em virtude de que 10 alunos se matricularam no curso à noite por motivo de trabalho.

A apresentação da proposta aos(às) discentes

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é inseparável do ato educativo, a nova metodologia de avaliação foi apresentada aos(às) discentes sob a forma dialógica e com foco na problematização e objetivos, enunciados, inicialmente neste artigo. A partir da discussão inicial, o grupo sentiu a necessidade de um maior aprofundamento sob a perspectiva da avaliação formativa. O professor mediou o trabalho, focando a necessidade da triangulação: ensino, aprendizagem e avaliação. O plano de ensino da disciplina foi analisado coletivamente, tomando-se como referência a ementa, as competências e habilidades, os eixos temáticos, a variabilidade didática (aulas dialogadas, desenvolvimento da metodologia de projetos e encontros reflexivos para socialização e avaliação). Houve plena adesão dos(as) discentes.

Os passos seguintes foram: a organização de grupos para a elaboração dos projetos, a escolha dos temas, a construção do plano de

trabalho, a organização do cronograma para a apresentação e diálogo crítico sobre cada trabalho: **autoavaliação** e **avaliação dialógica**. É importante salientar que os referentes para a elaboração da tela crítica de avaliação dos projetos, foram elaborados no coletivo, resultando em um documento (DOC 1), considerado a “coluna vertebral” para a avaliação das aprendizagens dos(as) estudantes. Este pode ser visualizado abaixo, no seguinte instrumento (Ficha avaliativa).

DOC 1. Ficha com os referentes para a avaliação dos projetos.

Disciplina: _____

Período: _____.; Grupo: ____; Data: __/__/____; Exercício: nº ____

Tema:

Critério	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3		Aluno 4	
	Auto	Prof.	Auto	Prof.	Auto	Prof.	Auto	Prof.
1-Atitude								
1.1-Pontualidade								
1.2-Atenção								
1.3-Participação								
2-Conteúdo								
2.1-Domínio								
2.2-Qualidade do texto								
2.3-Profundidade								
3-Procedimentos								
3.1-Qualidade dos slides								
3.2-Qualidade do texto								
4-Criatividade/inação								
5-Espírito de colaboração								
6-Capacidade de ouvir e se posicionar ante críticas								

Conceitos:

NA - ainda não aprendeu

AS - aprendizagem satisfatória

API - aprendizagem plena com inovação

As aulas expositivas dialogadas foram, também, um espaço profícuo de avaliação formativa. Porém, a inovação metodológica passou a se constituir como tal, durante o desenvolvimento, apresentação dos projetos, quando o diálogo crítico coletivo com a sala de aula foi-se transformando em práxis emancipadora, confirmando a possibilidade de se romper com a classificação e construir a formação. Como afirma Freire em *Pedagogia do Oprimido*: diálogo é práxis. Após cada vivência, o professor se reunia com o grupo que coordenou a apresentação do projeto e, em parceria, preenchiam a ficha com os referentes da avaliação. Em cada coluna, o aluno se autoavaliava e, em seguida, o professor procedia a sua avaliação. Se houvesse discrepância, haveria um diálogo educativo para se construir novos encaminhamentos e reorientações curriculares.

Neste sistema, a premissa básica é que cada ser humano pode SER MAIS; o reconhecimento de ser incompleto, inconcluso e inacabado abre possibilidades de aprimoramento do fazer pedagógico e de ampliação de sua formação profissional. Isso tudo é refletido com a turma: os trabalhos podem ser aperfeiçoados até o período da Prova Final, conforme calendário da Instituição. A metodologia de avaliação formativa, na visão do professor, rompia com a classificação e se constituía uma utopia promissora. (FREIRE, 2000a, HADJI, 2001).

Entretanto, essa visão do professor era insuficiente para se avaliar a nova metodologia de avaliação. Por essa razão, ao final do período letivo, como parte desta nova metodologia de avaliação, foi proposta à turma uma meta-avaliação com a finalidade de se analisar criticamente o vivido e o aprendido para aperfeiçoar o processo. Com base nos estudos de Chizzotti (2000) e Minayo (2008) sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, foram definidos os objetivos da meta-avaliação, procurando-se elaborar questões dissertativas, para captar informações avaliativas que pudessem subsidiar o aprimoramento da nova proposta de avaliação.

A seguir, será apresentada a visão dos(as) discentes sobre a nova metodologia de avaliação vivenciada na disciplina “Redes de Computadores”, a partir das respostas ao instrumento de avaliação.

A visão dos(as) discentes sobre a nova proposta de avaliação formativa

Para captar a visão dos discentes sobre a proposta de avaliação, com foco na meta-avaliação, as informações apresentadas pelos estudantes foram organizadas em oito categorias de análise, a saber:

- a) nível de satisfação dos discentes e opiniões gerais;
- b) os procedimentos de avaliação, efetivamente utilizados;
- c) as propostas de avaliação, usualmente, trabalhadas pelos professores nas disciplinas do Curso;
- d) as diferenças entre a nova proposta de avaliação e as demais;
- e) o papel e a função do erro na avaliação;
- f) as aprendizagens construídas durante a disciplina, a partir da articulação ensino, aprendizagem e avaliação;
- g) as sugestões para aperfeiçoamento da nova proposta de avaliação;
- h) a relação entre as notas obtidas e o nível de aprendizagem dos estudantes.

• Achados pedagógicos, após a análise das informações avaliativas

Com relação ao nível de satisfação dos discentes: 96% (26 estudantes) consideraram a proposta como relevante pelas seguintes razões:

- “Mais interessante do que uma prova tradicional, pois nos levou a estudar não somente para ser aprovado, mas para aprender”. (aluno 11)
- “[...] inusitada, porém efetiva [...] notas têm sido muito altas [...] dúvidas sobre o real mérito do aluno”. (aluno 14)
- “[...] deveria ser seguida pelas outras disciplinas [...] busca de conhecimento para produzir algo funcional e prático”. (aluno 17)
- “A nova metodologia avalia melhor o conhecimento desenvolvido [...] alguns tipos de erros ou falhas [...] pode ser corrigido durante o projeto [...] o que às vezes não pode com uma avaliação do tipo prova”. (aluno 19)

Destaca-se o aluno 8 que, apesar de considerar que a metodologia de avaliação foi “efetiva”, afirmou que os projetos não contemplavam todos os conhecimentos adquiridos na disciplina. “Avalio positivamente a proposta adotada pelo professor em dar liberdade para os alunos construírem o conhecimento”.

O aluno 14 explica que a metodologia foi “inusitada”, porém chama atenção para o fato de “as notas têm sido muito altas”. Percebe-se que ainda há um “ranço cultural” de que é necessário se “colocar notas baixas”, para se caracterizar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Pode-se, então, afirmar que na visão dos docentes, em sua maioria, a proposta foi de relevância à sua formação.

- **Com relação aos procedimentos de avaliação, efetivamente, utilizados**

As colocações dos estudantes reafirmaram a proposta apresentada pelo professor da disciplina. Isto pode ser observado nas informações abaixo:

- “[...] tivemos que desenvolver um software e entregar um relatório com a teoria e a explicação do projeto”. (aluno 6)

- “[...] avaliados de acordo com domínio de conteúdo e criatividade”. (aluno 11)

- “A turma foi separada em grupos, que buscaram métodos inovadores de implementação do conteúdo visto em sala. [...] melhores notas [...] melhor cumpriram [...] dominaram o resultado final”. (aluno 17)

- **Com relação às propostas de avaliação, usualmente, trabalhadas pelos professores nas disciplinas do Curso**

Com relação às propostas de avaliação usualmente trabalhadas pelos professores nas diferentes disciplinas do Curso, há um consenso de que os professores ministram as aulas e depois aplicam duas provas e, em algumas disciplinas provas e projetos. Constatam-se referências

ao desinteresse de estudantes e professores, a exemplo dos depoimentos dos estudantes 1, 17 e 19.

- “[...] 2 ou mais provas [...] não há interesse por parte dos professores se a disciplina é interessante [...]” (aluno 1)
- “O conteúdo é visto em sala enquanto a turma é advertida para estudar para a prova. Poucos estudam e se envolvem com a disciplina de modo que o conhecimento se perpetue além-prova”. (aluno 17)
- “Provas, e em alguns projetos”. (aluno 19).

• **Quanto às diferenças entre a nova proposta de avaliação e as demais utilizadas pela Instituição**

Foram constatadas algumas ênfases: maior interesse e interação do docente com os discentes; articulação teoria e prática através da produção e acompanhamento dos projetos; estímulo ao trabalho em equipe e à criação de inovações. Entre várias informações destacam-se:

- “[...] maior interesse do professor [...]”. (aluno 3)
- “[...] dar liberdade para os alunos construírem o conhecimento”. (Aluno 8)
- “[...] ajuda na construção de conceitos importantes [...] auxilia a desenvolver uma melhor maneira de trabalhar em equipe”. (Aluno 16)
- “[...] estimulados a criar inovações e buscar coisas diferentes [...]”. (Aluno 17)

• **Quanto ao papel e à função do erro na avaliação**

93% dos estudantes focaram a importância de o erro ser trabalhado como estratégia de aprendizagem, sem necessidade de “punição”. Entretanto, 7% (2 estudantes) afirmaram que:

- “A detecção dos erros atua como fator contribuinte para fixar o aprendizado, bem como os comentários feitos ao término das apresentações inclusive dos trabalhos dos demais grupos.” (Aluno 21)

– “Com críticas construtivas e procurando entender as dificuldades e limitações do grupo”. (Aluno 22)

Estes depoimentos alertam para o fato das restrições impostas pelo sistema de certificação adotado pela Instituição, visto que o professor precisa diferenciar o desempenho dos estudantes em notas. A cultura classificatória cria um círculo vicioso em que a apropriação crítica do conhecimento e novas construções ficam sendo amarradas ao poder do professor em avaliar externamente o aluno. Este passa a ser objeto do processo pedagógico, e não seu autor ou coautor.

• As aprendizagens construídas durante a disciplina, a partir da articulação ensino, aprendizagem e avaliação, especialmente, com a nova metodologia de avaliação da aprendizagem

Afirmam os estudantes:

- “[...] oportunidade de aplicar esse conhecimento no meu ambiente de trabalho [...] aprendi a trabalhar em grupo e confeccionar relatórios”. (aluno 6).

– “Uma melhor capacidade de transformar a teoria em produtos reais e práticos, [...]”. (aluno 7)

– “Estimulou a criatividade, pela liberdade [...], além da vontade de expandir o conhecimento, pesquisando e indo mais além do assunto [...]”. (aluno 9).

- “[...] aprender coisas que não aprendemos apenas em livros, como as experiências partilhadas pelo professor [...]”. (aluno 22).

Esses revelam uma ênfase na relação teoria e prática, na inovação e na constituição de equipes e inserção crítica no mercado de trabalho.

• Com relação às sugestões para aperfeiçoamento da nova proposta de avaliação

Houve uma solicitação de mais aulas práticas, além das já desenvolvidas na disciplina. Percebe-se que essa solicitação não se refere diretamente à metodologia de avaliação. A nova proposta,

mesmo sendo valorizada pelos 100% dos estudantes, no momento de sugerir aperfeiçoamentos, 15% dos estudantes solicitaram, também, a aplicação de provas. Parece ser verdade que há resquícios de uma cultura pedagógica dos exames para validar a avaliação.

Os depoimentos, abaixo, exemplificam essas sugestões:

- “[...] necesario se faz um mixto de prova e trabalho (aluno 12);
- “Práticas que não necessitem tanto de programação”. (aluno 24);

• **Proposições sobre a relação entre as notas obtidas e o nível de aprendizagem dos estudantes**

A quase totalidade dos estudantes (96%) afirmou que houve consistência e coerência na atribuição das notas. Observem-se esses depoimentos:

- “Sim. Os projetos permitem que você mesmo detecte seu erro e concerte. E abre margem à curiosidade [...]” (aluno 13)
- “Eu acho que referenciou. Porque foi preciso pesquisar e estudar para realizar o projeto”. (aluno 18)

Apenas um estudante afirmou que “não”, porque a “avaliação, às vezes, é julgada pelo visual do projeto” (aluno 5). Ressalte-se que um dos estudantes, mesmo tendo afirmado a validade da sua nota, acrescentou “o professor deveria exigir um pouco mais na correção” (aluno 14). Essas colocações revelam que a avaliação formativa é possível de ser trabalhada no Ensino Superior e, em especial, na área de Ciências Exatas, mesmo que se tenha de “ajustar” a proposta para referenciar o nível de aprendizagem através de notas, ainda, uma exigência do sistema.

Uma análise geral dos depoimentos demonstra a colocação de Freire (2000) que, muitas vezes, precisamos remar contra a maré. Caminhamos alguns passos à frente, e muitas, vezes, precisamos recuar, para avançar com mais força e consistência entre princípios, fundamentos e práticas. Em todo momento, temos a contradição: ética de mercado que exige classificação e exclusão; ética universal do ser

humano que articula: um olhar diferenciado, uma avaliação em colaboração, a visão dos oprimidos, história de vida, valorização do ser humano, inclusão e garantias dos direitos à educação para a qualidade social, entre outras questões.

Muitas vezes, a cultura opressora nos impõe regras classificatórias e discriminativas. A avaliação formativa se coloca a serviço da interação, das relações sociais dialógicas, da libertação dos grilhões, muitas vezes, instalados em práticas pedagógicas no Ensino Superior; a metodologia de avaliação formativa permite ao estudante com o apoio de seus/suas professores(as), a se reconhecer no mundo e com o mundo, assumindo uma formação profissional cidadã.

Ao ser coautor de seu processo de aprender, o/a estudante se torna mais responsável com a construção do conhecimento crítico: prudente para uma vida decente. Torna-se mais atuante e protagonista de uma ética universal do ser humano que é radicalmente contra a qualquer forma de preconceito e discriminação; assume seus erros e participa de processos de aperfeiçoamento e melhor qualificação profissional e formação plena (ALBUQUERQUE, 2005).

Um princípio que tece a rede da avaliação formativa emancipatória é que cada sujeito humano pode SER-MAIS, pode se aperfeiçoar em relação uns com os outros, exercendo uma contínua vigilância ética e construindo sua autonomia, pois, aos conhecer erros e equívocos pode ser melhor, mais humano e qualificado profissionalmente. Esse é um dos pontos de diálogo que permeiam as teorizações e práxis de Paulo freire, Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos, entre outros estudiosos que embasaram esse texto.

Considerações finais

A construção de uma nova abordagem de avaliação na disciplina Redes de Computadores, no Curso de Engenharia de Computação, representou vários desafios para o professor e seus alunos, pois, houve necessidade de rupturas com a abordagem tradicional de ensino e de avaliação.

Conceber a avaliação em uma perspectiva formativa é torná-la inseparável do processo educativo, colocando-a a serviço das

aprendizagens dos estudantes e da melhoria da qualidade da educação que se pratica no ensino superior. A meta: construir uma avaliação como parte de um projeto de educação substantivamente democrática em prol de uma sociedade digna, fraterna e justa.

Há o reconhecimento de que se precisa ampliar a discussão sobre esse tema com outros(as) professores(as) em especial, nas reuniões de departamento, para que uma nova cultura avaliativa possa se fazer realidade na instituição, em cada sala de aula. Porém, os primeiros passos foram dados e o caminho para o aperfeiçoamento da metodologia de avaliação formativa está iniciado.

É importante destacar os êxitos pedagógicos dessa caminhada educativa à luz de Paulo Freire. Entre eles: a consolidação do diálogo crítico na sala de aula; o investimento coletivo e individual na construção do conhecimento, revelado nos projetos inovadores; a assunção dos alunos como autores e coautores de suas aprendizagens e das aprendizagens colaborativas; a ressignificação do papel e função do erro na avaliação; a valorização do trabalho em equipe; a participação direta no seu próprio processo de avaliação e meta-avaliação; uma visão crítica dos processos de atribuição de notas; o alargamento da visão da disciplina pela articulação teoria e prática, mediada pela avaliação formativa.

Em síntese, a nova metodologia de avaliação possibilitou uma reorientação curricular, possibilitando ao professor corrigir rumos e consolidar caminhos em prol da efetiva qualidade do seu trabalho pedagógico em prol de uma educação substantivamente democrática.

Trabalhar a avaliação em articulação com as diferentes dimensões e momentos da prática pedagógica é torná-la aliada de uma educação como ato político que não separa o sujeito que aprende do significado social daquilo que aprende em prol da melhoria da qualidade de vida de povos e nações. A avaliação é uma estratégia de gestão educacional inseparável do ato de ensinar e aprender, do sujeito e do objeto de conhecimento, da vida pessoal e institucional. A avaliação é uma estratégia de produção da vida, do amor ao aprendizado, de fé e esperança na formação de profissionais comprometidos com projetos sociais emancipatórios de cidadania plena.

Avaliação e ética de mãos dadas, como nos inspira a obra de Paulo Freire é ousar fazer diferente no Curso de Engenharia de Computação, como comprovou ser possível. O inédito viável se fez presente em uma nova dimensão curricular.

O presente trabalho, a partir da ancoragem do diálogo com autores(as) referenciados(as), foi um momento marcante no trabalho docente e na vida dos discentes que ousaram também fazer a diferença no Curso de Engenharia da Computação- POLI-UPE. A sala de aula não foi mais a mesma, os estudantes também não eram os mesmos e o professor que coordenou a disciplina (autor deste artigo) não era mais o mesmo. A coautora deste artigo, ao interpenetrar na experiência, de modo interdisciplinar, também havia mudado. Todos(as) ampliaram a sua visão de mundo em um curso da área de Ciências Exatas e compreenderam que somos seres de presença no mundo e é na partilha, na “co-laboração” que podemos ser pessoas melhores e profissionais éticos e proativos.

Os ensinamentos freirianos: a política, a técnica, a estética, a ludicidade, a criatividade, a amorosidade, a generosidade, a fé nos homens e nas mulheres, um profundo querer bem aos seres humanos, a rigorosidade metódica aliada à curiosidade epistemológica, a ética universal do ser humano são constitutivos da Pedagogia Paulo Freire. Eles precisam ser estudados por todos(as) que lutam por uma educação como prática da liberdade. Esses passos constituíram o Esperançar de um novo modo de conceber e praticar a avaliação, um novo jeito de educar e trabalhar as reorientações curriculares no Ensino Superior.

Avaliar para emancipar; o conhecimento emancipação compromete; o compromisso com a formação de Engenheiros da Computação que auxiliem a construção de um Brasil digno, fraterno e justo.

Referências

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de Formação Reflexiva Docente no Interior dos Cursos Universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBUQUERQUE, T. S. **Autonomia e autoavaliação: caminhos para a construção do trabalho coletivo na escola, sob uma inspiração freireana**. Revista Construir Notícias, ano 10 (novembro/dezembro), 46- 57, 2010.
- ALBUQUERQUE, TARGELIA DE SOUZA E OLIVEIRA, E. S. G. **Avaliação da Educação e da Aprendizagem**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil AS, 2008.
- ALBUQUERQUE, TARGELIA DE SOUZA et al. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária**. Recife: Bagaço/ Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2006.
- ALBUQUERQUE, TARGELIA SOUZA. **Ética e Avaliação: uma reflexão crítica à luz do pensamento de Paulo Freire. Coleção Paulo Rosas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- DAVIS, C. E ESPÓSITO, I. **Papel e função do erro na avaliação escolar**. Cadernos de Pesquisa, (74), 1990.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- DUSSEL, E. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação. Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000(a).
- ___ **Política e Educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000 (b).
- ___ **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem. Componente do Ato Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ___ **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. & ESTRELA, A. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1993(a).

_____. Não Mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da avaliação Pedagógica. In: Nóvoa, A e Estrela, A . (orgs.) **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993(b).

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação Emancipatória: uma abordagem crítico transformadora**. Tecnologia Educacional. V. 21 (104), jan/fev, 1992.

SANTOS, B. S. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. A. **Nova Lei da Educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

VYGOTSKI, A. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: CONTEMPORANEIDADE



Ana Paula de Abreu Costa de Moura

Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora na extensão universitária do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos . Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Pesquisadora do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização de jovens e adultos, formação de alfabetizadores, extensão universitária, leitura e escrita e educação e direitos humanos.

.....

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: CONTEMPORANEIDADE

Ana Paula de Abreu Costa de Moura²⁴

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

O presente artigo tem como objetivo sistematizar as discussões realizadas na série Diálogos com Paulo Freire com o tema Contemporaneidade, organizada pelo Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas. Ao receber o convite para participar da série, revisei alguns livros do autor, para definir o recorte que faria em minha fala. Cada parágrafo, cada página virada, cada pensamento lido reforçava para mim a atualidade do pensamento do educador. Um exemplo disso é a epígrafe acima, extraída do livro *Educação como prática da liberdade*, publicado no ano de 1967, que mostra que este momento histórico não está dissociado do já vivido e nos instiga a refletir sobre a conjuntura atual, marcada pela pandemia do Coronavírus, que já matou quase 160.000 brasileiros e provoca tanta dor na população mundial. Momento marcado também por lutas políticas de projetos antagônicos que confrontam ideologias extremamente divergentes e ameaçam nossa frágil democracia.

Neste contexto tão turbulento, a epígrafe acima propicia a releitura das questões do tempo presente e provoca indagações e movimentos de busca para compreendermos as diferentes (e, por vezes,

²⁴Doutora em Linguística. Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: anapaulaabreumoura@gmail.com

incompatíveis) concepções de educação presentes na disputa de projetos de sociedade e de homem, materializadas em políticas públicas e práticas pedagógicas. Para tanto, na construção deste texto, entrecruzamos discussões presentes nas obras de Freire com algumas narrativas de situações vividas do lugar atual de professora universitária, em que trabalho com a formação de professores, mas também com reflexões construídas quando ainda lecionava na Educação Básica, alfabetizando operários da Construção Civil²⁵.

O lugar da docência possibilita construir nossa intervenção na criação deste mundo, confrontando-nos cotidianamente com a desigualdade social que caracteriza a sociedade. Também impõe, como nos lembra Freire (1989), a necessidade de termos clareza sobre a favor de quem e do que e, portanto, contra quem e contra o que fazemos o ato educativo. A ausência de clareza a essas questões pode levar ao desenvolvimento de práticas pedagógicas ingênuas, alienadas de uma proposição real, que se constitua como ferramenta para o processo emancipatório dos sujeitos.

A Educação não é um campo preservado, pelo contrário, ela reflete a dinamicidade social, na qual existem conflitos de projetos societários marcados por valores, princípios, conceitos, que revelam a forma de ver e estar no mundo. Toda educação provoca interferências na realidade, podendo reproduzir desigualdades ou desvelá-las. Isso nos remete ao mito da neutralidade da Educação, tão criticado pelo educador, que nos alerta para o erro de conceber o ato educativo como um quefazer puro, sem vinculá-lo aos mecanismos de poder da sociedade, sem entender o papel que ela pode desempenhar na construção de nosso mundo.

As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram na intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram seu papel e esforço reprodutor da ideologia dominante. Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia

²⁵ As falas que traço da Educação Básica foram registradas durante os anos de 2001 e 2002, quando realizava pesquisa de campo em classe de alfabetização da Construção Civil, na cidade do Rio de Janeiro, para a elaboração de minha Dissertação de Mestrado. Optei por usar nomes fictícios para preservar a identidade dos educandos. Já a situação relatada no espaço de Ensino Superior foi vivida no ano de 2018, na Faculdade de Educação da UFRJ, no curso de Pedagogia.

dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida (FREIRE, 2001, p. 24-25).

Nesse sentido, o legado freireano traz elementos importantes para discutirmos a Educação na perspectiva de um direito inalienável, que se constitui como ferramenta fundamental nas lutas pela humanização e pela resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas. A luta por humanização funda-se antropológicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso que busca recuperar ou superar situações-limite para realizar seu profundo *ser mais*.

“O pobre vévi de teimoso”: a humanização negada e afirmada na teimosia de viver

Em tempos de pandemia, a humanização tão defendida por Freire é colocada à prova. Mesmo com o grande número de mortes, alta possibilidade de contágio do vírus e não tendo medicação eficaz nem vacina, vemos representantes dos poderes públicos, em reuniões virtuais, defendendo a volta à “normalidade”, com abertura de colégios e escolas. Em seus argumentos, eles parecem ignorar questões da saúde física e mental, abstraindo a dor de centenas de milhares de famílias que perderam seus entes queridos, de milhões que vivem cotidianamente o temor de serem infectados pelo Coronavírus.

A busca de uma “nova normalidade”, em meio à pandemia, parece estar intrinsecamente atrelada à garantia do funcionamento da economia de nosso país. O desejo de maior lucro se sobrepõe à necessidade de garantir a vida. Os sujeitos perdem seus rostos, nomes, identidades e são tratados como números, vítimas de uma “fatalidade”. A desumanização é latente. A humanização tão defendida por Freire enquanto vocação ontológica de todo ser humano é colocada em xeque, é “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência

dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela superação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 30).

A afirmação da humanização como caminho pelo qual mulheres e homens podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem suas capacidades pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais, impõe a necessidade de o homem se entender como um ser inacabado – portanto, em constante transformação – que, apesar de estar condicionado por determinantes históricos, não tem suas ações determinadas por eles. O homem em si traz consigo a possibilidade de mudanças e transformação.

[...] A consciência do mundo e a de si como ser inacabado necessariamente inserem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 58)

A consciência de si enquanto sujeito coletivo e ser inacabado possibilita ao homem a afirmação de sua humanização, que, em muitos momentos, é sobreposta pela defesa de sua permanência no mundo. Diariamente, a população mais pobre se confronta com a defesa da vida, com a necessidade de garantir sua existência, o que faz com que tenha que criar formas de burlar as barreiras impostas por uma sociedade desigual, que a todo tempo tenta negar sua humanização. Michel de Certeau, em seus estudos sobre o cotidiano, em que analisa as “artes de fazer”, denominaria essas formas subterrâneas de conviver com políticas impostas de táticas:

[...] chamo de táticas a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe oferece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si, à distância, numa posição recuada, de previsão e de visão do inimigo [...] (CERTEAU, 2000, p. 79).

Táticas ou *manhas*, como diria Freire (2000), que, por vezes, pode parecer, a um olhar menos atento, um movimento de pura acomodação ou adaptação a situações negadoras da humanização. Porém, é fundamental uma análise atenta da realidade do cotidiano dos trabalhadores, já que o que pode parecer mera resignação, muitas vezes, oculta um ato de resistência, pois posso dar a “[...] impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo” (FREIRE, 2000, p. 79).

A consciência de estar o tempo todo “remando contra a maré” fez com que Seu Augusto, um aluno de 65 anos da Construção Civil, ao discutir em sala de aula questões relativas à violência urbana, à saúde, à moradia e à precariedade dos meios de transporte, adotasse uma postura reflexiva e falasse: “*O pobre vévi de teimoso*”. Paulo Freire (2000, p. 77) parece concordar com o educando, quando diz que: “só à custa de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência ou negação – com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor”.

É por meio dessa teimosia que a luta pela humanização é afirmada, e é também por meio dela que, em distintos espaços, seus saberes e astúcias se manifestam e, em suas falas, conseguimos identificar a ideia da história como um tempo de possibilidades e não de determinismo, do homem como sujeito da história e não mero objeto. O que nos convida a pensar o ato educativo, considerando o *saber de experiência feito*, “sua explicação do mundo, de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 2000, p. 83). Entretanto, essa perspectiva de conceber o ato educativo se contrapõe frontalmente à concepção bancária da educação ainda tão presente em nosso sistema educacional.

Quando falam as vozes dos trabalhadores: a necessária ruptura com a visão bancária de educação

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987), ao analisar as relações educador-educando na escola, teceu inúmeras críticas ao caráter narrativo dos conteúdos, que trata a realidade como algo estático e compartimentado. Essa forma de conceber a educação foi denominada pelo educador de concepção bancária, na qual o conhecimento é concebido não só como algo externo, que independe da interação entre os sujeitos, mas também como algo dissociado da alegria e do prazer, ficando restrito ao dever. A disciplina não se refere só à disciplina por área do conhecimento, mas guarda referência também com o ato de disciplinar mentes e corpos.

No quadro de pandemia que vivemos atualmente, presenciamos falas acaloradas sobre a preocupação com o trabalho com os conteúdos curriculares pela escola. Reproduzindo essas falas, vemos diferentes sujeitos manifestarem a preocupação com a perda do ano letivo. Interessante observar que, em algumas falas, o medo de perder o ano letivo aparece com maior densidade do que o medo das inúmeras perdas ocasionadas pelo Coronavírus. A crença de que o trabalho da escola com os conteúdos curriculares é algo apartado da realidade, que não é afetado pelo momento histórico vivido, está muito presente. Ao educador cabe narrar os conteúdos e, aos educandos, recepcioná-los e “arquivá-los” para responderem a futuras perguntas do ambiente escolar.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quando mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 33).

As avaliações realizadas em forma de provas e testes preservam uma analogia com o extrato bancário, no qual é possível identificar se o depósito consta nos “registros”. O conhecimento, assim,

é constituído de informações e de fatos transferidos do “detentor do saber” para o aprendiz e verificado através das avaliações. Nessa perspectiva, a existência do conhecimento independe das pessoas envolvidas no ato pedagógico, e o ensino seria, então, a forma de suprir a carência, a ignorância dos educandos.

Romper com a concepção de educação bancária nos leva a perceber que a prática educativa não é algo estático, pelo contrário, tem movimento, dinamicidade, diferenças, conflitos, criatividade. E, acima de tudo, guarda em si um potencial para estimular homens e mulheres a intervirem na realidade, podendo provocar modificações, confirmações e ampliações da leitura de mundo que trazem, na busca de *ser mais*.

No empenho pela ruptura com a concepção bancária de educação, está implícito o respeito à leitura de mundo trazida pelos educandos e a valorização de seus diferentes saberes construídos em outros espaços/tempos que não a escola. Diferente do silêncio imposto ao educando, faz-se presente o estímulo à sua fala. Através dela é possível perceber as diferentes linguagens, as lógicas distintas em que operam seus raciocínios, os elementos que usam para prever o tempo e também o que estão entendendo do conteúdo que está sendo discutido, suas dúvidas, suas contribuições, associações.

As falas vêm carregadas das experiências vividas em outro contexto sociocultural, o que me remete a um diálogo em sala de aula, enquanto ainda atuava como alfabetizadora de operários da Construção Civil. Numa ocasião, relatei para os alfabetizandos uma experiência vivida ao visitar o estado do Rio Grande do Norte: num quiosque praiano, pedi uma porção de aipim e não fui atendida pelo garçom, que dizia não saber o que era. Tentei explicar para o garçom que queria mandioca, ele se mostrou bastante espantado, e eu não entendi o porquê. Só depois consegui descobrir que aipim, naquele estado, era chamado de macaxeira. Ao término do meu relato, eles riram e me corrigiram, explicando a diferença entre aipim e mandioca e o porquê de não poder usá-los como sinônimos:

O aipim você pode comer, já a mandioca ela não se deve comer, você come é arriscado até morrer. A mandioca ela serve para fazer a farinha, fazer o beju, essas coisas. (João Maria)

A diferença do aipim para a mandioca é porque a casca do aipim ela é meio arroxadinha e a casca da mandioca ela é branca, entendeu? Agora é como ele [João Maria] tava falando ali, aipim você pode até arrancar ele do pé, descascar e comer, cru mesmo. Agora a mandioca você não é só capaz de morrer não, porque morre, tudo por causa daquela manipueira dela. Se você pega aipim e joga lá no chão, aquilo ali quando você for cozinhar ela, quando for comer tá amargando. Você tem que pegar ela e botar debaixo do chão ou se não descascar, botar na panela, não tem nadas a ver, ela fica normal do mesmo jeito que era, mas se jogar, ela amarga (João Batista).

A segurança com que traziam as novas informações mostrava que tinham clareza da explicação que estavam dando e que ficaram muito felizes em poder me ensinar algo que, até então, eu desconhecia. O *saber de experiência feito* possibilitava que eles ensinassem um pouco sobre um alimento tão presente em nossas refeições e do qual pouco temos conhecimento. Ao mesmo tempo em que revisitavam suas histórias de vida, fortaleciam a autoestima, colocando-se também no lugar daquele que tem algo a ensinar.

O olhar para a sala de aula possibilita perceber as diferenças culturais existentes nesse espaço. São vestimentas, linguagens, costumes, naturalidades diversas e singulares. Múltiplos saberes não legitimados pela escola. Saberes tidos como ignorância ou, quando muito, como curiosidade. Saberes construídos fora do espaço escolar, carregados de distintas “leituras de mundo”, que são silenciadas pela escola e, por vezes, confrontam-se com a visão que trazemos dos conteúdos curriculares. O que me remete a outra situação vivida como educadora na Construção Civil.

Ao discutir o conteúdo de uma carta, indaguei aos educandos sobre que outros meios de comunicação eles conheciam. Um dos educandos, Paiacan²⁶, falou: lençol. Cheguei a pensar na possibilidade de ignorar, “fingir que não ouvi”, para que não tivesse que expô-lo diante da turma ao dizer que a resposta não estava correta. Afinal, não

²⁶No espaço da Construção Civil, é muito comum os trabalhadores se tratarem por codinomes, principalmente se existir mais de uma pessoa com o mesmo nome. Paiacan era a forma como se referiam ao educando João Batista.

conseguia ver como lençol poderia ser um meio de comunicação, mas resolvi pedir que ele me explicasse.

Paiacan poderia ter se calado, poderia ter feito o jogo de dizer só as palavras da escola, fazendo a separação que muitos educandos e educadores fazem entre as palavras da escola e as palavras da vida, mas, mostrando estar muito seguro do que falava, ele me respondeu: “Vê-se que a senhora não é da roça. Quando a senhora olha pra frente aqui, o que a senhora vê?” Respondi que via paredes, casas, prédios, o Palácio do Samba da Mangueira... Então, ele prosseguiu: “Mas, lá na roça não é assim não, quando tá na roça, a gente vê a casa e é muito distante para mulher chamar a gente pro almoço. Então quando o almoço está pronto a mulher coloca um lençol numa vara e finca a vara no chão. Lá da roça nós vemos o lençol e sabemos que é hora da comida. Lençol não é meio de comunicação, professora?”

Ao dar essa explicação, Paiacan mostrou que, mais do que entender o que é meio de comunicação, ele se apropriou desse conteúdo que a escola estava apresentando e o associou à sua vida, mostrando que existem muitos outros meios de comunicação além dos que vemos nos livros didáticos e que, muitas vezes, a escola se fecha em seus conteúdos, dissociando-os da realidade vivida, tentando apresentar uma interpretação única a ser seguida pelos educandos, e deixa de compartilhar a diversidade de conhecimentos trazidas pelos educandos. Ao fechar as portas para essa diversidade cultural, a escola restringe e dificulta a visão dos acontecimentos do cotidiano escolar.

Volochinov/Bakhtin apresenta algumas contribuições para o melhor entendimento da situação que estava colocada em sala de aula ao abordar a multiacidentalidade do signo. O autor afirma que tudo o que é ideológico é um signo e que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. O signo é um lugar de luta de classes.

[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Essa pluralidade social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir (VOLÓCHINOV, 2002, p. 46).

Apesar de cada signo ser lido de formas diferentes por diferentes grupos, os que detêm o poder tentam passar a falsa ideia de que seja uniacental, eterno, imutável. A classe dominante tenta universalizar a sua própria leitura de acordo com seus interesses, mas, em dados momentos, outras leituras vividas em diferentes contextos culturais acabam por emergir. A escola, enquanto espaço de disputas de projetos, reproduz essa tensão. No caso específico do lençol, Paiacan trazia um conhecimento local, pessoal, cultural e o colocava em diálogo com o conteúdo escolar, que se pretende conhecimento global.

A explicação do lençol como meio de comunicação nos remete a reflexões sobre a diversidade cultural silenciada pela escola e nos apresenta algumas indagações: como contribuir para a ruptura com a hierarquia de conhecimentos historicamente construída? Quais as possibilidades de construção de um novo emancipatório quando as relações entre as partes são tão desiguais? Como fazer com que as expressões e as vozes dos trabalhadores tenham ressonância na escola e ressignifiquem o ato educativo? Se apresentamos tantas indagações, trazemos também uma certeza: nenhuma construção verdadeira se dá através do silenciamento. É imprescindível a construção de uma prática educativa problematizadora e, portanto, dialógica.

A ruptura com a “cultura do silêncio” e a compreensão das diferentes lógicas utilizadas pelos educandos trabalhadores

A construção de uma prática dialógica pressupõe a ruptura com a concepção bancária de educação, que vê os educandos como meros receptáculos de conteúdo, como aqueles que nada sabem e que, portanto, devem ser silenciados para que possam ouvir o conhecimento por quem é legitimado, como objetos do processo educativo e não seus sujeitos. Contrapor-se a essa perspectiva, implica em problematizar a realidade, em compreender os educandos e educadores como seres de busca, inacabados, em permanente processo de transformação. A problematização nos auxilia a construir a curiosidade epistemológica e a abordagem crítica, que concebe a produção do conhecimento e não a mera reprodução. Com Freire (2011, p. 28-29), vemos que o conhecimento:

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo, e ao reconhecer-se assim percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeito e não de objeto. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo, é que no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar aprendido-apreendido em situações existenciais concretas.

A aprendizagem defendida pelo autor nos remete à discussão do leñol como meio de comunicação. A compreensão do conhecimento construído por Paiacan, que colocava em diálogo o que era apresentado com a realidade vivida por ele e tantos outros no meio rural, só foi possível a partir da escuta. Em sala de aula, desenvolver uma prática dialógica possibilita ao educador não só falar e ser ouvido, mas também ouvir. Isso implica romper com o que o autor chama de *cultura do silêncio*, a que são ideologicamente submetidos. “Cultura do silêncio em que as classes se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser” (FREIRE, 2001, p. 59).

Romper com a cultura do silêncio implica estimular os educandos, a expressar verbalmente suas opiniões, a dizer a palavra. Não a palavra oca, inautêntica, livre de significado, mas a palavra encarnada, preñe de sentido, manifestação da expressão humana. E isso nem sempre é uma tarefa fácil, no ato pedagógico, pois, educados numa perspectiva de educação bancária, onde suas vozes, assim como seus saberes e sua cultura são negados, aprenderam que, na escola, existe uma pessoa autorizada a falar para “transmitir” o conhecimento e outras destinadas a escutar atentas para “absorver” tudo que é repassado. Quando estimulados a se posicionar, muitas vezes, resistem e só libertam a voz quando sentem confiança no ambiente escolar, quando percebem que serão verdadeiramente ouvidos. Suas vozes alimentam o diálogo necessário não só à prática educativa, mas também à vida, e trazem novos olhares, instigando educadores a

compreender a forma como interpretam o mundo e teimosamente constroem sua existência.

Não raro, algumas posturas que aparentemente podem ser vistas como forma de alienação ou conformismo podem estar carregadas de movimentos de resistência. Entender a lógica com a qual os educandos constroem a vida pode nos possibilitar não só maior qualificação nas intervenções pedagógicas, mas, acima de tudo, melhor compreensão da forma como produzem seu processo de humanização. Esta reflexão me remete novamente à sala de aula nos canteiros de obra da Construção Civil, reafirmando as palavras de Freire (1996, p. 23) quando diz que “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Palavras que, para mim, não se colocam como simples retórica, mas como encarnadas de sentido.

No movimento de deslocar o olhar e tentar entender diferentes situações a partir do lugar do outro, deparei-me com os risos como forma de resistência e resiliência. Trago, aqui, o diálogo construído com Seu Augusto, um educando de 65 anos, em que ele relata a queda de seu barraco de estuque: “Eu tava lá em casa com minha Véia ouvindo a palavra de Deus no rádio, quando ouvi o barulho “creque-creque”. Quando olhei para o alto vi, o teto estava vindo abaixo. Então, gritei: vambora, minha Véia, que a casa vai cair. Foi só o tempo da gente sair que o barraco caiu”.

Durante o relato que fazia, meu aluno trazia seu sofrimento estampado na face, sua dor, a voz vez ou outra sumia, para depois retornar, parecendo sair com grande esforço. Com lágrimas nos olhos, contou a tristeza de sua esposa e do filho, mas disse que confiava em Deus para melhorar seu futuro, porque seu barraco caiu por vontade de Deus. Enquanto ele falava, a turma se movimentava, um cutucava o outro, risadinhas, comentários zombeteiros. Ao final do relato, gargalhadas altas ressoavam pela sala e, para minha surpresa, a postura do Seu Augusto mudou, e ele gargalhava junto com outros alunos, deslocando-se da posição do risível para a de quem ri. Não só riam como lançavam perguntas e gracejos: “E aí, Seu Augusto, foi a potência do rádio que fez o barraco cair? Já pensou que agora você e sua velha vão comer fora todo dia? Cuidado com sua mulher na rua o dia inteiro, os ‘gaviões’ podem querer pousar”. Riram de Seu Augusto, mas riram

com ele. Riso que permitiu, num momento tão triste, compartilhar alegria e dor com os amigos do trabalho.

Mesmo consciente da situação desesperadora que estava posta, eles riam. Quando indagados sobre como conseguiam rir diante daquela tragédia, Alcenor, um outro educando, respondeu: “Fazer o quê? É tanta desgrameira que se a gente não ri, a gente morre”. A resposta de Alcenor instigou-me a buscar compreender o viver e o pensar dos educandos. Essa busca encontrou grandes contribuições nos estudos de Bakhtin (1999) sobre a cultura popular na Idade Média.

Segundo o autor, na Idade Média, o riso afirmava-se como momento de exceção, espaço do não oficial, enquanto o tom sério afirmava-se como única forma que permitia expressar a verdade, o bem e, de maneira geral, tudo o que era importante. O trato com a vida espiritual e temporal exigia seriedade, cujos tons e matizes se traduziam em submissão, medo e passividade. Uma das formas de manifestação do cômico eram os festejos carnavalescos. O carnaval era vivido pelo povo, não como forma artística de espetáculo teatral, mas como uma forma concreta da própria vida, embora provisória. O carnaval era a segunda vida do povo, o segundo mundo da cultura popular e se constituía como uma paródia da vida ordinária, como um *mundo ao revés*, que tinha como base o princípio do riso.

Para Bakhtin, o homem experimentava no riso a vitória sobre o medo. Tudo o que era temível tornava-se cômico. Como se, através do riso, o homem pudesse dominar o medo. Não apenas o medo místico ou das forças da natureza, mas, antes de tudo, o medo moral, que acorrentava, oprimia e obscurecia a consciência do homem, o medo do poder eclesiástico e humano dos mandamentos e proibições autoritárias, o medo da morte e do castigo do inferno. Para o autor:

[...] O riso não é uma forma exterior, mas uma forma interior essencial a qual não pode ser substituída pelo sério, sob pena de destruir ou desnaturalizar o próprio conteúdo da verdade revelada por meio do riso. Esse liberta não apenas da censura exterior, mas antes de mais nada do grande censor interior, do medo do sagrado, da interdição autoritária, do passado, do poder, medo ancorado no espírito humano, há milhares de anos. O riso revelou o princípio material e corporal sob a sua verdadeira acepção. Abriu os olhos para o novo e o futuro [...] O

riso revelou de maneira nova o mundo, no seu aspecto mais lúdico. (BAKHTIN, 1999, p. 81)

Ao conceber a pesquisa como uma característica indissociável da profissão docente, ousou aproximar tempos e espaços históricos tão distantes para tentar compreender o riso dos educandos diante da situação vivida por Seu Augusto, que, mesmo confrontado pela dificuldade que vivia com a esposa, ria e convida a entender “a arte de sorrir cada vez que o mundo diz NÃO” (BRINCAR, 1983). O corpo que antes demonstrava a postura de derrota se liberou ao rir, como se o riso liberasse, mesmo que temporariamente, Seu Augusto do desespero da situação e o colocasse acima de seus medos, constituindo-se como uma rejeição e não aceitação à fatalidade da vida, como poderia ser vista, a partir de um olhar menos cuidadoso. Provavelmente, após o movimento de libertação em sala de aula, seus medos voltaram a assombrá-lo, mas a liberação, mesmo que provisória, pode ter se constituído como uma fonte de energia para prosseguir a luta pela vida.

Compreender as diferentes lógicas com as quais os educandos trabalhadores operam é um desafio, pois, imersos num mundo que lhes nega não apenas o alimento, o emprego, a moradia, mas, sobretudo, o respeito à sua condição humana, eles criam formas diferentes de interpretar e estar neste mundo. Buscando romper com interdições e negações, eles criam táticas e astúcias para driblar regras sociais desiguais, que tentam empurrá-los cada vez mais para a margem da sociedade ou incluí-los de forma cada vez mais subalterna. No caminho marcado por dor e sofrimento, os trabalhadores criam formas de encontrar a vida. Cavam esperanças onde o que se apresenta é o fatalismo e nos desafiam enquanto educadores a compreender as distintas maneiras de recriação da vida. Sem a busca de compreensão da forma de pensar e de viver dos alunos, a prática pedagógica pode cair no esvaziamento e impossibilitar o diálogo tão necessário ao desenvolvimento da prática educativa.

O desafio de desenvolver práticas dialógicas em sala de aula

A perspectiva de construção de práticas dialógicas traz em si a preocupação de falar *com* os educandos e não *para* eles. Os educadores

são instigados a ter a sala de aula como espaço que contribui para a sua formação permanente. Contudo, ao considerarmos que na docência está implícito o trabalho com gente, sabemos que a nossa responsabilidade com o ato educativo é ainda maior, principalmente porque, no exercício da profissão, encontramos sujeitos que concebem o mundo de forma diferente, mas também encontramos pessoas que concebem o mundo de forma divergente, o que nos faz exercitar cotidianamente a tolerância, que Freire considera como uma das principais virtudes do educador progressista.

Outra virtude é a tolerância. Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta. Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente (FREIRE, 1994, p. 59).

O exercício da tolerância em sala de aula, num momento em que o país se encontra tão fragmentado e polarizado por posições divergentes e, por vezes, antagônicas, é ainda mais difícil. O que me remete a uma situação vivida do lugar de docente da formação de professora, quando durante uma apresentação de livro de autoras negras, um dos graduandos se sentiu incomodado com a proposta e verbalizou que não via razão para destacarmos a discussão étnico-racial, pois, segundo ele: “Racismo não existe no Brasil. Isso é mi mi da esquerda”. Frente à fala do estudante de graduação, vi a necessidade de trazer alguns elementos para problematizar sua afirmativa. Comecei indagando-o se tinha conhecimento de quantos professores existiam na Faculdade de Educação e, destes, quantos eram homens negros e mulheres negras. Diante da negativa dele, alegando desconhecimento de tais dados, apresentei os números, concluindo que os negros representam menos de dez por cento, numa unidade acadêmica das Ciências Humanas. Expliquei que, apesar de não ter números concretos sobre essa relação nas Ciências Exatas, os dados empíricos nos mostram que esse número é ainda mais inferior.

Finalizei indagando-o novamente: “Então, se partirmos da perspectiva de que não há racismo no Brasil, estamos afirmando que os negros de nosso país são inferiores intelectualmente, por isso não conseguem ocupar estes espaços?”.

No decorrer desse debate-diálogo, pude perceber os pontos de interrogação surgindo nas feições do estudante de graduação, a postura de quem estava certo do que falava foi sumindo. Na condição de educadora, alertei-o sobre a responsabilidade de nossa profissão, pois, como educadores, temos que estar menos preocupados em afirmar nossas verdades e mais estimulados a compreender os condicionantes históricos que explicam a realidade em que vivemos. Se ignoramos a história brasileira, o período de escravização, o racismo estrutural que está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, estamos fadados a levar para nossas aulas uma visão ingênua ou astuta da organização desigual de nossa sociedade.

A situação vivida naquela aula mostrou a importância dos espaços de debate para impulsionar o pensamento crítico no processo educativo, que parte de uma concepção problematizadora sobre o homem e seu estar no mundo. Espaço que, naquele momento, estava marcado pelo conflito de posições divergentes e que não pode deixar de confrontar as diferenças, principalmente se elas reforçam preconceitos, negam a democracia e o humanismo, agindo de forma licenciosa, ultrapassando limites que precisam ser respeitados. A adoção da virtude da tolerância defendida por Freire envolve respeito, disciplina e ética.

A profissão docente nos coloca à prova cotidianamente em sala de aula ao impor o debate com o diferente e o divergente, mas também vai forjando nossa identidade profissional e humana, pois não só lidamos com gente, mas também somos gente e, como nos lembra Freire (1996, p. 52):

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado

que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

A problematização do futuro encontra na prática educativa um campo extremamente rico, um campo de possibilidades e construção. Além disso, a sala de aula é um espaço extremamente formativo para construção da identidade docente. Ao se deparar com os dilemas da prática, é possível ao educador recorrer aos conhecimentos para interpretá-los e problematizar o que é visto como uma evidência, na busca de identificar pistas, indícios e sinais que contribuam não só para o desenvolvimento da prática educativa, como também para a construção da identidade docente. Nos estudos sobre o Paradigma Indiciário Ginzburg (1989, p. 179), vemos que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”.

Vemos, assim, a necessidade de reeducar os sentidos e aceitar o convite de Paulo Freire (1994) a ler a sala de aula como um texto, que fala não só com palavras, mas também com mensagens não verbalizadas, com posturas, silêncios, olhares. Do lugar de docente que atua com a formação de professores, uma das principais recomendações que faço aos graduandos é: “mantenha o contato visual com o educando”. Ele precisa compreender que você está dialogando com ele e não falando para ele. Além disso, o contato visual é imprescindível, pois, como nos lembra Saramago (1995, p. 26): “[...] fazemos dos nossos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o que estamos a negar com a boca”.

Mesmo o silêncio pode expressar insatisfação, concordância ou negação ao que está sendo exposto. Diante das correlações de forças estabelecidas, o silêncio pode representar uma tática necessária, enquanto não se sentem seguros para discordar ou contribuir de alguma forma para a discussão em pauta. Ser educador, portanto, exige

que utilizemos a intuição e a sensibilidade para identificar, em situações tidas como menores ou corriqueiras, sinais e pistas para a construção do processo educativo:

Se, para a leitura de textos, precisamos de instrumentos auxiliares de trabalho como dicionário de vários tipos e enciclopédias, também para a “leitura” de classes, como se fossem textos, precisamos de instrumentos menos fáceis de usar. Precisamos, por exemplo, de bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade, crer nos outros mas não demasiado no que pensamos dos outros (FREIRE, 1994, p. 68)

A proposta da leitura da sala de aula, contudo, não alerta os educadores sobre a dificuldade que é se ler nesse texto do qual também faz parte, o que envolve também imprimir o necessário movimento de ação-reflexão-ação. Frente às ações da prática, construímos respostas que nem sempre se mostram satisfatórias quando refletimos sobre elas. O que nos mobiliza a construirmos novas abordagens na ação educativa, em busca da emancipação de seus sujeitos.

Considerações Finais

A sistematização das discussões realizadas na série Diálogos com Paulo Freire me propiciou revisitar algumas das obras do autor e identificar que muitas delas são marcadas pela defesa do diálogo e, em algumas, o autor se propôs a pôr em livro a prática do diálogo com outros sujeitos da educação – *Sobre educação: diálogos* (FREIRE; GUIMARÃES, 1982); *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985); *Essa escola chamada vida* (FREIRE; BETTO, 1985); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (FREIRE; MACEDO, 1990); *Pedagogia: diálogo e conflito* (GADOTE; FREIRE; GUIMARÃES, 1995); *Medo e ousadia* (FREIRE; SHOR, 1996); *Aprendendo com a própria história I* (FREIRE; GUIMARÃES, 1987); *Aprendendo com a própria história II* (FREIRE; GUIMARÃES, 2000) – , construindo suas reflexões a partir de diferentes interlocuções, estabelecendo um modo vivo e dinâmico de trabalhar suas ideias

político-educativas, que promove a ruptura de hierarquização das falas e inaugura na história da pedagogia o “livro falado”.

A partir das diferentes discussões trazidas pelo autor, refleti sobre experiências vividas na docência, levando-me a afirmar que, apesar de o educador não estar mais fisicamente presente entre nós desde o ano de 1997, seu pensamento continua a inspirar e transpirar em muitos de nós ao conceber e realizar o ato educativo expressando uma ética de solidariedade, que reforça sua grande utopia e incansável esperança nas possibilidades históricas de humanização. Paulo Freire traz grandes contribuições para a Educação em nível mundial e reforça a ideia de que a educação é uma forma de intervenção e construção deste mundo, convidando-nos a assumir nosso lugar na condução da História e a ver a educação como espaço de construção, de possibilidades, de construção deste mundo, pois “O mundo não é. Ele está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 1999.
- BRINCAR de viver. Compositores: Guilherme Arantes e Jon Marcus Lucien. Intérprete: Guilherme Arantes. Rio de Janeiro: CBS, 1983. 1 LP (40 min).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida** – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história I**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GINZBURG, Carlos. **Mito, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2002.

PAULO FREIRE: OS LAÇOS AFETIVOS NO TEAR DA VIDA DOS(AS) DOS(AS) EDUCADORES(AS)



Eliana Sampaio Romão

Pedagoga (UFAL). Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós doutorado com estágio sênior na Universidade do Porto-Portugal. Profa. Universidade Federal de Sergipe (UFS). Departamento de Educação (DED) na área de didática, comunicação e educação infantil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Comunicação e Memória (EduC-Me). Email: elianaromao@uol.com.br

PAULO FREIRE: OS LAÇOS AFETIVOS NO TEAR DA VIDA DOS(AS) DOS(AS) EDUCADORES(AS)



Telma Sampaio Romão

Pedagoga e Arte Educadora (UFRN) Especialista em Arte Terapia UnP/Aquimy-Art. Mestre em Artes Cênicas, na área de pesquisa Pedagogias da Cena-UFRN. Pesquisa sobre a influência das danças circulares sagradas na ampliação do movimento das pessoas com deficiência visual. Docência em alfabetização de adultos no programa Geração Cidadã. Email: telmaromao@gmail.com

PAULO FREIRE: OS LAÇOS AFETIVOS NO TEAR DA VIDA DOS(AS) DOS(AS) EDUCADORES(AS)



César Aparecido Nunes

Pedagogo, Filósofo, Historiador. Mestrado em Educação, Doutorado em Filosofia e Educação (UNICAMP). Livre docente em Ética e Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP na área de filosofia e educação. Estudos e pesquisa na área de formação de professores. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia em Educação (PAIDEIA). Coordenação da linha de pesquisa Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação(UNICAMP). Email: caesarnunes@hotmail.com

PAULO FREIRE: OS LAÇOS AFETIVOS NO TEAR DA VIDA DOS(AS) DOS(AS) EDUCADORES(AS)

Eliana Sampaio Romão²⁷

Telma Sampaio Romão²⁸

César Aparecido Nunes²⁹

Introdução: um pouco de Paulo Freire e de seu legado

Antes de tudo, acho que, para nós educadores, é interessante pensar constantemente sobre o clima político, o clima social, o clima cultural nos quais estamos trabalhando como educadores. (FREIRE & HORTON, 2011 p. 94)

O presente artigo emerge da intencionalidade de participar da feitura de um precioso livro, em formato *ebook*, escrito a duas mãos, reunindo três educadores(as) motivados(as) a registrar a experiência de seus respectivos encontros com o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Há pessoas que provocam em nossa vida uma experiência de uma espécie de *suspensão*, uma atitude que os gregos definiam como *pathos*, que pode ser compreendida como *espanto* e como *paixão*, no sentido de sentimentos intensos que se abatem *omnilateralmente* sobre nós, numa dinâmica muito próxima de uma *catarse* ou *ascese*. Os três autores destas linhas relatam essa mesma sensação e igual sentimento.

²⁷ Pedagoga (UFAL). Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-Doutorado com estágio sênior na Universidade do Porto-Portugal. Profª. Universidade Federal de Sergipe do Departamento de Educação (DED) na área de didática, comunicação e educação infantil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Comunicação e Memória (EduC-Me). E-mail: elianaromao@uol.com.br

²⁸ Pedagoga e Arte Educadora (UFRN) Especialista em ArteTerapia UnP/Aquimy-Art. Mestre em Artes Cênicas, na área de pesquisa Pedagogias da Cena-UFRN. Pesquisa sobre a influência das danças circulares sagradas na ampliação do movimento das pessoas com deficiência visual. Docência em alfabetização de adultos no programa Geração Cidadã. E-mail: telmaromao@gamil.com

²⁹ Pedagogo, Filósofo, Historiador. Mestrado em Educação, Doutorado em Filosofia e Educação (UNICAMP). Livre docente em Ética e Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP na área de filosofia e educação. Estudos e pesquisa na área de formação de professores. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia em Educação (PAIDEIA). Coordenação da linha de pesquisa Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (UNICAMP). E-mail: caesarnunes@hotmail.com

Mas, não se trata somente de um depoimento eivado de sentimentos, ainda que estas vivências sejam profundamente benéficas e se constituam em peculiares identidades humanas. A intenção que move a todos nós, nesta lavratura, justifica-se na esperança de ratificar a potencialidade humanizadora de uma paradigmática relação pedagógica e educacional, tão em falta nos tratados teóricos e nas práticas institucionais da educação e da formação de professores em nossos dias obscuros e opacos.

A natureza deste artigo, que ousa participar de uma bem-vinda iniciativa de reunir uma coletânea de outros textos e demais testemunhos, atitude que nasceu da perspectiva de ter Paulo Freire como protagonista e tema nuclear de estudos e de relatorias educativas, é muito próxima de um estilo de exposição acadêmica conhecida como Memorial. Os memoriais acadêmicos buscam descrever as trajetórias de vida das pessoas, como autores, sem reduzir a relatoria aos frios dados quantitativos e aos registros cronológicos objetivos, tão em voga nos modelos de currículos registrados e nominados em plataformas quantitativas e ranqueadoras atuais. O Memorial inspira-se na linha mestra de nossas experiências, mas com a liberdade e a autonomia de seus sujeitos e protagonistas. Antes de tudo, se faz necessário ocupar estes espaços de narrativas, de escrita, de discussão comum e coletiva, em face da necessidade de difundir o ideário de Paulo Freire e de mostrar a profundidade, a força e a repercussão de seu legado, que se afirmou e se expandiu pelo mundo a fora. Seus autores, seja como estudantes, seja como docentes, seja como pesquisadores, seja ainda como militantes, ou mesmo como cidadãos e cidadãs, têm o autor consagrado no Brasil e no mundo, como referência muito mais ampla do que a admiração acadêmica, que em si mesma já se considera grandiosa e insuperável. Suas contribuições, reunidas no admirável acervo de seu legado, difundidas nas suas aulas, proferidas nas suas conferências, ditas em ocasiões formais e informais marcaram profundamente a formação de cada um (a) dos autores (as) do presente artigo, como também, com singular identidade, movimentaram o tear da vida de muitos outros autores, professores, pensadores para além do país, a exemplo de personalidades

referenciadas como (Peter McLaren 2017), Henry Giroux (1985), Myles Horton (2011), entre outros.

Nesses tempos em que vivemos, tão contraditórios e nebulosos, no qual sobressai uma espécie de “razão cínica”, de acentuada crise na saúde, na educação, na esfera do poder; tempos em que o vazio se espalha com a força dos ventos, tempos em que o isolamento social se impõe como uma necessidade de contenção da disseminação letal do novo Coronavírus, causando a global pandemia da COVID 19, tempos em que a tristeza e esperança – de uma só vez – entram em confronto, mais do que nunca se sente a necessidade de reconhecer a dimensão relacional do ser humano, a experiência de conviver com a alteridade, com o outro, por meio da cultura do diálogo, do cultivo da palavra amorosa que acolhe, que anima, que educa e que eleva a existência humana.

Nesse cenário pandêmico, marcado por incertezas e por indagações sem respostas, e também definido, no caso da conjuntura política do Brasil, por uma afirmação unilateral de uma concepção de poder e de alinhamento do Estado pelo reacionarismo nefasto, pelo ódio recalcitrante, pela indiferença para com a dor das vidas perdidas, pelo fundamentalismo religioso e pelo desprezo pelas ciências humanas, pela intolerância e pelo vil descaso para com a educação, para com as escolas e seus professores, avulta ainda maior a figura amorosa e serena de Paulo Freire, pensador brasileiro com o título de Doutor Honoris Causa em quarenta e uma universidades do país e no mundo. Paulo Freire foi um educador distinto dos demais, pois que representaria, em sua trajetória de vida, pessoal, acadêmica e política, o desbragado amor pela humanidade, a presença constante na luta pela superação das desigualdades sociais e a ferrenha defesa da autonomia e da solidariedade para com os oprimidos, a força pela liberdade responsável de pronunciar a palavra, de fazer a pergunta que a história exige e acreditar no porvir para todos, no vir a ser comum e universal. Em sua última entrevista Paulo Freire (1997) afirma que,

[...] morreria feliz se visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas. Marcha dos que não têm escolas, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que

querem ser e estão proibidos de ser. Marchas são andarilhagens históricas pelo mundo. (FREIRE, Paulo, 1997)³⁰

As trajetórias de vida dos autores deste artigo cruzaram muitas vezes com Paulo Freire, por diversas ocasiões e situações, pela conjuntura comum que vivemos todos em parte significativa de sua atuação como educador, como pesquisador e agente político. Nos cursos de Pedagogia foram os primeiros encontros e, mais tarde, estas relações se afirmaram na atuação como professores – das etapas iniciais da escola básica à pós-graduação, como pesquisadores – no mestrado, no doutorado e pós-doutorado, como palestrantes, como estudantes de pedagogia, como, enfim, admiradores de Paulo Freire. Somos, os três autores, pedagogos e estudiosos da causa educativa amparados na educação que combate a alienação, que denuncia as práticas opressoras e, ao contrário, respeita o diverso, proclama a riqueza e o valor de uma educação que se faz amorosamente e para a libertação. Suas lições permanecem indelévels em nossa memória e em nossa cosmovisão pedagógico-política.

A primeira lição que ressalta de Paulo Freire é aquela que vincula a Educação e a Escola com o projeto de formação humana, com a própria dinâmica da vida. A Educação é o processo de formação humana. Educação e Humanização guardam entre si, nesta compreensão ampla, uma sinonímia real e semiológica. Toda educação, aliás, se tomarmos uma concepção de educação merecedora do termo, não comportaria adjetivos. Toda educação haveria de ser para libertar e para oferecer as devidas condições de produção constante da vida, da subjetividade, da cultura e da sociedade, marcada pela vida para todos e pela dinâmica da amorosidade, de acolhimento e de cuidados para a formação humana da criança, do adolescente, do jovem, de modo que auxiliasse a cada um destes a se pôr a andar. Nada simples, nada fácil. Nada, todavia, que não seja possível para quem coloca em primeiro lugar a dimensão humana no seu ser, no seu fazer, nos seus projetos de vida.

³⁰Divulgado em diferentes sites, entre os quais, <<http://www.pucsp.br>>, por ocasião da homenagem prestado a “Cátedra Paulo Freire” pela PUC-SP. Acesso em: 31ago. 2020.

É nisso que consiste a sabedoria pedagógica daqueles que lutam contra a opressão e para superar os perversos dispositivos dos opressores. Viver a experiência do parto pela libertação. Para o autor, é um parto doloroso, pois que gera mudança e o nascimento de outro ser diferente de si, até então. É este que nasceu deste parto já não é mais o mesmo. “... É um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos (...). É o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais como opressor; não mais como oprimido, mas como um homem libertando-se.” (FREIRE, 1999, p. 35). Por isso, acrescenta, “somente os oprimidos libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 1999, p. 46). São presas das próprias garras. São algozes da própria mentalidade. São prisioneiros do próprio juízo. São degradadores de si mesmos. São fábricas do próprio mal, a opressão e a desumanização. São riscos das próprias ações. Quanto de humanidades lhes falta. Quanto de humano desconhecem. Presos e presas do próprio destino reducionista que o poder delega aos que somente a ele oferecem culto. Quanto de educação lhes falta. Educação libertadora.

Esta segunda lição aponta para o horizonte da libertação, exigindo uma prática social e educacional, escolar e cultural, de natureza e potencialidade emancipatória e libertadora. Podemos sonhar com um tempo em que não precisaremos mais qualificar o termo *Educação*, pois que toda educação haveria de ser libertadora e, portanto, contrária à toda forma de dominação e de opressão. Toda educação cumpriria, assim, sua função humanizadora, quando voltada para a intencionalidade de criar possibilidades legítimas de conscientização de si e da realidade que nos circunscreve, para começo de conversa. Nunca é tarde lembrar que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2007, p. 57). Desse estado de busca permanente gera-se a luta para a transformação da realidade em que estamos inseridos, a trilha de conscientização exige a prática da libertação. A advertência do autor dá provas disso: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de coisas. Por isto, se não é

autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros.” (FREIRE, 1987, p.53). Curioso notar que a mesma advertência feita no seu livro mais conhecido e lido no mundo inteiro na década de 1960, a clássica *Pedagogia do Oprimido* (1968), foi recuperada no seu último livro, com milhares de exemplares, denominado *Pedagogia da Autonomia* (1992), quando ressaltou que ninguém é sujeito da autonomia de quem quer que seja. Foi a partir da relação entre inconclusão e conscientização que o autor mostra a raiz da educabilidade. E, por isso, defendia que a consciência do que lhe falta deveria ser o primeiro objetivo da educação.

Sua Pedagogia exige o escrutínio entre Educação Humanizadora e a estreiteza do Ensino bancário, o *ethos* de sua terceira grande lição. Nesses termos, Freire combatia o ensino como mera transferência de conhecimento, questionava o conceito e o manejo de método de ensino como memorização mecânica, condenava a concepção do aprendiz como objeto e não como sujeito da ação. E, assim, como “sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto e participa de sua construção. (...) Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 2007, p. 69). Aventura, curiosidade, pergunta, dialogicidade, respeito pelo outro, consideração criteriosa da dignidade de sua linguagem, mutualidade, presença amorosa, todas essas dimensões éticas, estéticas e políticas dormitam no apreender que se faz na perspectiva freiriana.

Numa obra organizada por Freire, entre outros memoráveis textos, em 1997, denominada “Crítica dialógica com Paulo Freire”³¹, o autor reúne suas convicções políticas, filosóficas e até pedagógicas, ressaltando, sobretudo, seu respeito pelos alunos – seus ritmos, sua diversidade, seus saberes, suas culturas, suas capacidades, seus silêncios, suas identidades – pelo outro – sua cor, seu gênero, seu modo de vida, seus contextos, suas histórias - pela diversidade e o diverso de si.

³¹FREIRE, Paulo. A response. In: P. Freire et al. (org.) *Monitoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. Nova York: Peter Lang Publishers, 1997.

O que tenho proposto com base em minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do (a) educador (a). O que tenho proposto é um profundo respeito pela identidade cultural dos (as) educandos (as) – uma identidade cultural que implica no respeito pela linguagem do outro, a cor do outro, o sexo do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a capacidade do outro. Contudo, estas coisas acontecem num contexto social histórico, e não soltas no espaço. Estas coisas acontecem na história e eu, Paulo Freire, não sou dono da história (FREIRE, 1997, p. 303).

Paulo Freire, assim, está entre os primeiros pensadores da educação contemporânea que se aproximam no enovelamento entre educação, política e libertação. Foi considerado por todos que conhecem a força e profundidade de seu legado como “precursor da pedagogia crítica, ele foi capaz de reformular efetivamente a pedagogia de forma global em direção a uma política radical de luta histórica” (McLaren 2017, p. 214), que o consagrou no Brasil e no mundo. Reconhecido como o criador da Pedagogia Crítica, com extensões de influências pelo mundo inteiro, Paulo Freire marcou a história da pedagogia mundial, ao proclamar um paradigma centrado na relação de ensino e de aprendizagem **dialógica**, a partir da categoria social do oprimido, seu protagonismo e sujeito. O pesquisador POLLI (2018) afirma em seus estudos criteriosos que Paulo Freire antecipa o conceito de razão dialógica nas Ciências Humanas, abrindo espaço para o conceito de razão comunicativa de Jurgen Habermas. Em todos estes tópicos destacamos sua estatura intelectual e sua originalidade filosófica. O autor diz mais que isso:

Muito antes de falecer, em 2 de maio de 1997, Freire atingira uma dimensão mítica entre educadores(as) de diversas tradições disciplinares, por fomentar interesse nas formas pelas quais a educação pode servir de veículo para a transformação econômica e social. O que atualmente se chama de “política de libertação” é um assunto de fundamental importância entre os ativistas educacionais em todo o mundo, e para o qual Freire fez contribuições importantes e pioneiras (MCLAREN, 2017, p. 215).

O legado de Paulo Freire aproxima de *cartilhas* que trazem, não receitas, nem regras, mas cartas pedagógicas que servem como fundação para práticas educativas autênticas. Embora tenhamos uma suspeita das palavras, as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, à semelhança de outro grande Paulo, milênios atrás e com outras finalidades, tratam de assuntos teóricos, de temas práticos e de diálogos pedagógicos inspiradores. Sua clareza política define que:

Os regimes autoritários são inimigos da curiosidade. Punem os cidadãos por sua curiosidade. O poder autoritário é bisbilhoteiro e não curioso, indagador. A dialogicidade, pelo contrário, está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. O clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe, ao perguntar, a razão porque pergunta (FREIRE, 2013, p. 140).

Esses regimes se fazem nos sentimentos que se opõem a práticas amorosas, acolhedoras e *humanizadeiras*. Práticas que promovem educação como ódio, individualismo e indiferença. Paulo Freire lutou em toda sua história e fez de sua luta um projeto de vida que o motivou em toda sua trajetória que teve seu germe, ainda na infância, desde seu começo, embora, para ele, estivesse sempre no novo começar. Dizia, “estou convencido que para criar uma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar o dia de amanhã, temos que começar criando” (FREIRE, 2011, p. 78). Numa das conversas com Myles Horton, regada de conhecimentos, de risos e de recordações no final da década de 1980, Paulo Freire narra para a colega que chegou a julgar ter com ela até mesmo laços de parentescos, em razão da afinidade de luta, de crenças e utopias, fragmentos de sua história, de seus sonhos, de seus começos. Dizia que, se perdemos a capacidade de sonhar, será impossível criar o que quer que seja. “Os sonhos me empurraram para que eu os realize, os concretize e os sonhos, é claro, também estão rodeados de valores de outros sonhos. Nunca acabamos de ter sonhos” (FREIRE, 2011, p. 78). E um sonho leva a outro sonho ser sonhado. Mais que isso, leva o sonhador a materializar o sonho e ser sujeito e coletividade, pois toma a consciência de que “não só sou

um sonhador”. Cada qual tem seu jeito próprio de sonhar. O hábito de sonhar gera não só uma extraordinária nitidez de visão interior, conforme mostra o poeta português: “o homem é do tamanho de seu sonho” (PESSOA, 2006).

O sonho é de tudo uma expressão da ontologia do humano, no mais humano de si. Assim, mais que essa extraordinária nitidez de visão interior, permite, também, não somente ver com espanto “e às vezes perturbante relevo as figuras e os *décors* dos meus sonhos, mas com igual relevo vejo as minhas ideias abstratas, os meus sentimentos humanos – (...)” (PESSOA, 2006, p.503). Meus, seus, nossos sentimentos humanos. O fato é que sonhando se ampliam as possibilidades de ações humanizadoras, pois que o sonho é perturbador, é buliçoso. Paulo Freire, no seu costume e jeito de sonhar, aproxima-se do poeta português, quando este adverte que, e é natural que assim seja para o sonhador, toda realidade é perturbadora, buliçosa e inquieta. A fala e as ações dos outros respingam no sonhador uma enorme angústia. “A realidade das outras almas surpreende-me constantemente. (...) Nada mais objetivo que seus sonhos. Nada mais seu do que a sua consciência de si” (PESSOA, 2006, p.503 p. 502)³². E desde sua infância, Freire, como ocorria com o poeta, se permitia sonhar embalado pelas circunstâncias, pelo entorno, pelo desejo de ser útil à causa da humanidade. Pois o sonhar, tema tão caro a Paulo Freire, impulsiona para a ação, para a busca da construção do mundo real e ativo, material e palpável, em políticas públicas nas quais haja lugar para todos. Esta é outra importante lição de Freire que a memória registra e consola.

Há um axioma que se tornou popular no Brasil, testemunhado por duas pessoas originais e inspiradoras: de um lado Dom Hélder Câmara (1909-1999) Arcebispo de Olinda e Recife, Patrono dos Direitos Humanos no Brasil, e de outro o cantor baiano Raul Seixas (1945-1989), criador de muitas das mais conhecidas canções dos anos 1970 e 1980. Eles, ambos, afirmavam, cada um a seu modo: “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha

³²“Em mim o que há de primordial é o hábito e o jeito de sonhar. As circunstâncias da minha vida, desde criança sozinho e calmo, outras forças talvez, amoldando-me, de longe, por hereditariedades obscuras [...]” (Fernando Pessoa, 2006, p. 502)

juntos é realidade”. Sempre ficamos extasiados ao considera a dialética ontológica e política dessa afirmação. Embora seja difundida por estes dois brasileiros notáveis, esta frase é originariamente de Miguel de Cervantes (1547-1616), na sua epopeia magistral *Dom Quixote de La Mancha*, publicada em 1615. Fizemos esta fidelização para destacar que Paulo Freire representa esta dialeticidade criadora, sonhar sozinhos e construir juntos, para construir um mundo diferente, justo, sustentável, igualitário e emancipatório.

E, na capacidade genial de sonhar e narrar, que o narrador aqui em epígrafe puxa fios da memória de quando ainda era criança. Na escola primária, sonhava em tornar-se professor, embora não tivesse claro o que era ensinar. Mostra que, mesmo ainda tão criança, na escola primária, já experimentava uma espécie “de amor pelo ensino” (FREIRE & HORTON 2011). Duas razões subjacentes são destacadas: o gosto pelo saber e a descoberta da aproximação ensino, aprendizagem e conhecimento. Na época já reconhecia que o professor precisa saber para ensinar. Mas não descobrira apenas isso. O ensino para ele implicava num tipo de convite ao aluno a aprender aquilo que o professor está a ensinar. Sabia que não basta dominar o conhecimento, mas discernir e saber o significado e sentido dos saberes. Mais que isso, o educador Paulo Freire, ia além do saber ensinado. Dizia que ao ensinar, educava. Para ele, era impossível separar o ensinar do educar. Ao educar, declarava, “eu ensino”. Ao ensinar, insistia “eu educo”. Reconhecia, todavia, que essa não é uma premissa que afeta a todos os professores. “Mas às vezes é possível observar alguns comportamentos estranhos nos quais há aparentemente uma separação entre uma coisa e a outra” (FREIRE, 2011, p.183). Perguntava sobre o mundo, sobre a desigualdade social, sobre as razões de umas crianças comerem e outras não. Quando tinha o sonho de ensinar um dia, diz ele, carregava em sua mochila didática sua curiosidade, seus desconfortos, suas perguntas sobre o mundo, sobre sua vida, não apenas suas dificuldades. Recordar-se como a fome o deixava chocado, embora tivesse que comer. Pelo fato, todavia, de ter colegas que “quase não comiam” em seus encontros por vezes de distração, esses colegas declaravam que chegavam passar fome.

De alguma maneira, ainda que de forma bastante tênue, começara a sonhar o sonho que levou consigo nos anos vindouros. Sonhara com uma sociedade diferente – menos injusta e muito mais humanizada. Imprimia em seus projetos, seus sonhos materializados em suas andanças, a elevação da existência humana. Sonhara e, por isso lutou, com uma sociedade em que seus amigos de infância, Pedro, Carlos, Dourado e Dino tivessem condições de viver uma vida digna – sem fome, com escola e possibilidades de viverem livres. Paulo Freire atuou a vida toda e toda a vida para que a justiça social fosse o motor da ciência e se tornasse o maior e mais universal projeto de humanização e de felicidade coletiva. Sua atenção para com a simplicidade da vida refletia-se na sua didática de formação, quando dizia:

(...) simplicidade na interpretação dos problemas, idealização do passado, transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade, subestimação do homem comum, inclinação ao gregarismo característico da massificação, impermeabilidade à investigação, gosto acentuado pelas explicações fabulosas, fragilidade da argumentação, forte teor de emocionalidade, desconfiança de tudo que é novo, gosto não propriamente do debate, mas da polêmica, explicações mágicas, tendência ao conformismo (FREIRE, 2001, pp. 30-31).

Este é Paulo Freire, educador gigante que querem, de modo estúpido e grosseiro, apequená-lo como se fosse possível. Teriam que fazer uma varredura pelo mundo e banir com os educadores genuínos que ensinam para educar e educam para que seus alunos sigam donos de seus destinos como sujeitos históricos, conscientes, críticos e livres. Não, não vão conseguir. Seus sonhos são sonhados e estão encarnados em todos os cantos da terra – onde quer que haja homens e mulheres e o que fazer pela humanização. E há sempre o que ensinar, há sempre que aprender (FREIRE, 2000). Onde há homens e mulheres que lutam pelo bem da humanidade

Assim foi Paulo Freire, um educador que, desde o tempo de infância, já se incomodara com a desigualdade de classe, com a fome, com a pobreza, que são fenômenos sociais e não destinos peremptórios. Num diálogo (in)tenso regado de afetos entre dois educadores,

“militantes autênticos” e que dedicaram suas vidas em resgatar a humanidade roubada dos oprimidos, explorados e excluídos, Paulo Freire revelou a Myles que “uma das perguntas que eu me fazia era uma pergunta ingênua, mas era uma pergunta apropriada para uma criança como eu era (...), como é possível que algumas crianças comam e outras não?” (FREIRE & HORTON 2011, p. 80). Paulo Freire, enfim, tornou-se professor³³ muito jovem, entre 19 e 20 anos, e depois que começou não parou mais. Chegou a declara que quase chorou na rua depois de ter dado a primeira aula. Para ele foi algo que o “encheu de emoção”. Descobriu-se professor com autoridade, não autoritário. Muito jovem, ainda, percebeu que professores e alunos, mesmo próximos, são distintos, “mas não necessariamente antagônicos”.

Comecei a ver que a autoridade do professor é absolutamente necessária para o desenvolvimento da liberdade dos alunos, mas que se a autoridade do professor ultrapassa certos limites que a autoridade tem que ter com relação à liberdade dos alunos, mas que a autoridade ultrapassa certos limites que a autoridade tem que ter com relação à liberdade dos alunos, então não temos mais autoridade. Não temos mais liberdade. Temos autoritarismo. Comecei a aprender essas coisas quando era ainda muito jovem e ensinava português (FREIRE, Paulo & MYLES, Horton, 2011, p. 82).

Isso posto, o presente artigo tem como motivação maior interpretar a dimensão da afetividade freiriana, na direção de aprofundar o sentido relacional e humanizador dos laços afetivos, a partir de narrativas formuladas por seus autores, relacionadas à figura humana e ao porte intelectual e político de Paulo Freire (1921-1997), experimentados na formação, na docência e na vida cotidiana de cada um dos signatários. Parte do pressuposto que a relação de afeto com o autor em epígrafe ultrapassa os limites de uma estreita formação

³³Começou com português e, mais tarde, além de gramática, começou seus estudos em Filosofia da Linguagem, Sociologia da Linguagem, algumas obras de Linguística e, assim, ampliou suas possibilidades na docência. E, sem que programasse, se viu ensinando na escola secundária famosa de Recife, escola essa que sua mãe havia pedido uma vaga no primário para seu filho. Já no 3º. Dia de aula, recebeu a “benção” do diretor da escola na ocasião em que o chamou para declarar: “vã em frente, você é muito bom.” Aluizio Pessoa de Araújo era o diretor da Escola Osvaldo Cruz. Pai de Ana Maria Araújo Hasche com quem casou-se por ocasião do novo casamento.

acadêmica e se apresenta como um paradigma para a sensibilização e para a humanização dos tantos educadores do Brasil e do mundo. Tem como mote histórico a indignação frente aos ataques de opositores desinformados que têm, sob a égide da ignorância grosseira, estigmatizado o autor mundialmente reconhecido com as mais despropositadas acusações e com grotescas ofensas. “Tem muita gente que faz absoluta picaretagem com Paulo Freire” (FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p. 277).

Isso não vem de agora. Depois de pouco mais de duas décadas o Educador volta a ser “foco de ataques, com seu nome circulando nas redes sociais e nos discursos políticos, consequência de uma onda conservadora que assola o país. (HADDAD, 142). Como se não bastasse a dura experiência que teve quando recém chegara a Brasília. No governo de João Goulart, foi convidado pelo ministro da educação da época, Paulo de Tarso Santos, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, com o método Paulo Freire por ele criado. O convite foi recebido com alegria pela família, mas pouco tempo depois transformou em preocupação. De Brasília, para onde a família tinha se mudado em razão do convite, foi compelida a retornar nos ombros do golpe militar/1964 para Recife onde, depois de interrogado, foi preso por 70 dias e exilado pelos militares. Não foi fácil, todavia, ser convencido pela família a aceitar o exílio. Dizia que preferia vender galinha na feira do que deixar o país, (FREIRE, 2003), conforme narra uma de suas filhas Cristina Freire. Talvez porque fosse tão difícil aceitar que seu “crime” fosse a base de um método que possibilitava a alfabetização, a partir do diálogo consciente sobre suas condições de vida – como o trabalho, saúde, educação, lazer, moradia, perspectivas de futuro. Elza, entretanto, conseguiu convencê-lo. E após breve passagem por Bolívia, Paulo Freire se instala no Chile,³⁴ ponto de partida para continuar sua história nos mais diferentes contextos por onde passou e deixou extraordinárias contribuições, como professor,

³⁴O golpe militar, de acordo com narrativa de sua filha Cristina “interrompeu e congelou a relação normal de nossa família de a de tantas outras, obrigando-nos a viver numa espécie de parênteses, onde nada coincidia com o que éramos. Foram momentos difíceis para todos nós, e acredito que cada um o vivenciou de maneira diferente. Pessoalmente sentia-me como uma planta violentamente arrancada da terra. Esse sentimento me acompanhou por muitos anos (...) (Cristina Freire, Genebra, 30 de ab. De 1999) (FREIRE, 2003, p. LXXXI)

como pesquisador, coordenador de projetos, como escritor, como um grande revolucionário.

Indaga-se: qual seria o fulcro causal de tantas acusações odiosas? O testemunho de cada um dos autores deste artigo, no contraponto, mostra, a partir de seu legado, a grandeza do ideário freireano nas suas histórias de vida, como docente, pesquisador, como alunos(as) e amigos(as).

Paulo Reglus Neves Freire, professores, pesquisadores: histórias afetivas

O que foi dito até aqui, já nos bastava para eleger Paulo Freire como referência e principal marco teórico de nossos falares, de nossas práticas educativas, nossas andanças, nossas escritas, nossas escutas, nossos discursos, nossas ações como professores de alfabetização de crianças, jovens e adultos, do nível básico de educação ao nível superior, no tear da vida profissional e acadêmica. Ao ingressarmos no doutorado, na virada do século, optamos por um objeto controverso, educação a distância. Incomodava-nos com a resistência frente a modalidade, embora muitos das acusações são, ainda hoje, procedentes, quais sejam: crescimento vertiginoso e desordenado, qualidade duvidosa, o domínio de interesses mercadológicos, as dificuldades inerentes a um tipo de ensino que se dá a distância. Muito já se fala(va) da EaD que ganhou vulto como uma forma de superação das distâncias geográficas. Estas distâncias, de alguma maneira, aparecem como complicadores para o acesso presencial, *face to face*, as Instituições de Ensino. Alguns termos marcaram esta modalidade, entre os quais, a(s) distância(s) que, para além de geográficas, também podem ser pedagógicas, de elevado grau de ausências – do aluno, do professor ou de ambos. Desse modo, eliminando a distância ou superando-a se criaria oportunidade de acesso com permanência dos alunos e alunas interessados(as). E, assim tivemos como busca, entre outros, eliminar seu nome, ou, talvez, criar um nome novo. Mas descobri em pouco tempo que nomes essa modalidade tinha demais. Voltei para o adjetivo distância, pois que não combinara com educação.

O dilema não ficara tão somente na tensão distância/proximidade ou presença/ausência, mas na garantia do direito a educação que elegia a Educação a Distância como uma forma de saída que aponta a solução e “superação das distâncias geográficas que, em algumas situações, impedem o acesso físico a instituições de ensino. Assim, o uso da modalidade EaD garantiria a expansão das oportunidades educacionais e a democratização do acesso à educação, com maior alcance”, (SANTOS, 2019, p. 55), pois podia se valer da flexibilidade no tempo, espaço para professores e alunos, bem como nas tecnologias educativas disponíveis. Oferecer EaD potenciada pelas tecnologias conseguiriam superar a distância e garantir a comunicação que toda relação educativa requer? Tínhamos a intenção de mostrar como se daria, se fato, a comunicação entre professores e estudantes geograficamente separados. Estávamos decididos a encontrar respostas aos desafios que a modalidade apresentara, a começar pelos meios utilizados para eliminar a distância, tida como um complicador na relação professores e alunos distantes um do outro.

Fazemos este pequeno relato para mostrar que, depois de caminhar mais que a metade do caminho de pesquisa, nos deparamos em um evento na UNICAMP numa palestra de Eustáquio Romão que chamava atenção de forma amorosa com que Paulo Freire se relacionava com sua primeira esposa Elza, mesmo morta. Narrou a descoberta das placas encontradas por ocasião de seu sepultamento no seu túmulo. Fomos atrás do que diziam as placas e descobrimos que até o que Paulo Freire deixara escrito sob a terra, servia de fundamento para a tese que, na ocasião, estava em marcha. As placas que poderiam ser identificadas como uma linda declaração de amor, abrandaram nosso desassossego que nos acompanhava durante a pesquisa. Nas placas, é possível perceber a dor perturbada de Paulo Freire quando numa das placas, dizia “quem me dera que eu pudesse passar de um tempo para o outro com a pressa e a maciez com que as nuvens andam no lindo azul do céu”. (FREIRE, 22.11.86 apud ROMÃO, 2008, p. 87). Por Elza, sentia, além de um grande amor, profunda gratidão de um projeto partilhado. Quando se referia do seu casamento, dizia “era uma experiência linda” pautada na certeza de aprender em partilhas, com respeito, humildade, na construção de uma vida em comum. Não mais

de um mundo de um ou de ouro, mas de ambos. Dizia de sua gratidão a Elza pelas suas correções e influência na sua trajetória³⁵. Ficou mal. Chegou a demonstrar-se depressivo e “passar de um tempo para outro” com a mesma rapidez em que passam as nuvens no lindo azul do céu. Cinco anos mais tarde, após três anos de se permitir novo casamento, o ex-viúvo, ainda abalado e vivendo a dor da saudade de um amor infinito, volta ao cemitério com outra placa que dizia:

Elza, corte fundo. Dor intensa. Noites sem manhã. Dias sem sentido. Tempo coisificado, imobilizado. Desespero. Angústia. Solidão. Foi preciso aceitar a tua ausência para que ela virasse presença. Na saudade amena que tenho de ti. Por isso, voltei a vida sem te negar. (Paulo, 24.10.91, apud ROMÃO, 2002, 56)

E quando o autor afirma com uma genialidade que lhe é peculiar, que é preciso aceitar a tua ausência para que ela virasse presença, e, por isso, voltou a vida sem negá-la, também ensina que, é aceitando a distância que ela é preenchida com a presença, mesmo sem negar a distância. Freire ensina que não há necessidade de, a todo custo, eliminar a distância, mas reconhece-la, acolhê-la como se acolhe a tristeza, o obstáculo, o desafio para que, enfim, se descobrir formas de lidar com o inesperado, o que supostamente viria como “defeito”, entrave, trava, impeditivo. A partir das placas, que chamamos criadas por Paulo Freire, resolvemos a construção de nossa tese. Constatamos que até o que este intelectual escreveu sem a intenção de divulgar e guardou debaixo da terra escapa e deixa de afetar seus leitores, professores, pesquisadores, alunos que estão a buscar respostas para seus projetos, estejam em elaboração, estejam em marcha.

³⁵Para ele, a Elza exerceu uma influência extraordinária sobre sua história tanto do ponto de vista existencial e do ponto de vista intelectual.” Era uma artista cujo respeito por mim moldou o que eu sou. Ao me respeitar, ela desenvolveu muitos aspectos do meu perfil. Por causa disso, sem Elza é possível que eu não estivesse falando sobre isso (...). É possível que eu não estivesse aqui se não tivesse sido pelo amor que ela tinha pela vida. O amor por mim, pelas crianças, pelo povo, pelos alunos e alunas. Sua coragem de criar coisas que nunca parou. Isso é importante. Quero dizer que não sou um viúvo cheio de saudades.” (FREIRE, 2011, p. 83). Mas dizia isso, acrescentava, em razão de estar analisando seu processo de desenvolvimento e, assim, pensara sobre sua influência, apoio e sugestões.

Um dos relatos que NUNES (2020) sempre refere, sobre sua relação com Paulo Freire, está hoje registrada pela pesquisa de PRAZERES (2020) quando escreve, relatando sua radical mudança de objeto de pesquisa:

O momento de ruptura se deu ao assistir uma aula do prof. César Nunes na qual o mestre relatava para os ouvintes uma conversa que havia tido com Paulo Freire algumas décadas atrás. Paulo Freire teria dito: Você menino, quando for pesquisar alguma coisa, procure um problema que lhe incomode ou incomode a muita gente perto de ti e que você não entenda bem por que que ele incomoda. Transforme numa pergunta e parta da **ação**, da vida que você tem depois eleve esse problema à **teoria**, banhe de teoria, questione com a teoria e depois volte para a realidade com um farolete, uma luz, um fósforo, alguma coisa que ilumine a gente a caminhar porque a ciência tem que estar favor da vida, da justiça, da diminuição das desigualdades... (NUNES, 2020).

Paulo Freire, em seus livros, em suas aulas magnas, em suas participações em eventos de educação, sempre trouxe a palavra autêntica que diz o que é, que traz a realidade, mas sem ficar à margem da esperança, não feita do puro esperar, mas em ação permanente. Mostrava a importância de sonhar com um mundo melhor, mas, insistimos, ressaltava que o sonho por si só não basta para que se concretize. Advertia que é preciso lutar com insistência na direção de que seja construído. Para o autor seria horrível se tivéssemos a sensibilidade da dor, da fome, da injustiça, da ameaça, sem nenhuma possibilidade de enfrentamento, sem suplantar a pura espera. Seria mesmo horrível se apenas sentíssemos a opressão, mas sem que “pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele como projeto e nos entregar à luta por sua construção (...). Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo (...) sem jamais perder a esperança” (FREIRE, 2000, p.134).

À guisa da conclusão

Trazer algumas considerações de Paulo Freire nas nossas vidas de professores, pesquisadores, estudantes, profissionais que têm

o humano como ponto alto, cria um especial privilégio, pois que está no centro do palco o educador brasileiro mais lido e referenciado no mundo – expressão de maior respeito “do pensamento educacional mundial do século XX” que se estende pelo no século seguinte. Do legado e da importância do autor no tear de nossas vidas, incluindo a vida dos camponeses e muitos dos adultos analfabetos alfabetizados por ele, surgem profundas reflexões e ensinamentos que todo profissional da educação comprometido com o ensino que educa e a causa educativa que liberta, estaria convidado a conhecer.

Paulo Freire foi, não somente um teórico da educação, mas também, na corporificação do exemplo, autor de uma experiência especialmente rica que se afirmou, para além das leituras que gostava de fazer, na convivência com as pessoas com quem dividia seus saberes e exercitava sua escuta. Marcado por um pensamento aberto, amoroso e atento as causas populares Paulo Freire dizia que o pensamento não pode ser fechado, imobilizado, como se fosse algo que coubesse dentro de uma caixa. Descuidar disso é cometer, de acordo com seu legado, uma contradição irreparável em relação a credibilidade daquilo “que penso e faço”. Primava pela coerência. E, por isso, não é de difícil compreensão recorrer aos estudos de Paulo Freire. Nele, encontramos o engendramento da teoria e da prática do miolo à superfície do que propõe. Suas histórias, tão cheias de luz, nascem, se afirmam e ganham vida em suas experiências. Valorizava a prática, sem negar a teoria. Formulava a teoria aprovada na prática. Seja quando falava sobre o ato de estudar, ato que, (Freire, 2011), não se ganha a não ser praticando-a; seja quando falava sobre a docência. Mostrava que o professor precisa conhecer para ensinar, mas, igualmente, ressaltava o valor de sua prática. Advertia que o professor que fez opção humanista e, com efeito, libertadora, não está apto para cumprir seu papel como alongamento de sua opção, enquanto não se torne capaz, a partir das relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo, de viver essa experiência na *práxis*, (Freire, 2011, 1996). Educador genuíno, se emocionava com suas aulas e, talvez, por isso, declarasse “quando ensino, educo”. Um gênio da educação, mas não tinha acanhamento em declarar-se um eterno aprendiz, sempre no começo. Mostrava que o professor progressista aprendia para ensinar e ao ensinar, aprende.

Dizia que como professor não é possível ajudar seu aluno a superar sua ignorância se não está a superar permanentemente sua própria ignorância. A dimensão humana marcou sua história. De todas as influências e de todas as coisas juntas com que Paulo Freire teve como fonte de diálogo os relacionamentos com as pessoas sua fonte primeira. (Freire & Horton 2011).

Amar as pessoas! Esse imperativo marcou definitivamente suas obras, suas andanças, suas conferências, suas aulas, suas várias funções, incluindo como secretário de educação do Estado de São Paulo. Fazia suas andarilhagens pelas favelas, realizava seus projetos com os camponeses, deu seu tempo para alfabetizar adultos analfabetos que sem aquela oportunidade no interior do país, aqueles adultos não teriam uma das mais humanas experiências – ler e escrever. Ler o mundo, ler a palavra. Nas várias frentes de nosso ofício de professorar, sem deixar de ser pesquisadores, nos valem do legado de Paulo Freire e com ele acertamos e encontramos respostas para nossos desassossegos pedagógicos. Foi assim quando debutamos na profissão como alfabetizadora (Romão, 2020a), foi assim como pesquisadora no doutoral e pós doutorado (Romão, 2020b). Com Paulo Freire fizemos professores, pesquisadores, e tanto mais humanos.

Ainda Nunes (2020) relata que, em suas andanças com Paulo Freire, deparou-se com um momento paradigmático, que duraria a vida inteira. Vejamos o que ele diz:

Hoje é o aniversário de 99 anos de Paulo Freire. Muitas homenagens haverão de acontecer no mundo todo. Eu queria também registrar minha gratidão e amorosidade a este professor inesquecível. A manutenção da figura de Paulo Freire em nosso imaginário "gauche" é uma luta e uma conquista revolucionária. E não é um mero capricho, um ufanismo ingênuo, uma afirmação tola ou inconsequente. Paulo Freire representou, o tempo todo, uma verdade antropológica inusitada: podemos ser intelectuais, podemos ter a amplitude da vastidão do mundo, mas não precisamos negar nossas raízes políticas, os lugares de onde viemos, nem nossas características culturais. Nos anos que convivemos nunca vi ou ouvi uma crítica infundada, uma condenação apriorística, um maldizer sobre algo ou alguém.

Ele dizia que tudo, a Vida, a História, era um grande mistério, dinâmico e processual, carregado de diferenças e marcado pelas diversidades, mas tudo estava integrado. Paulo Freire nunca foi "patrulhador", nunca o vi mal humorado, nunca presenciei um átimo de desânimo ou medo. Nunca foi vaidoso, nem arrogante, a despeito da rápida ascensão de sua imagem pelo mundo. Quando, certo dia, lhe disse: "Professor, gosto tanto das coisas e do jeito que o senhor as diz, sobre a vida, sobre a educação, sobre a esperança." Abraçado a mim, outra coisa dele, um homem de abraços, ele iluminou-me ao responder: "Cesinha, a gente sempre vê nos outros o que o nosso coração está cheio. É um reconhecimento!". Eu precisava tanto disso! (NUNES, 2020, p. 31).

Seus leitores são milhares pelo mundo, mas não queria que se tornassem seus discípulos. Não queria seguidores, queria críticos, não ingênuos, mas conscientes de si, da realidade, do mundo. Ressaltava que não via outra saída "a não ser amar as pessoas". Junto com esse mote, mostrava, não somente aos educadores, que "é preciso acreditar nas pessoas", nas suas diferenças, suas culturas, suas diversidades, seus erros e acertos, seus limites e possibilidades. Acreditando nelas, é possível aprender com elas e, com efeito, ensiná-las. Suas lições são inúmeras, mas, insistimos, avulta seu amor pelas pessoas. Educador amoroso, marido apaixonado, político comprometido com os excluídos, professor admirado, amigo querido, pai exemplar. A declaração de dois de seus filhos, Lutgardes e Joaquim Freire, publicado na capa interna de seu primeiro livro, Freire (2003), fruto de sua "Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco" (1959), dá provas:

Paulo Freire, nosso pai, não tinha medo de amar. O amor para ele não se limitava tão-somente ao amor pelas mulheres; tinha um conteúdo muito mais amplo, muito mais universal. Amar para ele significava amar as pessoas, as árvores, os pássaros, os animais, as crianças que, às vezes, na época do Natal e no frio da Suíça, confundiam-no carinhosamente com Papai Noel. Seu método não pode ser entendido, na sua forma mais ampla, se não se levar em

consideração o seu conteúdo eminentemente amoroso; amoroso porque a sua proposta de libertação dos oprimidos não é uma proposta piegas de quem em um dia, sentindo-se culpado por explorar os oprimidos, procura sua redenção, tentando ensinar o povo a ler e a escrever. Paulo Freire era radicalmente o oposto disso; dizia que não cabia aos opressores libertar aos oprimidos, mas aos oprimidos libertar a si mesmo e aos opressores. Não se pode entender essa afirmação sem se levar em consideração a sua dimensão amorosa. Nós, seus filhos e suas filhas, amigos e amigas, temos o imenso desafio de dar continuidade a esse legado de amorosidade, reinventando-o, a cada dia.

Á luz dessas revelações que consagraram Paulo Freire, causamos assombro essa onda de rejeição gratuita e grosseira de alguém que fez o tear de sua vida com fios amorosamente tecidos, de respeito pelo outro, de combate à desigualdade – desde a sua mais tenra idade. Paulo Freire fez o tear de sua vida de fios feitos de bocadinhos humanos (Romão 2020). Talvez porque uma vida tecida amorosamente e que se afirmou na luta contra a opressão e o opressor não combina com aquela que se faz na opressão e rodeada de opressores, que se costura do ódio alimentado pela indiferença, palavra estúpida e ausência de humanidade.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. In: Ana Maria Araújo Freire (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

- FREIRE, Paulo. Convivência com meus pais. In: **Educação: atualidade brasileira**. São Paulo: Cortês, Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. Última entrevista em 1997: morreria feliz. Disponível em: <<http://www.pucsp.br>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- GEROUX, Hemry. Introduction. In: **Freire, Paulo. The Politics of Education: Culture, Power and Liberation**. South Hadley, Mass, Bergin & Garvey, 1985.
- HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: Fernando Cássio (org.) **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MCLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade :reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire In Memoriam Paulo Freire. In: Ana Maria Araújo Freire (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.
- NUNES, Cesar A. **Paulo Freire: um jardineiro de amanhãs**. Campinas: Editora Brasílica, 2020.
- PESSOA, Fernando. **O livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- POLLI, J. Renato & NUNES, Cesar. **Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos da Pedagogia Humanizadora**. Campinas: Editora Brasílica, 2018.
- PRAZERES, Guilherme. **Educação, Família e Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas, 2020.
- ROMÃO, Eliana. **Educação de bocadinho em bocadinho: criança & leitura**. Curitiba: CRV, 2020a.
- ROMÃO, Eliana. **Narrativas da professora que se fez em mim: educação, comunicação e memória**. Curitiba, 2020b.
- ROMÃO, Eliana. **A relação educativa por meio de falas, fios e cartas**. Maceió: EDUFAL, 2008.

ROMÃO, Eustáquio. Paulo Freire: educador e pensador do século XX.

In: **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade. In: Fernando Cássio (org.) **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO POPULAR, EXÍLIO E OUTROS TEMAS: O QUE DIZIA FREIRE?



Ana Paula Campos Cavalcanti Soares

Instituição: Centro Universitário Newton Paiva, Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3865-2851>

e-mail: anapcletras@outlook.com

Doutora em Linguística Aplicada (Faculdade de Letras – UFMG).

Mestre em Educação (Faculdade de Educação – UFMG).

Graduada em Pedagogia (UFPE) e Letras (Estácio de Sá) .

Professora do Centro Universitário Newton Paiva

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO POPULAR, EXÍLIO E OUTROS TEMAS: O QUE DIZIA FREIRE?



Lara Matoso del Boccio

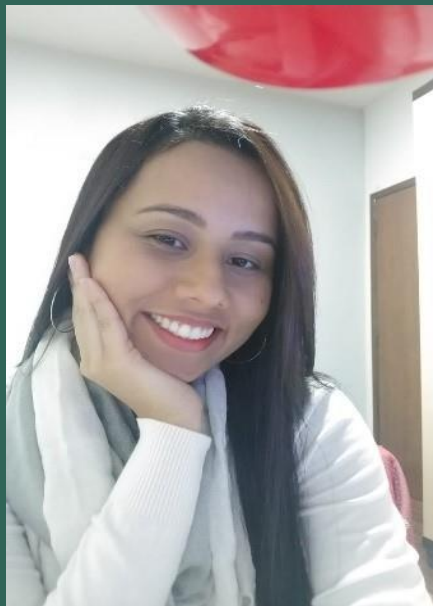
Docente de educação básica e ensino médio – Pós-graduada.

Estudante do curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva, Formada em Curso Normal Médio Magistério, Graduada em Letras-Português/Inglês pela Faculdade de Ciências Humanas/FACIG- Curvelo/MG. Professora de Apoio- (PA).

Bolsista no Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire.

.....

PRÁTICA PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO POPULAR, EXÍLIO E OUTROS TEMAS: O QUE DIZIA FREIRE?



Bruna Nascimento

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva
Graduada em Direito Pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Voluntária no Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire.

.....

PRÁTICA PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO POPULAR, EXÍLIO E OUTROS TEMAS: O QUE DIZIA FREIRE?

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares³⁶

Lara Matoso del Boccio³⁷

Bruna Nascimento³⁸

Introdução

Paulo Freire é, sem dúvida, um dos educadores mais respeitados e reconhecidos mundialmente. Considerado, desde 2012 pela Lei nº 12.612, o patrono da educação brasileira, Freire possui trinta e cinco títulos *Doutor Honoris Causa* por diversas universidades em países, sobretudo na Europa e na América. A sua mais importante obra, “Pedagogia do Oprimido” é a terceira mais citada mundialmente na área das Ciências Sociais. Freire é o único brasileiro a alcançar essa proeza.

Os títulos acumulados pelo educador e filósofo são resultado de um trabalho dedicado à educação desde os anos 1960 quando iniciou a notável campanha de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte. Com o Golpe militar de 1964, Freire foi considerado um subversivo e a campanha foi sumariamente interrompida. Em Angicos, o filósofo brasileiro fundava a ideia inicial da pedagogia crítica, ao propor um método de alfabetização em que a leitura de mundo dos estudantes era considerada, antes mesmo do processo de codificação e decodificação das palavras.

O exílio foi desgastante e sofrido para Paulo Freire e sua família. Freire relatou as dificuldades que encontrava em suas viagens para outros países, pois teve seu passaporte confiscado pelos militares quando foi preso. Apesar disso, em entrevista ao *O Pasquim* (cf.

³⁶Doutora em Letras, Centro Universitário Newton Paiva. Docente dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: ana.cavalcanti@newtonpaiva.br .

³⁷Graduanda em Pedagogia, Centro Universitário Newton Paiva. E-mail: laramatosodelboccio5@gmail.com

³⁸Graduada em Pedagogia, Centro Universitário Newton Paiva. E-mail: nascimentobruna177@gmail.com

FREIRE, 2017) o educador reconheceu que o exílio foi uma experiência fundamental.

Foi no exílio que Paulo Freire amadureceu a concepção da pedagogia crítica, libertadora e emancipatória, escrevendo as suas principais obras, como “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido”, “Cartas a Guiné-Bissau”, “Cartas a Cristina”. Neste ínterim e após o retorno de seu exílio, além de publicações de obras, Paulo Freire escreveu artigos, capítulos de livros, concedeu e realizou entrevistas, ministrou palestras, entre outras atividades que permitiram um registro posterior em um acervo digital.

A pesquisa apresentada neste artigo foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPPF) do Centro Universitário Newton Paiva criado no ano de 2020 para fundamentar o estudo das obras de Paulo Freire em uma interessante atividade extensiva, conhecida, nacionalmente, como Café com Paulo Freire. Diante da necessidade de maior aprofundamento da obra freiriana para a realização deste relevante evento, o GEPPF institucionalizou-se com vistas à leitura e aprofundamento da pedagogia libertadora e emancipatória. Entretanto, apenas o estudo das obras não foi suficiente para o Grupo que buscou articular alguns projetos de pesquisa, dentre eles, a investigação do Centro de Referência Paulo Freire e análise do acervo digital disponível em sua *home page*.

De acordo com o site do Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), a organização possui os seguintes objetivos:

- Custodiar, preservar e divulgar a obra e o legado do educador Paulo Freire presencialmente e pelos meios tecnológicos existentes.
- Prover serviços de informação adequados a grupos de interesse, associações e instituições locais, regionais e internacionais.
- Oferecer formação inicial e educação continuada acerca da vida e obra de Paulo Freire aos interessados.
- Atender estudantes, gestores educacionais e o público em geral, subsidiando-os com elementos do pensamento freiriano.
- Apoiar pesquisadores em seus trabalhos de investigação como mestrados e doutorados que fazem uso das ideias de Paulo Freire como referencial teórico.
- Promover atividades culturais relacionadas aos temas de interesse do Instituto Paulo Freire, e do próprio Centro de Referência.

Concretizar-se, cada vez mais, como um espaço aberto, físico e virtual, para os movimentos, redes, campanhas, universidades, sindicatos e outras instituições e grupos de pessoas, aproximando, compartilhando e produzindo saberes, reflexões, estudos e pesquisas.

Construir uma rede internacional de documentação e informação referente a Paulo Freire constituída pelos centros de documentação dos países que divulgam e promovem o legado deste educador³⁹.

O CRPF disponibiliza, atualmente, cinco arquivos constituídos do Acervo Paulo Freire (www.acervo.paulofreire.org), do Fundo Moacir Gadotti (em constituição), do Fundo Fórum Social Mundial (em constituição), do Fundo Fórum Mundial de Educação (em constituição) e do Fundo Instituto Paulo Freire. As bibliotecas do CPRF também são cinco, a saber: Biblioteca de Paulo Freire pré-exílio (www.biblioteca.paulofreire.org), Biblioteca pós-exílio (www.biblioteca.paulofreire.org), a Biblioteca Moacir Gadotti e a Biblioteca Institucional. Atualmente, também inclui o Memorial Mova-Brasil (www.memorial.movabrasil.org.br).

De todos esses repositórios, nos dedicamos com mais afinco ao “Acervo Paulo Freire” no qual encontramos os seguintes documentos: áudios, imagens, artigos, capítulos de livros e livros. Neste trabalho, nosso objetivo principal foi relacionar os conteúdos dos áudios às obras de Paulo Freire e sua biografia. O que dizia Paulo Freire, literalmente, é o foco deste trabalho. A escuta atenta de vinte oito áudios disponíveis, no já citado acervo digital, em diálogo com as obras publicadas por Freire (1967; 1989; 1982; 1992; 1996; 2017) e alguns dados da vida do autor registrados nas biografias de Freire (2017); Haddad (2019); Gadotti (1996) foi a escolha metodológica do estudo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a pesquisa documental a partir do acervo digital. Considera-se pesquisa documental aquela que parte de materiais encontradas em estado “bruto”, ainda não analisada por outros pesquisadores. Dentre os aspectos dessa tipologia de pesquisa pode-se salientar que os seus documentos são classificados em dois tipos principais, ou seja, as fontes de primeira e segunda mão (GIL, 2008).

³⁹Disponível em: <https://www.paulofreire.org/acervo-paulo-freire>

Sobre isso, Gil (2008) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, carta, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

Para analisar os dados, considerou-se a metodologia de Análise de Conteúdo a partir das diretrizes de Moraes (1999). Sabe-se, entretanto, que a origem desta metodologia de análise remonta o século anterior, com abordagens aprimoradas nos últimos cinquenta anos. Esse tipo de análise tem em seu aspecto as descrições, e as interpretações como essência da metodologia em análise.

Moraes (1999) descreve os seguintes passos para a Análise de conteúdo: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição e interpretação.

No primeiro passo, preparação das informações, são identificadas e analisadas as amostras. Nesta etapa, também se decide o que deve ser excluído considerando os objetivos de pesquisa. Segundo as orientações de Moraes (1999), realizou-se um levantamento dos dados (os áudios do Acervo Paulo Freire) e decidiu-se pela exclusão de alguns ficheiros que eram inaudíveis ou que não se referiam a aulas e palestras do educador.

A unitarização é a segunda etapa e nela é preciso fazer uma análise atenta dos dados para que sejam criadas unidades de análise. Segundo Moraes (1999, p. 5) “Toda categorização ou classificação, necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado”, desta forma, criou-se as seguintes unidades de análise em que foi considerado o tema principal da palestra / aula / entrevista; bem como, unitarizou-se o gênero discursivo:

Temas: exílio, autobiografia, diversidade cultural, dialogicidade, Pedagogia do oprimido, prática educacional, Educação popular, Educação sexual, evasão escolar.

Gêneros discursivos: palestra, homenagem, aula, entrevista

Optou-se por formular as unidades de análise por meio de palavras, além disso, a escolha pela temática e gênero discursivo deve-

se ao objetivo da pesquisa que é relacionar o discurso de Freire em diversos eventos para que fosse possível comparar os áudios com o descrito em suas obras e publicações, bem como, com a sua biografia.

A descrição dos eventos auxiliou na “definição das unidades de contexto”, já que “é importante poder periodicamente retornar ao contexto donde cada unidade de análise provém” (MORAES, 1999, p. 6).

A partir das unidades de análise, foi possível definir as categorias (quarto passo), a saber: exílio, prática pedagógica, educação popular e educação sexual. As categorias emergiram das unidades de análise por analogia, especificamente, por critérios semânticos e lexicais, pois como afirma Moraes (1999, p. 6):

Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem.

Por fim, Moraes (1999) sugere a “descrição”, quarta e última etapa, como sendo o momento em que são comunicados os resultados do trabalho, o que será feito no desenvolvimento deste artigo. Desta forma, o desenvolvimento do trabalho foi nomeado a partir das categorias de análise e cada categoria foi analisada nas subseções do desenvolvimento, considerando as unidades de análise contidas nelas. Nos subtítulos, destacou-se trechos extraídos da fala de Freire, presente nos áudios, para dar ainda mais destaque à temática.

Exílio, Prática Pedagógica, Educação Popular e Educação Sexual: com a palavra, Paulo Freire

O desenvolvimento deste artigo foi organizado a partir das categorias de análise estabelecidas pela metodologia da pesquisa já descritas na introdução. Como mencionado anteriormente, estão

disponíveis no Acervo Paulo Freire, vinte oito áudios, dos quais foram selecionados nove. Os áudios inaudíveis e aqueles nos quais Freire não era o locutor principal, foram dispensados.

A partir da escuta, estabeleceu-se, obedecendo a metodologia de análise de conteúdo, as unidades de análise e, por conseguinte, as categorias, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1: Descrição dos áudios analisados

CATEGORIAS	UNIDADE DE ANÁLISE	NOMEAÇÃO DO ÁUDIO	PERÍODO TEMPORAL /LOCAL
EXÍLIO	Exílio / Palestra	Paulo Freire fala a educadoras, via telefone, de Genebra.	SEM DATA /Genebra
	Exílio / Autobiografia / Homenagem	Fala de Paulo Freire na Universidade de Recife ao retornar ao Brasil	Agosto -1979 (Recife – PE).
	Exílio / Diversidade cultural / Homenagem	[Discurso de Paulo Freire no Tuca ao retornar do exílio]	1980 - São Paulo
Prática Pedagógica	Dialogicidade / Palestra	I Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo	1983- São Paulo
	Pedagogia do Oprimido / Aula	['Aula com Paulo Freire sobre seus planos no curso de educação comparada' e 'Para onde vai a educação?']	21 de outubro de 1987- São Paulo
	Prática educacional/ Palestra	Encontro com Paulo Freire: reflexões sobre a prática educacional	1997/03/14
	Prática educacional / Palestra	Encontro com Paulo Freire: reflexões sobre a prática educacional	14 de maio de 1997.
Educação Popular	Educação Popular /Entrevista	[Entrevista de Paulo Freire concedida à Carmelita e Mariângela Wanderlei]	20 de junho 1980 – São Paulo
Educação Sexual	Educação sexual /Evasão escolar/ Palestra	Conversatório com Paulo Freire	25/10/1992

Fonte: Acervo Paulo Freire

A seguir, apresenta-se a descrição dos resultados, organizados de acordo com as categorias e as unidades de análise. A cada subseção será abordada a temática principal do discurso de Freire em diálogo com as reconhecidas obras do educador e seus dados biográficos.

Exílio: “a saudade tem caráter pedagógico”

Os três áudios analisados nesta categoria têm como temática principal o exílio e dados da biografia de Freire. O primeiro áudio a ser descrito é intitulado no acervo “Paulo Freire a Educadores, via telefone, de Genebra” refere-se a uma homenagem que o patrono da educação recebeu quando ainda estava em Genebra. Neste áudio, o educador afirmava “não sair no nível da emoção mesmo em um telefonema”. O evento era um Seminário de Educação Brasileira na Unicamp em que Freire conectou-se com a audiência por meio de um telefonema: “É uma alegria enorme utilizar da tecnologia da época, da possibilidade que essa lhe proporcionava para falar ao público”. Ainda dizia Paulo Freire: “É uma ‘saudade grandona’, do Brasil de nós todos!”.

A passagem do educador por Genebra foi descrita em seu próprio livro “Pedagogia da Esperança”, escrito em 1992, em que revisita a obra “Pedagogia do oprimido”. Genebra é assim descrita por Freire (1992, p. 239):

Em Genebra tudo é perto e até ônibus tem horário e horário certo. Ônibus de 10h04 passa mesmo pela parada às 10h04. E se não passa, não será surpresa que moradores do bairro recebam uma carta cortês do poder público pedindo desculpas e prometendo que o fato não se repetirá.

Nesta ocasião, Freire estava explicitamente abalado com o exílio e queixava-se muito do fato de estar sem passaporte, o que o impossibilitava de voltar ao Brasil. Sem dúvidas, o exílio foi um momento frágil e ao mesmo tempo produtivo de Freire. A mais completa biografia de Freire, escrita por sua segunda esposa - Nita Freire - conta em detalhes o período de exílio na Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e África. Em uma entrevista concedida a Claudius

Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira para “O Pasquim” no ano de 1978. Freire começa dizendo:

O que quero dizer é que sou existencialmente um bicho universal. Mas sou porque sou profundamente recifense, profundamente brasileiro. E por isso comecei a ser profundamente norte-americano e depois mundial. Eu sou capaz de querer bem, enormemente, a qualquer povo. (FREIRE, 2017, p. 180).

Indagado na mesma entrevista sobre o que o exílio ensinou, Freire dizia que não era fácil dizer o que é o exílio:

Um deles é a compreensão da diversidade cultural, a compreensão das diferenças, de outro lado o exílio possibilita também a tomada de distância, não só geográfica, mas no tempo, do teu contexto original. Então, tu readmiras o teu contexto e ao fazer isso descobres uma série de outras coisas. Muitos brasileiros passaram a ser mais brasileiros a partir do exílio. Foi exatamente a tomada de distância que deu melhor o perfil do objeto da reflexão”. (FREIRE, 2017, p. 181).

Nesta mesma conversa, Freire fala de exílio ressaltando Amílcar Cabral. No acervo digital encontramos um áudio em que Freire faz entrevistas sobre Cabral. A respeito disso, Freire comenta:

Pois é. Outra coisa, que eu encontrei também nos textos de Amílcar Cabral e que o exílio te ensina é a dialética entre a paciência e a impaciência, viver intensamente a dialeticidade de ser paciente, impaciente”. “Ser impaciente, paciente”. “Pobre do exilado que não aprende essa lição”. “O exílio é a melhor universidade nessa matéria”. “Eu acho que eu sou doutor nessa cadeira”. (FREIRE, 2017, p. 181).

A unidade de análise exílio é também enfoque do segundo áudio analisado, intitulado Fala de Paulo Freire na Universidade de Recife ao retornar ao Brasil”. O evento aconteceu em Recife, no mês de agosto de 1979 e na gravação constata-se a saudade que o educador dizia realmente sentir do Brasil durante os seus quinze anos de exílio. Freire lembrava que essa saudade tinha caráter “Pedagógico” isso porque ele buscava compreender o contexto em que se encontrava nos

diferentes países em que esteve identificando os valores, as culturas diversas e o reencontro dele consigo mesmo.

O exílio foi descrito com profundidade na já citada obra de Nita Freire. De acordo com Freire (2017), ao passar pela Bolívia, o patrono da educação brasileira teve, no dia seguinte a sua chegada, uma crise de pressão arterial que o deixou em um estado de pré-coma. A autora também menciona o que o educador fez para encontrar as possibilidades de sair daquele país:

Querendo sair daquele país e sem o salvo-conduto brasileiro, que se queimou num incêndio na pensão onde então residia com outros brasileiros em La Paz, Paulo ficou durante três semanas indo ao Ministério do Interior boliviano, até que conseguiu um “salvo-conduto para exilados” da República da Bolívia”. (FREIRE, 2017, p. 183).

A esposa /autora ainda revela dados dos documentos que Freire recebeu em cada país: “Assinado pelo capitão Roberto Wayar Anibarro, diretor geral de Imigração, de La Paz em 11 de novembro de 1964, válido para a viagem de ida a República de Chile e Europa. O domicílio registrado em La Paz era: Avenida Arce N – 2342” (FREIRE, 2017, p. 184).

Com esse documento, Freire não podia retornar à Bolívia após ter permanecido por lá, por setenta dias. Depois disso, seguiu para o Chile. O que Nita Freire retrata em sua obra dialoga como os mesmos pareceres que Haddad (2010) aborda em seu capítulo sexto: “Viva o Oxigênio”, ao referir-se ao exílio de Freire em La Paz. Haddad (2010) ressalta que Freire gritou ao chegar ao Chile, por causa do mal estar que passou na Bolívia.

Nita Freire descreve os passos do educador no Chile que também está descrito em sua obra “Pedagogia da Esperança”. A autora ressalta detalhes da permanência de Freire no Chile:

Paulo recebeu da República do Chile a cédula de identidade n°. 5.861.122, de profissão “empregado”, domicílio C. Antunes, 1835, Dpto. 610, datada de 26 de março de 1970. Recebeu também como exilado político, em 1965, uma “Carta de Viagem” – Carta n°. 0637 – para ter direito de viajar para fora do Chile, a qual foi renovada em 1967 e em, 1969, desta vez com validade até 16 de abril de 1971,

quando postergaram sua validade até 28 de janeiro de 1973. (FREIRE, 2017, p. 187).

É sabido que Paulo Freire com a “Carta de Viagem” e um “Visa” do Consulado americano do Chile, foi para sua terceira rota de exílio: os Estados Unidos da América.

Paulo partiu com Elza e os dois filhos homens para Massachusetts, ficando de abril de 1969 a fevereiro de 1970 morando em Cambridge para dar assessoria a um centro de estudos sociais – Center For The Study Of Development An Social Change – e para dar aulas sobre as suas próprias reflexões na Universidade de Harvard – Center For Studies In Education And Development – na qualidade de Professor Visitante. (FREIRE, 2017, p. 190).

O “Andarilho da Utopia” (como Freire é cunhado em uma homenagem presente em um dos áudios no Acervo) fez a sua passagem pela Suíça no início dos anos 1970: “Em 27 de novembro de 1972, seu advogado em Genebra, Alain Farina, solicitou ao Departamento Federal de Justiça e Administração Pública, Divisão Federal de Polícia de Berna, asilo político para Paulo, na Suíça”. (FREIRE, 2017, p. 192).

A autora ainda descreve detalhes de sua permanência na Suíça, revelando benefícios que o educador recebeu no país para a execução de seus trabalhos:

Na Suíça, Paulo obteve uma “carta de permanência e de trabalho” do governo desse país sob o n°. 68.241, de 14 de fevereiro de 1970 prolongada até 14 de fevereiro de 1973, e, enfim, até 1980. Entretanto, nunca obteve o asilo político do governo suíço. (FREIRE, 2017, p. 193).

Freire (2017) ainda expõe um equívoco que ocorre com vários autores de renome ao mencionarem aspectos da “biografia” de Freire em suas obras. Nita Freire ressalta:

Embora em algumas “biografias” de Paulo seus autores digam que ele esteve em Moçambique, há um equívoco nisso. “Eu me sinto tão solidário por Moçambique quanto por Angola, Guiné – Bissau, Cabo –

Verde e São Tomé. Acontece apenas que não fui a Moçambique” (FREIRE, 2017, p. 197).

O exílio de Freire à África proporcionou o encontro do educador consigo mesmo. Ele refletia que na Tanzânia, ele sentia a sensação de que estivesse novamente em casa, como se tudo que estava a lhes ocorrer em seu período de exílio, não fosse para ele desconhecido. Por fim, Nita Freire menciona o que o educador recebeu de presente como retribuição do povo africano:

A paixão de Paulo pelo povo africano foi retribuída por meio de um presente recebido, muito certamente da Nação Balanta, que representava o grupo étnico da principal base de apoio a Amílcar Cabral e ao PAIGC durante a luta de libertação de Guiné – Bissau e Cabo – Verde. Trata – se de um cajado de ébano, belamente torneado à mão, usados pelos chamado “Homens Grandes” como um símbolo do respeito da comunidade àqueles que pela experiência da vida longa adquiriram a sabedoria e a maturidade. É, então, desses “Homens Grandes” que se espera a visão profética dos que podem com justiça e equidade aconselhar e dirigir os homens e as mulheres da comunidade. Paulo muito se orgulhava desse cajado pelo que ele representava, pois sempre o considerou um sinal de reconhecimento de sua “cidadania africana” e de sua solidariedade com a luta de libertação dos povos desse continente que se emancipavam das “correntes de ferro” colonialistas portuguesas. (FREIRE, 2017, p. 206).

O terceiro áudio “Encontro com Paulo Freire: reflexões sobre a prática educacional”, ocorrido no ano de 1980 em São Paulo, envolve três unidades de análise: o exílio, a homenagem e a diversidade cultural. Neste evento, Freire agradeceu a homenagem recebida e disse que era ele quem deveria estar prestando homenagem aos que ficaram exilados no Brasil.

Em seu discurso, Freire asseverou dois riscos do exílio. O primeiro é transformar a saudade em nostalgia, e não ter perspectiva no futuro, assim, ele buscava gerir uma saudade mansa que o fizesse pensar no amanhã: “Não nos tornarmos nostálgicos do Brasil, mas saudosos do Brasil”. O segundo é o risco de esquecer: “o risco do medo

de esquecer que pretendendo esquecer a saudade dar as costas para o Brasil e esquecer-se”.

O educador ainda abordou a diversidade cultural, afirmando que não se deve estabelecer juízo de valores sobre as culturas. Relatou que um dia, andando em Santiago do Chile, ao lado de um chileno, pôs-lhe a mão no ombro, ao que o amigo considerou o gesto inadequado. Freire imediatamente retirou a mão do ombro do colega e pensou “Há algo errado em uma cultura que recusa um gesto afetivo.”

Em um outro relato, Freire descreveu sua primeira visita à África. Caminhando no *campus* de uma universidade, conversando com um professor, este lhe agarrou a mão e andaram como se fossem enamorados (neste momento, ouve-se muitas risadas no áudio). O educador concluiu a história dizendo que quando soltou a mão, logo as colocou no bolso da calça e refletiu: “Há algo errado na minha cultura que recusa um gesto afetivo”.

Nesta mesma ocasião, Freire abordou a antropologia cultural, e fala que aprendeu a antropologia cultural não só em livros, mas vivendo e compreendendo as experiências reais e práticas vividas no exílio. Citou um termo que ele gostava de usar: “Andarilhangem da obviedade”. É importante destacar que no ano em que o áudio foi gravado, Freire ainda não havia voltado em definitivo para o Brasil, e parece informar pela primeira vez que isso aconteceria no início do próximo ano, com data marcada e que moraria em São Paulo (neste momento, ele é ovacionado). Ele ainda informou à audiência que iria trabalhar na Pontifícia Universidade Católica (PUC), mas, que continuaria seus trabalhos na África.

Ainda neste áudio, Freire afirmou: "quinze anos foram de muito trabalho, curiosidade, busca que jamais parou". O educador salientou a importância da produção de conhecimento no campo universitário: “enquanto docentes temos que induzirmos aos nossos educandos a concretude desses, para as práticas vitais”. Freire ainda ressalta que “Sem cumprir tarefas, não vale a pena estar no mundo”. Ele se dizia um tarefeiro e que as tarefas são coisas sérias.

Essa função de tarefeiro que Paulo Freire atribuía a si mesmo pode ser entendida pela afirmação Zitkoski (2010, p. 15) “(...) o maior desafio que Freire lançou a si mesmo - e a quem compartilhar do

mesmo sonho e da mesma utopia é a humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora.”

Apresentar ao mundo uma educação humanizadora, emancipatória, crítica e libertadora, foi, sem dúvida sua maior tarefa e que lhe custou a liberdade e direito de estar em seu país, sobretudo, em sua cidade natal. Na próxima subseção, serão abordadas reflexões sobre a prática pedagógica, certamente, o seu maior campo de atuação. A categoria prática pedagógica emergiu das unidades de análise dialogicidade, prática educacional e Pedagogia do Oprimido.

Prática Pedagógica: “educação tem que pautar-se no diálogo, na amorosidade”

A categoria prática pedagógica foi identificada a partir da análise de quatro áudios nos quais este tema foi comum nos discursos de Freire. Dialogicidade, Pedagogia do Oprimido e prática educacional foram algumas das unidades de análise que possibilitaram a determinação da categoria.

No que concerne aos áudios disponíveis no Acervo Digital Paulo Freire, tem-se um áudio intitulado como: I Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, que ocorreu em 1983. Trata-se de uma homenagem realizada a uma figura pública importante para o contexto da época, Fernando de Azevedo. Paulo Freire tem a oportunidade de discursar neste evento e além de falar sobre o homenageado do evento. Em seu discurso, ele aborda o autoritarismo que permeia a educação brasileira e a necessidade da população em participar do processo de democratização do país.

Freire assevera que há uma postura autoritária no processo de educação brasileiro. No áudio, o educador busca procurar maneiras para que a relação entre educadores e educandos seja modificada. Ele ainda sugere e defende que uma das formas de se alterar esse contexto autoritário seria através do diálogo.

O diálogo para Freire é visto como um dos aspectos principais para que se estabeleça uma boa relação no processo educativo. A temática do diálogo é tratada em diversas obras do educador conforme

pode verificar-se em uma passagem do livro “Educação como prática da liberdade”:

“E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jasper). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando dos pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 1967, p.114).

Em Pedagogia da Autonomia, a disponibilidade para o diálogo é um dos saberes necessários para a prática pedagógica. Freire destaca que abrir-se de forma respeitosa para o outro, viabiliza o diálogo: “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas” (FREIRE, 1996, p. 153). Dito de outro modo, diante de nossa inevitável incompletude, faz-se necessário o diálogo para a aprendizagem contínua. É preciso ter a humildade e o reconhecimento de nossas limitações. Essa postura possibilitará ao sujeito, nutrir sua curiosidade e inquietações. Nas palavras de Freire: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154).

Portanto, verifica-se através dos dizeres de Freire, o quão fundamental é para ele os diálogos e as trocas entre as partes envolvidas no processo educativo. É através do diálogo que as partes se comunicam, que são capazes de aprender uma com a outra, que há possibilidade que o processo educativo se estabeleça em uma situação de igualdade, em que todos ensinam e todos aprendem.

Através desse processo de diálogo, de conscientização, de desenvolvimento da criticidade, de reflexão, é que os sujeitos vão se conscientizando, tornando-se, assim, capazes de compreender o papel que precisam desenvolver no processo de transição democrática do país. No áudio, Freire discorre sobre o que era necessário ser feito para que a os sujeitos saíssem do papel de ingenuidade nesse processo democrático, para um papel de críticos e atuantes. O que Freire dizia

nesta sessão pública em 1983 está em consonância com o que já propagava em 1968 em sua primeira obra, “Educação como Prática de Liberdade”:

“O que teríamos que fazer, em uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, como o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significa então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática” (FREIRE, 1967, p. 113).

Conclui-se que neste áudio, Freire destacou o diálogo como modo de alterar as relações dentro do contexto educacional. Somente através do diálogo seria possível modificar a relação autoritária que estava estabelecida entre os sujeitos. Além disso, a comunicação, as trocas, o processo educativo é uma forma de conscientizar as partes quanto a importância desses de participarem dos processos democráticos do país, de tornarem-se sujeito aptos a modificar o contexto social.

Em um outro áudio disponível no acervo, intitulado “Aula com Paulo Freire sobre seus planos no curso de educação comparada' e 'Para onde vai a educação?”, gravado no ano de 1987 em São Paulo, Freire tratou, em um primeiro momento, de sua origem recifense. Posteriormente, o patrono da educação brasileira falou sobre o livro “Pedagogia do oprimido” e encerrou a aula discorrendo sobre a importância do educador respeitar as experiências que o educando traz consigo.

Freire, sempre deixou evidente em seus discursos a paixão por Recife e a falta que sempre sentiu do lugar no período em que esteve exilado do Brasil. Na biografia sobre Freire escrita por Sérgio Haddad intitulada “O educador: Um perfil de Paulo Freire”, há passagens que

contam um pouco da falta que ele sentia da sua terra natal, conforme verifica-se a partir do fragmento:

“Um dos seus hábitos em Genebra, assim como em Santiago e em Cambridge, era aproveitar a passagem de pessoas vindas do Brasil para que lhe trouxessem encomendas, em particular alimentos. Certa vez, Paulo pediu a Silke Weber que trouxesse para ele uma caixa de bombons Sonho de Valsa, ao que a amiga respondeu, surpresa: “Mas Paulo, isso é ridículo. Você está na Suíça, onde se faz um dos melhores chocolates do mundo”. Seus argumentos não foram suficientes para convencê-lo. Silke passaria então a levar não só bombons, mas também feijão, charque, farinha e outras comidas típicas de Recife, onde ela vivia (...)”. (HADDAD, 2019, n.p.).

Nota-se, desta forma, que Freire, mesmo distante de sua cultura, de suas regionalidades, encontrava meios de nutrir-se de alimentos típicos da região e que ele sempre manteve um verdadeiro vínculo e uma enorme paixão com sua “recificidade”, como ele mesmo definia.

No período em que o educador esteve exilado, a escrita de várias obras foi concretizada, dentre elas, a aclamada “Pedagogia do oprimido”. No decorrer da referida aula, Paulo Freire fez considerações acerca do mencionado livro e destacou a importância das ideias que ali foram apresentadas. Na ocasião, Freire destacou a necessidade que ele sentia de quase vinte anos depois de revisitar a obra.

E de fato, Freire revisitou a obra. Cinco anos após a aula sobre educação comparada, em 1992, o educador publicou o livro “Pedagogia da esperança” em que retoma a sua obra mais importante, “Pedagogia do Oprimido”, escrita no ano de 1968 em seu exílio no Chile. Na seção “Primeiras palavras” de “Pedagogia da esperança”, dizia Freire (1992, p. 17 e 18):

Num primeiro momento, procuro analisar ou falar de *tramas* da infância, da mocidade, dos começos da maturidade, em que a Pedagogia do oprimido com que me reencontro neste livro era anunciada e foi tomando forma, primeiro, na oralidade, depois, graficamente. (...) Depois, num segundo momento do livro atual, retomo a *Pedagogia do oprimido*. Discuto alguns de seus momentos, analiso algumas críticas a ela feitas nos anos 1970. No terceiro e último momento deste livro falo

amplamente das tramas que tiveram como personagem quase central a *Pedagogia do oprimido* mesma,

“Pedagogia do oprimido” apresenta um amadurecimento das ideias expostas em sua obra anterior “Educação como prática de liberdade”. Na biografia escrita por Haddad (2019), há uma consideração acerca do caráter revolucionário do livro “Pedagogia do oprimido”, de acordo com o que se pode perceber na seguinte passagem:

“A experiência anterior ao golpe militar no Brasil, o trabalho no Chile em um contexto de radicalização crescente e a convivência com exilados brasileiros de formação marxista fizeram de *Pedagogia do oprimido* um livro mais radical, sem deixar de lado os eixos fundamentais de sua filosofia da educação. Permanecia sua visão cristã do ser humano como agente de mudanças a partir da tomada de consciência sobre a realidade em que vivia; continuavam suas críticas à educação burocrática, pouco crítica e distante do universo dos estudantes; reafirma o diálogo e da troca de saberes como elemento fundamental de uma educação que praticasse a liberdade e a democracia. Paulo chamou a “educação bancária” àquela que considerava que “o educador é sempre que educa, e o educando o que é educado; o educador é o que sabe, e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa, e os educandos são os objetos pensados; o educador é o que fala, os educandos os que escutam docilmente; os educadores sujeitos, os educandos objetos.” Contrapondo-se à educação bancária, propunha que os educadores fossem humanistas, que empreendessem uma educação problematizadora, revolucionária, que se identificassem com seus educandos. Tudo isso levaria à libertação de ambos. Uma educação mediada pelo diálogo, em que o educador ensina e aprende, e o educando se educa ensinando. (...)” (HADDAD, 2019, n. p.).

A partir da análise, percebe-se que o referido livro queria romper com as estruturas instauradas dentro da educação tradicional. Era um tanto quanto notório que a maneira como a educação estava estruturada, não estava dando resultados. A maneira como se estabelecia a ligação professor aluno não era adequada, não permitia que houvesse trocas, que o diálogo acontecesse.

Diante desse contexto, Freire apresenta suas novas ideias. O educador sugere e entende que a educação tem que pautar-se no diálogo, na amorosidade, em uma relação em que todos ensinam e em que todos aprendem. Nessa aula, em que ele explana um pouco sobre a “Pedagogia do oprimido”, o filósofo reforçou a necessidade de ler novamente aquela obra e observar o que havia mudado seu pensamento em relação há vinte anos.

Outro ponto abordado por Freire, nessa ocasião, é o respeito que o educador deve ter por aqueles saberes preexistentes do educando. Na prática educativa, muitas vezes, o saber trazido pelo aluno para o ambiente escolar não é valorizado, não há espaço para que o educando expresse suas vivências e saberes anteriores. Desta forma, em seu discurso, Freire enfatiza a importância de haver respeito por aquelas experiências que o educando partilha no ambiente escolar.

Paulo Freire sempre buscava discorrer nas oportunidades que tinha sobre a prática pedagógica. Em um encontro na Universidade Federal de Rondônia, o educador trouxe um pouco de sua experiência no período em que esteve preso e, posteriormente, aproveitou a oportunidade para tratar sobre a maneira como o educador deve vincular-se ao educando.

Nessa oportunidade, Freire enfatiza a necessidade de haver um distanciamento do objeto que será analisado. Para o professor, é necessário que esse afastamento do objeto de análise ocorra para seja possível conhecê-lo e entendê-lo melhor. Nesse discurso, Freire diz que o educador precisa afastar-se de suas prática pedagógica para que ele possa compreendê-la de uma melhor maneira, bem como, para que possa lançar sobre ela um olhar mais crítico.

No livro “Pedagogia da autonomia”, Freire trata sobre o aspecto da criticidade de forma simples, mas um tanto quanto importante na prática pedagógica. Em seus escritos ele discorre sobre o assunto com as seguintes palavras:

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios

à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo na sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p..12).

Portanto, é oportuno perceber que a prática educativa precisa estar atrelada à criticidade, haja vista que essa educação tende a favorecer os sujeitos a tornarem-se mais aptos para analisar situações de forma menos ingênua. Ou seja, é importante que se compreenda que o fruto da relação estabelecida entre educador e educando precisa ser a formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel no mundo e autônomos.

Outro ponto importante dentro dessa prática, é que o sujeito não deve ser visto como objeto. O educador precisa conscientizar-se de que o educando é sujeito ativo na construção da sua aprendizagem. Isto significa que não deve haver uma transferência de conhecimento, mas é necessário fornecer bases para que o processo de ensino se dê de forma autônoma.

Prosseguindo a análise do áudio, Freire apresenta mais reflexões sobre a prática educacional, O educador faz menção ao conteúdo que, segundo ele, é aquilo que desafia a curiosidade do educador e do educando. Sobre a necessidade de se abordar o conteúdo a partir de um viés crítico e democrático, diz Freire em “Pedagogia da autonomia”:

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada haver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigente a presença de

educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo a experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.13).

Portanto, nota-se nesses dizeres de Freire, que ao educador compete trabalhar de forma contextualizada para que seja possível estimular a curiosidade do educando. Despertar a criatividade e estimular os educandos a serem os principais agentes no seu processo de educação, são atitudes fundamentais para que ocorra um verdadeiro processo educativo em que todos e todas aprendem e, de fato, professores e professoras ensinam de forma consciente.

Logo, a partir da análise dos áudios, bem como das obras, dos textos que se tem contato, pode-se notar a que prática educativa de Freire é pautada no diálogo, na criticidade, no respeito e na compreensão de que em um processo educativo todos ensinam e todos aprendem.

Não se pode deixar de enfatizar o quanto a Paulo Freire expôs em diversas oportunidades que o diálogo era uma das bases de uma educação progressista e democrática. No processo educativo é necessário que haja trocas, que os indivíduos compartilhem suas vivências, seus saberes e suas opiniões. É a partir do diálogo que é possível uma expansão do conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo, e, por consequência, formam-se indivíduos menos ingênuos e mais críticos.

O respeito pela cultura, pelos saberes, pelas vivências do sujeito são fundamentais na prática educativa. Não se pode negar a cultura que aquele sujeito se encontra inserido, é preciso valorizar e compreender os saberes preexistentes de cada pessoa. Desta forma, com respeito, com valorização, com conscientização, é possível se fazer

a verdadeira prática educativa. Uma educação crítica e progressista é capaz de mudar a maneira como os sujeitos se veem no mundo e com o mundo.

A próxima subseção muito correlaciona-se à prática educacional, trata-se da educação popular. Apesar da estreita relação que o tema tem com as reflexões sobre a prática pedagógica, o assunto mereceu uma categoria à parte, já que a atuação de Freire se deu, inicialmente, em movimentos populares.

Educação Popular: “educação popular tem que ser a mesma enquanto educação em si”

Educação Popular é mais uma categoria apreendida da análise dos áudios do acervo. O áudio intitulado “Entrevista de Paulo Freire concedida a Carmelita e Mariângela Wanderlei” é um arquivo subdividido em ficheiros, sendo o primeiro com duração de trinta minutos e o segundo com duração de dezesseis minutos. De acordo com o acervo, a entrevista é de 1980 e foi gravada na cidade de São Paulo.

O primeiro ficheiro inicia-se com uma das entrevistadoras perguntando: Quais são as suas primeiras impressões dos trabalhos na linha de educação popular, dos grupos de trabalhos sociais, o que está achando desses novos trabalhos no Brasil agora que você retornou?

Freire responde que não ficou surpreso com as coisas existentes aqui no Brasil e nem as questionam. Fala que está trabalhando com dez a doze equipes da Pontifícia Universidade Católica (PUC) que operam na periferia. Paulo Freire sugere uma coordenação mais integrada das equipes para buscar as soluções dos problemas.

O segundo ficheiro inicia-se com muitos ruídos, mas identifica-se as vozes das entrevistadoras e a voz de Paulo Freire. Trata-se da continuação da entrevista sobre Educação Popular. Pergunta-se a Paulo Freire “se existe diferentes formas de fazer educação popular?” e ele responde a pergunta, afirmando que a educação deve ser um ato político na qual deve haver coerência entre a opção política e sua prática. Segundo Freire, a educação popular tem que ser a mesma

enquanto educação em si e cita autores que tratam da educação popular, como Luis Eduardo e Moacir Gadotti.

O Movimento de Cultura Popular, segundo o Freire (cf. FREIRE, 2017), nasceu do interesse político de um notável prefeito de Recife (e, posteriormente, governador de Pernambuco), Miguel Arraes. A isto uniu-se a vontade política de um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais. Freire afirma que fez parte do grupo e contou sobre a conversa que teve com Arraes: “ele convidou para uma reunião em seu gabinete e na qual falou de seu sonho. O de fazer possível a existência de órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar com as classes populares e não sobre elas, de trabalhar com elas e para elas...” (FREIRE, 2017, p.128).

Em sua obra, ainda afirma Nita Freire: “Paulo sempre dizia que o MPC tinha começado como um movimento municipal e depois foi se estendendo no estado de Pernambuco quando Arraes já era o governador” (FREIRE, 2017, p.128).

Sabe-se que foi a partir do Movimento de Cultura Popular que Freire adquiriu a sua formação de docente progressista e por meio deste, realizou as primeiras experiências com o “Método da palavra geradora”. Na obra “Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar”, Brandão (2018) explicita claramente o que seria a prática pedagógica em Freire dentro do Movimento Popular:

Se o projeto de educação em Freire e em outros pensadores e praticamente de algumas das variantes de educação popular fosse estendido a você que me lê, eis como dele poderia ser formado através de sete muito breve sentença, todas elas iniciadas com um ou dois verbos:

- 1) “Viver a sua vida”.
- 2) “Criar o seu destino”.
- 3) “Aprender o seu pensar”.
- 4) “Compartilhar seu aprender”.
- 5) “Dizer a sua palavra”.
- 6) “Transformar o seu mundo”.
- 7) “Escrever a sua história”.

(BRANDÃO, 2018, p. 97, 98).

Todos esses verbos são abordados quando Freire reflete sobre ação popular na obra “Educação e mudança”. Aqui destaca-se, sobretudo, o “dizer a sua palavra” e “transformar o mundo”. Neste capítulo, o patrono da educação brasileira adverte a importância do processo conscientizador e criticizador das massas populares, mas sinaliza que há obstáculos para essas conquistas. Freire (2017) hipotetiza alguns obstáculos ideológicos para o processo de conscientização dos grupos populares, dentre eles, destaca-se o ponto de vista das elites do poder. Para Freire (2017), as classes dominantes não aceitam as ações populares que estimulam a libertação a partir do método de mudança da realidade, em que as massas populares são desafiadas à reflexão crítica. Por isso, o educador ressalta a necessidade das vozes que representam as massas populares, a fim de que não sejam silenciadas. Diz ele: a “imersão” das massas populares na cultura do silêncio é a regra ou a conotação básica da sociedade como um todo, de um lado, as classes dominantes “repousam” naquela imersão, de outro, a conscientização é mais difícil.” (FREIRE, 2017, n.p.).

Notadamente, “Educação popular” não poderia deixar de se fazer presente nos dizeres de Freire entre os áudios analisados por esta pesquisa, já que a inserção do educador nos movimentos populares foi a mola propulsora para o desenvolvimento de sua pedagogia.

A próxima subseção apresenta um tema instigante, e que nunca fora abordado tão claramente por Freire em seus escritos. Trata-se da “Educação sexual”. No áudio, é possível perceber a cautela do educador para abordar a temática, entretanto, ele parte de sua base teórica progressista, libertadora, crítica e humanizadora para refletir sobre o assunto.

Educação Sexual: “entender o papel que o corpo tem no mundo em sua totalidade”

Nos idos de 1992, Paulo Freire conduziu uma palestra na cidade de São Paulo na qual, sua explanação tratou acerca do grande número de crianças que estavam evadindo-se das escolas na América Latina. Este foi um dos temas apresentados no áudio “Conversatório com Paulo Freire”. Neste áudio, o educador afirma que a maneira pela

qual é abordada a temática evasão parece conduzir a ideia de que se trata de uma opção das crianças saírem do ambiente escolar. Para Freire, isso não é lógico, ademais, segundo ele, a evasão das crianças das escolas é consequência das circunstâncias nas quais elas estão inseridas.

Ainda nessa palestra, Paulo Freire abordou um tema incomum em seus discursos, a educação sexual, que será o foco de discussão nesse momento. Freire afirmou que quando chegou para chefiar a Secretaria de Educação de São Paulo ele não sabia que iria ter que lidar com a temática. O educador percebeu, em sua experiência como Secretário que era notório que aqueles alunos que tinham maior consciência sobre seu corpo faziam mais indagações aos professores e tinham um maior interesse político.

Ainda nesta ocasião, Freire afirmou que era importante os jovens conhecerem bem o seu corpo, pois dessa forma poderiam entender o papel que o corpo tem no mundo em sua totalidade. Freire asseverou, neste áudio, que a pedagogia tem medo dos desejos e que essa ideia pode ter sido incutida pela igreja. Sendo assim, apesar de ser um cristão convicto, Freire alega que não poderia haver receio quanto à educação sexual nas escolas e que esse assunto precisa ser tratado em sua totalidade. Paulo Freire admitiu no referido áudio que falar de sexo ainda é uma verdadeira aventura, mas que apesar disso, é necessário tratar sobre essa temática.

A temática sexualidade, educação sexual, não é algo presente de forma direta os escritos do professor. Contudo, é notório pela fala trazida por Freire nesse discurso que o entendimento sobre o corpo, o respeito pelo seu corpo, a consciência corporal, está atrelada de forma muito direta a capacidade de consciência do sujeito.

O indivíduo que é dotado de curiosidade sobre seu corpo e suas potencialidades, torna-se mais crítico, pois entende que é um ser livre e que tem o direito de dispor, de colocar limites a forma como seu corpo é visto e respeitado socialmente.

Referida temática entrelaça esses dois aspectos, curiosidade e criticidade, que são temáticas amplamente abordadas pelo filósofo de forma um tanto quanto incisiva em diversos escritos seus como, por

exemplo, em “Pedagogia da Autonomia”. Em referido livro ele trata sobre o assunto com as seguintes palavras:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura do esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 15).

Portanto, o educando que em seu processo educativo tem a liberdade e a possibilidade de questionar sobre seu corpo para assim melhor entendê-lo e tornar-se, conseqüentemente, um sujeito mais inteirado do seu ser. A partir dessa conscientização, o indivíduo entende que seu corpo é livre, que os desejos, as mudanças, as alterações no corpo são naturais. Esse sujeito torna-se ciente que todos precisam respeitar seu corpo, suas escolhas, que ninguém pode tocá-lo sem o seu consentimento ou mesmo violar esse corpo. Não se trata apenas de trazer um esclarecimento para os educandos, nem apenas de esclarecer suas dúvidas, está relacionado com o lugar que esse corpo ocupa no mundo e a sua verdadeira consciência sobre ele.

Sendo assim, em consonância com os entendimentos de Freire e seus pensamentos expostos em diversas obras, o que se deseja é possibilitar que haja a compreensão por parte dos educandos que é necessário haver criticidade, liberdade e entendimento sobre si. O sujeito precisa se compreender como um todo e que para que isso aconteça ele precisa afastar-se da consciência ingênua e assumir um papel de crítico em relação à função que desempenha socialmente. É por meio da educação criticadora, progressista, dialógica, que aborde uma temática vista de maneira um tanto quanto preconceituosa e conservadora pela sociedade que ele estará cada vez mais ciente de suas capacidades e de seu papel no mundo.

Com o fim desta subseção, finaliza-se a descrição das categorias encontradas nas análises dos áudios do Acervo Paulo Freire. A seguir, postula-se algumas discussões e considerações acerca do

trabalho realizado. Cada uma das categorias abordadas será retomada, bem como as conexões que estas mantêm com a obra de Freire.

Considerações finais

A pesquisa descrita neste artigo evidencia o valor inestimável do Acervo Paulo Freire e as notáveis possibilidades de estudo a partir dos documentos que lá se encontram. Os áudios analisados e descritos neste trabalho apresentam dados biográficos e a coerência das ideias de Freire, além da inclusão de um pertinente tema (educação sexual) que não fora abordado em publicações do educador.

As categorias emergidas das unidades de análise após estudo atento dos áudios representam temáticas lexicais que se correlacionam: exílio, prática pedagógica, educação popular e educação sexual. Para todas as temáticas levantadas, encontrou-se a conexão com obras primárias de Paulo Freire.

O exílio, tema presente em três eventos distintos, demonstram como esse momento da vida de Freire representou dor (nos sentidos denotativo e conotativo, haja vista sua passagem pela Bolívia) e, ao mesmo tempo, significou seu crescimento acadêmico, pedagógico e antropológico. Os dados de sua vida abordados em sua fala nas homenagens descritas nos áudios foram relacionados as principais biografias de Freire, bem como a seus escritos que apresentam reflexões sobre essas vivências fora de seu país.

As ideias apresentadas por Freire nos áudios categorizados na temática “prática pedagógica” são pautadas em diálogo, democracia, criticidade e em uma educação progressista. Paulo Freire, coerentemente com seus escritos, expôs em seus discursos (em palestras, aulas e entrevistas), a defesa de uma prática pedagógica pautada na dialogicidade, a partir da qual será possível a formação de um sujeito consciente, crítico e emancipado.

A educação popular, terceira categoria descrita no artigo, sinaliza a consonância das ideias de Freire com seu campo de origem, os movimentos populares. No áudio, Freire mais uma vez assevera que a educação deve ser um ato político, em que haja coerência entre a opção política e a prática educativa. Em quase todas as suas obras,

Paulo Freire destacou o caráter político da educação, pois a prática pedagógica pode ser de duas naturezas políticas: inclusiva ou exclusiva.

Na quarta e última categoria, um tema inédito emerge dos áudios: a educação sexual e a preocupação de Freire em abordar o assunto como Secretário de educação da cidade de São Paulo. Apesar de ser um tema nunca antes tratado em suas obras, Freire aborda a questão em congruência com a pedagogia libertadora.

Finalmente, a educação é, para Paulo Freire, o fator de mudança para a transformação do homem, para integrá-lo de forma autêntica à sua realidade e à sua cultura. É meio para que o sujeito se reconheça, se entenda parte da sociedade e, com isso, torne-se capaz de modificar características tão marcantes em nossa sociedade como o centralismo, o verbalismo, a anti-dialogação, autoritarismo e assistencialismo.

Referências

BRANDÃO, Carlos. **Paulo Freire**: Uma vida entre aprender e ensinar. São Paulo: Ideias e Letras, 2018.

GADOTTI, Moacir (Organizador). **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996. Instituto Paulo Freire. Acervo documental: acervo.paulofreire.org

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. **O Educador**: Um perfil de Paulo Freire. Todavia: São Paulo, 1ªed., 2019 - 256 páginas.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição – São Paulo. Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2017.

SOARES, A. P. C. C.; BOCCIO, L. M.; NASCIMENTO, B. Prática pedagógica, Educação popular, exílio e outros temas: o que dizia Freire?

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *In.*: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PRÁTICAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS



Juliana da Costa Neres

Professora de EJA da rede Municipal de Alagoinhas, coordenadora de EJA na rede Estadual da Bahia. Mestre pelo programa em Crítica Cultural pela UNEB, campus II. Membro do GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e linguagens)

.....

PRÁTICAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS

Juliana da Costa Neres⁴⁰

Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa que tem como título “*Leituras literárias na Educação de Jovens e Adultos: Experiências com o gênero fábula nas aulas de leitura*” defendida no ano de 2019. Como professora atuante há cinco anos na EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- e após a experiência como discente e pesquisadora no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultura motivada pela urgência de uma prática pedagógica descolonizante, houve a necessidade de pensar um trabalho voltado para a leitura literária nas turmas de 1^a e 2^a séries, embasada nos postulados freirianos considerando o direito do sujeito/educando ter acesso à literatura.

Dessa maneira a pesquisa objetivou ofertar a leitura literária através das práticas literárias em sala de aula, com delimitação para o gênero fábula. Para isto a pesquisa precisou fundamentar-se em Freire suas concepções, ideais, contribuições e perspectivas acerca da Educação de Jovens e adultos. É sob os ideais de alguns educadores, em especial de Freire que o campo da EJA vive momentos promissores e transformadores em nosso país.

As concepções e ideologias deste educador possibilitaram um novo olhar sobre a EJA, no Brasil diferente da visão que se tinha sobre o sujeito de EJA. Freire compreendia o adulto, que apesar de não ter tido acesso à educação formal na idade certa, como um sujeito valioso em sua essência cheio de conhecimento, vivências e experiências, sendo estas adquiridas através de sua cultura, do seu ambiente social, enfim do seu cotidiano e que por inúmeras condições desfavoráveis de vida

⁴⁰Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Município de Alagoinhas-BA. E-mail: jullyalagoinhas@hotmail.com

impostas como o analfabetismo e a pobreza eram excluídos da vida política, social e econômica do seu país.

Freire fazia parte da divisão de Extensão da Universidade de Pernambuco, e sempre trabalhou no sentido de diminuir a distância entre a universidade e a educação popular. Sempre favorável à inclusão de todos, num processo de democracia, este estudioso enxergava a alfabetização como instrumento de conscientização dos sujeitos para a aquisição de direitos políticos, sociais e econômicos.

O educador pernambucano reconhecia na alfabetização a constituição de práticas libertadoras capazes de promover inserção social, concebia os adultos como sujeitos capazes de conquistar sua autonomia e criticidade. Freire visava alfabetizar estes sujeitos, por meio de um método contrário a educação bancária, pois segundo seus pensamentos o importante era a formação dos sujeitos de forma ativa, com consciência crítica e questionadora, visando estarem aptos a ingressarem na sociedade letrada.

A luta freiriana na Educação de Jovens e Adultos

Os movimentos de Educação e cultura popular iniciado por Freire são abalados, ou melhor, interrompidos com o golpe militar, pois para manter a ordem o Estado precisava conter a “revolução” causada pelos ideais Freirianos e assim os reprimiu por entender que contrariavam os interesses da classe que estava no poder. Freire não estava propondo mudanças apenas no método de alfabetização, mas sim um novo modo de pensar que revolucionaria, ou melhor, que revolucionou não só o pedagógico, mas também o político de toda uma sociedade. “[...] Historicamente, Paulo Freire proporcionou um dos poucos modelos práticos e emancipadores sobre o qual se pode desenvolver uma filosofia radical da alfabetização e da pedagogia. [...]” Freire (1990, p.07).

Contrariando os movimentos de educação e cultura populares propostos por Freire, em 1967, os militares organizaram e implementaram o Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização, volta-se a era do alfabetizar, do decodificar, era preciso capacitar para a mão de obra, visto que a educação estava voltada estritamente para a

produção e o mercado de trabalho, e a controlar o pensamento e as ações da massa, como sempre o governo busca consolidar seu controle político e ideológico.

O Mobral foi a alternativa encontrada pelo governo militar para tentar acabar com o analfabetismo em nosso país, caracterizado por prática tradicional, este método de alfabetização prometia alfabetizar os adultos em seis meses. Ele vigorou nos anos de 1971 a 1985 e foi alvo de severas críticas que culminaram na sua extinção no ano de 1985. (NEIVA, 2010). Ainda assim, novos programas governamentais de alfabetização foram criados com o objetivo de sanar o problema do analfabetismo de jovens e adultos, muitos sem êxitos, pois os programas novamente focavam apenas na decodificação e memorização, objetivando formar apenas para o mercado de trabalho.

A Educação de adultos, ou de Educação de Jovens e Adultos como hoje conhecemos, sofreu muitos enfrentamentos, muitas distorções, e resisti, porque apesar das manobras feitas pelos governos de modo a negligenciar o acesso à educação, ou até mesmo falsear o acesso, muitas foram às contribuições de educadores, conforme já destacamos Freire, e também eventos no mundo preocupados com a educação dos menos favorecidos.

No ano de 1985, o CONFINTEA evento que aconteceu em Paris, levantou temas de grande relevância para a discussão e dentre eles estava a alfabetização de jovens e adultos. Outro evento que também destacou a importância da educação de jovens e adultos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu na Tailândia em 1990, uma de suas grandes contribuições foi entender que a alfabetização de jovens e adultos seria uma etapa da educação Básica. (NEIVA, 2010)

Neste contexto, a EJA torna-se preocupação mundial fundamentada nos argumentos ideológicos de Paulo Freire, deste modo a modalidade ganha visibilidade na educação brasileira, uma vez que busca valorizar o sujeito, sua história, e seus conhecimentos prévios. A educação libertadora de Freire concebia a alfabetização a partir de palavras geradoras e contextualizadas, o que impactou não só a EJA no Brasil, mas foi referência para o tema alfabetização em outros países, e é muito utilizada para fundamentar uma educação que

compreende o direito do jovem e do adulto ser alfabetizado num processo contextualizador, como traz Soares,

Na literatura internacional sobre alfabetização, só nos anos 80 surgem autores propondo concepções de alfabetização que, tal como Paulo Freire já o fizera mais de 20 anos antes, não a veem como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e de dominação quanto pode questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominação, levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação (SOARES, 2002, p. 122).

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, estabelece a Educação Básica como gratuita para todos, mesmo os que não tiveram acesso a ela em idade própria. É com a LDB lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída em 1996, lei 9.394/96, em seu capítulo II, seção V estabelece a Educação de Jovens e Adultos e no artigo 37 diz: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

O texto nos esclarece o potencial da educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui, visando reparar aqueles que não tiveram acesso em idade própria ou que deixaram de estudar em decorrências de condições socioeconômicas desfavoráveis. Aos poucos a EJA tenta cumprir seu caráter compensatório, objetivando a formação de sujeitos autônomos, conscientes, críticos e que possam mudar a história de um país não apenas com índices elevados de alfabetos, mas que após serem alfabetizados a partir do seu contexto e possam colaborar para a transformação do seu país numa postura política consciente.

Em 1997, a UNESCO, na V CONFINTEA- Conferência Internacional para a Educação de Adultos trouxe o seguinte discurso a respeito desta modalidade de ensino:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Assim, a educação de jovens e adultos vai se remodelando e ganhando caráter emancipatório e libertador, todavia não tem sido fácil desarraigar currículos, práticas engessadas que ao longo dos anos foram se perpetuando em nossas escolas. De fato, alfabetizar jovens e adultos é proporcionar o direito à educação que outrora lhe fora negado de maneira tão abrupta. Faz-nos necessário questionar: De que forma concebemos este direito? Entendemos o acesso e a permanência como direito do sujeito/educando? Nossas práticas condizem com o que pregamos? Vemos a educação como instrumento para emancipação? Como nós, professores, agimos diante disto?

Dar direito ao acesso estende-se ao direito a permanência, porém muitos desses jovens e adultos desistem dos estudos antes de terminar o ano letivo, alguns alegam o cansaço do trabalho, outros devido a outras demandas dizem não ter tempo para os estudos, todavia precisamos pensar a respeito do que temos feito para atrair a permanência desses sujeitos/educandos.

Enquanto mediadores da aprendizagem temos estimulados os sujeitos/educandos a continuarem os estudos mesmo em meio as adversidades? Temos compreendido seu tempo de aprendizagem? Como também a necessidade de planejar os conteúdos a partir de suas realidades, valorizando seus conhecimentos prévios, é fato que todas essas questões devem ser válidas na EJA, porém preferimos nos paralisar frente a toda esta demanda a que nos é colocada ou preferimos não agir porque dá trabalho?

Nossa realidade ainda nos mostra que em nossas práticas ainda compactuamos com o simulacro do acesso e da permanência. O que nos leva a pensar sobre como oferecemos educação ao sujeito/educando da

EJA? Pensar que ofertar português e matemática é suficiente para formar um aluno crítico e autônomo seria um ledo engano da nossa parte enquanto educadores. Educar para a vida, educar para a transformação requer muito mais que aulas tradicionais e mecânicas exigem do professor-mediador a compreensão de ofertar bens culturais, como as artes, especificamente a literatura, por meio das práticas literárias em sala de aula, dando ênfase ao gênero fábula.

Práticas literárias na EJA: realidade ou utopia?

A Educação de Jovens Adultos sempre foi vista como educação para a classe trabalhadora, destinada a atender pessoas que tem em suas histórias de vida marcas da exclusão social, que visa qualificar as classes subalternas para atender as demandas socioeconômicas e políticas do país, seus objetivos sempre estiveram vinculados de modo a beneficiar a elite dominante, um exemplo disto é o próprio currículo da EJA, caracterizado por ser resumido, precário, técnico, e tradicional, culminando numa educação desigual, num contexto em que a escola nunca proporcionou acesso igualitário para todos, reforçando cada vez mais como sinônimo de educação da classe trabalhadora, ou seja, que prepara o mercado.

Num currículo que objetivava alfabetizar, utilizando a educação bancária, direcionando aos sujeitos/educandos de EJA o ler e escrever, na perspectiva apenas de decodificar o código escrito, as disciplinas são ofertadas, objetivando erradicar o analfabetismo. Sem, contudo, levar em consideração as singularidades desses sujeitos/educandos provenientes de baixa renda, os quais são trabalhadores (as) rurais, domésticos (as), negros (as) que por diversos motivos não puderam ter acesso à escola na idade certa. Este mesmo currículo é acompanhado por uma prática pedagógica mecânica, falseando o acesso à educação, num simulacro que privilegia as elites.

É nesse sentido que o histórico nos mostra que a educação das elites sempre privilegiou um currículo que trazia, além das disciplinas chamadas de núcleo comum (português, matemática), as das artes em geral (música, dança, teatro, literatura), incluindo ainda cursos de idiomas. Já, para a classe trabalhadora e menos favorecida

economicamente, o currículo das disciplinas comuns era, e continua sendo, atrelado à formação profissional. (SILVA, 2016 p. 24)

Como pode-se perceber a classe dominada restava um ensino atrelado à formação profissional, composto por disciplinas simples, sem qualquer expectativa de oferta das artes em geral, principalmente da literatura. Era negado o direito de fruir das artes, da literatura, aos excluídos não era permitido a imaginação, o prazer, e assim a escola cumpriu seu papel de legitimar os que podiam adquirir a leitura literária daqueles que não podiam nem ter acesso.

É interessante afirmar que já se percebia o poder transformador da literatura no sujeito, quando se negava as classes dominadas as atividades sensoriais e reflexivas. “[...] que, por sua falta de formação educacional, não compreende como se processam as relações de poder e, na ausência de conhecimento científico sobre a formação da mente humana e a elaboração de discursos manipuladores, se sujeita à massificação”. (SILVA, 2016, p.25)

Para que refletir? Para tomar consciência de si e se revoltar contra a classe dominante? Por este e tantos outros motivos que a literatura fora negada, como ainda é a grande parte da população, incluindo os alunos de EJA, sendo este um dos descontentamentos com minha prática pedagógica e uma das motivações para a pesquisa, pois durante muito tempo pude fazer parte deste simulacro do acesso.

A escola não pode negar uma educação de qualidade, caracterizada por um currículo integrador, e por práticas literárias que proporcione ao sujeito a formação crítica e autônoma de modo a incluí-lo na sociedade letrada. Uma educação que tenha no seu currículo a oferta da literatura e possibilite o sujeito/educando (a) vivê-la de modo à experienciar, para que possam munidos de elementos emancipatórios transformarem sua realidade, compreendendo assim como defende Candido que a literatura é um direito do homem.

Motivados pelos ideais freirianos muitos são os movimentos que surgem em nosso país de iniciativa autônoma, visando uma educação de jovens e adultos de qualidade, dos quais podemos citar os Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular de Recife e o Programa Nacional de Alfabetização, os movimentos

objetivavam legitimar a educação de jovens e adultos e sua relação com as práticas sociais. (NEIVA, 2010)

Freire acreditava numa pedagogia crítica que contemplasse a prática social, entende o adulto como ser capaz de ser alfabetizado partindo da sua realidade, do seu contexto, seus movimentos de alfabetização partiam desta perspectiva de pensamento, entretanto este educador pensou além do seu tempo indo contra o que estava posto pelo sistema dominante, foi considerado por muitos como utópico por acreditar e valorizar o potencial de um sujeito de EJA, bem como por inovar apresentando um novo método de alfabetização que não mais se preocupava apenas com os índices, mas com a formação do ser humano, por apostar na formação do sujeito do mundo capaz de mudar o mundo.

[...] O tipo de pedagogia crítica que aqui se propõe preocupa-se fundamentalmente com a experiência do aluno; ela tem como ponto de partida os problemas e as necessidades dos próprios alunos. Isso propõe tanto a confirmação quanto a legitimação do conhecimento e da experiência por meio dos quais os alunos dão sentido às próprias vidas. [...]. (FREIRE, 1990, p. 20).

Paulo Freire e seus métodos eram a garantia da inserção dos excluídos pela sociedade, na sociedade. Não se alfabetizava apenas para o sujeito ler, escrever e ir votar no dia da eleição sem qualquer discernimento, prezava-se a leitura da palavra por meio da leitura do mundo, já que como o próprio Freire coloca em resposta a Donald Macedo no livro Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”. (FREIRE, 1990, p.31)

Em sua resposta Freire deixa bem claro a importância de ler além do que nos é imposto, a necessidade de ler o mundo, entender o mundo em que se vive para transformá-lo. Nesta perspectiva o sujeito aprenderia a ler e escrever não de forma mecânica, mas de maneira crítica e autônoma, iria votar sim também, mas agora dotado de conhecimentos que pudesse argumentar e justificar o seu voto, o sujeito então poderia refletir sobre em quem votar e por que votar. E

claro isto não estava e não estar nos planos da elite brasileira, dar poder de decisão aos excluídos estava fora de cogitação.

A ofertar da literatura aos sujeitos/educandos ainda não se faz presente numa escola que está a serviço do sistema dominante, pois a estes ainda não é reconhecido o direito de ter acesso aos textos literários, resumindo a alfabetização apenas a aquisição do código escrito. Na perspectiva Freiriana que fundamenta este trabalho a oferta do gênero fábula aos sujeitos/educandos surge como parte de uma prática pedagógica descolonizante que percebe o sujeito/educando de EJA e suas histórias, proporcionando-os o estabelecerem o pacto ficcional demandado pela literatura.

A inserção da EJA na sociedade letrada: formação de leitores literários

Em sua maioria os sujeitos/educandos da EJA são sujeitos pobres, negros, oprimidos, marginalizados, trabalhadores que veem a escola como alternativa de recuperar o tempo que fora perdido, grande parte desse público retorna a escola a fim de aprender a ler e escrever, pois sentem-se excluído da sociedade da qual fazem parte. Em síntese buscam o passaporte para que assim possam “entrar” e fazer parte da sociedade letrada em que vivem.

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. (...) busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem (...) não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Formar leitores na EJA requer de nós professores- mediadores a compreensão de quem seja o adulto, o jovem, o idoso que chega a escola tendo passado anos e anos sem estudar, bem como a ideia de que alfabetizar vai além da mera decifração do código escrito. Formar o

sujeito para a vida em sociedade, segundo os preceitos de Freire é valorizar o conhecimento de mundo que os mesmos trazem, todavia, a escola se nega a cumprir esta função, reforçando cada vez mais a prática de uma educação bancária, preocupando-se apenas que o aluno saiba ler e escrever, o que muitas vezes não tem sido tarefa cumprida pela escola.

O sujeito/educando de EJA traz para a escola marcas de sua vida, da sua história, dos seus letramentos, uma vez que o letramento surge em qualquer idade, e acontece nas práticas sociais destes indivíduos, independente do sujeito saber ler e/ou escrever. E a escola cada vez mais precisa dar conta desta realidade, precisa reconhecer estes conhecimentos trazidos pelos sujeitos que adentram a escola, não dá para simplesmente fazer de conta que estes sujeitos são tábulas rasas.

Trabalhar com EJA na perspectiva do alfabetizar/letrar é romper com paradigma posto durante anos e anos, é trazer para a prática uma nova postura pedagógica, assim como apresentar aos sujeitos/educandos uma nova maneira de trabalhar em sala de aula. A educação colonizadora é tão marcante que quando nos propomos a trabalhar de modo a incorporar o letramento em nossas aulas de alfabetização acontece que:

A maioria dos alunos adultos reconhece o ensino tradicional como modelo de excelência em educação, não gosta ou não participa de atividades de arte e educação física e avaliam os momentos de leitura literária como perda de tempo. Consideram importante apenas as atividades realizadas a partir do livro didático e da cópia do quadro de giz (SILVA, 2016, p. 14-15).

Segundo Silva, pode-se perceber o quanto o ensino tradicional está enraizado não só nas escolas, mas também na maioria dos sujeitos/educandos que se negam a participar de atividades diferenciadas que fogem ao padrão do mero aprender a ler e escrever, ficam logo envergonhados quando são convidados ao diálogo e a participação, alguns com muito esforço conseguem interagir, outros se negam a participar alegando que aula de verdade é aquela em que ele

copiam do quadro, ou quando usam o livro didático, isto é, se este for ofertado pelo governo.

Conhecer as condições de vida desses sujeitos é fundamental para dar início a um trabalho em sala de aula que valorize o público alvo, pois muitos chegam à escola exaustos depois de uma longa jornada de trabalho na busca de sonhos, em sua maioria tudo que desejam é aprender a assinar o nome. Os motivos que os levaram a abandonar são diversos desde: a necessidade de trabalhar para o sustento, proibição de pais e maridos, gravidez e tantos outros como cita Fonseca sobre os motivos que justificam a evasão “Deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir.” (FONSECA, 2002, p. 32- 33).

Neste sentido planejar é fundamental, haja vista a árdua tarefa do professor-mediador em quebrar tantas barreiras, especificamente com os próprios alunos. Os sujeitos atendidos devem sentir-se acolhidos pela escola, uma vez que a EJA visa atender pessoas excluídas, que são analfabetas devido a questões sociais como pobreza, mas que possuem letramentos que devem ser reconhecidos pela escola, “trazendo uma enorme bagagem: sua história de vida, suas experiências, seus conhecimentos que devem sempre ser considerados e explorados.” (NEIVA, 2010, p.14).

No Brasil, apesar das inúmeras iniciativas ainda há um número considerável de analfabetos, é difícil de conceber que existam pessoas que nunca frequentaram a escola ou que tiveram uma passagem remota, mas é a nossa realidade. “Hoje somam cerca de 14 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)” (NEIVA, 2010).

A educação de fato nunca foi direito de todos, mas sim privilégio de poucos, pois conforme já fora dito a segregação começa pelo currículo que era ofertado, dividindo a população entre os que podiam ter acesso aos bens culturais e aos que não podiam, a EJA é parte dos que não podem ter acesso aos bens culturais. Para o padrão educacional dominante sujeitos/educandos de EJA devem apenas frequentar a escola para aprender a ler e escrever, as poucas horas de

aula são exclusivas das disciplinas consideradas mais importantes para a alfabetização como português e matemática.

Na realidade dos sujeitos/educandos da EJA, não existe no tempo escolar a possibilidade da leitura deleite, da visita ao teatro, ao cinema, as feiras literárias, a biblioteca, ou seja, acesso aos bens culturais nenhum, perpetuando a educação dos bens culturais apenas as elites. Estar inserida nesse contexto de alfabetização de EJA e a minha entrada no mestrado me possibilitou entender e compreender a necessidade e a importância de além respeitar a história de vida desses sujeitos, seus saberes, suas lutas e necessidades, renovar minha postura e planejar de modo a ofertar os bens culturais que a eles são negados.

Ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural e após leituras e reflexões sobre a leitura literária compreendi a necessidade de ofertar este tipo de conhecimento aos meus sujeitos/educandos, tendo em vista a urgência em inseri-los na sociedade letrada. Realmente é de se estranhar a oferta da literatura para turmas que não sabem ler e que rejeitam aulas que abordem conteúdos diferentes do que são propostos pela educação bancária, contudo este pensamento é nada mais que fruto de um ensino tradicional.

O processo de alfabetização quando trabalhado de forma paralela ao letramento de modo que este a der suporte os resultados serão significativos, não apenas nos avanços dos índices, mas da formação de um sujeito crítico, participativo, emancipado e atuante numa sociedade letrada, considerando que o letramento para Soares “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p.18).

Considerações

Ao fazer análise da minha prática pedagógica em sala de aula, percebo que não havia a preocupação em ofertar o letramento literário aos sujeitos/educandos da EJA, pois ainda trabalhava na expectativa de alfabetizar apenas por meio da decodificação, na visão arcaica de que

bastava a aquisição do código linguístico para que um sujeito de EJA fosse letrado, configurando a ideia de que alfabetizar era ensinar o sujeito/educando a ler e escrever. Na medida do possível sempre procurei considerar e valorizar a história dos sujeitos de EJA, ouvindo-os, mas nunca na perspectiva de relacionar suas práticas sociais com as práticas de letramento literário.

O embasamento em Freire e tantos outros que fundamentam este trabalho fez-me compreender outra perspectiva de alfabetização bem como a necessidade de letrar, ou ainda como traz Rojo, inserir estes sujeitos/educandos em práticas de letramento escolar de modo que possa dialogar com seus letramentos sociais. Assim, a pesquisa surgiu em vista a necessidade de fundamentar esta nova prática pedagógica, visando alfabetizar/letrar, oferecendo ao sujeito/educando da EJA o acesso aos textos literários, configurando realidade práticas de leitura literárias na EJA.

Com recorte para o trabalho com o gênero fabula a pesquisa simbolizou a ressignificação de postura, pois pude trabalhar de maneira a ofertar a leitura literária que até outrora não era ofertada, e com isso a possibilidade de contribuir para a formação do sujeito de EJA leitor literário. Mas não só isto, mas também para a minha formação enquanto leitora literária, reconhecendo o poder da literatura e sua importância para a formação do ser humano crítico.

A pesquisa também proporcionou que a literatura ganhasse espaço nas minhas aulas, e é maravilhoso perceber que mesmo aqueles sujeitos/educandos que no início se sentiam retraídos por pensar que a aula não estava acontecendo, ou que ficavam com vergonha, aproveitaram desses espaços de leitura para participar, interagir, compartilhar, contextualizar, realizando assim o almejado pacto ficcional, na perspectiva de tornarem-se sujeitos de EJA leitores literários em uma sociedade letrada.

Referências

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

NEIVA, Dorothy do Abaeté. **Letramento Literário e os Sujeitos da EJA:** Práticas, eventos e significados atribuídos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Mestrado em Educação. Biblioteca Depositária: Faculdade de educação Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez 1999.

SILVA, Ana Maria da. **Letramento Literário:** formação de leitores na educação de jovens e adultos do ensino fundamental fase I. Universidade Estadual do Norte do Paraná/ Profletras. 2016 Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4465202>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOARES, Leôncio José G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento:** um Tema em Três Gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos:** Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador, nº 1. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.

RESISTÊNCIA MULTICULTURAL À LUZ DE UMA TRAMA CONCEITUAL FREIRIANA



Raisal Albuquerque Andrade

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2010), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013) e atualmente está finalizando o Doutorado em Educação na mesma instituição, onde também integra o Grupo de Pesquisas e Estudos da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB). Atua ainda como Professora da Educação Básica I, na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Multiculturalismo Crítico, Resistência Multicultural, Formação de Professores/as e Pedagogia Paulo Freire.

.....

RESISTÊNCIA MULTICULTURAL À LUZ DE UMA TRAMA CONCEITUAL FREIRIANA



Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Doutora em Educação; professora aposentada – voluntária do PPGDH/UFPB; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire GEPPF/CNPq; Pesquisadora da Rede Freireana de Pesquisadores; Faz parte da diretoria da ANFOPE/Nacional; Membro do Fórum Estadual de Educação da Paraíba; Faz parte do Coletivo Paraibano de Práxis Freireana. Faz parte do Núcleo de cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Faz parte da Diretoria de Políticas Educacionais e Científicas, da ADUFPB

RESISTÊNCIA MULTICULTURAL À LUZ DE UMA TRAMA CONCEITUAL FREIRIANA

Raisa Albuquerque Andrade⁴¹
Rita de Cassia Cavalcanti Porto⁴²

Introdução

Este estudo objetiva apresentar uma trama conceitual freiriana centrada na Resistência Multicultural, estabelecendo os enlaces possíveis entre o conceito central defendido por McLaren (1997) e os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do pensamento freiriano. Referida trama é resultante de reflexões críticas e curiosidades epistemológicas impulsionadas pelo desenvolvimento da Pesquisa de Doutorado das autoras (2017 – 2021) ⁴³.

As tramas conceituais freirianas têm sido estudadas pela Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desde 2001, sendo utilizadas como um recurso metodológico de análises em Pesquisas Educacionais por Grupos de Estudos e Pesquisas vinculados à Rede Freiriana de Pesquisadores⁴⁴. A Rede vem desenvolvendo pesquisas com foco na reinvenção do

⁴¹Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB). E-mail: raisaalbuquerque@hotmail.com.

⁴²Professora Dra. Do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB) e do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos na Universidade Federal da Paraíba (PPGDH – UFPB). E-mail: ritaportoufpb@gmail.com.

⁴³A Pesquisa intitulada “Práxis e Resistência Multicultural no contexto da Formação de Professores/as: as intervenções dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão” desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB), tem por objetivo, investigar e anunciar as atuações dos Grupos e Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão vinculados à Universidade, que visibilizam temáticas relacionadas às Multiculturalidades com abrangência ao campo da Educação. Parte-se do argumento de tese que essas organizações coletivas que emergem no interior da Universidade, realizam intervenções que se configuram como ações de Resistência Multicultural, fortalecendo e ampliando Estudo, Pesquisa e Extensão referentes às multiculturalidades no processo formativo de professores na UFPB.

⁴⁴A Rede foi criada em 2010, articulada em torno do projeto “O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira.” A Rede reúne pesquisadores e pesquisadoras vinculadas a instituições de diversos lugares do país, abrangendo ainda pesquisadores internacionais. Tem como objetivo principal analisar a influência de Paulo Freire em sistemas públicos de educação.

pensamento de Paulo Freire, buscando aprofundá-lo tomando-o como referencial teórico-metodológico em estudos acadêmicos. Em Pesquisas que focaram as análises à luz das tramas conceituais freirianas é pertinente destacar o trabalho de Saul (2011), que objetivou responder como o teatro pode ser uma prática artístico-educativa que estimula a reflexão crítica, na intenção de propiciar à uma comunidade escolar uma compreensão de suas situações limites para superá-las, mobilizando-se. Para analisar os dados construídos, o autor pensou numa trama conceitual freiriana estabelecendo como ponto fulcral – o diálogo – estabelecendo uma relação entre a proposta freiriana e a construção de uma prática teatral dialógica.

As tramas conceituais freirianas são representações gráficas que se assemelham e ao mesmo tempo diferenciam-se dos mapas conceituais. A semelhança se dá pela articulação de conceitos que propicia uma compreensão das temáticas por intermédio das relações estabelecidas entre um conceito e outro, sendo também um recurso pedagógico significativo para a compreensão de determinados conteúdos. As distinções são perceptíveis na medida em que, nos mapas conceituais há uma linearidade e hierarquia entre os conceitos destacados. Nas tramas conceituais freirianas, a representação gráfica rompe com a linearidade e hierarquização entre os conceitos, visto que aparecem de modo relacional e dialógico, consonante a base do pensamento freiriano. O conceito central movimenta-se em direção aos demais conceitos – no sentido de ir e/ou vir. Saul (2012, p. 01) menciona que:

As tramas consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central [...]. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar bastante, mesmo quando partem de um mesmo conceito central. O que faz com que as tramas conceituais sejam possíveis no trabalho com o pensamento de Paulo Freire é que esse pensamento tem um caráter essencialmente relacional.

Freire nos desafia a não olhar para as palavras de maneira isolada, mas na perspectiva das tramas às quais elas se encontram imbricadas, assim permitindo uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos nelas existentes. Nas tramas constituídas para análise dos dados é elencada uma categoria central, denominada de ponto fulcral. (SAUL, 2011).

O ponto fulcral neste estudo é a categoria: Resistência Multicultural. Articulada à categoria foram relacionados conceitos freirianos que estabelecem a possibilidade da construção de uma resistência numa perspectiva crítica e transformadora, que consonante ao pensamento de Freire dialoga com referido ponto fulcral elencado, sendo este, um conceito defendido por McLaren (1997).

Resistência multicultural

Resistência Multicultural é um conceito desenvolvido por McLaren (1997) partindo das orientações da abordagem do Multiculturalismo Crítico no contexto das políticas-práticas curriculares. McLaren (1997) classifica o Multiculturalismo a partir de quatro vertentes, a saber – Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Humanista Liberal, Multiculturalismo Liberal de Esquerda e Multiculturalismo Crítico e de Resistência. O Multiculturalismo Crítico e de Resistência se configura como a vertente mais democrática em relação das demais abordagens mencionadas, tendo em vista que busca a efetivação da justiça social, a partir da ideia do diálogo crítico e da compreensão de que as identidades são constituídas a partir de relações de poder, “compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, [...] enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.”(MCLAREN, 1997, p. 123).

O Multiculturalismo Crítico e de Resistência por ter orientação dialógica, concebendo as culturas enquanto movimentos em transformação e interconexos, tem sido tratado por alguns/as autores/as a partir da terminologia da “interculturalidade”. Morgado

(2010) argumenta que uma abordagem intercultural busca desocultar as relações de poder bem como questões preconceituosas e discriminatórias que estão intrínsecas a muitas das relações culturais. Candau (2008) afirma que a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Fleuri (2003) menciona que a perspectiva intercultural contribui tanto para a superação do medo diante do outro quanto à de indiferente tolerância. Almeja-se, portanto, uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, onde haja o reconhecimento da paridade de direitos consonante ao respeito pela diferença. É possível avaliar que a interculturalidade representa perspectiva mais dialógica, consequentemente mais positiva e híbrida do multiculturalismo. Conforme Candau (2012, p. 46),

A educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997; 2000).

As proximidades entre as concepções de Interculturalidade defendidas por Candau (2012) e o Multiculturalismo Crítico e de Resistência discutido por McLaren (1997; 2000) são reveladas na semelhança que há entre as orientações de possibilidades para a construção de práticas interculturais, anunciadas pela autora, com as diretrizes que podem constituir um movimento de Resistência Multicultural em contextos educacionais, revelados pelo autor. Ambos defendem uma Educação comprometida com a conscientização, com a promoção de relações dialógicas, com o reconhecimento do direito às diferenças, com a problematização das estruturas de dominação que evidenciam as hierarquias entre as diferenças. Uma Educação

propositiva e transformadora no que se refere as linguagens, as organizações curriculares e as atuações dos/as professores/as e demais trabalhadores/as no campo pedagógico. Uma Educação que abra possibilidades de empoderamento aos grupos que têm sido excluídos historicamente, de forma que as transformações subjetivas sejam mote de inspiração e trampolim para transformações maiores, comprometidas com a coletividade. Para Candau (2012, p.49),

O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

O posicionamento de Candau (2012) assume uma perspectiva fundamentada na ideia da interculturalidade crítica. Conforme menciona Oliveira (2011), a interculturalidade crítica reflete os pressupostos filosóficos da Pedagogia Paulo Freire, tendo em vista que, segundo a autora,

problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupa-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre os outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Freire traz ainda uma contribuição pertinente, quanto a sua compreensão acerca das multiculturalidades e as possíveis estratégias para combater as estruturas de dominação nas suas variadas vertentes. A reação proposta por Freire consiste na união dos grupos historicamente excluídos, apesar de suas singularidades e demandas específicas. “A unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar. Sem unidade na diversidade não há

como sequer as chamadas minorias lutarem.”(FREIRE, 2011, p. 208). O autor acrescenta ainda que,

A multiculturalidade não se constitui na justaposição das culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais proibidas de ser (FREIRE, 2011, p. 214).

A concepção freiriana sobre multiculturalidades, que tem sido denominada de Interculturalidade Crítica, se afina aos movimentos de Resistência Multicultural, proposto por McLaren (1997), fundamentados nas abordagens do Multiculturalismo Crítico. Portanto, problematizar a estrutura social vigente é um dos caminhos à construção desta Resistência. McLaren (1997) sugere o questionamento da neutralidade atribuída à branquitude, o que a constitui como padrão normativo. Acompanhando o raciocínio do autor, é possível questionar ainda a heteronormatividade e o cristianismo enquanto religião universal, por exemplo. Observando os lugares de privilégio da branquitude, McLaren (1997, p.136) destaca que,

Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais. A suposta neutralidade da cultura branca possibilita-lhe mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias. Ela possibilita a manipulação do outro sem ver esta “alteridade” como um instrumento de exploração branca.” A “branquitude” não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir do qual as normas sociais são feitas e refeitas. (...) A “branquitude” tornou-se a norma invisível, o padrão contra o qual a cultura dominante mede o seu próprio valor.

A branquitude, o cristianismo, a heterossexualidade, a cultura eurocêntrica e marcada majoritariamente por supostos heróis

masculinos têm sido normas invisíveis, que marcam o lugar do outro – o outro em relação a. Desocultar as supostas neutralidades nas políticas-práticas curriculares se configuram como um caminho possível à Resistência Multicultural. Para McLaren (1997), a Resistência Multicultural tem a ver com a criação de práticas contra-hegemônicas que buscam resistir à dominação que se dá por meio de estruturas sobredeterminadas de diferença de raça, classe e gênero. “A resistência a tal dominação significa a desconstrução do social através de uma consciência intersubjetiva reflexiva – o que Freire chama conscientização. [...] Uma consciência intersubjetiva reflexiva é o início – mas, apenas o início – da práxis revolucionária” (MCLAREN, 1997, p. 143).

A compreensão do autor acerca de Resistência se afina à compreensão de Giroux (1986), que defende uma Resistência que “não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social.” (GIROUX, 1986, p. 150). A concepção de resistência discutida por Giroux (1986), reafirma uma indignação articulada a uma ação crítica, também presente no pensamento de McLaren (1997), que defende a conscientização como o ponto de partida para a construção de ações coletivas pautadas à transformação social. Para tanto, suas reflexões inspiram educadores e educadoras a pensar em práticas curriculares voltadas à desconstrução de narrativas opressoras, superando a hierarquização presente na produção e disseminação de conhecimentos, nos comportamentos, nas culturas, nos modos de ser e estar no mundo. Para McLaren (1997, p. 155),

Como educadoras (es) multiculturais, informados(as) por pedagogias críticas e feministas, precisamos manter as alunas e os alunos conectados ao poder do inaceitável e confortáveis com o inimaginável ao produzir formas críticas de análises políticas e de pedagogia. Em compasso com isto, precisamos ajudar ativamente os estudantes a desafiar cenários de hierarquia discursiva, em vez de deslocalizá-los e des-historicizá-los, e a contestarem as maneiras pelas quais os seus desejos e prazeres estão sendo policiados.

A partir do entendimento de Resistência Multicultural, McLaren (1997) sugere possibilidades para que os sujeitos que trabalham com o currículo venham a recriar outras práticas, no sentido de questionar a dominação centrada no eurocentrismo, bem como na superioridade da branquitude, por exemplo. Para tanto, almeja-se intervenções que evidenciem o respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual para além do discurso de “diversidade”, visto que, segundo McLaren (1997, p.144), “ao focalizarmos meramente a “diversidade”, estamos, na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupa o contexto dos privilégios sociais.” As práticas precisam desestruturar padrões normativos, problematizando as desigualdades e rompendo a hierarquização que há entres os modos de ser e estar no mundo, a partir de práticas que ressalte uma política da diferença.

Utilizando exemplos mais concretos de possibilidades de ações de Resistência Multicultural no contexto norte-americano, McLaren (1997, p.143) ressalta que “precisamos ir além da aceitação de um ou dois livros latino-americanos ou afro-americanos dentro dos cânones das grandes obras.” O autor afirma ainda que, “a dinâmica sócio-histórica da dominação de raça, clã e gênero nunca deve ser deixada de fora da equação da luta social nem ocupar a cadeira dos fundos nos seminários de Sociologia. (MCLAREN, 1997, p. 144). É preciso dar legitimidade as múltiplas tradições de conhecimento que estão estigmatizadas e postas em lugares subalternos em políticas-práticas curriculares.

Por vezes, a história que tem sido contada nos livros e os supostos heróis esculpidos em bronze nas praças, ou emoldurados em quadros pendurados em paredes renomadas não revelam memórias condizentes com as reais histórias. Figuras históricas têm sido celebradas e imortalizadas injustamente. Há distorções de papéis - atribuem ao vilão um heroísmo, um protagonismo típico de um mocinho. Estas inversões são perceptíveis na falácia do suposto descobrimento do Brasil, onde caravelas carregadas de “Pedros”, fazem de um Cabral, o grande herói - aquele que descobriu grandes terras e libertou povos de uma suposta vida selvagem. A história não tem sido contada sob a ótica dos invadidos. Do contrário, saberíamos desde os

primeiros anos escolares, quando geralmente a questão vem à tona, que jamais houve descobrimento, mas invasões, tanto do ponto de vista territorial, quanto cultural. Importante ressaltar ainda que foram invasões nada amigáveis, conforme o próprio peso do termo “invasão” já anuncia. A terra que estava à vista dos portugueses já era habitada por uma diversidade de povos há alguns milênios, como apontam alguns estudos. A estes povos, a chegada dos europeus fora-lhe de muito custo – desde as transformações de suas formas de ser e estar no mundo quanto à dizimação de muitos dos seus pares. Esta parece ser a grande narrativa dos primeiros capítulos da História do Brasil. Dentre esta, tantas outras.

A história tem visibilizado heróis nacionais poucos representativos. É possível afirmar a ausência de representatividade devido as muitas diferenças culturais entre os homens e as mulheres que aqui têm construído suas narrativas de vida. Tantas diferenças entre tantas divergências. O Brasil é visivelmente multicultural, todavia as relações entre as distintas culturas no país são conflituosas e injustamente desiguais. Desigualdade que tem sido construída a partir de relações de poder determinadas, predominantemente, a partir de estruturas de dominação articuladas - o Colonialismo, o Capitalismo e o Patriarcado. No contexto latino americano, a dominação através da colonização sempre esteve intercalada aos ideais capitalistas. Estas aproximações ficam evidentes desde às intenções das invasões, bem como ao modelo singular de exploração nas relações de trabalho - a mão de obra escravista. A organização da colonização no contexto latino-americano se adequava muito bem aos interesses do mercado mundial. Conforme Quijano (2005, p. 126),

Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos. Isso significa que todas essas formas de trabalho e de controle do trabalho na América não só atuavam simultaneamente, mas foram articuladas em torno do eixo do capital e do mercado

mundial. Conseqüentemente, foram parte de um novo padrão de organização e de controle do trabalho em todas as suas formas historicamente conhecidas, juntas e em torno do capital. Juntas configuraram um novo sistema: o capitalismo (QUIJANO, 2005, p. 126).

Estas organizações impactaram ainda a construção das identidades dos povos dominados, através das imposições culturais e da tentativa de apagamento da multiplicidade de culturas. Então, para além da exploração da mão de obra, a crueldade em invisibilizar as formas de ser e estar no mundo dos muitos grupos de nativos que aqui habitavam, bem como dos outros muitos povos vindos da África. Todos estes – potiguaras, macuxis, aimorés, caetés, caiapós, iorubás, zulus, congos, bacongos, entre tantos, foram reduzidos às simples denominações: índios e negros.

A Europa utilizou de estratégias de dominação para ocupar não tão somente o território, mas dominar o campo filosófico, epistemológico e cultural mundial. Capitalismo articulado ao colonialismo e, conseqüentemente ao Patriarcado, tendo em vista a reprodução dos padrões de masculinidades e feminilidades da tradicional família burguesa, com influências também contundentes da religião cristã. Conforme menciona Quijano (2005, p.123),

No controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo. [...] cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema.

O Eurocentrismo, enquanto um sistema, estabeleceu padrões normativos de produção de conhecimentos e de validação de saberes e comportamentos. Séculos depois, estes padrões ainda impactam significativamente as relações sociais, atribuindo superioridade a determinados modos de ser e estar. De modo geral, a normalidade pode ser vista no modelo do homem branco, heterossexual, cisgênero e de

religião de origem cristã. Assim, as pessoas que desviam destas imposições identitárias “serão os 'outros' sujeitos sociais que se tornarão 'marcados', que se definirão e serão denominados a partir dessa referência” (LOURO, 2014, p. 9). Deste modo, políticas-práticas curriculares têm sido, hegemonicamente, eurocêntricas, brancas, cristãs e heteronormativas, reafirmando padrões que privilegiam alguns e algumas, enquanto colocam tantos outros e tantas outras em injustas situações de opressões. Portanto, tem-se na realidade brasileira, uma sociedade multicultural, mas conflituosa e permeada por gritantes desigualdades sociais.

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAUI, 2012, p. 21).

Nesse sentido, intervenções com características de Resistência Multicultural no contexto educacional brasileiro tem a ver com a criação de estratégias para ressaltar o protagonismo da população negra e indígena na construção do Brasil - uma contribuição não tão somente física, mas também cultural, literária e epistemológica. Tem a ver ainda com o enfrentamento às violências advindas das diversas manifestações de racismo, mas também com a criação de mecanismos para a produção de discursos e práticas antirracistas. Resistência Multicultural na realidade brasileira tem a ver ainda com a construção de narrativas e práticas interseccionais, portanto, comprometidas com a desconstrução de normas e padrões que inferiorizam os sujeitos a

partir do gênero e da orientação sexual, estabelecendo conexões com recortes raciais e de classe. Resistir multiculturalmente é pensar nas possibilidades de visibilizar versões da história que foram suprimidas ou contadas a partir de perspectivas questionáveis – contam-se meias verdades, exaltam-se falsos heróis. Combater a representatividade negativa atribuída aos grupos historicamente excluídos, desconstruindo padrões normativos e produzindo outros tons de abordagens no cotidiano curricular faz parte das intenções de produção de uma Resistência Multicultural. Para McLaren (1997, p.146)

As educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial. Semelhantemente, os estudantes devem ser encorajados a produzir suas próprias leituras de oposição do conteúdo curricular. [...] A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos.

Resistência Multicultural no contexto educacional, trata-se das reações dos/as educadores/as para a construção de práticas mais dialógicas, no intuito de transformar o curso da história. São criações, recriações, busca de outras possibilidades. Consiste em pensar em práticas pedagógicas que colocam em pauta, o processo de conscientização, a desocultação de saberes legitimados socialmente, que privilegiam uns e tornam outros subalternos, bem como apresentam situações práticas no intuito de combater as ideias hegemônicas. É uma forma dos dominados e aliados reagirem às determinações das classes dominantes.

Ao longo da história, parte das políticas, dos estudos e das estratégias desenvolvidas para pensar as políticas para as diferenças e solucionar as desigualdades propiciadas pelas relações de poder, são reflexos das reações dos movimentos sociais organizados. Pode-se afirmar que avanços do ponto de vista da legislação e seus desdobramentos em outros textos políticos e práticas mais progressistas tem a ver com as ações e intervenções destas organizações coletivas, principalmente através das atuações dos denominados novos movimentos sociais.

Os novos movimentos sociais são os movimentos de mulheres; os movimentos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais e Assexuais); os movimentos de negras, negros e populações quilombolas; os movimentos de populações indígenas; os movimentos de trabalhadores/as rurais e sem-terra; os movimentos ecológicos; os movimentos pró-crianças e adolescentes; os movimentos étnicos; dentre outros que se organizaram a partir do século XX e têm em comum os anseios pelo questionamento de seus lugares no mundo. São movimentos que lutam pelo direito à diferença e buscam desconstruir narrativas e práticas que atribuem lugares marginalizados aos grupos ditos minoritários. As contribuições dos novos movimentos sociais são visíveis e assumem uma perspectiva revolucionária contra as formas de opressões advindas da globalização neoliberal, que afeta a mulheres, os/as negros/as, os/as índios/as, os camponeses/as, os gays, as lésbicas, as/os transexuais, as prostitutas, os/as desempregados, subclasses dos guetos urbanos, crianças e adolescentes, principalmente aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, os moradores/as do morro, das barragens, das denominadas “favelas”. Furlani (2011, p. 61) enfatiza que,

Esses movimentos sociais foram fundamentais não apenas para explicitarem a diferença e as desigualdades, mas para marcarem a contestação e a resistência aos modelos excludentes, singulares e autoritários, possibilitando aos seus sujeitos, demandas próprias de reivindicações e de construção de saberes, sobretudo a partir do ato de “falar de si” – a autorrepresentação.

São movimentos comprometidos com a denúncia das situações de opressões, bem como com os anúncios para a construção de outras práticas, porque são possíveis, tendo em vista que estas organizações alcançaram resultados reais a partir de suas intervenções. Referidos movimentos são os grupos contra-hegemônicos, conforme denomina Santos (2013). Para o autor, estes grupos se organizam através das articulações locais, nacionais e internacionais, lutando contra os impactos negativos do capitalismo, do colonialismo e contra a imposição da cultura ocidental como padrão. Portanto, são estes os

grupos que vem intervindo para a construção de ações pautadas no movimento de Resistência Multicultural, ao longo da história.

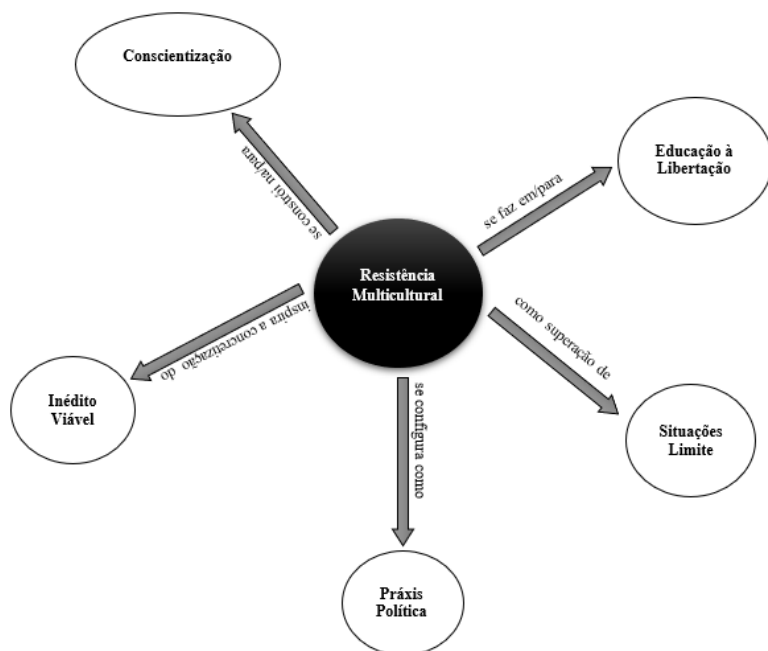
Trama conceitual freiriana centrada na resistência multicultural

O conceito central elencado para mover a trama conceitual freiriana neste estudo é **Resistência Multicultural** - conceito apresentado por McLaren (1997) - que encontra enlaces nas categorias freirianas, tendo em vista que os autores compartilham da mesma base teórica fundamentada na Pedagogia Crítica para a produção de reações contra-hegemônicas, a favor de práticas comprometidas com a justiça social.

A Resistência Multicultural estabelece proximidades com o pensamento de Paulo Freire na medida em que se configura como um movimento que cria estratégias abrindo caminhos propícios à **conscientização**; se faz na/para **Educação à Libertação**; estimula a **superação das situações limites**, bem como inspira a **concretização de inéditos viáveis**, sendo, portanto, **práxis política**.

As categorias em destaque (em negrito nos parágrafos anteriores) fazem parte da composição dos pressupostos filosóficos e epistemológicos da obra freiriana. A trama conceitual ilustrada a seguir, sintetiza os pontos que conectam as categorias freirianas ao conceito de Resistência Multicultural. As categorias estão relacionadas em um movimento não hierarquizado, tendo em vista que a trama é um esquema aos moldes de um círculo, onde os conceitos dialogam e se complementam.

Figura 1: Trama Conceitual Freiriana centrada na Resistência Multicultural.



Fonte: ANDRADE, Raisia A. 2020.

A Resistência Multicultural se constrói na e para a conscientização, que a partir do pensamento de Paulo Freire, pressupõe não tão somente a tomada de consciência de si e do lugar que se ocupa no mundo, mas vincula a ação desta tomada de consciência ao compromisso com a luta para a transformação das situações de opressões. Para o autor, conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência, que ultrapassa o caráter subjetivo, posto que é também um plano de ação para preparar os sujeitos para luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 2011). Aos sujeitos submetidos às situações de opressões, a tomada de consciência consiste no reconhecimento e na afirmação de suas identidades, na percepção dos lugares que têm ocupado no mundo e

por isso, se configura como um caminho à busca do protagonismo histórico. Tomando consciência do seu lugar no mundo, o sujeito encontra meios de fortalecer o seu lugar na história. Mas, somente a tomada de consciência não basta. Ela deve estar articulada a uma ação transformadora, visto que a autorreflexão sozinha – mesmo que esteja hostilmente oposta a todas as formas de opressão e dominação – é apenas uma condição necessária, mas não suficiente, para a emancipação. Ela precisa seguir lado a lado com mudanças nas condições materiais e sociais através da ação contra-hegemônica. (McLAREN, 1997).

A tomada de consciência aliada aos anseios por ações transformadoras se dá a partir da conscientização, que é fundamental para as intervenções no mundo. Intervenções que buscam desconstruir as narrativas e estruturas criadas para a promoção das opressões em suas variadas vertentes, bem como são necessárias para construir novas narrativas e outras práticas comprometidas com a criação de uma sociedade menos desigual. A conscientização inspira a organização coletiva para as lutas e intervenções no mundo, portanto produzem a resistência, conforme perceptível nas conquistas dos denominados novos movimentos sociais, ao longo da história – movimento dos povos negros, movimentos feministas, movimentos das populações LGBTQIA+, dentre outros. Nesse sentido, um líder revolucionário engajado e comprometido com estas intervenções, criam estratégias que possibilitam a conscientização, de modo que os grupos historicamente excluídos encontrem os meios para a conquista da libertação, e esta só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 2011). Para o autor,

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e ação. Foi a sua inserção lúcida na

realidade, na situação histórica, que levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la (FREIRE, 2011, p.74).

A conscientização é, portanto, um caminho à Educação para a libertação e, seguindo a compreensão exposta na trama conceitual, a Resistência Multicultural se faz em/para a Educação à libertação, tendo em vista que são ações pautadas nos princípios da Pedagogia Libertadora, bem como inspira outras práticas libertadoras. Educação à libertação sintetiza o que é a Pedagogia Paulo Freire, àquela que tem como categoria fundante, o diálogo.

E que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

O diálogo na Educação à Libertação é essencial para a construção e problematização dos conhecimentos. Através do diálogo é possível investigar o universo temático e compreender as inquietações e indagações dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, bem como questionar as grandes narrativas consumidas como verdades absolutas ao longo da história. Pelo diálogo, os sujeitos envolvidos nas situações de aprendizagem produzem outros conhecimentos a partir dos seus questionamentos, curiosidades e reflexões. Por intermédio do diálogo, é possível ainda ler e enxergar o mundo sob diversas óticas.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. [...]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. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do

mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. 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, 2011, p. 111).

No diálogo, chega-se aos consensos, mas também aos dissensos e este é um movimento enriquecedor em práticas pedagógicas comprometidas com a democracia. Dialogar é dar legitimidade à narrativa do outro, compreendendo suas singularidades e diferenças, mas sem estabelecer hierarquização entre os saberes. “Dizer comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco.” (FREIRE, 2011, p. 66). A Pedagogia Paulo Freire que é a Pedagogia do oprimido e, portanto, inspira a Educação à Libertação, é dialógica e, nesse sentido, é a Pedagogia construída juntamente com os oprimidos, não aquela que se faz para os oprimidos. “Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.” (FREIRE, 2011, p. 118)

O diálogo inspira o desvelamento do mundo e as possibilidades de questionar as estruturas de dominação. Questionar as situações de opressões e suas causas precisa ser objeto de reflexão do oprimido e isto resultará no engajamento à luta por sua libertação, conforme anúncio de Freire (2011). As situações de opressões que são discutidas neste estudo são provocadas a partir da articulação entre Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado, de forma mais específica. Libertar-se destas influências no contexto educacional tem a ver com a desconstrução das narrativas e práticas que contribuem para acentuar o racismo, o machismo, o sexismo e a homofobia. Nesse sentido, educadores e educadoras comprometidos e comprometidas com práticas libertadoras em processos formativos precisam buscar estratégias que oportunizem aos grupos historicamente excluídos caminhos que os façam refletir sobre as situações de opressões as quais são submetidos, e descobrir quais as ações possíveis para a libertação destas situações.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão conduz à prática. [...]Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2011, p. 72).

A Resistência Multicultural se faz, nesse sentido, em e para Educação à Libertação, configurando-se como práxis política, tendo em vista sua capacidade de organização, de reflexão e ação e de comprometimento com a transformação dos homens e das mulheres para transformar as realidades, a partir de práticas dialógicas e democráticas. Práticas que põe em questão o currículo eurocêntrico. Práticas que questionam versões da história que oprimem, invisibilizam e estabelecem a branquitude, o cristianismo e a heterossexualidade como padrão. Práticas que questionam o porquê de determinadas ausências. Práticas que desconstruem para construir. Assim, a Resistência Multicultural é reação que cria possibilidades às denúncias, mas também propicia anúncios e, por isso esse movimento se faz em/para a Educação à Libertação, em busca da práxis, permanentemente.

A práxis política, que comprometida com as mudanças sociais, não sendo somente reflexão para o campo intelectual, nem tampouco puro ativismo, se faz no movimento de leitura crítica da realidade, rodeando-a para identificar possíveis situações limite, com o intuito de superá-las. As situações limite, sob a ótica freiriana, são os impasses, os desafios a serem superados. O desvelamento dessas situações tem a ver com os encontros dos ditos percebidos destacados, que na medida em que são identificados como tais, são suscetíveis à transformação.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido

se “destaca” e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e do seu conhecimento. (FREIRE, 2011, p.100)

O movimento de decifração das situações limite impulsiona a criatividade para pensar em estratégias de superação. “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limite’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’.” (FREIRE, 2011, p.147). O inédito viável é o desvelamento das possibilidades, e encontrá-las, segundo Freire (2011) é tarefa do educador e da educadora progressista, independente dos obstáculos. O inédito viável é a utopia possível e a busca pela sua concretização tem a ver os anseios em esperar. Esperar a partir do pensamento freiriano – uma esperança aliada à luta no intuito de realização de mudanças concretas. Esperar para superar as situações limite e concretizar os inéditos viáveis, viabilizando ainda a criação de outros tantos inéditos viáveis. Esperar é sonhar, mas acreditando nas possibilidades reais da concretização destes sonhos e encarando-os como inspiração à intervenção no mundo. Em consonância com Freire (2011, p. 126)

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. [...] Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2011, p. 126).

A Esperança aparece na Pedagogia Paulo Freire como elemento pedagógico de fundamental importância para a concretização dos inéditos viáveis. A desesperança desencoraja a luta e a vontade de sonhar com tempos melhores. O movimento de Resistência Multicultural nega a desesperança, porque para além da indignação,

reage, luta, insiste, cria e recria. O movimento de Resistência Multicultural no contexto educacional é grávido de esperança na medida em que constrói outras narrativas, outras práticas e outras ações para além das imposições que se dão a partir das estruturas de dominação. A Resistência Multicultural é, portanto, caminho à superação das situações limites e concretização dos inéditos viáveis.

Algumas considerações

Resistir multiculturalmente numa perspectiva crítica, tal e qual anuncia McLaren (1997), tem a ver com a criação e recriação de narrativas e práticas que se contrapõem às estruturas de dominação. Resistir multiculturalmente é encontrar as possibilidades de dar voz, vez e espaço aos sujeitos que têm sido historicamente excluídos – na obra freiriana, os denominados oprimidos. Resistir multiculturalmente é, portanto, desconstruir situações de opressões para reconstruir outras ações a partir uma Educação à Libertação. Portanto, a Pedagogia do Oprimido, que é a Pedagogia Libertadora pensada e proposta por Paulo Freire através dos seus escritos e da sua práxis política, inspirou a construção da trama conceitual freiriana apresentada neste estudo.

Viável destacar que a construção da trama desenhada neste estudo, resultante da pesquisa desenvolvida no doutorado, é também fruto dos diálogos e produção do Grupo de Estudos da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB); nos exercícios nas aulas da Pedagogia Paulo Freire, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB (PPGE/UFPB) e realimentadas durante a construção coletiva na Rede Freiriana de Pesquisadores, da PUC/SP, a partir das obras de Freire e de autores da Pedagogia Crítica.

A trama, aqui apresentada, revela os possíveis enlances entre o conceito de Resistência Multicultural com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos freirianos. No esquema, os conceitos dialogam entre si, complementando-se. Ao mesmo tempo em que a Resistência Multicultural aparece como caminho à superação de situações limite, ela é um percurso aos encontros e concretizações de

inéditos viáveis – este é o movimento de decifração das situações e descoberta dos percebidos destacados. Este percurso se constrói em e para a conscientização, que é ponto de partida à Educação para a libertação. Estas ações consolidam o desenvolvimento da práxis política. Em síntese, a Resistência Multicultural à luz do pensamento freiriano tem a ver com a tomada de consciência aliada às ações transformadoras comprometidas com a luta contra o racismo, machismo, sexismo, homofobia e todas as outras formas de opressões relacionadas às identidades e diferenças.

O pensamento de Paulo Freire tem sido uma referência de inspiração para a luta contra as opressões e para o desenvolvimento de ações contra-hegemônicas, ao longo da história. O autor construiu uma proposta pedagógica que traz em sua essência, o comprometimento com a justiça social. Assim, é possível reinventá-la e recriá-la permanentemente, lendo criticamente o mundo e respeitando as demandas do contexto temporal. Na atual conjuntura, resistir multiculturalmente consonante os princípios da Pedagogia Paulo Freire é um movimento imprescindível, tendo em vista que o momento tem se caracterizado pela ascensão dos grupos neoliberais e neoconservadores, o que representa ameaças às conquistas que foram alçadas na trajetória de lutas dos movimentos sociais, quanto à inserção das multiculturalidades na políticas-práticas curriculares. Fortalecer as ações, estudos e reflexões críticas voltadas aos movimentos de resistência neste momento pode configurar-se como uma reação significativa ao combate das formas hegemônicas dominantes.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Didática crítica intercultural**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, v. 1, p. 19-54.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio –** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire e a Educação Intercultural.** In: Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos/ Vera Maria Candau (org). – Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber - Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freiriana: uma experiência na escola, com jovens e adultos.** 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP, São Paulo, 2011

SAUL, Ana Maria et al. **Tramas conceituais freirianas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP.** 2012. Disponível em: <<http://www.redefreireana.com.br>>. Acesso em: 24 out. 2017.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA



Maria Girlene Callado da Silva

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste da UFPE -CAA, na linha de Educação, Estado e Diversidade. É Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2016. Especialista no ensino de Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco (UPE) em 2018. Atualmente é professora no quadro efetivo do município de Jurema PE, atuando nos anos iniciais de ensino. Participa do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/CNPQ/UFPE). Registro na plataforma lattes: <http://lattes.cnpq.br/1635732707587894>

.....

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA



Maria Fernanda dos Santos Alencar

Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Del Mar -Udelmar-Chile. Mestra em Educação pela UFPB. Graduação em Letras pela UFPE. Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, no Núcleo de Formação Docente - curso de Licenciatura em Pedagogia.

Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP-CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ/UFPE).

Membro pesquisadora do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas.

.....

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA



Saulo Ferreira Feitosa

Especialista em Bioética, mestre em Ciências da Saúde e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estudou Odontologia na Universidade Federal de Alagoas, possui Licenciatura Plena em História. É professor do Curso de Medicina e do Curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE (PPGEDuc). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE. Presidente da Sociedade Brasileira de Bioética – Regional Pernambuco. Coordenador Local do MINTER/DINTER em Bioética, realizado a partir de uma parceria estabelecida entre a UFPE e a UnB.

.....

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Maria Gírlene Callado da Silva⁴⁵

Maria Fernanda dos Santos Alencar⁴⁶

Saulo Ferreira Feitosa⁴⁷

Introdução

Este texto busca aprofundar reflexões acerca da contribuição de Paulo Freire para a materialização de uma educação emancipatória no contexto da Educação do Campo. Nesse sentido, discute-se as necessidades de se pensar a Educação do Campo como um paradigma de educação emancipadora que valoriza a cultura, os saberes e valores dos povos camponeses, contribuindo com a emancipação dos sujeitos camponeses, enquanto sujeitos de direito.

Nessa perspectiva, buscaremos descrever o percurso histórico da Educação do Campo e mostrar como o pensamento freireano pode fortalecer a Educação do Campo na compreensão de emancipação do ser. Esse caminho de desenvolvimento do texto se fundamenta no entendimento de que o ser humano, sujeito da história, é formado pelas relações que estabelece nos espaços em que se encontra e essa relação se dá através dos acontecimentos. Assim, falar sobre a Educação do Campo é falar sobre um movimento político que emerge dentro de uma

⁴⁵Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Professora do município de Jurema/PE. E-mail: girlenecallado@hotmail.com

⁴⁶Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Mar -Udelmar-Chile. Professora da Universidade Federal de Pernambuco, / Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). Membro do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisa. E-mail: fernanda.alencar@ufpe.br

⁴⁷Doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Indigenista, presidente da Sociedade Brasileira de Bioética – Regional Pernambuco, Coordenador do Núcleo de Ciências da Vida e professor do PPGEduc. E-mail: sauloffeitosa@gmail.com

constituição histórica, no qual estamos levando em consideração para este debate o período a partir da década de 1990.

Neste sentido, partimos da trajetória histórica da Educação do Campo procurando evidenciar como o pensamento de Paulo Freire contribui para a emancipação dos sujeitos do campo, com vistas a uma ruptura com as marcas da opressão e do colonialismo muito presentes nas vidas da população do campo. Compreendemos que, nesse momento em que enfrentamos enormes obstáculos no âmbito da política, da saúde e da educação, pensar na trajetória da Educação do Campo, a partir de um olhar freireano, é desafiador e nos motiva no sentido de buscar pensar a intencionalidade da educação.

Para as finalidades propostas, acolhemos para a discussão parte do referencial teórico utilizados no texto dissertativo intitulado, “Trajetória Escolar dos/as Estudantes do Campo para o Ensino Médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades” (SILVA, 2020)⁴⁸, apresentado no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA).

Situamos que as leituras de Paulo Freire nos conduzem à construção de uma tessitura dialógica que nos faz pensar em novas possibilidades de rupturas e de fortalecimento dos que buscam a emancipação, rompendo com a condição de oprimidos. A discussão sobre a educação emancipatória, nessa construção, continua ganhando espaço a cada dia no campo das pesquisas e é demarcada pela luta que os sujeitos travam para ocupar espaços.

Nesse sentido, entender o pensamento de Paulo Freire, dentro das várias dimensões imbricadas no desvelamento da realidade dos povos camponeses, por meio da Educação do Campo, é entender a intencionalidade política voltada para a transformação social, que somente é possível com a luta libertadora, mas que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si

⁴⁸Maria Girlene Callado da Silva. O objetivo da pesquisa: compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades.

e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). Desse modo, estudar Freire, no contexto da Educação do Campo surge como um importante passo no processo de humanização e de emancipação.

Educação do Campo: breve contextualização

Compreendemos a Educação do Campo como um conceito em construção, como a própria Caldart (2012), nos revela. Este conceito está relacionado à valorização da identidade própria de cada sujeito do campo e de suas localidades. Nesse sentido, o campo é visto “como o espaço de vida, local em que os moradores, sejam eles os agricultores e suas famílias, bem como assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas, enfim todos os povos do campo do Brasil” (BORGES E SILVA, 2012, p.215), possam viver dignamente, trabalhar, ter seu lazer e ter seus direitos garantidos principalmente o da educação.

Para Caldart, a Educação do Campo:

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência, nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (2004, p.154-155).

Para a materialização desse projeto de educação, entendemos que a escola é o espaço de formação social e política que possibilita aos povos, que vivem no campo, a reafirmação de suas identidades e reflexão sobre os processos em que estão inseridos no sentido de melhor compreender suas existências nas relações em que estão situados. Portanto, a educação tem um importante papel na vida dos sujeitos, sendo essa uma prática permanente como sinaliza Freire (1987).

É nesse sentido que ao falarmos de Educação do Campo, estamos pensando numa educação que seja no e dos povos camponeses, isto é, “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]” (CALDART, 2004, p. 149-150).

Ao estudarmos e nos aprofundarmos na discussão sobre a Educação do Campo, nos deparamos com uma realidade diferente dessa, no sentido de que o cenário político educacional tem levado em conta outros elementos discursivos para além dos que foram travados no âmbito da Educação do Campo nos últimos 23 anos, desde que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

A Constituição Federal (CF), de 1988, trouxe contribuições importantes para luta da população rural pelo direito de ter um plano político educacional, garantindo a discussão de uma educação contextualizada que atenda as especificidades locais e situe os sujeitos do campo e da cidade como sujeitos de direitos iguais, independente de raça, cor, religião e do espaço onde se encontram, seja ele rural ou urbano.

Em 1997, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado na capital federal, esse foi um importante evento que enveredou muitas conquistas para uma educação específica do campo. Esse evento se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, foi um momento importante para que os trabalhadores pudessem reivindicar e lutar pelo acesso ao direito de estudar no campo, com uma proposta educacional que garantisse uma educação situada, problematizadora, reflexiva da realidade e, assim, sendo libertadora e comprometida com as causas do campo, envolvendo a questão da terra.

Em 1998, surge a expressão Educação Básica do Campo durante a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, no entorno do Distrito Federal. Mas, foi a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em novembro 2002, e depois reafirmado em 2004, na II

Conferência Nacional, que há a construção do conceito de Educação do Campo, que se desenvolve enquanto um paradigma contra-hegemônico de educação, com princípios filosóficos e pedagógicos norteadores dos processos que abrangem a educação como um todo, não apenas a educação básica.

Neste sentido, a Educação do Campo carrega em si marcas de lutas na história que, a partir de meados da década de 1990, se constitui de maneira efervescente com o protagonismo dos movimentos sociais que defendem o campo como um lugar de vida, de identidades, de respeito e de muitas singularidades.

Neste sentido, a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo, é uma educação que “compreende os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino” (CALDART, 2012, p.260), que vem como uma nova perspectiva de romper os olhares com os quais os povos do campo eram vistos: “pessoas analfabetas”, “atrasadas”, dentre outros olhares negativos que circulavam nos debates sobre esse território. A visão do campo como lugar atrasado e a cidade como o espaço de desenvolvimento criou muitos conflitos para se pensar na relação campo-cidade.

Educação do Campo é pensada a partir de uma lógica política dos próprios trabalhadores. Assim, Caldart (2012, p. 259) nos ajuda a entender que “O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”. De que experiência fala Caldart? De uma experiência que é pensada a partir do conceito de mudanças, que favorece rupturas e novos aprendizados.

Nesse querer transformador, a Educação do Campo vai se sobrepor à educação rural que era pensada por uma elite dominadora. Para tratar da Educação Rural recorreremos a Ribeiro (2012) que nos revela que era a educação destinada à população agrícola, formada pelos agricultores que tiram da terra seu sustento, porém não se considerava as especificidades dos sujeitos dentro de sua territorialidade, pautava-se no modelo de escola urbanocêntrica, ofertada aos povos camponeses.

Na Educação rural não se ensina a pensar a importância da terra, os conteúdos escolares têm como objetivo fazer com que os/as

alunos/as possam atender às demandas do capitalismo, fazendo com que os povos camponeses se distanciem de suas realidades, dificultando compreender as exclusões sociais, culturais e econômicas sofridas. Essa educação capitalista não favorece o reconhecimento de que a educação também tem como papel situar historicamente as lutas e os conflitos pelos quais passa a humanidade na relação de poder e acúmulo do capital.

Ao contrário da Educação do Campo, “[...] a educação rural foi pensada para atender interesses das elites dominantes, trata-se de uma educação que funciona como um instrumento formador tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural, quanto de consumidores dos produtos agrícolas [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 299). Trata-se de uma educação que não leva em consideração as especificidades dos sujeitos, uma educação que não se adequa à realidade dos alunos/as.

No desenvolver da trajetória histórica do processo de construção da Educação do Campo, é salutar destacar que essa não é apenas uma modalidade de ensino, porque nela está o compreender sobre o território dos camponeses, as especificidades dos povos e entender esta como situada num campo de disputa no qual se projeta políticas públicas que possam assegurar aos sujeitos do campo o direito à educação e a outros direitos associados: a terra, o trabalho, o lazer, a saúde etc.

Neste sentido, compreender as especificidades conceituais com base na legislação que cerca o universo da Educação do Campo é perceber como a escola desempenha um papel fundamental para a sociedade e para todos os sujeitos que dela necessitam, bem como refletir sobre a formação/transformação que esta é capaz de fazer na vida dos estudantes, professores/as e da comunidade em geral. Na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Arroyo e Fernandes (1999), destacam o quanto o termo campo carrega em si elementos de lutas pelos movimentos sociais. Desse modo, vamos compreendendo que a conceituação da Educação do Campo está inserida dentro de uma formação caracterizada pelo reconhecimento dos sujeitos/as camponeses/as.

Quando foi criada a lei geral 15 de outubro de 1827⁴⁹ que dispunha sobre a educação no Brasil, os povos camponeses já sofriam com estereótipos que foram construídos ao longo da história, fruto de um tensionamento causado pelo colonialismo. Desse modo, os povos camponeses foram relegados à marginalidade, no que se refere à construção de planos educacionais que pudessem atender à sua realidade de vida. Esses elementos históricos nos fazem compreender por que ainda hoje os povos do campo são vistos como “jeca tatus”⁵⁰.

A Educação do Campo nasceu para transcender e superar a concepção da educação rural, fortalecendo-se a partir dos marcos normativos e legais. Segundo Fernandes (2004), a educação para a população do campo surge pela primeira vez na Constituição de 1934 na perspectiva da educação rural, continuando a ser tratada nas constituições de 1937, 1946 e 1967, reforçando a visão da educação para a população do Campo na perspectiva da educação rural voltada para a produção.

Foi somente com a Constituição de 1988, quando a educação passou a ser um direito de todos, que a Educação do Campo teve a possibilidade de caminhar fora do “jugo das elites” (FERNANDES, 2004, p.140). Consideramos que, diante do exposto, a partir de um contexto de mobilização social que incluiu as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB) dentre outros movimentos do campo foi possível pensar e promover a educação para todos, garantindo o direito ao

⁴⁹Essa Lei geral trata do Ensino Elementar. Este decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas” (MARTINS,2001). Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>. Acesso em: 12 set. 2019.

⁵⁰Jeca, o caipira, preguiçoso, acanhado e que vive no mato, homem de origem rural. Aquele que possui comportamento associado a pessoas que não sabem se comportar no meio urbano, sem vida social. Por exemplo, quando dizemos “Fulano é muito jeca!” faz referência à pessoa acanhada e ignorante” (SANTOS, 2009, p.07).

respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Importante considerar que o direito à educação é um direito fundamental do ser humano, o que estamos chamando de direito fundamental vai ao encontro do seguinte diálogo:

Quando se fala em direitos fundamentais, está embutida a posse da terra como condição primária dos que têm a terra para o trabalho (visto ser a terra para esses, diferentemente de outras pessoas que querem para o lazer, para pura exploração econômica ou até mesmo para a especulação); para o verdadeiro camponês, a terra é seu local de trabalho, seu meio de produção e de educação em sua totalidade, historicamente um espaço de luta de classe (VILHENA JUNIOR; MOURÃO, 2012 p. 188).

Assim, é importante considerar a Educação do Campo como um direito que busca superar a lógica educativa que, ao longo dos tempos, vem induzindo massas da classe dos trabalhadores a uma formação que aliena, que oprime, que humilha.

Não podemos, nesse sentido, negar que a CF de 1988 e a LDB 9394/96 possibilitaram repensar e construir uma educação para o campo que considerasse, sob a ótica do direito, o respeito às diferenças, a busca pela igualdade e pela inclusão e as especificidades dos sujeitos nos processos de escolarização.

Nesse caminho, era ainda urgente e necessário que outras bases legais fossem pensadas para assegurar a implementação da Educação do Campo como uma política pública acolhida pelos sistemas públicos de ensino. Deste modo, destacamos os principais marcos normativos que foram elaborados como referência para a política de Educação do Campo. Dentre eles estão o parecer CNE nº 36/2001, que assegura a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Destacam-se ainda o Parecer nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, os dias letivos e a aplicação da Pedagogia da Alternância; o Parecer nº 3, de fevereiro de 2008, que trata da consulta referente às orientações para o tratamento da Educação do Campo; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e

princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

O decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se como uma referência para a formação dos professores, o que se apresenta como relevante em se tratando da Educação do Campo que requer uma formação específica para atuar nas escolas. Há ainda o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, destacamos também a lei Nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que dispõem sobre apoio técnico e financeiro da união no âmbito do plano de ações articuladas.

É importante observar como a Educação do Campo tem uma dimensão normativa que a fortalece. Nesse sentido, compreender esse diálogo nos põe diante de uma inseparabilidade entre a Educação do Campo e as lutas que foram travadas para garantir que os sujeitos do campo tenham condições para aprender conhecimentos outros que os possibilitem uma autonomia no seu modo de viver. Os marcos normativos são avanços que fortalecem a Educação do Campo, porém, há muito que se questionar em relação a uma educação que possa construir os saberes levando em conta as relações do micro para o global e vise e versa para que as diferentes identidades e a construção dos saberes dos povos do campo possam ser considerados e ressignificados em sua totalidade.

Educação do Campo e Paulo Freire: contribuições para a educação emancipadora

Na primeira parte desse texto, fizemos uma breve contextualização sobre a historicidade da Educação do Campo e alguns de seus marcos legais. Esses principais acontecimentos demarcam o desenvolvimento e o fortalecimento do paradigma educacional resultante das lutas e das reivindicações dos movimentos sociais em busca da educação como direito. Neste tópico, nos propomos a pensar como os sujeitos do território campestre podem ser autores de suas histórias, na direção de sua emancipação por meio da educação, como propõe Freire (2011).

Ao apresentarmos essa discussão, nos propomos a compreender como a Educação do Campo se pauta no caminho de um processo formativo que corrobore para uma educação que se configura “como rejeição a qualquer forma de aprisionamento, domesticação, adestramento, alienação, opressão para constituir-se como experiência dialética da libertação humana do homem [...]”, (CARVALHO, 2006, p.16), acrescentamos e da mulher.

Paulo Freire, compreende o ser humano enquanto seres da práxis, são seres do *que fazer*, diferentes, por isto mesmo, dos animais. O ser humano age no mundo transformando-o, mas age também sob outros seres humanos oprimindo-os ao *puro fazer*, por isso a urgência de uma Teoria da Ação Transformadora. Essa ação está associada a uma práxis em que os sujeitos não ocupam uma posição de passivos ou receptivos, mas de protagonistas, que possam se libertar das situações em que a opressão os desumaniza.

Paulo Freire (2011), nos faz pensar em uma consciência descolonizada em que os sujeitos ocupem os diferentes espaços que estão à sua volta. Assim, a transformação do sujeito campesino parte, a princípio, de uma compreensão que externaliza uma mudança na realidade que desumaniza os homens e as mulheres a qual um não mais oprime o outro.

Desta forma, o pensamento freireano é um convite para refletir sobre a Educação do Campo e os sujeitos desse território. Freire, nos faz (re)pensar que é necessária uma educação não para o oprimido, mas que favoreça uma mudança revolucionária no sentido da transformação pessoal, uma educação que humanize e que possa garantir que o homem e a mulher se percebam como sujeitos capazes, isto é, sujeitos ativos que podem transformar o mundo no qual estão inseridos.

Nesse sentido, é também pela educação que o mundo é transformado e a história é feita, os oprimidos podem através dela, de fato, tornarem-se sujeitos do processo que vivenciam. Freire (2011) acredita que os homens não devam ser vistos como, simplesmente, seres passivos; mas sujeitos de vozes percebidos em seu meio. Desse modo, o pensamento pedagógico de Freire, contribui para a efetividade e materialidade do paradigma da Educação do Campo em sua perspectiva emancipatória, considerando que corrobora para que os

sujeitos que foram silenciados, ao longo dos tempos, por uma visão colonialista do ser, possam ter direito de falar, pensar, expressar suas opiniões, que tenham condições para que alcancem a humanização fundamental, possível por meio do diálogo, nesse processo de busca para as conquistas (FREIRE, 1987).

Entretanto, percebemos que, na prática, ainda é um desafio porque mesmo com os avanços no contexto da base legal referente à Educação do Campo, há questões que precisam de atenção, uma vez que as populações do campo ainda enfrentam uma série de adversidades, além dos preconceitos que invisibilizam a sua maneira de ser e estar na sociedade enquanto sujeitos identitários daquele território.

Considerando os estudos promovidos por Silva (2020), os currículos escolares ainda se estruturam sem que este tenha sido considerado as percepções e necessidades dos estudantes, e ainda não contemplam os princípios pedagógicos que fundamentam à Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2005), postos como necessários à formação emancipadora e crítica dos estudantes do campo para compreensão de suas realidades, como por exemplo, o do ‘papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana’, compreendendo esse princípio como o que encaminha a

[...] formação humana como todo processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se, enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, de ver e corrigir erros, de cooperar e de relacionar-se eticamente, situando que a educação como formação humana é também uma ação cultural; e, neste sentido, engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo, o qual deve ultrapassar toda a vida escolar (ALENCAR, 2015, p. 46).

Essas questões nos colocam diante de um desafio: pensar em um ensino que garanta a inclusão dos diferentes saberes como estrategicamente necessário.

Para Silva (2020), como o ensino e as práticas estão organizados não garantem que os estudantes do campo tenham suas especificidades levadas em conta, analisando que as práticas escolares

desenvolvidas, muitas das vezes, se projetam a vivência de momentos que direcionam a pensar no campo de maneira ainda isolada dificultando o olhar crítico sobre os problemas enfrentados no território campesino.

Evidenciando a importância de pensar o processo formativo dos estudantes do campo, compreendemos os caminhos de superação de uma lógica opressora colocada para a realidade campesina a partir dos próprios estudantes, através de suas trajetórias na possibilidade de compreendê-las e superar os desafios dentro de seus percursos formativos.

Entretanto, verificamos, nesse processo, conflitos inerentes a superar obstáculos referentes à exclusão, inferiorização, invisibilidade e ausência de direitos da população do campo porque se necessita deixar de ser menos para ser mais, ou seja, ter ação consciente de se libertar da opressão (FREIRE, 2010). O ser mais na perspectiva freiriana é a vontade de assumir atitudes que se possa contribuir para a promoção de uma educação digna, amorosa e consciente. Assim, Freire nos convida a refletir que “Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 2010, p. 107).

Para Freire (2010), o ser mais incita nos sujeitos o ato, a força, a coragem de se potencializarem enquanto indivíduos. Quanto a essa fala, há uma compreensão de superação da lógica eurocêntrica da colonialidade do ser, que “[...] invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos “outros” (negros, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição do não ser” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 84).

A invisibilidade está ligada à negação, a não aceitação do OUTRO, o diferente, o não reconhecimento deste como sujeito de direito, o não respeito à diferença. Por isso, “salientamos a necessidade de superação desses rótulos de inferioridade necessários para se garantir o direito à educação” (PEREIRA, 2015, p. 104).

Ao discutimos sobre essas questões, estamos tratando de possibilidades que possam desconstruir o processo de inferioridade imposto pela colonização, analisando que é urgente e preciso políticas públicas que garantam, nas práticas escolares e não escolares, a valorização e a afirmação das especificidades e particularidades dos povos camponeses, favorecendo caminhos para a emancipação do ser.

Compreendemos em Freire (1988) que a emancipação do sujeito exige romper com a perspectiva fatalista da história. Mas, para isso, é necessário que se pense em como garantir uma educação que torne os sujeitos pensantes e com condições de fazer uma leitura crítica da realidade. Ter uma leitura crítica da realidade implica questionar o que está posto e fazer o sujeito tomar consciência e ser autor de sua história. Desse modo, como destaca Oliveira e Carvalho (2007, p. 221), “A consciência permite ao homem não só separar-se do mundo, objetivá-lo, mas também separar-se de sua própria atividade, de ultrapassar as situações-limite.

A reflexão entre a Educação do Campo e o pensamento de Paulo Freire busca apontar que a emancipação dos sujeitos camponeses exige romper com a perspectiva colonialista que foi posta à população do campo. Assim, requer reconhecer os povos camponeses como sujeitos de lutas, saberes e cultura, que necessitam de uma educação pensada como Caldart (2012) pontua *Do e No campo*, de uma educação que seja com eles e para eles, sem deixar de lado o que contribui para saberes outros. Para isso, há a necessidade de não subestimar, conforme nos diz Freire (1981, p. 26) “a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. (FREIRE, 1981, p.26)

A partir desse pensamento, observamos que os povos do campo não podem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais vai se depositando o conhecimento (FREIRE, 1981). Assim, pensar em uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos é valorizar seus saberes e o que carregam como marcas de sua construção social, possibilitando com que a educação para a população do campo, seguindo os princípios pedagógicos da Educação do Campo

(BRASIL/MEC, 2005), seja pensada na perspectiva da emancipação, como necessário para romper com a ação opressora imposta pelos opressores.

Para Paulo Freire, a educação necessita se comprometer com uma mudança social em prol de um cenário com maior justiça social. Essa foi a luta de Freire por meio de seus escritos, a promoção de uma educação humanizadora por meio da qual se possa emancipar os sujeitos a partir de uma prática reflexiva e coletiva. Neste sentido, Paulo Freire (1987) nos faz pensar não apenas numa educação voltada a pessoas jovens e adultas como muitas pessoas consideram ser seu campo de contribuição.

Seus pensamentos avançam e nos proporcionam pensar nas relações que se estabelecem entre as classes, em situações de explorações e subalternização, quando uma se sobrepõe a outra. Dessa maneira, a sua contribuição surge no sentido de uma lógica que liberte. Assim, “para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1987, p.43).

Por esse motivo, a práxis freiriana, no debate da Educação do Campo, é importante para entendermos que a educação pensada a partir de um diálogo com os oprimidos consiste em um ato de libertação como o próprio Freire nos faz refletir. Para ele (1987), a educação não se faz para A ou B, mas com esses. Assim, a Educação do Campo pensada nessa perspectiva, faz com que os sujeitos desse território tomem consciência do seu eu no mundo e se tornem sujeitos de sua história.

Considerações finais

As reflexões-compreensões abordadas buscam ressaltar que o conceito de emancipação, a partir de Paulo Freire, é um instrumento político de conscientização e politização. E nessa consideração, não cabe pensar a Educação do Campo emancipatória no contexto da aplicação de técnicas ou ferramentas didáticas, mas na transformação humana que busca, através do diálogo, o rompimento de visões

estereotipadas que foram produzidas durante a trajetória dos povos camponeses.

Nesse sentido e diante das considerações que estamos pontuando, compreendemos que entender a historicidade da Educação do Campo nos coloca diante das lutas que os sujeitos desse território passam na garantia do direito a uma educação que os situe como sujeitos no mundo. Dessa forma, a trajetória histórica nos faz entender os processos que os sujeitos do campo foram enfrentando e conquistando, ao longo dos anos, no que se refere à busca pelo direito à educação e podemos perceber também quanto o pensamento de Paulo Freire contribui para essa caminhada no sentido do Ser Mais.

Assim, observamos que os processos emancipatórios se constituem enquanto elementos fundamentais no desenvolvimento de uma educação para a resistência. Paulo Freire nos mostra a percepção da educação enquanto um processo político e pedagógico voltado para a humanização dos sujeitos. Entretanto, também observamos que uma educação emancipatória ainda está por se fazer, uma vez que se trata de um processo que permite pensar uma educação para o inconformismo, para novas práticas, que rompe com as tessituras dominadoras. É um caminho desafiador que requer um compromisso coletivo e de lutas para mudanças em relação ao desenvolvimento de novas e diversas práticas que permeiam o campo da educação, como as práticas curriculares, docentes, da gestão escolar dentre outras.

Para tanto, é necessário pensar a educação de modo a construir novos processos sociais, em que a emancipação se torne parte dos sujeitos e que esta favoreça, a partir da ação dialógica, a busca pela conscientização e a mudança também de realidades que insistem em silenciar os povos camponeses. Os estudantes do campo e os povos do campo precisam ser respeitados, ter seus direitos garantidos para que alcancem a condição de Ser Mais na luta por uma educação emancipatória, pública e de qualidade.

Referências

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Princípios pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ci. & Tróp.** Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BORGES, Heloisa da Silva; SILVA Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do Trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 208-236.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/C_F88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRASIL. MEC. **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). 2ª ed. C. Brasília. DF: MEC/SECAD, 2005
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel. Gonzales.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004, p. 149-158.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma Identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004, p 149-158.

CARVALHO, Maria Helena da Costa. Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico: uma abordagem freireana. In: CARVALHO, Maria Helena da Costa. **Avaliação da aprendizagem**: da regulação à emancipação: fundamentos e práticas/ Maria Helena da Costa Carvalho, Jassen Felipe da Silva, Targélia de Souza Alburquerque. Recife: Centro Paulo Freire: Ed bagaço, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel. Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004. p.141-141.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. **Confluências entre a pedagogia decolonial e a educação das relações étnico-raciais**: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo freire. In: Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03 / Maria de Fátima Garcia, José Antônio Novaes da Silva (org). João Pessoa: Editora UFPB, 2018. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/cat_alog/download/69/3/150-1?inline=1>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paulo Freire. – 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.

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

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a Identidade do educador do campo. In: Evandro Ghedin (org). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. 1.ed. São Paulo, Cortez, 2012.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 19-25 Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MUNARIN, Antônio. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**: in: Molina, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA. 2006.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Editora: Paidéia, 2007, 17(37), p. 219-230.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno qualidade. In: Antunes–Rocha e Hage. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada/ Maria Isabel Antunes Rocha, Salomão Mufarrej Hage (organizadores)**. – 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. p.95-134.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 299-299. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018

RIBEIRO, Amarolina. **"Efeitos do êxodo rural nos países subdesenvolvidos"**. In.: **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/efeitos-exodo-rural.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SANTOS. Luciene Conceição dos. **A (des) construção do jeca tatu: uma análise da personagem de Monteiro Lobato**. Disponível em:

<<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/A-des-constru%C3%A7%C3%A3o-do-Jeca-Tatu-uma-ana-%CC%81lise-da-personagem-de-Monteiro-Lobato-.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2020.

SILVA, Maria Gírlene Callado da. **“Trajetória escolar dos/as estudantes do campo para o ensino médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades.** Maria Gírlene Callado da Silva. – 2020.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura; MOURAO. Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologias e práticas.** São Paulo, Cortez, 2012. p. 170-194.

EXPLORAÇÃO DO ACERVO PAULO FREIRE: O QUE DIZEM OS ARTIGOS



Carla Netto

Coordenadora e Docente dos Cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Newton Paiva (MG). Colaboradora da Cátedra da UNESCO de EAD - UNED. Pós-doutorado em EAD pela Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, Espanha. Doutora em Educação, com Doutorado sanduíche na The University of Texas at Austin, Mestre em Educação em Ciências e Matemática, Especialista em Educação a Distância, Especialista em Psicopedagogia e Pedagoga em Multimeios e Informática Educativa, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Possui experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação a Distância, Informática na Educação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Formação Docente em EAD, Qualidade do Ensino Superior na Modalidade a Distância, Acreditação da Educação Superior, Políticas Públicas e Evasão no Ensino Superior.

.....

EXPLORAÇÃO DO ACERVO PAULO FREIRE: O QUE DIZEM OS ARTIGOS



Fernanda Carvalho da Fonseca

Tecnóloga em Produção de Vestuário pelo Senai Cetiqt. Licencianda em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Foi bolsista no Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire no ano de 2020. Atua como apoio administrativo do programa Pronatec dentro da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

EXPLORAÇÃO DO ACERVO PAULO FREIRE: O QUE DIZEM OS ARTIGOS



Slaine Senra

Discente de Letras Licenciatura EAD pelo Centro Universitário Newton Paiva (MG). Integrante voluntária no GEPPF Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire. Graduada em Secretariado Executivo pelo Centro Universitário Newton Paiva, atuando por mais de dez anos na assistência executiva empresarial.

.....

EXPLORAÇÃO DO ACERVO PAULO FREIRE: O QUE DIZEM OS ARTIGOS

Carla Netto⁵¹
Fernanda Carvalho da Fonseca⁵²
Slaine Senra⁵³

Introdução

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano, agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados honoris causa e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados honoris causa e é o escritor da terceira obra, *Pedagogia do Oprimido*, mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo.

Para Streck, Redin e Zitkoski (2010), Paulo Freire foi um semeador e cultivador de palavras. Não de qualquer palavra, mas palavras “grávidas de mundo”, como ele costumava dizer. Palavras que têm o dom de gerar mundos, de pronunciar realidades.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da análise dos artigos do Acervo Paulo Freire, um repositório com obras digitalizadas, previamente autorizadas, disponibilizadas ao público. O acervo possui obras de autoria de Paulo Freire. Há, também, produções de outros autores sobre a vida e obra do educador pernambucano. Entre os materiais, encontram-se, vídeos, áudios, artigos, livros, cartazes, charges, fotografias, ilustrações e objetos tridimensionais, entre outros.

A pesquisa constituiu-se numa análise qualitativa, descritiva, contando, para tal, com levantamento bibliográfico dos artigos do

⁵¹Doutora em Educação, Centro Universitário Newton Paiva, Docente e Coordenadora dos cursos de Letras e Pedagogia, Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, carla.netto@newtonpaiva.br.

⁵²Graduanda em Pedagogia, Centro Universitário Newton Paiva, Bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, fernandaxfonseca@gmail.com.

⁵³Graduanda em Letras EAD, Centro Universitário Newton Paiva, Voluntária do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, slainesenra@gmail.com.

acervo digital de Paulo Freire, enriquecida com as contribuições buscadas na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALIAZZI, 2007).

A abordagem qualitativa foi escolhida como forma de análise, pois se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p. 21-22).

Ludke e André (1986, p. 18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O enfoque qualitativo, segundo as autoras, explora um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas.

Para a realização desta investigação utilizou-se como instrumento de coleta de dados a análise documental. A pesquisa documental, segundo Lima (2004, p. 112), constitui-se em “[...] uma das mais importantes fontes de dados e informações [...] figura um recurso metodológico indispensável, quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade”.

Os documentos que serviram de base para a pesquisa foram 19 artigos disponíveis no Acervo Paulo Freire. Os artigos pesquisados foram:

1. A galinha pedrês e os filhos do capitão Temístocles
2. Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia
3. A alfabetização de adultos como ato de conhecimento
4. Pedagogia da Autonomia
5. O partido como educador-educando
6. Projeto de educação de adultos: centros de cultura
7. Círculo de Pais e Professores - Capítulo da Educação de Adultos
8. O Professor Universitário como Educador

9. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo
10. Éducation et Conscientisation
11. Papel da Educação na Humanização
12. Papel da Educação na Humanização
13. Unusual Ideas about Education
14. Le processus d'alphabétisation politique
15. Education: domestication or liberation?
16. Education, Liberation and the Church
17. Une pédagogie de la liberte
18. O processo de alfabetização política
19. Education for liberation

As pesquisas qualitativas, cada vez mais, têm se utilizado de análises textuais, com o intuito de aprofundar a compreensão dos fenômenos em investigação a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações, reconstruindo conhecimentos existentes (MORAES e GALIAZZI, 2007).

A análise das informações obtidas através da pesquisa de campo foi realizada de acordo com a abordagem proposta por Moraes e Galiazzi (2007, p. 145) em que a análise textual discursiva (ATD) tende, principalmente, para a:

[...] construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ainda que podendo assumir teorias a priori, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa. Mais do que navegar a favor ou contra a correnteza, visa a explorar as profundidades do rio.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi escolhida por corresponder a uma metodologia de análise dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, possibilitando, ao mesmo tempo, uma participação na reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem.

A análise textual discursiva pode ser compreendida como [...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Assim, essa metodologia de análise de dados é um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, levando a novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nesses descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

Para realizar a Análise Textual Discursiva seguiu-se os três primeiros elementos do ciclo proposto por Moraes e Galiazzi (2007):

1. Desmontagem dos textos: esta etapa, também denominada unitarização, corresponde à análise detalhada dos textos, com o intuito de fragmentá-los, chegando a unidades constituintes.
2. Estabelecimento de relações: esta etapa está relacionada com a categorização, ou seja, o estabelecimento de relações entre as unidades de base, chegando a uma classificação.
3. Captando o novo emergente: esta é fase que desencadeia numa compreensão renovada do todo, ou seja, o metatexto resultante desse processo é o produto de uma nova combinação dos elementos construídos anteriormente.

O primeiro passo do ciclo de análise textual discursiva se constituiu na desconstrução ou desmontagem dos textos dos artigos e na unitarização dos textos do “corpus”, destacando seus elementos constituintes a partir de uma leitura dos aspectos denotativos e conotativos, ou seja, daquilo que está explícito nos textos e do que está implícito. Com a desintegração dos textos foi possível fazer uma leitura da “perspectiva do outro” e melhor perceber o sentido e o significado dos mesmos, fragmentando-os em unidades de análise de maior ou menor amplitude.

A unitarização pode ser concretizada, segundo Moraes (1999, apud MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 19), em três momentos distintos: “fragmentação dos textos e codificação de cada unidade”; “reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma”; “atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida”.

Esse processo de análise, iniciado com a desorganização e desconstrução do texto, é uma atividade exigente e trabalhosa, pois busca explorar significados em diferentes perspectivas. “Fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos.” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 21).

O segundo momento do ciclo de análise consiste na categorização, que implica em nomear e definir as categorias, podendo essas serem produzidas por intermédio de diferentes metodologias. Assim, cada método traz já implícito os pressupostos que fundamentam a respectiva análise.

A análise textual qualitativa pode utilizar categorias “a priori” e categorias emergentes na construção de novas compreensões. Nesta pesquisa, foram utilizadas 2 categorias emergentes: Educação Libertadora e Democracia.

Na última fase da análise dos dados, buscou-se a descrição e a interpretação da análise textual descritiva através da construção de metatextos, que representam “o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados [...] a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos.” (Ibid., 2007, p. 32).

As concepções humanistas de educação em Paulo Freire: libertação e democracia

Educação Libertadora

A liberdade é um conceito central na antropologia de Paulo Freire. A obra de Freire dialoga com muitos estudiosos que dedicaram-se durante décadas à construção de fundamentos teóricos e metodológicos para a consolidação de uma educação libertadora.

Para ele, o que diferencia o ser humano de outros animais é o fato de que os humanos são seres de integração com seu contexto, seres culturais e historicamente situados, com capacidade criativa e crítica; enquanto os animais são essencialmente seres que se acomodam. Essa especificidade que faz com que o ser humano se perceba como humano. (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2010)

Essa inquietação diante das injustiças e desigualdades sociais fica evidente nas obras de Paulo Freire. No artigo **A galinha pedrês e os filhos do capitão Temístocles**, Freire, de uma forma descontraída, relata a travessura que ele e os irmãos mais velhos fizeram, em uma manhã de domingo, em que mataram a galinha do vizinho que havia entrado no quintal de sua casa.

Eu tinha possivelmente onze, doze anos, já sem pai, um pouco faminto, mas não tanto quanto os meninos deste país, deste continente. Lembrome de uma manhã de domingo, uma manhã sem chuva. Estávamos meus irmãos mais velhos e eu, no fundo do quintal, num gramado em que minha mãe plantava algumas roseiras para enfeitar a vida difícil. Eis que uma galinha pedrês se aproxima de nós distraída, acompanhando com seu pescoço ondulante os pulos de uma gafanhoto incauto. Em certo momento, a galinha apanhou o gafanhoto. E nós apanhamos a galinha. (FREIRE, 2020a, p. 09)

Nesse artigo, Freire levanta questões sociais, de pobreza, de fome, de classe e faz um alerta quando fala acerca dos meninos traídos e meninas vilipendiadas, reforçando ao final que nós adultos devemos ajudar essas meninas e esses meninos a refazer o Brasil. Nosso destino, como seres humanos cientes de nosso lugar no mundo, na história,

deve ser o de criar, transformar o mundo, sendo sujeitos de sua ação e não domesticados, objetos passivos, facilmente manipulados por ideologias opressoras que reduzem a pessoa a mero instrumento a serviço do sistema.

É por isso que Freire entende humanização não como um dado ou um processo garantido, mas como uma vocação, que pode ser negada na injustiça, na opressão, na exploração e na violência, mas que se afirma “na ânsia de liberdade, justiça, na luta pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1979, p. 30).

No artigo *Une pédagogie de la liberté* vemos a preocupação de Paulo Freire acerca da importância de aprendermos a ler para que as mudanças possam ocorrer na sociedade.

A educação como aprendizagem da liberdade: acredita-se que esta concepção pela qual luto surgiu de um projeto que inicialmente se limitava ao desenvolvimento de um novo método de alfabetização de adultos. Minha preocupação tem sido sempre muito mais ampla, pois diz respeito a um processo de educação total. Nunca, em minha mente, eu separei a educação no seu sentido geral. (FREIRE, 1973)

Paulo Freire mostra a preocupação dele em fazer o povo ler e escrever para que pudessem sair de fato das situações de passividade em que se encontravam enquanto seres oprimidos. O pensamento freiriano é formado a partir de uma clara posição política a favor dos oprimidos. Para ele, “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.” (FREIRE, 1973)

Dialeticamente, é a partir daí que Freire denuncia um mundo em que as formas de opressão se ampliam e se sofisticam, ao mesmo tempo em que destaca a importância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação direta com o desafio da práxis social transformadora.

Nesse sentido, no artigo **A alfabetização de adultos como ato de conhecimento**, Paulo Freire traz o aspecto do diálogo na relação professor e aluno. Ele aponta que

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos exige entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido”. (FREIRE, 2020b)

[...]

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão a realidade social em que se encontram os alfabetizando. (FREIRE, 2020b)

De uma perspectiva freiriana, experiências educacionais comprometidas com a humanização revelam potencial para trabalhar com uma Pedagogia da libertação do diálogo crítico-problematizador. Nesse sentido, o artigo **A alfabetização de adultos como ato de conhecimento** ainda aborda que “enquanto ato de conhecimento, a alfabetização deve ter como objeto também desvelar as relações dos seres humanos com o seu mundo. Dizer a palavra é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 2020b).

Em Pedagogia da autonomia Paulo Freire relata que certa vez, quando ainda trabalhava no SESI, em Recife, nos anos 40 e 50, certa vez estava falando sobre as teorias de Piaget e um trabalhador se queixou com ele porque ele estava falando de um jeito que ninguém entendia. Paulo disse que jamais esqueceu a lição daquele trabalhador. Aprendeu a estruturar suas ideias para fazer com que fosse melhor compreendido. A boa expressão não basta. É preciso uma boa comunicação (ABREU e PADILHA, 2020, p. 6).

Assim, esses autores apontam que o diálogo é o contrário da manipulação e da dominação. O diálogo não pode ser simulação. Por isso, o diálogo se fundamenta no pensar crítico, que transforma, e não no pensar ingênuo, que acomoda. Gestos e atitudes acompanham a fala. É preciso também saber ler nas entrelinhas do discurso do outro que pode dizer muitas coisas e que escapam numa escuta superficial.

Dessa forma, uma educação deve buscar sempre uma postura de diálogo. O artigo **O processo de alfabetização política**, aponta para essa natureza dialogal.

Assim, enquanto a educação em vista da domesticação procura consolidar a falta de consciência, de modo a facilitar a adaptação à realidade, a educação para a libertação não consiste em apenas impor a liberdade. (...). O primeiro processo é de natureza prescritiva; o segundo, de natureza dialogal (FREIRE, 2020c).

Um outro aspecto apontado no artigo **O processo de alfabetização política** é acerca da educação libertadora que leva o homem, a partir da conscientização, a adotar uma postura de criticidade.

No fundo, há só dois métodos educativos diferentes, revelando atitudes específicas face aos iletrados; o primeiro, o da educação visando a domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa a libertação do homem (não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adotarem uma atitude crítica face ao seu meio) (FREIRE, 2020c).

Nesse sentido, Streck, Redin e Zitzoski (2010) apontam que a consciência, entendida como um processo que permite a crítica das relações consciência-mundo, é a condição para assumir o comportamento humano no contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo essa uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. Pela consciência os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, tornando-se e refazendo-se também.

As concepções humanistas e libertadora da educação são também abordadas no artigo **Papel da Educação na Humanização**, quando aponta que esses aspectos jamais dicotomizam o homem do mundo.

Se para outros o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 2020d).

Desse modo, a ação transformadora da realidade, como exercício de criticidade na direção da práxis política, se forma a partir de práticas educativas que despertam a curiosidade epistemológica dos alunos e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho da sociedade e do mundo em favor do povo e das classes oprimidas.

Democracia

Ocupando o espaço entre o político e o possível, Paulo Freire passou a maior parte de sua vida trabalhando com base na crença de que vale a pena lutar por elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento de mudança social básica e que a forma como pensamos sobre política é inseparável de como entendemos o mundo, o poder e a vida moral que aspiramos transportar.

Para Streck, Redin e Zitkoski (2010), sua própria vida foi um testamento não só de sua crença na democracia, mas também da noção de que nossa vida deve chegar o mais perto possível de exemplificar as relações sociais e experiências que legitimariam um futuro mais humano e democrático.

A crença de Freire na democracia, bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso das instituições e ideologias opressivas foram forjadas em um espírito de luta, temperado tanto pela realidade sombria de sua própria prisão e exílio, mediada por um ardente sentimento de indignação, a partir da crença de que a educação e a esperança são as condições da ação e da política.

No artigo **Projeto de educação de adultos: centros de cultura**, aponta que a democracia tem que ser vivenciada no dia a dia. No chão das residências, entre as famílias, ao respeito a “voz” e a

opinião de uma criança. Vivenciada nas empresas, na verticalização do organograma. Democracia não é um conceito, é prática. Paulo Freire instituiu democracia em tudo que realizava. Encontra-se isso em vários artigos analisados, como no artigo Projeto de educação de adultos: centros de cultura, escrito por Freire, texto retirado da monografia, cujo o título era: Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura Dona Olegarinha, apresentado por Zaíra Ary à Escola de Serviço Social de Pernambuco (monografia data de 1962, encontra-se completa no site do acervo Paulo Freire, na coleção de monografia). No referido artigo é proposto para o Centro de Cultura Dona Olegarinha grupos geradores de atividades como forma a descentralizar, repartindo assim os problemas e democratizado. Freire diz:

À medida que os grupos formados em torno destes motivos vão se estruturando e ganhando a forma de clubes, com toda a sua dinâmica, se apresenta ao Centro de Cultura uma oportunidade excelente de propiciar a experiência de auto-governo a seus líderes, como a seus liderados. A administração do Centro, que de início cabe ao assistente social do MCP, passa gradativamente a democratizar-se, fazendo-se colegiada (FREIRE, 2020e).

Observa-se a prática democrática de Freire, também no artigo **Círculo de Pais e Professores - Capítulo da Educação de Adultos**, tratando-se de um texto do Diário de Pernambuco, datado de 31 de março de 1957, o qual Freire relata como as reuniões dos Círculos dos Pais e Professores precisavam ser um encontro democrático entre os professores e os pais, pois "o saber democrático não pode ser apenas nacionalmente aprendido, mas vivamente aprendido" (FREIRE, 1957).

No referido artigo, Freire apresenta um relato de um dos encontros do Círculos dos Pais e Professores, o qual houve o levantamento de um problema da merenda escolar, com isso foi feito a criação de outro grupo, Clube dos Pais, para fazer o levantamento e análise do problema-motivo da merenda. Como conclusão do texto, afirma-se que o Círculo dos Pais e Professores não deve ser uma reunião acadêmica formalista, com pregações ufanista, ou com discurso de higiene e alimentação, mas sim uma reunião prática, que faça o

levantamento dos problemas-motivos, dê sugestões e resoluções, sempre relacionado a contexto comunitário da escola.

Círculos de pais e Professores são isto e não reunião acadêmica formalista em que se discursse e se façam pregações ufânistas, ou em que se leiam discursinhos sobre higiene do corpo e da alimentação e se diga o que os Pedrinhos e as Marias da escola, as mais das vez proletários e sub-proletários devem comer ovo e tomar leite... (FREIRE, 1957).

Paulo Freire vê a democracia como um processo que passa por todos e inclui todos os setores da sociedade. Ao longo de sua vida, Freire dissertou sobre a democracia em vários momentos. Sua obra inclusive, tão voltada a educação, não poderia falar da mesma se não se tratasse também de um processo democrático. Como defensor de uma educação popular, de uma prática que se fundamentou na defesa daqueles o qual o acesso à leitura e à escrita foram negados, tendo sua cultura e direitos invisibilizados, ele nos fala da participação dessa parcela da sociedade na construção de um processo democrático. No seu artigo **Consientização e alfabetização: uma nova visão do processo**, discorre sobre o processo democrático em um contexto de uma sociedade em trânsito, uma sociedade que se “rachou”, dominada por uma elite, “objeto e não sujeito”, ou seja, fragmentada em toda sua identidade. Assim ele nos diz:

Instala-se então, em pleno trânsito o fenômeno que Mannheim chama de “Democratização fundamental” que implica em uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico. É esta democratização fundamental que se abre em leque, apresentando dimensões interdependentes – a econômica, a social, a política e cultural – que caracteriza a presença participante do povo brasileiro, que no estágio anterior não existia (FREIRE, 1963, p. 5).

Uma democracia então, se faz com a presença central de toda a sociedade. A participação popular constrói a sociedade conforme as suas necessidades atendendo a todos e não somente fechada a uma minoria relegando a outros seus direitos.

(...) A medida em que o povo se constitui como entidade decisória e emerge no processo histórico percebe rapidamente que os fundamentos da ordem que o minimizava já não têm sentido. Levanta-se então contra a ordem, que é desordem hoje, já não só ética, mas sociologicamente (FREIRE, 1963, p. 6).

A democracia no pensamento freiriano é o despertar de uma consciência crítica e não mais uma consciência ingênua e que é o resultado do que ele chama de educação libertadora. Longe dos efeitos opressores e repressores a que se está submersa a sociedade, uma educação que permite pensar e dialogar em uma condição de horizontalidade, não subestimando saberes, ao contrário, se apropriando dos mesmos como um canal de dialogicidade e afirmação cultural e humana. Para Freire, o homem é um sujeito, um ser no mundo e não um objeto, algo a ser coisificado. Em **Papel da humanização na educação**, é clara a sua postura perante a educação e o seu papel humanizador.

Esse caráter humanizador coloca o homem no mundo como um sujeito de direitos dando a ele condições para agir e interferir no meio social. Na sua experiência em Angicos em 1963, Paulo se deparou naquela época com um cenário de analfabetismo gigante que abarcava todo o país. Um dos efeitos do analfabetismo no Brasil era a impossibilidade do direito ao voto, ou seja, de exercer um ato político de caráter democrático.

Ainda que a Constituição de 1988 no seu Capítulo IV, artigo 14 dê direito, ainda que facultativo, aos analfabetos de votar, é importante colocar que Freire pensava além disso. Para ele, a educação era o meio de tirar o sujeito de uma alienação, uma domesticação causada pelas elites e que era legitimada nas esferas de poder político. Dessa forma, sua ação educadora também era um ato político na forma de um agir social e hoje constitucional que tem a educação como um direito social.

Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas,

do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1969, p. 2).

Ao defender a educação popular, que não somente se estende a todos, mas que valoriza o ser e sua cultura, ele nos convida a refletir o processo pelo qual a educação passou a ser objeto da elite e a quais interesses ela atende. Setores importante da sociedade e do nosso processo histórico não estão isentos dessa responsabilidade. Ele coloca a Igreja como um pilar que sustenta as injustiças sociais, uma vez que aliada aos setores políticos, cria alianças de acordo com seus interesses e das elites que as mantém. Tanto quanto a educação, as igrejas não são neutras, seu discurso coloca a salvação como pano de fundo para deixar estagnados os oprimidos, seu tom libertador não se liga com as questões sociais como forma de modificar o meio e a posição daqueles que precisam. Uma mudança efetiva requer ser “revolucionário” e isso vai de encontro a uma quebra do apoio das igrejas às classes dominantes.

Precisamente por isto é uma educação política, tão política como a que, servindo as elites de poder se proclama, entretanto neutra. Daí que uma tal educação não passa ser posta em prática em termos sistemáticos antes da transformação radical da sociedade. (...). Seria uma ilusão que só os “ingênuos” podem ter, esperar que as elites de poder estimulassem um tipo de educação que as desmascare mais ainda do que já o fazem as contradições em que se encontram envolvidas (...). (FREIRE, 2020 f, s.p.)

É importante entender os arranjos políticos e onde eles se apoiam para perceber como o processo democrático se faz. Democracia se faz com a participação de todos e a vontade da maioria deve prevalecer. O que vemos, no entanto, é que há uma minoria que comanda e a mercê estão todos os outros, com seus direitos renegados e suas vozes caladas. Contra esse sistema, Paulo Freire foi incisivo e assertivo. Defendeu as minorias, o direito de falar, pensar e ser ouvido. Coloca o homem como um sujeito de saberes adquirido pela leitura do mundo, digno de dizer a sua palavra e tê-la respeitada. Sua obra é um

convite a repensarmos nossa postura no mundo, ser com o mundo e com o outro. Não há democracia sem união.

Considerações finais

Ao analisar os artigos do Acervo Paulo Freire, percebe-se que a originalidade de Freire está na superação de uma forma totalizante de pensar a vida, na medida em que busca construir crítica e reativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de forma radicalmente libertadora e democrática. Esses aspectos ficaram muito bem pontuados nos artigos analisados.

Numa perspectiva libertadora, os artigos apontam que a educação deve estar baseada numa consciência que valoriza a educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas. Paulo Freire também destaca a questão da criticidade, que para ele é a capacidade do aluno e do educador refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos, possibilitando a verificação, o conhecimento e a intervenção, para transformá-la.

No que diz respeito à democracia, os artigos demonstram que Freire acredita que uma educação que é capaz de levar o sujeito a criticidade é capaz de mover as forças necessárias para um fazer democrático. A democracia pressupõe a participação ativa de todos, porém com uma sociedade ainda hoje dominada por elites e seus interesses, mesmo que se fale em estado democrático, podemos ter em Freire uma referência completa e complexa que muito ainda precisa ser feito. Seus textos se aplicam ao momento atual, falam de um país onde se grita por democracia, educação e tantos outros direitos básicos e essenciais. Falar em democracia é falar sobre respeito ao outro. A prática de educação freiriana se faz pela escuta, pela postura dialógica onde há lugar para todos. E nesse contexto, a participação dessas pessoas na sociedade não é somente figurativa. Ao propor uma educação que desperte o pensamento crítico e que liberte da alienação massificadora, Freire busca colocar as pessoas no protagonismo das suas escolhas. Importante enfatizar que, ao falar de democracia, Paulo Freire considera o seu fazer em todas as estruturas que parte desde os

círculos de cultura às grandes esferas do poder. A democracia é para todos e sendo assim deve ser exercida em todos os lugares.

Por fim, verifica-se que educação libertadora, criticidade, diálogo e democracia são alguns dos marcadores do pensamento freiriano. Os artigos do Acervo Paulo Freire nos mostram que esse é o pensamento que sustenta sua proposta de educação e de transformação social.

Referências

ABREU, Janaina M. e PADILHA, Paulo Roberto (Orgs.). **Aprenda a dizer a sua palavra: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** [recurso eletrônico] / – 1. ed. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/C_F88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2020

FREIRE, Paulo. **A galinha pedrês e os filhos do capitão Temístocles**. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/735/FPF_OPF_01_0013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 31 de ago. de 2020a.

_____. **A alfabetização de adultos como ato de conhecimento**. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3009>>. Acesso em: 31. ago. de 2020b.

_____. **O processo de alfabetização política**. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1126>>. Acesso em: 31. ago. de 2020c.

_____. **Papel da Educação na Humanização**. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1128>>. Acesso em: 31 de ago. de 2020d.

_____. **Projeto de educação de adultos: centros de cultura**. Disponível em:

<<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/25>>.

Acesso em: 31 de ago. 2020e.

_____. **Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia.** Disponível em

<<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3011>>. Acesso em: 30 de ago. de 2020f.

_____. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. 1963** Disponível em

<<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3172>>. Acesso em: 30 de ago. de 2020.

_____. **Papel da humanização na educação. 1969.** Disponível em <<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1127>> Acesso em: 30 de ago. de 2020

_____. **Círculo de Pais e Professores - Capítulo da Educação de Adultos. 1957** Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1133>>

Acesso em: 31 de ago. de 2020

_____. **Une pédagogie de la liberté. 1973.** Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/4660>>. Acesso em: 31 de ago. de 2020.

LIMA, Manolita Correa. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007. 224 p.

Streck, Danilo R. (Coord.); Euclides Rendín y Jaime Zitkoski (Org). **Dicionário Paulo Freire.** Lima: CEAAL. 2015.

FORMAÇÃO POLÍTICA EM PAULO FREIRE: LEITURA/RELEITURA E ESCRITA/REESCRITA DE MUNDO



Alder Júlio Ferreira Calado

Licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1972), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1979) e Doutorado em Anthropologie et Sociologie du Politique - Université de Paris VIII (1991). Atualmente é docente-pesquisador na FAFICA, em Caruaru. Até 1999, atuou no PPGE, no PPGS e no PPSS (todos da UFPB), como docente e orientador. Principais disciplinas ministradas: Movimentos Sociais, Educação Popular, Sociedade e Cidadania: o protagonismo dos Movimentos Sociais. Concluiu 23 orientações, nos Programas onde atuou. Tem participado com frequência de Bancas Examinadoras em vários Programas (UFPB, UFPE e UFRN). Tem desenvolvido pesquisas interdisciplinares (áreas de Sociologia, Educação, Ciência Política, Antropologia e História), com ênfase em Movimentos Sociais, Educação Popular, Estado, Religião. É membro do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas Acompanha a trajetória de Movimentos Sociais no Nordeste, desde meados dos anos 60. Desenvolve atividades de assessoria de formação em Serra Redonda (PB), desde 1981, junto a jovens do meio popular rural e urbano. Nos últimos anos, vem se dedicando a pesquisas sobre saberes alternativos à sociabilidade dominante.

FORMAÇÃO POLÍTICA EM PAULO FREIRE: LEITURA/RELEITURA E ESCRITA/REESCRITA DE MUNDO

Alder Júlio Ferreira Calado⁵⁴

Comemorações e homenagens ao Educador Paulo Freire têm tido lugar em diversas partes do Brasil e alhures, antes durante e depois da data celebrativa dos 99 anos do seu natalício, em 19 de setembro. Elas se dão como expressão popular de reconhecimento à importância e vigência do seu legado, razão por que vão continuar acontecendo a título de comemoração do seu Centenário, em 2021. Também em Pernambuco, têm sido organizadas sessões, seminários e outras iniciativas. Estas linhas foram escritas, a título de resumo da exposição feita. Naquela ocasião, o tema proposto foi "Diálogos com Paulo Freire: formação política". A partir deste mote, tratamos de desenvolver sucintamente algumas ideias focando a formação política em Paulo Freire, como leitura e reescrita do mundo

Tomamos em consideração, para além da densa produção escrita por este Tecelão da Utopia, outras dimensões de seu percurso existencial, tais como entrevistas, conferências, cartas, pronunciamentos feitos por pessoas de um convívio mais íntimo com este educador, em breve, tomando em consideração seu vasto legado. Neste sentido, partimos de algumas considerações em torno do entendimento por Paulo Freire da categoria "Política"; em seguida, cuidamos de destacar dois aspectos fundantes de sua compreensão da política: leitura e releitura de mundo, bem como a escrita e reescrita do mundo. Por último, houvemos por bem propor, em forma de questões, uma sinopse destas linhas.

Quanto à compreensão política de Paulo Freire ou por Paulo Freire, sublinhamos seu entendimento de política para além da relação sociedade - estado. Para além significa também passar pelo exame das

⁵⁴Licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1972), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1979) e Doutorado em Anthropologie et Sociologie du Politique - Université de Paris VIII (1991). E-mail: mailto:aldercalado@gmail.com

relações sociedade - estado, não as reduzindo, contudo, a esta dimensão. Tratamos de, sem negar a importância da política enquanto expressão das relações sociedade - estado, sublinhar as relações desta dimensão com outra dimensão não menos importante, especialmente na atual encruzilhada histórica. Compreensão da política como expressão também de uma malha de microrrelações no chão do cotidiano. Microrrelações que atravessam as diferentes dimensões da vida social: do âmbito da família às relações de trabalho; do âmbito econômico à esfera cultural; dos compromissos socioambientais às relações do Sagrado.

Do ponto de vista e dos interesses dos “de baixo”, bem como na perspectiva de formação política segundo o legado de Paulo Freire, como lidar com a leitura do mundo? Vários aspectos, a este respeito, temos a destacar. A leitura de mundo pode ser tomada como uma busca incessante de conhecimento da realidade social, em seus mais diferentes aspectos. Trata-se de uma leitura ou análise da realidade que se funda no incessante exercício da criticidade. Neste sentido, exercitar uma leitura de mundo, do ponto de vista e dos interesses das classes populares, implica, por exemplo, o entendimento de que a realidade social se mostra em um contínuo movimento, e não como em uma simples fotografia. Para melhor compreendê-la, não basta que tenhamos consciência de seu caráter de movimento. também implica que nós, sujeitos cognoscentes, nos ponhamos também em movimento, como uma condição para compreender aspectos desta mesma realidade social, que, de outro modo, se tornariam inacessíveis, inalcançáveis ou insuficientemente apreendidos pelo nosso olhar crítico. Exercitar este olhar crítico resulta, então, em tarefa fundamental a ser cumprida pelos “de baixo”, pelos movimentos sociais populares e uma ampla rede de aliados, correspondentes às organizações de base de nossa sociedade.

Esta tarefa constitui-se em um desafio de monta, à medida que os movimentos e as forças sociais comprometidos com a transformação desta mesma realidade se ponham e se disponham a investigá-la, de modo conectivos e dinâmico, sob os mais variados aspectos por ela manifestos. Tal tarefa requer um verdadeiro protagonismo por parte dos que compõem as classes populares e seus parceiros e aliados, como condição para lidar com as urgentes transformações desta mesma

realidade. Implica, entre outras condições subjetivas, o constante despertar e desenvolvimento das potencialidades e perspectivas dos “de baixo”, isto é, uma busca incessante de enxergar coisas que, sem um adequado e contínuo processo de formação da consciência crítica, passariam invisibilizados ou insuficientemente apreciados por parte dos que aceitam o desafio da transformação desta realidade. Implica um contínuo aprimoramento da capacidade perceptiva, em seus diversos aspectos: a agudização do Olhar, do enxergar, da audição, do sentir, do intuir, de modo que aquilo que a tantos e tantas aparece invisibilizado, se torne perceptível como sinais a serem compreendidos, interpretados e sobretudo levados a sério.

Nesta linha de compreensão e interpretação da realidade social, impõe-se aos sujeitos cognoscentes a tarefa de exercitarem, em um movimento contínuo, acompanhando de perto os dados da realidade, como cidadão, os diferentes fios que compõem esta mesma realidade. isto implica, por sua vez, assumir alguns compromissos inafastáveis. Requer, por exemplo, manter sempre aceso o horizonte de uma nova sociedade, em permanente construção. Implica a cotidiana mística revolucionária que consiste, fundamentalmente, no exercício da crítica e da autocrítica, de modo a permitir uma ininterrupta renovação de compromissos com as classes populares. Implica o compromisso, pelos mesmos sujeitos cognoscentes, de se comportarem segundo o sentido dos sinais emitidos pela mesma realidade, e por eles lidos, interpretados e levados a sério. Ademais, fazê-lo, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista coletivo, nos espaços cotidianos de participação do horizonte almejado, o que deve ocorrer ao interno dos diversos núcleos, círculos de cultura, pequenas comunidades, células ou que outros nomes venham a ter.

Na perspectiva política freiriana, uma análise objetiva do mundo e das relações sociais deve implicar, ainda, a busca de uma consciência da “Totalidade” com que se manifesta tal realidade. Um desses aspectos em que implica a consciência de “Totalidade” com que se manifestam as relações sociais, no cotidiano, tem a ver com o aprendizado ininterrupto, individual e coletivo, por parte dos sujeitos cognoscentes, da consciência de que, estando a realidade sempre em movimento, para ser lida e relida, de modo mais objetivo, isto requer

tomar na devida consideração a relação íntima que se estabelece entre as micro relações e as macro relações, ou seja, as macro relações sociais, políticas, econômicas, culturais e outras não são adequadamente compreendidas se não estiverem marcadas pela sua íntima conexão com as micro relações sociais, econômicas, políticas e culturais e outras. Com efeito, tais microrrelações se mostram portadoras de sementes das próprias macro relações e vice-versa. Na prática, isto requer de seus leitores e leitoras um constante exercício de, partindo das relações sociais localmente manifestas, verificarem também o que estas comportam de macroelementos, razão pela qual é fundamental não se contentar com o que se passa apenas nas micro relações, mas assumir o compromisso de entender as conexões que estas microrrelações guardam com os acontecimentos entendidos como de caráter relacional, nas diferentes esferas da realidade social. Significa, também, entender que resta impossível uma boa compreensão do que se passa no âmbito local, sem compreender igualmente o que se passa em âmbito regional, nacional, continental, mundial. Todo bom leitor, toda boa leitora de mundo tem necessidade, portanto, de estender o exercício de sua análise ao que se passa, em âmbito internacional, sem se descuidar do que se passa localmente.

Outro aspecto decorrente desta leitura/releitura de mundo implica a necessidade, por parte dos analistas, de não se confiarem a uma única fonte de análise, mas de percorrerem atentamente o que se passa e o que se diz em uma diversidade de fontes analíticas, com elas dialogando frutuosamente, de modo a obter uma compreensão, sempre em movimento, do que se passa objetivamente na realidade analisada. Portanto, não obtêm êxito aqueles e aquelas que costumam exercitar sua análise, ancorados apenas em um tipo de fonte de análise, em apenas uma ou algumas correntes de pensamento, sobre o risco de viciar em suas análises críticas e autocríticas. Resulta, portanto, fundamental percorrer vários tipos de análise da realidade, com o objetivo de fazer resultar deste diálogo uma visão mais objetiva da realidade analisada.

Convém, ainda, ter presente, em cada análise, o modo como analistas se comportaram, fazendo semelhantes análises, dez, vinte anos atrás, buscando entender a maior ou menor coerência logada, em

suas respectivas análises. Mais um aspecto: resta sempre bem mais eficaz uma leitura/releitura de mundo citada, não apenas por uma pessoa ou por um pequeno grupo de especialistas - por mais importantes que estes sejam, de reconhecida eficiência e competência - , mas que a leitura e releitura de mundo seja sempre exercitado pelo conjunto dos protagonistas, chamados a também exercitarem continuamente a leitura de mundo, sem prejuízo de ouvir especialistas mais reconhecidos, nesta área.

Não basta ler o mundo, é preciso também reescrevê-lo

Sempre lembrando da importância do contexto em que se dão as relações sociais, importa, de modo conjugado, entender tal exercício em dinâmica interconexão na perspectiva de irmos construindo um mundo alternativo à atual barbárie capitalista. Que passos, então, somos chamados a usar, nesta direção? Um primeiro passo pode ser o de não dissociarmos o exercício crítico da leitura de mundo com o do compromisso de reescrevê-lo. A reescrita das relações sociais atualmente hegemônicas só se torna possível por meio de um constante exercício de compreensão e adequada interpretação das macro relações, atualmente dominantes. Neste sentido, tratamos de prosseguir usando passos que nos permitam ir construindo este horizonte de alternatividade ao modo de produção, de consumo e de gestão societal dominantes. De modo resumido, tratamos de trabalhar sucintamente estes espaços, restringindo-os, por enquanto, a três momentos dinamicamente inter-relacionados. Um primeiro momento diz respeito às nossas tarefas organizativas, isto é, ao nosso compromisso coletivo e individual de investirmos tempo e trabalho contínuos na tarefa de criarmos espaços fecundos desta alternatividade, ou seja, na tarefa de criar e manter, de forma contínua e articulada, núcleos autônomos, coletivos, círculos de cultura, células ou espaços do gênero, de modo a que correspondam a células vivas de grandes potencialidades transformadoras das relações do cotidiano, e para além delas não se trata de nos limitarmos - estamos nos referindo aos sujeitos protagonistas de um novo horizonte alternativo às relações hegemônicas -, de apenas criar associações, de qualquer modo,

apenas como instrumentos de estatísticas, ainda que sob a roupagem de espaços transformadores, mas de mantê-los em interação por meio dos seus participantes, mulheres e homens, comprometidos com ousar testemunhar novas relações sociais - econômicas, políticas, culturais, o que significa a continuidade de um compromisso, no âmbito dos núcleos fundados, de trazer à tona, com o protagonismo de todos os seus participantes, dos desafios mais urgentes, que vão das extremas desigualdades sociais e regionais, enfrentando a barbárie da fome, do desemprego, das profundas e crescentes desigualdades sociais de gênero, de etnia, de espacialidade, de caráter geracional, entre outros. Trazer tais desafios para as discussões e deliberações, nestes núcleos, importa uma preciosa atenção ao modo alternativo de organização destes espaços. Não se trata de coletivos ou núcleos em um funcionamento isolado, mas, ao contrário, sempre alimentando outros núcleos e outras instâncias das discussões e deliberações pela base, ali tomadas. São núcleos interconectivos, o que indica também a necessidade de se eleger delegados e delegadas, por algum tempo, com a tarefa de fazer chegar e retornar aos mesmos núcleos, as deliberações ali tomadas, de modo a somar forças com outros núcleos e instâncias, comprometidos com o mesmo projeto social alternativo ao modo de produção, de consumo e de gestão societal dominante.

Outros aspectos pertinentes, com efeito, ao exercício de autonomia frente ao mercado capitalista e ao seu estado, também implica a necessidade de que estes núcleos se organizem a partir de suas próprias iniciativas e automanutenção, lançando mão de arrecadação feita ao conjunto de seus membros, de tal modo que as tarefas organizativa do núcleo sejam financiadas pelos tostões recolhidos pelos seus próprios membros.

Outra tarefa organizativa relevante tem a ver com o compromisso da formação contínua do conjunto de seus membros. A tarefa formativa se conecta dinamicamente com a tarefa organizativa e com os processos de luta no que diz respeito particularmente à tarefa formativa. Cumpre ressaltar alguns de seus pontos mais relevantes, dentre os quais o do exercício ininterrupto da memória histórica dos oprimidos do mundo, do continente, do país, da região, dos locais em que estes núcleos estão inseridos. Trabalhar a memória histórica dos

oprimidos significa tomar consciência crítica dos grandes embates e seus respectivos desfechos, conquistas e revezes, a serem coletiva e individualmente trabalhados desde o núcleo. Trata-se de revisitar relevantes acontecimentos protagonizados pelas classes populares, mundo afora, na América Latina, no Brasil, no Nordeste, etc. Ao mesmo tempo, também por meio do recurso a biografias de mulheres e homens que deram seu testemunho revolucionário em sua época, e muito têm a ensinar as novas gerações de militantes aqui, não se trata de pretender fazer uma cópia ou medição mecanicista do que tais militantes de referência - mulheres e homens - tenham realizado, em seu tempo, pois assim o fizeram tomando em conta as condições concretas, o contexto real em que tais embates se produziram. Trata-se, sim de recolher aspectos destas lutas e enfrentamentos que podem e devem inspirar positivamente os militantes, mulheres e homens, de hoje, quanto a sua capacidade de luta, a sua resistência e ao modo valente como enfrentaram aquelas situações. Trata-se, em suma, de recolher os preciosos exemplos de lucidez, de coragem, e solidariedade que tais figuras nos podem passar, hoje, em relação aos desafios de hoje, que não são exatamente os mesmos daquela época.

Com base na tarefa organizativa e na tarefa formativa acima esboçadas levemente, é que assume também importância a capacidade destes protagonistas, mulheres e homens, de ousarem lutar, nas praças e nas ruas, no campo e na cidade, levantando suas bandeiras, sempre priorizando a bandeira principal da busca incessante de construção de uma nova sociedade alternativa à barbárie atual, em busca contínua de superação deste modelo, buscando um novo modo de produção, um novo modo de consumo e um novo modo de gestão societal.

A modo de uma sinopse problematizadora ao cabo destas linhas, cuidamos de levantar algumas questões, a título de uma sinopse provocativa. Sabendo-se que em toda sociedade de classes, sobretudo a de caráter capitalista, as classes dominantes e dirigentes nada fazem para alterar (a não ser em seu próprio proveito) os eixos de organização societal. No Brasil, não é diferente. Então, se não é tarefa das classes dominantes e vigentes, se moverem em relação a mudanças substantivas, a quem - senão as classes populares - cabe a tarefa de lutar por mudanças substantivas da ordem dominante?

Aprendendo com a história e com a memória dos oprimidos de todos os tempos e lugares, o que é tarefa comum dos de baixo, como eles se têm organizado para enfrentar exitosamente este desafio?

Que papel aí joga a tomada de consciência crítica, por parte destes protagonistas? Tem recolhido lições relevantes das lutas passadas, de suas conquistas e revezes, no sentido de aplicá-las como instrumento das mudanças urgentes, no atual contexto histórico?

Que lugar específico e fundamental aí tem ocupado nossas organizações de base, notadamente os movimentos sociais (populares, sindicais, partidários e de outros segmentos)?

No transcurso destas lutas, que tipo de organização se vem demonstrando mais eficaz como base transformadora das relações sociais hegemônicas?

Sem deixarmos de considerar o papel dos grandes acontecimentos históricos, em especial daqueles que indicam o confronto entre a sociedade e o estado, que papel se tem reservado às forças transformadoras? Têm sabido articular adequadamente os confrontos macrossociais - entre sociedade e Estado - com seu protagonismo, no que diz respeito às lutas do cotidiano, em meio às microrrelações?

Que papel tem jogado os núcleos, as pequenas comunidades, os círculos de cultura, as células, quanto as suas potencialidades e eficácia no enfrentamento em defesa e promoção dos interesses dos de baixo e contra os interesses das classes dominantes e dirigentes?

No modo interno de organização desses núcleos, que papel tem sido reservado, mais do que as coordenações e direções, ao conjunto dos membros de base, principalmente no tocante às decisões tomadas?

De que modo a habitual alternância de cargos e funções, desempenhados pelas equipes dirigentes ou de coordenação, têm apontado diferenças qualitativas, quanto ao exercício da autonomia destes núcleos?

De que modos se tem comportado estes núcleos, em sua relação seja com mercado (transnacionais, grandes empresas, etc.), o Estado e seus respectivos aparelhos (executivo, legislativo judiciário, forças de ordem, mídia monopolista)?

Como os protagonistas destas mudanças almeçadas se têm conduzido, no exercício da leitura e releitura da realidade social, em suas distintas esferas?

Em que fontes de análise tais núcleos se têm inspirado, no exercício da análise contínua da realidade social?

No transcurso destas frequentes análises da realidade social, quem tem protagonizado normalmente esta leitura: apenas alguns bons especialistas ou o conjunto dos membros da base, chamados, eles também, a protagonizarem a análise objetiva ou menos incompleta da realidade circundante?

Articulada de modo orgânico e dinâmico, como se tem dado a formação - especialmente, a formação política - do conjunto destes protagonistas?

Que papel tem sido reservado, no processo formativo, tanto dos dirigentes e coordenadores quanto dos membros de base, que lugar se tem assegurado ao exercício da memória histórica dos oprimidos, seja quanto à contínua revisitação dos grandes feitos históricos, coletivamente protagonizados por estes sujeitos, seja no tocante à leitura atenta a biografias de figuras de referência?

Como se tem assegurado o desempenho e a continuidade dos setores em que os membros se distribuem, para darem conta dos desafios cotidianos?

De que modo o caráter de classe tem sido trabalhado, pelo conjunto dos protagonistas de uma nova sociedade, alternativa à barbárie capitalista, como fio condutor do conjunto de relações econômicas, políticas, culturais e outras, como forma de enfrentamento dos desafios postos?

Nos vários espaços organizativos, formativos, de luta, que lugar se tem assegurado ao exercício de uma mística revolucionária, como fio condutor dos vários elementos componentes deste processo?

De que modo os conselhos populares, as pequenas comunidades, os círculos de cultura, as células, os coletivos têm lidado com a necessidade coletiva e individual de se lidar com as artes seja no plano de sua produção, seja no plano da fruição?

No processo formativo, de modo especial, como se vem lidando com a comunicação de base, por meio de jornais, de boletins, de revistas, de confiança das classes populares?

Ainda no plano da comunicação exercitada no Trabalho de Base, como se tem lidado com os espaços virtuais alternativos?

No campo organizativo, tendo em vista uma constante busca do exercício coletivo e individual da autonomia, que providências têm sido tomadas, no sentido de assegurar o auto financiamento das atividades agendadas?

De que maneira as lutas mais diretas têm sido organicamente alimentadas tanto pelo processo organizativo quanto pelo processo formativo destes protagonistas?

Alder Júlio Ferreira Calado
João Pessoa/PB, 29 de setembro de 2020.

O MUNDO É UMA HISTÓRIA OU UMA CELA?



Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima

Possui graduação em Direito pela Universidade Integrada Paulista (2011), Pós-graduação em Direito pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2013), Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos pela Universidade de Brasília - UNB (2016). Mestranda (2020) em Antropologia Jurídica pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Advogada do Serviço de Assistência Jurídica da Universidade Federal da Bahia - SAJU. Advogada do Patronato de Presos e Egressos da Bahia - PPE. É pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa "Historicidade do Estado e do Direito/Quilombismo", "Direito e Literatura"; e "Pacto – Antropologia e Direito".

.....

O MUNDO É UMA HISTÓRIA OU UMA CELA?

Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima⁵⁵

Introdução

O presente estudo de cunho qualitativo, tem como objeto, a análise dos efeitos da leitura na população carcerária em Salvador. Propõe-se a reflexão em torno da problemática existente na ausência de atividades contínuas de leitura no interior dos presídios. A pesquisa empírica, desenvolve-se num complexo penitenciário em Salvador, através da Metodologia da Observação-participante. Busca-se desenvolver uma reflexão sobre os impactos decorrentes de atividades de leituras a população carcerária, ancorada na Teoria da intersubjetividade de Freire, entendendo-se que a abordagem sobre atividades de leitura no interior do Sistema Prisional, é um tema de grande relevância para a minimização dos efeitos circunstanciais da pena. Os sujeitos da pesquisa foram os internos de um dos 4 anexos. As rodas de leituras são realizadas por professores de uma universidade pública de Salvador, através de um projeto de extensão. As rodas geralmente possuem um ciclo de 6 meses. São realizadas numa sala localizada dentro de um dos pavilhões. Os encontros possuem atividades de interação entre os membros, além das leituras. São disponibilizados pelo projeto, diversos livros.

Durante o encontro, observou-se a presença de expressões afetivas, através da apresentação de desenhos e de interações socioeducativas. Através da observação-participante percebe-se que a prática da leitura, precisa ser enfatizada no ambiente prisional, visto que à leitura como instrumento de compreensão de si e do mundo, auxilia no processo de encontro e reencontro com a própria identidade. O direito à educação enquanto direito de toda a coletividade, está previsto no art.205, da Constituição Federal de 1988. O direito está em consonância com as orientações da Declaração de Hamburgo aprovada

⁵⁵Bacharela em Direito. Pós-graduação em Direito (UFBA). Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos (UNB). Mestranda em Antropologia Social – Subárea: Antropologia Jurídica (UFBA). E-mail: larabarroz@hotmail.com.

na V Conferência Internacional sobre educação de Jovens e Adultos (Confitea, 1997). A garantia assegurada tende a colaborar para a redução de vulnerabilidades sociais e emocionais das pessoas privadas de liberdade. A pesquisa tem como base teórica, o trabalho intelectual de Paulo Freire, o qual se compõe por meio de posicionamentos de natureza política, social e educacional em prol dos (as) oprimidos (as). (Streck, Redin, Zitkoski, 2010). A trajetória de Freire é marcada pela defesa daqueles que participam da sociedade submetidos a uma constante opressão, fato que a cultura dominante oculta e, ao agir desta forma, retira o (a) oprimido (a) da margem e o desloca para o centro da história.

Em linhas gerais, o artigo tem o sistema prisional como campo geográfico da pesquisa e, como objeto a população carcerária que participa das rodas de leituras. Neste sentido, cumpre dizer que a sociedade tende à olhar sob às lentes do estigma para às pessoas que vivem em cárcere. Talvez, alguns dos seus membros nunca tenham parado para pensar, nos diversos motivos que podem levar uma pessoa à cometer crimes. De acordo com dados do sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro – Infopen, o Brasil atualmente possui a 3º maior população carcerária do mundo. Não é novidade que as situações que envolvem à privação de liberdade no Brasil, bem como a realidade da América do Sul, conforme aponta Rangel (2017), demonstram o crescimento elevado da população carcerária. No caso da população carcerária feminina, há um aumento destes números. Por exemplo, os dados apontam que no Brasil, houve um aumento de 455% no período de 2000 a 2016, o que demonstra que o país possui a 4ª maior população prisional feminina (com 42.355 pessoas) e possui a 3ª maior taxa de aprisionamento feminino do mundo (40,6%). Os países que superam esse aumento são a Tailândia e os Estados Unidos (Informativo, 2018) (Godinho; Julião, 2019).

A cultura punitivista da sociedade brasileira, infelizmente, é alimentada progressivamente, fato que contribui para a situação que chegamos no sistema prisional, de encarceramento em massa (Borges, 2018). Contudo, neste trabalho seguimos à antropologia de Paulo Freire, que se alinha a perspectiva de que o indivíduo está em permanente evolução. Sob a ótica de Freire (1967), houve um período

de trânsito nas últimas décadas da história brasileira, através de uma crise dos valores, dos assuntos convencionalmente tratados, bem como da construção de novos direcionamentos. Neste sentido, a visibilização do tema possui grande relevância, devido à importância que tem à leitura para a construção, (re)significação e atualização de ideias, pensamentos, sentimentos e visões de mundo. A criação de políticas públicas para programas educativos no sistema carcerário, pode trazer contribuições, no que tange ao processo de reintegração do preso à sociedade. Através da leitura, da vivência da escuta e do compartilhamento, como herança da educação Freiriana, é possível observar o significado e a força dos afetos.

A leitura conduz o indivíduo a visões mais amplas, a partir do ponto de vista de mundo, que o indivíduo resguarda. O interesse em fazer pesquisas no âmbito do sistema prisional, surgiu na época da graduação em Direito. O trabalho de conclusão de curso, teve como campo de pesquisa, uma penitenciária feminina. Durante a investigação, tive a oportunidade de conviver por um razoável período de tempo com as apenadas. Diante do contato com a realidade prisional, surgiram muitos questionamentos a respeito dos caminhos percorridos para o cometimento de infrações penais por mulheres. Além disso, o compartilhamento da vida de cada mulher, o conhecimento de suas dificuldades, das suas angústias e dos seus propósitos de recuperação, foram determinantes para perceber o quanto à realidade destas pessoas são elementos que compõe um sistema social desigual. Foi a partir desse momento que passei a realizar pesquisas sobre necropolítica, criminologia crítica e políticas públicas.

A pesquisa realizada para a produção deste artigo foi construída através de uma etnografia. A prática da etnografia se faz através do estabelecimento de relações, da transcrição de textos, do mapeamento do campo de pesquisa entre outras atividades (Geertz, 1978). Foi realizada uma visita em um Complexo Prisional, na cidade de Salvador, com o propósito de conhecer o trabalho realizado por um grupo de professores, através de rodas semanais de leitura. O método proposto para esta busca-escuta ocorre de maneira projetiva (Freire, 2020). Em regra, a instituição prisional recebe semanalmente a visita

do grupo de docentes. As rodas de leituras são realizadas por meio de um curso de extensão oferecido por uma universidade pública da Bahia. Por meio desse panorama e da inspiração nas práticas socioeducativas ressaltadas por Paulo Freire (Streck, Redin, Zitkoski, 2010), foi possível refletir sobre as perspectivas que se desenham em torno de atividades colaborativas desenvolvidas com os internos. Trabalhos como este, podem trazer a oxigenação de emoções, das relações interpessoais e de laços afetivos, pois a vida atrás das grades segundo Goffman (1961) é um processo de deformação pessoal decorrente da perda do conjunto de subjetividades responsáveis pela formação da identidade do indivíduo. As atividades de leituras podem revelar o potencial de impulsionar o ser humano a extrair de si, bem como de suas relações uma sobrehumanidade (Freire, 2020).

O Presente estudo tem como objetivo, avaliar os efeitos observados sob os internos, a partir do contato com a leitura e com atividades socioeducativas. Neste sentido, o aspecto enfatizado para a realização da pesquisa devido a sua relevância, refere-se a promoção de projetos que tenham o propósito de oferecer a tomada de consciência da (re)construção da própria identidade do indivíduo (Candau, 2001). A proposta funda-se na reunião de apenados, considerando que representam indivíduos com traços, naturezas, dogmas e processos de formação distintos (Whyte, 2005). Compreender o universo mais sensível daqueles que se encontram em cárcere. Através da linguagem escrita é possível transformar uma pessoa em leitor, condição em que se internaliza, informações culturais, econômicas, políticas, entre outras. A pesquisa pode vir a trazer contribuições ao debate social, sobretudo por sua perspectiva estar alinhada ao pensamento Freiriano, ao propor uma abordagem crítica e esperançosa sobre a vida, a partir de atividades socioeducativas. O trabalho reforça a necessidade de políticas públicas de incentivo a projetos deste gênero nas instituições prisionais do Brasil, como um instrumento para pensar a educação através de uma perspectiva de emancipação dos oprimidos (Streck, Redin, Zitkoski, 2010).

A observação-participante

Propõe-se uma análise a partir da observação-participante, através de interações nas rodas de leituras, realizadas no interior do complexo prisional. Os participantes das rodas de leituras foram os internos, as professoras, a estagiária, a assistente social e a pesquisadora. A escolha da observação participante se deve ao fato de que, desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa (Gil, 2008). Para realizar um bom trabalho de coleta de dados, criou-se uma aproximação com os internos durante a atividade, para a anotação de cada detalhe visto que na etnografia “o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador” (Malinowski, 1978). Então, seguindo essa perspectiva, na chegada a roda de leituras, expliquei a todos qual era a minha finalidade na participação da atividade. Com o propósito de apresentar a transparência da pesquisa, falei que buscava conhecer o trabalho desenvolvido, pois é fundamental que desde o primeiro momento seja construído um espaço de cordialidade e simpatia (Gil, 2008). Desta forma, buscou-se captar todos os fatos, expressões e comportamentos, colocando-se inteiramente a disposição para ouvir os internos.

A composição das atividades de leituras

As rodas de leituras fazem parte de uma ação de extensão de uma universidade pública da Bahia em parceria com a escola de ensino médio que integra a instituição prisional. Para dar início as rodas de leituras, em primeiro lugar, às coordenadoras fazem uma apresentação aos internos sobre a proposta das rodas e sobre a metodologia utilizada. Em seguida, as docentes apresentam uma seleção de textos organizados a partir de gêneros literários, são incluídos contos, minicontos, uma coletânea de trava-línguas e crônicas. Os internos desenvolvem produções artísticas com a apresentação de desenhos e poesias. O projeto tem como finalidade trazer novas perspectivas sobre a realidade social dos participantes.

O passo a passo, sob o olhar antropológico

A antropologia é uma ciência que tem como característica à reflexão, à descrição e principalmente a crítica. Se constitui pela crítica frequente no que tange ao seu próprio percurso, é uma disciplina que ao mesmo tempo que ensina, também aprende, o que a valoriza no âmbito educacional. (Gusmão, 2010). A disciplina se mantém aberta ao diálogo com outras ciências, desta forma contribui ao fluxo de um campo a outro, através da interação com outros saberes científicos. Na Antropologia teoria e prática não podem se divorciar, são complementares (Gusmão, 2015). A partir desta perspectiva, apresento a trajetória para o início da pesquisa. O caminho para a realização da visita ao presídio é um pouco demorado, a começar pela autorização de acesso à roda de leituras, que é feita de forma prévia. Superada a parte burocrática, a experiência é riquíssima em aprendizados que se tornam possíveis através das relações criadas no curso da roda de leituras. Estas relações são os principais instrumentos para o alcance das subjetividades que atravessam cada interno e se traduzem através de conotações de pluralidade, criticidade e transcendência (Freire, 1967).

Para dar início a pesquisa, nos dirigimos até o complexo penitenciário. Na chegada, entregamos os documentos de identificação aos agentes que ficam localizados no portão principal. Já na parte interna, caminhamos em torno de 5 minutos até a entrada do anexo onde ocorre as rodas de leituras. Na entrada do anexo, um agente abriu o portão e seguimos caminhando por dois corredores, até chegar numa sala pequena, com paredes esverdeadas. Neste local, apresentamos as nossas identificações e fomos submetidas a passagem por um detector de metais. Em seguida, um agente abriu um outro portão e seguimos caminhando para a sala onde ocorrem as rodas de leituras. Na entrada, tem um portão que dá acesso à sala, o espaço tem azulejos nas paredes e bancos de concreto, revestidos também em azulejo. Ao entrarmos na sala, as professoras, a estagiária e a assistente social, passaram a organizar os materiais. Inicialmente, organizaram o espaçamento entre cadeiras de acrílico de cor branco. Em seguida, a estagiária organizou diversos livros na parte superior dos bancos de concreto. De forma simultânea a organização dos materiais, os internos começaram

a chegar, cumprimentaram a todos e se apresentaram as professoras de forma afetuosa.

A descrição desde o início da chegada ao anexo, prezando pelos detalhes, apresenta a contribuição metodológica da observação-participante, visto que demonstra um caminho lento para entrada no campo de pesquisa, o que se revela como ponto positivo para a obtenção de uma visão mais ampla a respeito do objeto e sobre as mudanças que ocorrem ao redor dele no transcorrer dos fatos (Whyte, 2005). As professoras de forma recíproca, acenaram com as mãos em resposta aos cumprimentos. Na sequência, organizaram as cadeiras numa espécie de círculo e, no centro, foi fixada uma pequena mesa. Para a realização da atividade, as docentes trouxeram uma espécie de massa de modelar que foi colocada sobre a mesa. Todos ficaram de pé, à margem das suas cadeiras. Uma das professoras anunciou o início das atividades, foi até a mesa, pegou uma quantidade pequena de massa de modelar e um objeto, voltou ao seu lugar e explicou de forma didática como seria realizada a atividade. Todos os que estavam presentes participaram da dinâmica junto aos internos (professoras, estagiária, assistente social e a pesquisadora).

O mecanismo de interação baseou-se na dinâmica de cada pessoa, apropriar-se de um pouco de massa de modelar e do manuseio conjunto da massa com um objeto que possui um formato de rosto humano (*smile*), com olhos, boca e nariz. A distinção entre as figuras, se fazia através das expressões singulares de cada um, que variava entre o que parecia ser uma carinha feliz, triste ou cansado(a). Cada participante, escolheu a figura que representava o seu estado de espírito, e foram encaixando a massa no interior do objeto, dando o formato desejado. Ao final, cada participante mostrou o formato escolhido e explicou o motivo da escolha. Essa interação entre os internos é importante, tendo em vista que talvez, seja o único momento em que eles se permitam demonstrar algum tipo de emoção. Ao reuni-los em torno de um propósito que tem a literatura como objeto, proporciona-se um contato maior com novos mundos, através de novas histórias. Esse contato pode trazer como efeito, novos pensamentos, novas emoções, ou mesmo muitas recordações em torno de tudo o que ficou para trás. De acordo com Freire (1987) as pessoas não se

conscientizam isolando-se das outras, visto que a consciência se constrói como consciência do mundo. Sendo que a consciência do mundo e a própria consciência, se desenvolvem juntas, uma iluminando o interior da outra, por meio do retorno reflexivo ao próprio processo (Idem, 1987).

As explicações eram diversas, entre algumas respostas, ouvimos: I) “Eu fiz uma carinha de feliz, porque eu sou feliz, Deus não quer ninguém triste”; II) “A cara é essa aqui (apontando e mostrando), eu tô muito bem hoje não, mas deixa pra lá”; III) “Eu fiz a cara de feliz (olhou para uma das professoras), a senhora sabe porque”, IV) “Eu fiz uma cara mas acho que não ficou bem feita, mas quer dizer que nem tô triste, nem tô feliz”. Esses diálogos, segundo Freire (1987), atuam como representações de si e captação das representações do outro. Paulo Freire diz ainda, que o diálogo materializa e historiciza a verdadeira intersubjetividade humana. Isto quer dizer, que busca-se a consciência do mundo através de um mundo afim, pois é por meio da intersubjetividade que a identidade do indivíduo cada vez mais, ganha densidade (Idem, 1987).

Assim, todos apresentaram seus trabalhos e ao final, as professoras pediram para que os internos apresentassem seus desenhos e explicassem o motivo da escolha. Cada um apresentou o seu desenho e contextualizou a imagem com lembranças, principalmente das suas rotinas anteriores a prisão. Essa comunicação representa suas identidades em dinâmicas de expressão, tendo em vista que a palavra é o lugar do encontro e do desencontro de si mesmo (Idem, 1987). A forma dos internos expressarem suas prosódias, suas preferências, suas formas de tratá-las, faz parte de sua identidade cultural (Freire, 1997). O primeiro interno, dono de uma voz leve, apresentou um desenho muito bem elaborado de uma paisagem, que tinha uma casa, um pasto, um portal e um rio. Ele explicou que tinha desenhado a sua casa, porque era o lugar que mais sentia saudade. Com uma das mãos, levantou o trabalho para que todos pudessem visualizá-lo e com a outra mão, apontou para o desenho, explicando que morava numa cidade do interior e que na cidade existe um portal e um rio, em que ele costumava pescar com a família. Em suas expressões ficou visível o

olhar marejado e as palavras que não foram ditas. A palavra é entendida por Freire (1987), como palavra e ação.

Um outro interno, um pouco mais sério na forma de falar e de se expressar, mostrou um desenho em preto e branco, com traços bem definidos de lápis, a figura aparentemente de um homem com uma espada. Ele explicou que se tratava de um orixá e que tinha a ver com sua religião. Fez uma breve explanação sobre a figura. Disse que sabia que era uma religião que as pessoas “de fora” costumavam ter uma má impressão (religião de matriz africana), mas que ele sabia a verdade e a força que existia naquela representação e que era com ela que se fortalecia dentro da prisão. O compartilhamento das suas concepções com os participantes, a respeito da imagética que compõe a sua religião, pode ter como efeito reflexões que conduzam a restauração de intersubjetividades (Idem, 1987). O terceiro interno, bem falante, apresentou um desenho que tinha muitas pessoas e uma casa de primeiro andar. Explicou que se tratava da sua família e da sua casa. Afirmou que sua família era desunida e que não tinha saudade de casa, que preferia viver na rua, devido as brigas recorrentes entre eles.

Em sua descrição, a casa de primeiro andar era dividida para abrigar duas partes da família. Disse que a mãe não lhe valorizava e que foi morar desde pequeno com uma tia. Que tinha contato com a mãe, mas que não se sentia acolhido dentro da sua própria casa. Afirmou que sabia que tinha entrado no mundo das drogas, que tinha feito coisas erradas, mas que preferia viver na rua. Um outro participante, apresentou uma poesia de sua autoria, usando uma narrativa de natureza romântica. A poesia falava de um amor reservado a uma mulher. A poesia revelou a intensidade dos sentimentos do autor. Ele recitou toda a poesia, com uma voz que lembrava a de um locutor. A caligrafia aparentava capricho e era notável, o seu entusiasmo ao recitá-la. Ele falava alguns trechos, entoava os sons agudos, olhava para todos e voltava o olhar para a poesia. Sua expressão nos dava a entender que tinha consciência do seu talento para a escrita.

A aplicação da Teoria Dialógica da Ação

Como se vê a atividade tem natureza dialógica, os internos possuem liberdade para produzir poesias, desenhos e expor suas visões sobre as leituras de maneira aberta. As docentes enfatizam o processo de escutatória e da atenção, ao observar cada detalhe e expressão dos internos. O carinho e a dedicação das docentes é uma característica marcante, tendo em vista a relevância do modo de execução em atividades colaborativas. De acordo com Freire (1987), o eu dialógico, tem conhecimento da construção conjunta que é realizada através do tu. A comunicação se faz através de uma troca, não há imposição, nem doutrinação (Idem 1987). A natureza da atividade desenvolvida se alinha precisamente com a teoria dialógica da ação no ponto em que oferece liberdade de manifestação aos internos. Eles se reúnem para a pronúncia das suas concepções, através do atravessamento literário.

A ação conjunta tem justamente a colaboração que é característica da ação dialógica e que só é possível por meio da interação entre sujeitos. Através desse diálogo que se faz através da comunicação é que ocorre o surgimento da colaboração (Freire, 1987). Os demais participantes apresentaram seus trabalhos, sob os olhares atentos e afetuosos das docentes. Ao final das apresentações, as professoras agradeceram a todos pela presença, recolheram os materiais, enquanto os internos recolhiam as cadeiras. Depois que todos os internos saírem, saímos em grupo. Na saída, retornamos pelo mesmo caminho e batemos com as mãos no portão, para que algum agente pudesse abrir. Um agente abriu a porta, passamos pelo detector de metais, os nossos documentos foram devolvidos e seguimos para a saída do anexo. Andamos em torno de 5 minutos até o local em que nossos carros estavam estacionados.

Considerações finais

A leitura tem a capacidade de conduzir os indivíduos, à imersão em espaços que vão além da sua própria realidade. Mas não somente, é importante ressaltar que aqueles que se dispõem a ler, tendem a perceber os problemas sociais em que se constrói e se reconstrói a

linguagem, a forma de se comunicar e a criação do conhecimento (Freire, 1997). A experiência demonstra que as práticas colaborativas tem o potencial de trazer conexões emocionais e cognitivas ao interno, através do uso de instrumentos socioeducativos que possibilitam um alargamento de ideias e sensações. De outro modo, isso quer dizer, diante do tratamento padronizado e, muitas vezes, desumanizado dirigido aos internos, existe uma tendência de desconexão da própria identidade, por meio do que Goffman (1961), chama de mortificação do eu, pois a pessoa inserida naquele ambiente, acaba descobrindo que perdeu algumas das suas características em razão da ausência com o mundo externo. Em regra, o ato de admissão, também conduz a processos de mortificação e perdas. É comum, verificar-se que o grupo dirigente aplica o que se denomina como processo de admissão: o fato de fazer uma fotografia do (a) interno (a), registrar as impressões digitais, ser classificado através de um número, ter que gravar números em seus bens pessoais para que sejam guardados, ficar nú, cortar os cabelos dentro do padrão e usar roupas iguais (padrão da instituição).

Neste sentido, os processos de “admissão”, poderiam ser nomeados de programação, tendo em vista que ao ser realocado, aquele que chega (o novato), acaba por admitir que se conforma e se molda em um objeto que pode ser inserido na máquina administrativa da instituição, modelada pelas atividades de rotina. Estes processos em sua maioria, dependem de alguns elementos, a exemplo, de impressões digitais e peso, que o indivíduo possui em razão de ser membro da maior e abstrata classificação social, a de ser humano. Isto quer dizer que a atividade realizada a partir de tais atributos, de fato, não evidencia a maioria de suas bases anteriores de identificação. Através do contato com o padrão de comportamento estabelecido pela instituição e devido ao fato da instituição lidar com diversos aspectos da vida dos internados, existe uma necessidade específica de alcançar a cooperação deste que ingressa (o novato) (Idem, 1961).

A equipe dirigente muitas vezes pensa que a capacidade do novato para apresentar respeito adequado, em seus encontros iniciais face a face é um sinal de que aceitará o papel de internado rotineiramente obediente. O momento em que as pessoas da equipe dirigente dizem pela primeira vez ao internado quais são as suas obrigações de respeito, pode ser

estruturado de tal forma que desafie o internado a ser um revoltado permanente ou a obedecer sempre (GOFFMAN, 1961: 25-26)⁵⁶.

Nesse sentido, o processo de leitura pode atuar como um disjuntor no auxílio da conexão do indivíduo com seus valores, ideais e sentimentos. Assim, segundo Freire (1997), a imaginação se faz quando naturalmente livre, seja através de voos ou do caminhar, do uso dos movimentos do corpo, através do desenho, na escrita, ou a partir da pré-escrita. Também se faz, por meio da oralidade, através da repetição dos contos que se repetem no interior de sua cultura. A imaginação é uma necessidade, que nos conduz a sonhos possíveis ou impossíveis (Idem, 1997). Para Turner (1974), a vida experienciada através da imaginação e da emoção, permanece em qualquer lugar do mundo, rica e complexa. Nesse sentido, Heidegger (2003) descreve que realizar uma experiência com um deus, um ser humano ou com uma coisa, representa que esse algo passa por cima de nós, assim como vem ao nosso encontro e nos transforma. A referência ao “fazer”, não quer dizer de forma alguma que nós mesmos criamos e praticamos a experiência. O fazer, tem o sentido de transpor aquilo que vem até nós, através da harmonização e da conexão que se estabelece (Idem, 2003). É justamente, isso, que se envia e que se articula. Realizar uma experiência através da linguagem representa, portanto, permitirmos tocar essencialmente pela invocação da linguagem, a ela nos permitindo e a partir dela estabelecendo harmonizações. Neste sentido, “se é verdade que o homem, quer o saiba ou não, encontra na linguagem a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de nossa presença (Heidegger, 2003: 120).⁵⁷

As conclusões aqui expressas, demonstram uma visão da leitura que transcende uma experiência comum, mas como uma vivência que se incorpora a realidade do interno, seja de forma consciente ou não, visto que promove reflexões sobre a sua própria

⁵⁶GOFFMAN, E. 1961. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Editora Perspectiva, p.25-26.

⁵⁷HEIDEGGER, Martin. A caminho da linguagem. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. - Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003, p.120.

vida e sobre o mundo. O panorama atual a respeito da atividade de leitura na prisão, demonstra a importância de atividades que sejam frequentes e que possam estimular a compreensão do ser humano sobre sua identidade, afetos e relações humanas. A partir dos objetivos que deram sentido a essa pesquisa, considera-se importante ressaltar que a investigação evidencia a necessidade do estímulo e manutenção de atividades educativas no interior dos presídios. Se a clausura carcerária pressupõe à segregação social, à restrição do ir e vir e à limitação dos sentidos, à prática da leitura propõe à locomoção das identidades, dos pensamentos e das emoções para outros caminhos, outras histórias e outras perspectivas. No que tange às transformações oriundas da prática da leitura, Jauss (1994) afirma que a experiência de leitura tende a promover libertação das opressões e dos problemas que ocorrem em sua vida, tendo em vista que o impõe uma nova visão das coisas. Ele faz uma distinção entre o horizonte de expectativa da literatura e entre a práxis histórica devido ao fato de conservar as experiências vividas, junto a antecipação das possibilidades não concretizadas, ampliar o espaço restrito do comportamento social em direção a novas perspectivas e planos permitindo desta forma, a abertura de novos caminhos para a experiência futura (Idem, 1994).

A compreensão da leitura através de uma perspectiva emancipatória, emerge de análises em torno dos efeitos da vivência na realidade prisional. É importante ressaltar a importância do debate no que tange a análise da política de tratamento penitenciário vigente no Brasil, tendo em vista o necessário investimento na execução da garantia de direitos dos internos, inclusive a educação, assegurados em diversos marcos legais nacionais e internacionais. Aqui, enfatizamos essa questão, visto que embora expresso na Constituição Federal de 1988, sob a garantia de ser um direito humano fundamental, na prática, a educação no espaço carcerário é tratada como uma necessidade secundária. A afirmação se sustenta no fato de que nem todas as pessoas que possui baixa escolaridade, possui acesso à educação no sistema carcerário (Godinho; Julião, 2019).

Diante da perspectiva do direito à educação, à prática da leitura promove uma atividade de educação não escolar, tanto de jovens como de adultos e vem à somar no que tange a legitimação também da

literatura como direito humano (Idem, 2019). Nesse sentido, Cândido (2004) propõe um questionamento sobre a possibilidade da leitura ser um direito humano e conceitua o sentido de direito humano como todos os elementos considerados indispensável à vida humana (Idem, 2019). A partir desta perspectiva, Cândido (2004) sustenta que a capacidade de construção ficcional pode ser considerada uma necessidade diária na vida dos indivíduos, por exemplo, tendo em vista que em diferentes ocasiões, diariamente, o indivíduo no seu imaginário, viaja, fantasia, etc. Isto quer dizer, que ele a considera como uma atividade que pode contribuir para o equilíbrio psíquico (Godinho; Julião, 2019). Por outro lado, a inclusão da leitura como direito da pessoa privada de liberdade, é um desafio, tendo às práticas negacionistas dirigidas à população carcerária pela sociedade. A cultura punitivista da sociedade brasileira, centraliza suas práticas e seus discursos sob aqueles que vivem a sua margem: os presos.

Assim, ao vincularmos a importante função da leitura na vida das pessoas, associadas à atividades socioeducativas, compreendemos que a leitura proporciona o contato da relação preso-mundo, a partir de novas visões ou da (re)significação dos seus contextos. O ato de ler, proporciona o deslocamento de percepções e pode ser um instrumento para a reintegração dos internos à sociedade, ao reforçar valores e sentimentos através de histórias. É sabido que, levar a diante a prática da leitura na condição de interno do sistema prisional, exige um esforço contínuo, tendo em vista os fatores circunstanciais que influenciam a continuidade. Além disso, foi possível perceber que para garantir o sucesso da atividade, é imprescindível que os profissionais que participam do projeto, estejam sob permanente capacitação, pois as pessoas que lá se encontram, possuem necessidades e dificuldades peculiares.

Os profissionais precisam estar alinhados á uma prática, que incentive à leitura de uma forma dinâmica, instigante, libertadora. E que a partir da leitura, seja perceptível a motivação do (a) interno (a) para dar continuidades a outras leituras e a novas atividades. É importante que estes (a) profissionais tenham o mínimo de sensibilidade, seja na forma de falar, na capacidade de entender, na atenção de perceber um suspiro, um gesto que o diferencie. Esse

processo, ritual (Turner, 1974) está alinhado com Freire que fala que a leitura de mundo é anterior a leitura da palavra. Desta forma, entendemos que através de programas, de ações, e, de atividades literárias, é possível propagar à atividade de leitura e assim, tornar possível a ampliação do número de leitores ativos no sistema carcerário de cada Estado.

O interesse em aumentar o número de leitores dentro do sistema penitenciário tem o propósito de alguma maneira, trazer transformações na vida dos internos após a saída do cárcere. Uma mudança com a finalidade essencialmente, de mudança de comportamentos de maneira que não voltem a cometer delitos. Os encontros promovem a interação entre os participantes, a troca de informações através dos relatos das leituras de cada um, assim como o contato com os autores. As atividades socioeducativas não são a solução, efetivamente para a não reincidência, porém podem ter como efeito a sua redução, pois de forma inevitável, todas as formas de humanização demonstram incompletudes e podem favorecer recidivas. Contudo, estas não são maioria, tendo em vista que o enclausuramento humano e a discriminação social após a libertação, são os elementos que constituem continuamente os recidivistas. Essa perspectiva e “muitos exemplos indicam que não se deve reduzir o criminoso a seus crimes, mas reconhecer que existe nele uma parte de humanidade bloqueada que pode revelar-se (Morin, 2013: 180)⁵⁸. Esse contato demonstrou que à cada leitura, ocorrem novas descobertas que progressivamente, tendem à ampliar o senso crítico. Este fato, nos conduz a reflexão, sobre à força que existe nesta relação entre o leitor e o texto de natureza literária, no que tange a probabilidade do leitor ser tocado, e a partir disso projetar expectativas para o futuro. Propõe-se aqui, compreender a função social da leitura literária a partir da realidade dos internos.

⁵⁸MORIN, Edgar. A via para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013, p.180.

Referências

- BRASIL. USP. Universidade de São Paulo. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html> Acesso em 29/09/2020.
- BRASIL. **Confitea. Educação de Adultos em Retrospectiva.** Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf Acesso em 29/09/2020.
- BORGES, J. 2018. **O que é: encarceramento em massa?**. Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.
- CANO, I. e Soares, G. D. 2002. **As Teorias sobre as Causas da Criminalidade.** Rio de Janeiro, IPEA. Manuscrito.
- FREIRE, Paulo. 2020. **Método e didática.** Coleção Paulo Freire, v. 3. Ivo Dickmann, Ivano Dickmann. 1, ed. – Chapecó: Livrológia.
- _____. 1987. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. 1999. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. 2001. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 42.ed. São Paulo: Cortez.
- _____. 1967. **Educação Como Prática da Liberdade.** Distribuição exclusiva: Ed. Civilização Brasileira S. A. Direitos reservados a Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- _____. 1979. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos,** Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- _____. 1997. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar.** Editora Olho d'água. São Paulo.
- FOUCAULT, Michel. 1975-1976. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France.**

- FARIAS, Alessandra Fonseca. 2013. **O método de Paulo Freire e sua atualidade no contexto educacional** brasileiro. Boletim GEPEP – v.02, n.02, p40-53, jul. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/4b.pdf> Acesso em: 29/09/2020.
- GEERTZ, C. 1978. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar.
- GIL, Antônio Carlos. 2008. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6ª edição, São Paulo, Atlas.
- GOFFMAN, E. 1961. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva.
- GODINHO, Ana Claudia Ferreira; Julião, Elionaldo Fernandes. 2019. O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, e43525. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/43525>. Acesso em 30/09/2020.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. 2010. **Por uma antropologia da educação no Brasil**. Pro-Posições. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 21, n. 2 (62) – maio/ago. 2010. pp. 259-265 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a17.pdf> Acesso em: 29/09/2020.
- _____. 2015. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr.
- JAUSS, Hans R. 2002. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MARIZA, Peirano. 1995. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro. Relume-Dumará.
- MALINOWSKI, Bronislaw. 2003 [1926]. **Crime e costume na sociedade selvagem**. Brasília: Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril cultural, 1978. Editora Universidade de Brasília.
- MORIN, Edgar. 2013. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

OTTOBONI, Mário. 2001. **Ninguém é irrecuperável**. 2 ed. São Paulo: Cidade Nova.

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2010. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed.

TURNER, Víctor W. 1974. **O Processo Ritual: estrutura e anti-estrutura**. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis, Vozes.

O PENSAMENTO FREIREANO E A IGREJA: NEM INGÊNUOS NEM ESPERTOS



Jevison Cesário Santa Cruz

Mestre em educação pela UFPE, Bacharel em Teologia e especialização em Psicopedagogia ambos pela FATIN, graduado em Música pela UFPE. Tem experiência na educação básica ministrando aulas de educação musical como também em seminários teológicos ministrando aulas de teologia e ciências da religião. Desenvolve projetos em comunidades atuando como educador social. É pesquisador na área de educação com enfoque no multiculturalismo, cultura popular e nas relações étnico-raciais.

O PENSAMENTO FREIREANO E A IGREJA: NEM INGÊNUOS NEM ESPERTOS



Maria do Rosário Alves Leite

Mestra em educação pela UFPE, especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela FAFIRE, graduada em Letras -Licenciatura em Inglês e Português pela UNICAP. Tem experiência como professora da Rede Estadual de Pernambuco e na Rede Municipal de Recife, atuando na Educação Básica de ensino desde 1985, em particular com o ensino da língua portuguesa para o ensino médio, na educação estadual. Desenvolveu projetos voltados para a temática de gênero e educação. Participou da elaboração e da revisão do Plano de ensino da Rede Municipal de Recife, onde também foi técnica pedagógica na Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Suas principais áreas são: Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira, a relação entre as diversas áreas do conhecimento e o diálogo, como ponto de partida para uma aprendizagem crítica e solidária. É pesquisadora na área de educação com enfoque nas relações de gênero e a violência doméstica contra a mulher, suas implicações pedagógicas e as políticas públicas e sua aplicabilidade pelos gestores públicos.

.....

O PENSAMENTO FREIREANO E A IGREJA: NEM INGÊNUOS NEM ESPERTOS

Jevison Cesário Santa Cruz⁵⁹
Maria do Rosário Alves Leite⁶⁰

Introdução

Relatos bíblicos tanto Veterotestamentário quanto Neotestamentário trazem em sua composição literária, dentre tantos temas abordados, uma ênfase da divindade hebraica - Yahweh⁶¹ e posteriormente da pessoa de Jesus Cristo com a causa do ser oprimido, da exclusão social e por conseguinte da marginalização. Nesta perspectiva, a Bíblia, como livro norteador do segmento religioso cristão, chama atenção de seus leitores a respeito da necessidade da denúncia e do combate às injustiças; tendo como exemplo o profetismo bíblico, seu leitor é comumente motivado à busca por direitos, à promoção da igualdade e à valorização da dignidade humana. No encontro com a obra de Paulo Freire, evidencia-se uma convergência entre conceitos, na interseção entre o texto bíblico, com sua denúncia da realidade, e os saberes oriundos do diálogo entre Freire e a teologia da libertação, como no excerto a seguir:

Somente quando os oprimidos descobrem nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 29).

Observa-se que a práxis constitui-se como o resultado de uma consciência que evoluiu do estágio da ingenuidade para o exercício

⁵⁹Mestre em Educação, UFPE, Educador Musical. jevison_maestro@hotmail.com

⁶⁰Mestra em Educação, UFPE, Professora. rosarioleite@gmail.com

⁶¹O Auto Existente. Divindade cultuada pelos Patriarcas Hebreus na antiga Mesopotâmia. (BÍBLIA, 2002, p. 109).

consciente do senso crítico, o qual impulsiona o oprimido a sair da inércia, da posição de dominado para de um indivíduo ativo na construção de uma sociedade mais igualitária, libertadora. Para que se alcance o referido nível de consciência, de acordo com Freire é preciso ir além da "conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tão pouco se chega a ela pelo objetivismo" (FREIRE, 1983, p. 52). É necessário ir além da ação e refletir sobre a mesma, através de práticas que atuem diretamente sobre a realidade vivenciada, com o olhar crítico, com uma leitura de mundo permeada pelo exame cuidadoso dos processos sócio-históricos que culminaram na opressão das classes.

Seguindo essa práxis, historicamente, comunidades eclesíásticas passaram a desenvolver papéis relevantes em suas localidades, o que foi observável tanto no trabalho realizado nas pastorais católicas, quanto nos projetos sociais de cunho protestante, contudo, no percorrer deste caminho, a igreja cristã precisou ser reavaliada, do ponto de vista teológico, à medida em que se propôs a sair de seus ambientes protegidos pelos edifícios e seminários, e por conseguinte da sua subjetividade egoísta. Os templos e os mosteiros são considerados ícones dessa hermenêutica voltada para uma religião inexpressiva, pautada em uma espiritualidade inerte, que negligencia os sistemas históricos de exploração.

Partindo em busca de uma nova proposta de evangelho, que se aproximasse dos ensinamentos do Jesus histórico, emergiu na América Latina, no seio da Igreja Católica Romana, por volta da década de 1960, um movimento ou corrente teológica intitulada de Teologia da Libertação, paralelamente na década seguinte, a Igreja Protestante ressignificou suas práticas, com a chamada Missão Integral. Novas estações tiveram início em meio ao cristianismo brasileiro e com ele a expectativa de efetiva mudança o que encaminhava para a transição da inconsciência ou da ingenuidade para a reflexão.

É com o olhar crítico e reflexivo, que o interesse pelas atividades pastorais no formato de movimentos sociais, tornou-se objeto deste artigo, após pesquisar sobre as vivências em diferentes espaços, no caso em questão, nos limites entre Recife e Jaboatão, no estado de Pernambuco. Por essa razão, buscou-se compreender como

uma congregação cristã protestante situada na comunidade do Jardim Jordão, no município de Jaboatão dos Guararapes, tem contribuído no processo educacional de crianças e jovens do bairro, sob os fundamentos pautados por Paulo Freire e suas categorias de estudo.

A presente pesquisa traz como relevância aspectos acadêmicos e sociais, como a prática do debate com o aporte educativo, em particular para grupos religiosos e movimentos sociais em comunidades de Recife e da região metropolitana desassistidas pelo poder público, assim como ratificar a atualidade do pensamento freireano na presente conjuntura política brasileira, que tem difundido um discurso ideológico de negação do fator político na construção do conhecimento.

No que se refere à fundamentação teórica, tomou-se alguns aspectos da obra de Paulo Freire, a saber, o processo de libertação da consciência do oprimido a partir da reflexão e da criticidade, assim como para à análise do *corpus*, recorreu-se a conceitos presentes na Análise de Discurso de Linha Francesa, como o interdiscurso e o não-dito. Com uma abordagem qualitativa, fez-se uma análise das concepções aplicadas a um projeto social desenvolvido por uma instituição religiosa na área da educação e a partir do levantamento de dados documentais e entrevistas com questionário semiestruturado (PRODANOV; FREITAS, 2013), foi delineado o perfil da comunidade em que a pesquisa teve lugar, bem como a congregação em que as atividades foram oferecidas.

O exame do *corpus* coletado para o presente trabalho foi desenvolvido a partir da Análise de Discurso de Linha Francesa, na identificação das ideologias emanadas através da formação discursiva dos diferentes sujeitos entrevistados, em suas percepções relacionadas às práticas educativas executadas no espaço religioso, totalizando quatro sujeitos colaboradores: o líder religioso local, um educador social ligado ao ensino de música, um dos alunos da instituição e uma pessoa da comunidade. Cada encontro foi marcado em dias e momentos diferentes, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

O presente texto foi organizado em quatro pontos, iniciando pela Teologia da Libertação, seguido de aspectos da Teologia da Missão Integral; no terceiro tópico apresentamos a Igreja sob a ótica

de Freire e finalizamos com a análise dos dados transitando pela Comunidade de Jardim Jordão.

Sobre a Teologia da Libertação

Diante da história e da expressividade da fé católica na América Latina, a Teologia da Libertação surgiu na década de 1960, como resultado da preocupação da igreja com problemas sociais vigentes. Temas como: violência, desemprego, exploração do trabalhador e fome, se tornaram objetos a serem discutidos no seio da igreja. No contexto brasileiro, dois eventos contribuíram para a aplicação desta vertente teológica, a saber: O Concílio Vaticano II e a Ditadura Militar de 1964.

Destaque-se que esse tipo de abordagem teológica não era unanimidade entre o clérigo católico, contudo, seus adeptos, como figuras representativas da igreja, passaram a tomar posição de maneira veemente a respeito dos problemas sociais e econômicos que assolavam a Nação. Com a Ditadura Militar, todo o indivíduo contrário à gestão pública, apontando injustiças, a exemplo da limitação dos direitos constitucionais e da perseguição política, sofreu severas represálias, como a clássica violação dos direitos humanos por meio de torturas, apesar disso, aquele momento adverso não limitou a ação da igreja, porém motivou suas lideranças a permanecerem firmes na execução de sua teologia social (CAMILO, 2011).

O ano de 1968, marco da teologia da libertação, foi também relevante para a II Conferência Geral do Episcopado latino-americano, em Medellín, por reunir um montante de 138 bispos nomeados pelo Papa Paulo VI, que aptos a votar, discutiriam pautas relevantes como o papel da igreja diante do perigo iminente que assolava os países latinos, evidenciados através dos golpes militares e de implantação de ditaduras. Vale salientar que um grande articulador para que tal evento acontecesse de forma expressiva deu-se a influência de dom Helder Câmara, a época, arcebispo de Olinda e Recife.

A Conferência chegou à conclusão que o trabalho com as classes dominadas era uma prioridade a ser exercida; assim, tendo como viés metodológico a práxis do ver, julgar e agir, ou seja, ações

vistas como pilares para uma teologia social, assim a igreja estava materializando as lutas do Jesus histórico na defesa do oprimido. Tal decisão serviu como ratificação ao que era realizado na América Latina, todavia para os militares, tais posicionamentos eram vistos como uma espécie de Motim. (CAMILO, 2011).

Por isso, além da perseguição do Estado, o clero adepto do movimento de libertação sofria também sanções por parte de seus próprios pares, como o referido autor enfatizou no excerto a seguir: "Por grande parte do país, os religiosos católicos se organizavam para atuarem ao lado de seus fiéis, seja denunciando os abusos cometidos pelos militares, seja nas reuniões das Comunidades Eclesiais de Base, nas quais a experiência religiosa dividia espaço com a análise crítica da realidade brasileira". (IBIDEM, p. 3). Os fundamentos da teologia da libertação se baseavam em oito princípios. Contudo, Camilo os parafraseia da seguinte maneira:

A libertação humana como antecipação da salvação final em Cristo, uma nova leitura da Bíblia, uma forte crítica moral e social do capitalismo dependente, o desenvolvimento de comunidades de base cristãs entre os pobres como uma nova forma de Igreja e, especialmente, uma opção preferencial pelos pobres e a solidariedade com sua luta de autolibertação (IBIDEM).

A partir desse ponto de vista, uma severa crítica à estrutura social desigual torna-se um fator de reflexão e mais ainda, a concepção de vida em comunidade vem à tona, numa proposta de equidade e solidariedade, rejeição à exclusão, inserção dos esquecidos nos espaços de poder, numa revolução, plena de manifestação do partir o pão e da comunhão.

Sobre a Teologia da Missão Integral

A expressão "O evangelho todo, para o homem todo, em todo o mundo" ficou marcada como referência ao movimento Lausanne, realizado na Suíça em 1974. Após aquele primeiro encontro que reuniu aproximadamente cento e cinquenta nações, suas outras edições marcaram os anos de 1989 em Manila e 2010 na cidade do Cabo.

Entretanto, a missão integral trouxe suas raízes em um contexto latino-americano, de 1970. Surgiu com o objetivo de analisar a missão da igreja, possibilitando uma aplicação mais próxima do modelo trazido no texto bíblico. Assim, Araújo (2017, p. 153) define Missão Integral como "tarefa que a igreja tem de proclamar o Reino de Deus em sua completude".

Em seu percurso histórico, a Missão Integral foi representada através de dois parâmetros: o parâmetro direitista e o parâmetro esquerdista. O primeiro foi caracterizado pelo conservadorismo, nessa perspectiva a evangelização e a ação social eram antagônicas; a função principal da mensagem do Jesus histórico estava na difusão do evangelho e essa era a tarefa a ser realizada. O segundo foi considerado, como parte da esquerda religiosa, baseava-se na premissa que: "O parâmetro esquerdista da missão integral tem como marca central que a ação social tem a mesma importância que evangelização, sem qualquer superposição" (ARAÚJO, 2017, p.159). Afirmativa esclarecida, a partir do exemplo de René Padilla, um dos referencias da missão integral no Brasil e na América Latina referindo-se ao evangelho de São Mateus 28:16-20:

Os onze discípulos foram para a Galiléia, para a montanha que Jesus lhes tinha designado. Quando o viram, adoraram-no; entretanto, alguns hesitavam ainda. Mas Jesus, aproximando-se, lhes disse: Toda autoridade me foi dada no céu e na terra. Ide, pois, e ensinai a todas as nações; batizai-as em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Ensinai-as a observar tudo o que vos prescrevi. Eis que estou convosco todos os dias, até o fim do mundo. (BÍBLIA, 2002, p. 1895).

Para em seguida analisar o excerto da seguinte maneira:

"O testamento que Cristo deixou para a sua igreja não pode reduzir-se a um 'mandato evangelístico' que quer apenas enfatizar a pregação do evangelho no mundo todo [...] O evangelho se comunica não somente pelo que se diz, mas também pelo que se faz". Sua perspectiva é que "o kerygma é inseparável tanto da diakonia quanto da koinonia" (PADILLA, 2009, p. 32 – 52).

De acordo com o autor, o evangelismo, que se concentrava tão somente na salvação do espírito humano, precisava lembrar que esse habita em um corpo que tem fome, sede, frio; por conseguinte precisa de oportunidade para vencer a si mesmo, ao outro e ao sistema que lhe oprime. Retomando à apresentação referente à missão integral de esquerda, essa apresentava características que segundo os seus opositores aproximam-na do Marxismo, o que provoca forte resistência por parte de alguns segmentos cristãos, como é possível observar no texto a seguir:

Há forte engajamento político e recorrentes denúncias de injustiças sociais. A crítica ao capitalismo, à ênfase no socialismo e, por vezes, flertes ou até alinhamento com o marxismo, estão presentes. Defende a igualdade de renda, a economia socializada, o coletivismo e o fortalecimento do Estado. Pela forte ênfase pragmática, na prática ocorre um esquecimento de alocações relacionadas a habitualidades devocionais. Há o ideal da igualdade social, pois, somente pela mesma a plena liberdade tornar-se-á possível. O Movimento Evangélico Progressista (MEP) é um bom exemplo do supracitado (ARAÚJO, 2017, p. 159).

Note-se no cerne das afirmações acima a presença de um diálogo entre a Teologia da libertação e a Missão integral, outrossim, Gondim (2006) considerou que essa última foi na verdade uma parceira daquela, ao mesmo tempo que empregado de um senso nacionalista propôs produções teológicas que se coadunassem com a realidade do contexto brasileiro em afastamento das proposições imperialistas estadunidenses propagadoras do capitalismo e de concepções teológicas que giravam em torno da exploração do pobre em países latinos em nome da subjetividade e ingenuidade da crença. (FREIRE, 1981; GONDIM, 2006).

A Igreja sob a ótica de Freire

Analisando a relevância educacional da igreja na América Latina, Freire observou que não havia como separar igreja de educação, tampouco que se falar em neutralidade, seja face à história

ou à educação, as consequências alcançam a todos. Nesse sentido o autor destacou que:

As igrejas de fato não existem como entidades abstratas. Elas são constituídas por mulheres e homens "situados" condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural. São instituições inseridas na história, onde a educação também se dá. Da mesma forma, o fazer educativo das igrejas, não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta em que se acham (FREIRE, 1981, p. 85).

Àqueles que defendem a separação entre a igreja e o fazer educativo, ele os chamou de ingênuos, seja por serem "inocentes", agindo com boas intenções, ou por serem "espertos", portando-se com malícia em prol dos seus próprios interesses, "espertamente escondem sua posição real" (IBIDEM). Freire observou que tanto um quanto o outro, exercem atividades políticas em favorecimento das classes dominantes em detrimento das classes dominadas. Os religiosos ingênuos seriam aqueles que enxergavam a igreja e a sua história de forma romantizada, negavam sua isenção no aspecto político, não refletiam e optavam pela imparcialidade, já estavam envolvidos, sem se darem conta do fato, são acrescentados ao lado das classes dominantes.

Adicionou-se ao debate um fator que era corriqueiro em projetos sociais de cunho protestante e que o educador relacionava ao efeito "anestésico", sublinhando um "idealismo subjetivista"(IBIDEM), ou seja, a manutenção de uma fantasia na qual a religião atingiria as emoções e mentalidade dos sujeitos, mas não os motivaria a refletir sobre as estruturas de poder na sociedade, o que havia era uma domesticação para uma mudança de consciência descontextualizada. Entretanto, o autor também destacou a possibilidade de libertação do estágio de ingenuidade, a partir do momento em que se admitia abandonar as tradições "da superioridade, [...] da pureza de alma, [...] de que sua tarefa é salvar os pobres, [...] inferioridade do povo, [...] da sua impureza" (FREIRE, 1981, p. 86).

Realizando um paralelo entre o contexto da América Latina no período áureo da teologia da libertação e o contexto político brasileiro atual, desde as eleições presidenciais de 2018, notou-se um quantitativo

considerável da ala conservadora do segmento cristão, "os espertos" (Protestantes, Católicos, Espíritas em menor número) apoiando propostas que simpatizavam com o neoliberalismo econômico e educacional, nos quais a dominação e a exploração se mantêm sobre as classes dominadas em países subdesenvolvidos – a exemplo do Brasil.

Outrossim, como admoestações que foram encontradas nos textos bíblicos pelo Apóstolo Paulo de Tarso, Freire também chamou a atenção da ala da igreja formada, tanto por ingênuos quanto por espertos, para reavaliarem a sua posição elitista existencial, fazendo com que tivesse sentido sua prática religiosa. Para tal utilizou-se do evento bíblico da Páscoa, como processo conscientizador, uma vez que no cenário religioso essa comemoração trazia um símbolo libertador. Afirmou: "a páscoa verdadeira não é verbalização comemorativa, mas práxis, compromisso histórico. A Páscoa na verbalização é morte sem ressurreição. Só na autenticidade da práxis histórica, a Páscoa é morrer para viver" (IBIDEM, p. 87).

Destacou o professor que não se podia realizar a travessia como vista na Páscoa se viessem conosco os cernes constitutivos do ser do outro, ou seja, o corpo e a alma destroçados dos oprimidos. A travessia é um processo de parceria, onde homens e mulheres tem a possibilidade de renascer, é um desafio não adquirido através de discursos religiosos bem estruturados, mas através da prática sobre a realidade. Endossando a prática teológica libertadora, o autor corroborou declarando que:

Estão certos os teólogos latinos americanos, que, engajando-se historicamente cada vez mais, com os oprimidos, defendem hoje uma teologia política da libertação e não uma teologia do desenvolvimento modernizante. Estes teólogos sim podem começar a responder, em certos aspectos, as inquietações de uma geração que opta pela transformação revolucionária de sua sociedade e não pela conciliação dos inconciliáveis (FREIRE, 1981, p. 91).

Para além da evangelização sem compromisso social, o professor Paulo Freire destacou que havia teólogos envolvidos com novas práticas de enfrentamento às desigualdades, cujo desconforto se manifesta em forma de ações de combate à opressão por meio do que

chamou "teologia política da libertação", em sintonia com a mensagem do Cristo acerca da Verdade libertadora nele encarnada.

O encontro entre a educação e a fé

Considerando o objetivo do presente artigo, de compreender como uma congregação cristã protestante tem contribuído no processo educacional de crianças e jovens em determinado bairro do município de Jaboatão dos Guararapes, sob a ótica de alguns fundamentos elencados por Paulo Freire e suas categorias de estudo, após uma breve exposição sobre em que cenário o projeto estudado foi desenvolvido aparecem as seções referentes à análise.

De início optamos por apresentar melhor a Comunidade de Jardim Jordão, por meio de um levantamento de informações sobre o bairro, no qual foi possível encontrar dados que contribuíssem para fornecer uma visão ampla e diversa do lugar e de seus moradores:

Localizado na Zona Sul, o Jordão é um bairro da cidade do Recife, Pernambuco, que surgiu por volta do ano de 1950. É parte integrante da 6ª Região Político-Administrativa da capital pernambucana, faz limite com os bairros do Ibura, Cohab e Boa Viagem, e, ao sul, com o município de Jaboatão dos Guararapes. O nome Jordão é proveniente, segundo Cavalcanti (2012), do Rio Jordão que nasce nas redondezas e deságua no estuário do Pina, antes de separar os bairros da Imbiribeira e Boa Viagem. O significado do nome Jordão, é, segundo Mello (2013), de origem hebraica e significa "Rio que desce", por causa do Rio Jordão. (Verardi, 2015. p. 1).

O texto anterior trouxe um panorama sobre a estrutura do bairro do Jordão, com uma população que ao longo dos anos e diversas gestões municipais, tem sofrido com a ausência do poder público nas áreas de saúde, educação e segurança pública, além de serviços mais específicos como saneamento básico, transporte público e lazer. Diversas as carências por que passam os moradores do local, que apesar de alguma movimentação por parte de associações e clubes de mães pouco tem se conquistado.

Ainda sobre ao bairro denominado Jardim Jordão, há que se registrar da condição de duplo abandono, foi possível identificar que

consta a denominação de Jordão, considerando o território de Recife, enquanto que em Jaboatão dos Guararapes não foi possível identificar nenhum subúrbio homônimo, ainda que nos mapas usados para tráfego apareça nos seus limites geográficos. Isso é resultante da territorialidade limítrofe, que fica no entorno do Monte dos Guararapes (Jaboatão), mas também à margem do Rio Jordão e bairro homônimo (Recife), dividindo-o com ruas de uma cidade e logradouros de outra. Por conseguinte, ambos os gestores municipais têm se eximido da prestação de serviços sob a alegação de não lhes caber a responsabilidade pelo outro.

Nesse cenário, determinada congregação cristã protestante, tomando como base a missão integral e consequentemente o conceito expandido por Freire em relação aos marginalizados, tem desenvolvido na comunidade do Jardim Jordão, ações com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Segundo o educador a marginalidade não pode ser considerada uma opção, uma vez que a mesma traz severas implicações, a saber: "fome, doença, raquitismo, dor, deficiência mental, morte, crime, promiscuidade, desesperação, impossibilidade de ser" (FREIRE, 1979, p. 38), no caso desse bairro, acrescenta-se a falta de políticas públicas para a população.

Apesar de não ser uma escolha, o ser marginalizado, oprimido, tem sido excluído do meio social e impulsionado a manter-se à margem, mas não sem luta, pelo contrário, a cada geração mais jovens tem se engajado em projetos e programas voltados para a redução da pobreza, o acesso à educação formal, ao trabalho e aos demais serviços, que possam lhes garantir a mudança desse paradigma, e em geral são grupos organizados pela sociedade civil, incluindo-se aqui os de caráter eclesástico, que têm assumido as lacunas no atendimento de demandas sociais que deveriam ser supridas por políticas públicas. Esse sistema é resultado de uma engrenagem historicamente fundamentada na exploração, e apenas pela reflexão, e por conseguinte, a conscientização, sofrerá mudança. (FREIRE, 1979).

As vozes dos protagonistas

A Congregação que desenvolveu projeto social junto à Comunidade de Jardim Jordão tem compartilhado os seguintes saberes: música, balé, programação de software, artesanato e reforço escolar, considerando que o contexto religioso é a ampliação da "diaconia"; expressão que está ligada ao serviço ao próximo, quando o cerne da igreja é o serviço, vivencia-se a mensagem do Cristo registrada no livro de São Mateus (20:27): "quem quiser ser servido, primeiro sirva". (BÍBLIA, 2002, p. 1877). Corroborando com o texto, Gameleira (2018, p.1), salienta que "Não se pode entender um culto cristão que não seja "serviço do povo" e ao povo (é justamente o sentido do termo "leitourgía"), um culto cristão clerical, centralizado, excludente seria uma contradição à própria identidade da assembleia cristã.

Observou-se que no texto de Mateus é apresentado um novo caminho para servir, fazer ao outro o que deseja que lhe façam, se o objetivo for ser livre, tratado com justiça, remunerado de acordo com seu trabalho, seria necessário que antes pratique tais ações, desse modo, não haveria como ser liberto da posição de opressor se não imergir na do oprimido. O mesmo ocorre no texto de Gameleira quando comenta sobre a essência do culto ser para a participação da congregação na adoração a Deus, derrubando o privilégio da adoração do clero, desse modo evidenciando a obra salvífica, na concepção cristã, em que o véu de separação do santuário foi rasgado, liberando a qualquer seguidor o acesso direto ao Divino.

Religiosidade Fundamentalista

Em direção à escuta do pessoal envolvido no projeto social fez-se a opção por entrevistas, sendo o primeiro entrevistado o líder religioso local. Ao ser perguntado sobre qual a razão que o motivava a realizar aquele tipo de trabalho, uma vez que dentre tantas congregações encontradas na comunidade somente aquela especificamente realizava estes serviços, obteve-se a seguinte resposta:

Eu sinto que é uma missão que eu tenho! Poder deixar um legado na vida das pessoas, para melhorar a situação delas. O sentimento que eu tenho é de um dever cumprido em poder contribuir com a minha vida. A minha vida ser um instrumento para mudar a vida das pessoas. Este é o sentimento que eu tenho. Eu poder tá contribuindo, se uma pessoa deixou; por exemplo: Se uma pessoa saiu da pobreza, deixou a miséria, deixou as drogas, deixou alguma coisa que não tava somando. Deixou a preguiça, deixou a vida que ela tava levando que não levava a lugar nenhum e agora passa a ter um norte. E como a gente tem pessoas que conseguimos encaminhar para fazer um curso profissionalizante. Conseguimos fazer com que pessoas que nunca tiveram curso nenhum, hoje têm um curso, tá formando, tem um primeiro diploma, conseguiu o primeiro emprego. Então, de alguma forma isso nos deixa muito realizados também, né? Entendemos que esta é uma missão que eu tenho. (ENTREVISTADO 1, ADAPTADO).

A fala do entrevistado se coadunou com os escritos do apóstolo São Paulo ao escrever aos Romanos em seu capítulo 12 e verso 2, que diz: "E não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos renovando a vossa mente, a fim de poderdes discernir qual é a vontade de Deus, o que é bom, agradável e perfeito." (BÍBLIA, 2002, p. 2140).

A mente renovada pelos ensinamentos deixados pelo Jesus histórico conclama indivíduos a se tornarem seres relevantes sociais. Encontramos no texto bíblico um diálogo entre Paulo de Tarso e Paulo Freire quando o escritor pernambucano entendeu que o ensino propõe esperança de transformação, uma vez que "no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar". (FREIRE, 1996, p. 30).

Ao descrever sobre como se sentia em participar diretamente do projeto social, o líder religioso experimentou o que Orlandi chama de materialidade da linguagem: " O que dissemos, leva-nos a fazer intervir em nossa reflexão o fato de que a linguagem, com sua materialidade, funciona como uma mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social." (2007, p. 296). Ao rememorar os próprios objetivos em relação à oferta de educação às pessoas, o entrevistado revela seu próprio desejo e crença numa educação transformadora e por conseguinte emancipatória, libertadora; em que o oprimido se desfaz dos grilhões da opressão, da pobreza, das drogas,

mas também identifica as formas de opressão que sofre e o faz buscar em outros espaços aquilo que compete ao Poder Público propiciar no exercício da gestão do bem público.

Ao mesmo tempo foi perceptível uma hierarquização religiosa em que o falante manifesta sua percepção da organização da sociedade a partir da conduta do indivíduo e ao relacionamento desse com a igreja ao afirmar: "O sentimento que eu tenho é de um dever cumprido em poder contribuir com a minha vida. A minha vida ser um instrumento para mudar a vida das pessoas." Notou-se que o sujeito percebe-se em uma posição superior ao que ele atende no projeto social e que sua ação é de certo modo redentora, numa alusão a Cristo ter entregue a si mesmo pela humanidade, o líder religioso considera-se semelhante ao Messias.

Mais adiante o entrevistado novamente fez uso do lugar de superioridade em relação ao beneficiário do projeto social: "Conseguimos fazer com que pessoas que nunca tiveram curso nenhum, hoje têm um curso, tá formando, tem um primeiro diploma, consegui o primeiro emprego. [...] Entendemos que esta é uma missão que eu tenho." Novamente encontrou-se referências à posição de superioridade do falante em relação ao público assistido pelo projeto social, desta feita explicitando a reprodução da relação oprimido x opressor, ao se posicionar como detentor de habilidades que lhe permitiria guiar outrem e propiciar mudança efetiva na sua vida: "Deixou a preguiça, deixou a vida que ela tava levando que não levava a lugar nenhum e agora passa a ter um norte." Nesse último trecho o entrevistado considera-se a bússola que mostra o caminho da revelação ao marinheiro sem rumo.

Ainda nesse trecho da fala do entrevistado foi possível identificar aspectos da leitura de mundo que faz aquele que não se percebe oprimido, que é considerar que as condições de exclusão em que vivem aqueles que são colocados à margem da sociedade, é da responsabilidade dos mesmos, como exemplo retomemos o excerto: "Deixou a preguiça, deixou a vida que ela tava levando que não levava a lugar nenhum e agora passa a ter um norte." A falta do "norte" apesar de ter sido usado no sentido de ter direção ou plano para o futuro, oculta o descaso das autoridades públicas com a população de baixa

renda e a ausência de políticas públicas para atendê-la. O que falta ao povo oprimido daquela comunidade não é um mero instrumento para lhe indicar a direção a seguir, mas os direitos básicos que cabem a cada cidadão.

A Ação social curativa

A instituição religiosa contava com a colaboração de cinco educadores sociais, que eram/ participavam da comunidade religiosa e voluntariamente se dispuseram a exercer sua diaconia. Esses sujeitos acreditavam ser personagens que carregavam na sua práxis "uma esperança crítica que move os homens para a transformação" (FREIRE, 1979, p. 27). Dentre esses, escolhemos o instrutor de música para realização da segunda entrevista, em razão do interesse dos alunos por aquela oficina. Ao entrevistado perguntou-se: quais relações observadas entre o indivíduo, a música e a educação? Ao que respondeu:

A música por estar na área de educação, a gente sabe que o aprendizado e educação ela nos eleva, eleva a pessoa, a pessoa que se expõe a educação ela é elevada, não adianta! A educação ela transforma e a música ela tem a sua contribuição. Tem a sua parcela, uma vez que, através da música ela trabalha vários estímulos do indivíduo né! A música contribui para isso. Então, aliada ao ensino da música a gente consegue fazer com que o indivíduo pense em boas coisas, influenciar, pra que ele possa não somente aprender a tocar um instrumento. Como também isso muda a forma dele se relacionar com as coisas, com as pessoas, com o mundo. Então eu acredito que o ensino da música ele pode ser libertador e transformador. A gente consegue extrair das pessoas, coisas que talvez num simples diálogo a gente não conseguisse extrair! Através do instrumento e do canto ela consegue se expressar. Então acredito que a música é um instrumento que pode mudar a vida das pessoas. Em outras áreas também, o contato com a música acaba influenciando em seu comportamento em diversas áreas da vida dela (ENTREVISTADO 2).

Em seu discurso o educador musical via a música como uma ferramenta terapêutica, uma opção para moldar o comportamento, relacionando a arte com a educação, daí a afirmação de que "a educação

eleva a pessoa". A referência à elevação remonta em parte à música enquanto deleite, como complementar à educação e também fonte de inspiração, curiosamente não se trata do aspecto artístico exclusivamente, mas da percepção de elementos de interdisciplinaridade, em particular da linguagem, o que remete a um dos pilares da Análise do Discurso, que via no diálogo entre as disciplinas um campo fértil de troca e de construção. Enquanto isso, Freire ao considerar o ser humano como inacabado, enxergava na educação a resposta para os dilemas existenciais, percepção semelhante a do entrevistado, que transitou nesse mesmo raciocínio. Observemos como Paulo Freire traduziu isso:

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p.14).

Logo, a educação está presente em todos os processos existenciais, uma vez que estamos sempre vivenciando o processo educativo continuamente, educando e sendo educado, compartilhando os saberes recentes e os ancestrais, o conhecimento estruturado e os que se constituem nas relações interpessoais. Dessa forma, a educação não se limita, limitado é o ser humano, pois a educação para esse é dividida por níveis ou graus, não possui um caráter absoluto, pois absoluto somente é o saber divino (FREIRE, 1979).

Tomando o discurso do educador foi possível identificar certa semelhança com a fala do líder religioso, quanto à hierarquia entre a instituição e as pessoas da comunidade que ali eram atendidas, a partir do seguinte trecho: "Então eu acredito que o ensino da música ele pode ser libertador e transformador. "Mais uma vez a auto imagem messiânica, de libertador acometeu o entrevistado, no entanto, desta feita o ensino da música funcionava como canal na transmissão de cura, de equilíbrio interior e por conseguinte de transformação: "Então acredito que a música é um instrumento que pode mudar a vida das pessoas. Em outras áreas também, o contato com a música acaba influenciando em seu comportamento em diversas áreas da vida

dela". Na segunda parte da entrevista acrescentou-se à superioridade do educador, o teor inerente da linguagem artística por ele usada, no caso a música, a capacidade de mudar a história e a vida em sociedade dos estudantes.

Não foi perceptível quaisquer ações reflexivas sobre a condição da vida em comunidade, sobre mudanças na infraestrutura do bairro, na economia ou na oferta de serviços públicos, que de forma efetiva alterassem as condições de moradia e de vida em sociedade, mas atividades que subjetivamente fomentavam a busca particular do bem estar e promoviam o desejo de prosperar enquanto indivíduo e não coletivamente.

O pão da solidariedade

É comum em atividades voltadas para comunidades com alto índice de vulnerabilidade as instituições associarem os serviços ao fornecimento de alimentação, seja em forma de refeições para os participantes, seja com cestas básicas para as famílias cadastradas, o mesmo ocorria com a instituição em análise. Nesse momento os grupos cristãos costumam relacionar o ato com as referências bíblicas em que Jesus alimentou seguidores, bem como fez milagres com pães e peixes. Além disso, em razão dos períodos em que crianças e adolescentes permanecem nas instituições para cursos ou atividades lúdicas é comum ocorrer a oferta de lanches ou refeições completas, de acordo com a estrutura física da sede. Além dos conteúdos propostos são oferecidos saberes voltados para o comportamento à mesa e a partilha.

Retomando as entrevistas, houve o terceiro sujeito da pesquisa: uma aluna que em seu tempo livre contribuía no espaço educativo, que ao ser questionada a respeito da sua experiência, na qual através do projeto em estudo permutava conhecimentos, ao que a mesma respondeu: "É bom demais. Quando você olha assim e..... vê que as crianças sei lá, aprendeu o que você ensinou, ah! É muito gratificante (ENTREVISTADO 3).

O quarto e último entrevistado foi um morador do bairro, abordado com a seguinte questão: Como você observa este trabalho da igreja para a comunidade do Jardim Jordão?

Assim né, é muito gratificante porque a gente tem muitas igrejas aqui e a gente não vê eles fazendo essas coisas. Aqui a gente come, eles tem uma sopa muito boa (Risos) as criança aprendem alguma coisa né, assim ficam longe da rua. Aqui tem muito tráfico, aqui é paul! O pastor visita a gente e quando da gente vai na igreja também né. Eu acho importante né, esse trabalho e aqui o povo é carente, precisa muito (ENTREVISTADO 4).

A aproximação dos excertos das duas últimas entrevistas deveu-se à semelhança conceitual que carregavam, por meio do vocabulário escolhido, voltado para a ideia de graça, favor, caridade, altruísmo, seguindo o modelo do evangelho proclamado por Cristo ao se apiedar dos enfermos, abandonados, marginalizados e oprimidos pelo sistema vigente em seu tempo. É o envolvimento do material com o simbólico e por conseguinte com o político que os sentidos se encontram nas falas desses dois últimos entrevistados, a saber:

Nem podemos deixar de lado o político e o ideológico pois o discurso nos mostra justamente como a ideologia e a língua se articulam na produção dos sentidos e dos sujeitos. Além disso, como dissemos, não há possibilidade de haver sentido que não resulte de um confronto do simbólico com o político (ORLANDI, 2007, p. 300).

Embora não tenha sido o objetivo inicial da entrevista, as duas falas denunciam a realidade em que vivem as crianças e os jovens atendidos na comunidade limítrofe de Recife com Jaboatão, ao referir-se à qualidade da educação escolar, que clama por um aporte externo em forma do denominado "reforço escolar"; à falta de alimentação de qualidade ao elogiar a sopa, reflexo da má distribuição da renda; à insegurança pública nas ruas do bairro em razão da presença do tráfico e por conseguinte da ausência de policiamento, numa referência à fragilidade no sistema de segurança pública, seja no âmbito do Município ou do Estado, cuja responsabilidade pela proteção dos

moradores é concorrente, foi expressa por cada pausa e silenciamento durante as falas, seja por medo ou por falta de exercício do dizer.

Ouvindo a quarta pessoa entrevistada foi possível captar elementos da relação entre quem entrega e quem recebe o atendimento no projeto social, revelando-os como sentidos totalmente distintos: ao falar ela apresentou elementos que poderiam sinalizar certa timidez, como o uso das pausas e também pelo gestual, os risos entremeando as respostas, uma característica que pode denotar também certo constrangimento ao referir-se à própria fragilidade social. As palavras escolhidas manifestavam também a auto imagem negativa, construída ao longo do tempo como moradora daquela comunidade como ao afirmar: "Aqui tem muito tráfico, aqui é pau! [...] Eu acho importante né, esse trabalho e aqui o povo é carente, precisa muito." Ficou explícito o lugar ocupado por aquela pessoa, de abandono e negligência do Poder Público, pois a violência e o crime passaram a compor o cenário local e estar bem próximo até mesmo das crianças.

O político atravessou toda a discussão que ora se apresenta na Análise do Discurso, como afirma Orlandi (2007, p. 296): "já que não há linguagem que não se confronte com o político". Desse modo, em algum momento através do ensinamento do Jesus histórico, no fazer discípulos ou ainda à medida em que o indivíduo multiplicou o ensinamento do servir ao próximo, lhe proporcionando melhores condições de vida, contribuiu para libertação dos oprimidos, como defendia Paulo Freire. Tal exercício nem sempre esteve correlacionado com o desejo de promover a quebra da hierarquização do capital, pois não houve o exercício reflexivo sobre sua condição, tampouco a do outro, partindo dos direitos que lhes foram subtraídos nas relações de poder do gestor público com relação ao cidadão ou mesmo a comunidade.

Naquele momento o político, ou melhor a ausência de políticas públicas que atendessem àquela comunidade era patente e irrefutável, e em razão dessa omissão as instituições religiosas têm desenvolvido o papel que compete ao Município e ao Estado, quando se referia à oferta de educação de qualidade para as crianças, para os adolescente, para os jovens e para os adultos, cada qual de acordo com a modalidade a que se destinava ficava ainda mais evidente a

precariedade. Para além da escolarização havia uma constante omissão dos gestores municipal e estadual quanto aos direitos essenciais, como saneamento básico, fornecimento de água tratada, atendimento médico e odontológico nos postos de saúde, qualificação profissional e programas de trabalho e renda que propiciassem uma efetiva transformação na condição sócio- econômica daquelas famílias.

Considerações finais

A Bíblia, como livro sagrado dos cristãos, traz em seu conteúdo o ensino para que seus adeptos lutem pela causa do pobre. O Jesus histórico em um de seus discursos pronunciou que sempre haveria pobres (João 12:8)⁶², ratificando assim o papel social da igreja na busca do desenvolvimento de ações que combatam as injustiças sociais como a má distribuição de renda, o descaso com crianças e idosos, a corrupção dentro e fora das instituições públicas e outras formas de opressão e exclusão. Aquela, como Corpo de Cristo, entidade concreta, precisa se apropriar de seu papel, denunciando como voz profética, as injustiças vigentes e oferecendo abrigo e proteção aos necessitados.

Com a Teologia da Libertação, e sua busca por práticas que encaminhassem para a reflexão do homem, enquanto vítima de um sistema que compromete a liberdade e o bem estar de todos, por meio da exploração do trabalhador e não valorização do trabalho, cujo objetivo era o distanciamento entre as classes sociais, de modo a garantir o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos e a pobreza para os demais, a leitura do contexto em que o projeto social analisado foi desenvolvido, promoveu a ampliação dos horizontes dos pesquisadores e estimulou-os a olhar para cenários ainda mais profícuos a pesquisas na área das humanidades em dias tão áridos e desafiantes como os em que vivenciam nesse momento.

Nesse sentido finalizou-se a presente pesquisa considerando a relevância do que escreveu Eni Orlandi sobre ideologia, posto que cada

⁶²"Porque os pobres sempre os tendes convosco; mas a mim nem sempre me tendes." Ou ainda "Nunca deixará de haver pobres na terra; é por esse motivo que te ordeno: abre a mão em favor do teu irmão, tanto para o pobre como para o necessitado de tua terra!" (BÍBLIA, 2002, p. 2017).

fala compartilhada, ação desenvolvida, teoria estudada e registro feito carrega em si a ideologia de todos os seus partícipes, sejam falantes ou ouvintes. "Há um princípio discursivo que diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia. A materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua". (2007, p. 296).

Como cair na apatia de ignorar o cenário de abandono por que passavam os moradores atendidos pelo projeto social cristão em Jardim Jordão, sem atenção dos gestores das cidades limítrofes, com alto índice de violência e carências múltiplas, a educação é um caminho à reflexão e à transição da consciência ingênua para a consciência crítica, a fim de trilhar um novo caminho, rumo à luta pelos direitos coletivos sem perder a pessoalidade e por conseguinte a liberdade tanto do indivíduo quanto da coletividade.

Há que se estimular a sensibilização das ações pastorais para além do exercício do socorro aos aflitos e da misericórdia pelos desamparados, para o convite a lutarem por mudanças estruturais, que afetem a comunidade de forma mais abrangente e menos pontual, com engajamento de outras instituições, além das eclesásticas, de tal maneira que juntas possam exigir o planejamento e a execução de políticas públicas que efetivamente promovam mudanças para as famílias atendidas.

Inserir Paulo Freire neste debate não se constituiu uma tarefa fácil, uma vez que ele não comentou em seus escritos de maneira direta sobre a temática em questão. Contudo, através dos movimentos sociais ocorridos na década de 1960, seus pressupostos puderam se coadunar na construção do objeto, afinal a opressão se manifesta com várias facetas e as relações de força e de poder se espalham por diferentes tecidos sociais. Refletir sobre a relação entre religião e movimentos sociais sob a perspectiva freiriana segue em construção, pois o propósito é ressignificar conceitos teológicos e ações que se aproximam do pensamento libertador do patrono da educação, com vistas a uma sociedade mais igualitária e livre da opressão capitalista.

Referências

- ARAÚJO, Henrique Ribeiro. Missão integral: uma proposta de parametrização das diversas matizes existentes no Brasil. **Revista Batista Pioneira**, v. 6, n.1, p. 151 – 166, 2017.
- BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.
- CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. A Teologia da libertação no Brasil: Das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da Atualidade. In: Diálogos entre Graduação e Pós Graduação, II Seminário de Pesquisa, 2011, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Faculdade de Ciências sociais, 2011 p.1-8.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 46 p.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 53 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.
- GAMELEIRA, Sebastião. **Realizar os gestos de Jesus**, 2018. Disponível em: <http://domsebastiaoarmandogameleira.com/realizar-os-gestos-de-jesus/>. Acesso em: 31 de ago. 2020.
- GONDIM, Ricardo. **O que os evangélicos [não] falam: dos negócios à graça, do desencanto à esperança**. Viçosa: Ultimato, 2006.166 p.
- ORLANDI, Eni. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. 513 p.
- PADILLA, C. R. **O que é missão integral?** Viçosa: Ultimato, 2009. 136. p.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Métodos e Técnicas da

Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

VERARDI, Cláudia Albuquerque. **Jordão (Bairro, Recife)**. Pesquisa Escolar, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/jordao-bairro-recife/>. Acesso em: 31 de ago.2020.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DO GESTOR INOVADOR



Ana Patrícia Falcão de Oliveira

Mestrado em Educação de Jovens e Adultos MPEJA/UNEB. Especialização em Educação Inclusiva; Graduação em Pedagogia pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia,2008) Graduação em Educação Física pela UNB (Universidade de Brasília) . Graduação em Física pela FACIBA (Faculdade de Ciências da Bahia) Membro do grupo de pesquisa Programa de Educação Inclusiva (PROGEI/UNEB). Larga experiência em docência no Ensino Básico e Superior; Experiência em Gestão Escolar. Atua na inserção de jogos educativos na educação especial no contexto da sala de recursos multifuncional, incluindo os games e a relação destes com o público da EJA.

.....

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DO GESTOR INOVADOR



Dalva Lucia Carvalho

Professora da Educação Básica-Secretaria Municipal de Educação-SMED, Salvo- Ba. Graduada em Pedagogia séries Iniciais pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2000); Especialista em Pedagogia Escolar (2003); especialista em Alfabetização e Letramento (2015); Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA/UNEB. Ampla experiência em EJA e em Coordenação Pedagógica pela SMED.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DO GESTOR INOVADOR



Patrícia Carla da Hora Correia

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - UFBA. Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial - CELLAE-CUBA/ UEFS-BRASIL. Possui graduação em Pedagogia pela Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação da Bahia (1991 - 1993). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Atual coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva da Universidade do Estado da Bahia. É Coordenadora do grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva - PROGEI. Docente Orientadora do Programa de Residência Pedagógica/CAPES, coordenando o subprojeto sobre formação e Educação Especial na perspectiva inclusiva nos biênios 2018-2020 e 2020-2022. É pesquisadora no Centro de pesquisa educacional e desenvolvimento regional - CPEDR/UNEB. Atuou de 2007 a 2013 como colaboradora do Ministério da Educação através da coordenação do Curso de Formação de professores na área da Deficiência Visual - SECADI/CAPES//FNDE. Coordenou o PROGEI - Programa de Educação inclusiva, financiado pelo PROEXT(2018 a 2019), realizando projetos de ensino-pesquisa-extensão na área de formação de professores de jovens e adultos na Penitenciária em uma perspectiva inclusiva; curso de LIBRAS, BRAILLE; adaptando o currículo na escola regular das crianças com necessidade educacional especial(2018-2019); Foi pesquisadora do Projeto DIVERCULT (2018-2020) que consiste no desenvolvimento de jogo digital com as temáticas Direitos Humanos e Inclusão financiado pela CAPES no Edital 43/2017. Faz parte da REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTO - Rede BRASILUEJA. Tem experiência na área de Educação, atuando como consultora nas áreas de gestão, planejamento, didática, políticas públicas com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação indígena, prática pedagógica, formação de professores, currículo e educação inclusiva, políticas públicas nos diversos níveis e modalidades de ensino. Trabalhou como docente e coordenadora nos diferentes segmentos da Educação Básica. Atua como docente do Atendimento Educacional Especializado. Blog acadêmico:<http://progeiunebIII.blogspot.com.br/> e Site Acadêmico: www.inclusaodahora.com.br.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DO GESTOR INOVADOR

Ana Patrícia Falcão de Oliveira⁶³

Dalva Lucia Carvalho⁶⁴

Patrícia Carla da Hora Correia⁶⁵

Introdução

Neste estudo analisamos a seguinte temática: EJA e a gestão escolar - o papel do gestor inovador, onde o foco principal é discutir a complexidade da escola e o papel do gestor inovador numa perspectiva freireana de ensino, identificando os saberes escolares no Projeto Político Pedagógico – PPP. O artigo 14 da Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que a gestão democrática deve considerar as peculiaridades dos diversos sistemas de ensino:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Constituída pela participação dos diversos segmentos educacionais, o princípio da gestão democrática na EJA – Educação de Jovens e Adultos e a sua complexidade é o tema de discussão desta escrita que procura apresentar como se dá o processo pela busca de autonomia versus identidade do espaço escolar, fazendo valer a seguinte problemática: De que maneira a escola é beneficiada, sendo ela um espaço complexo onde as interações acontecem durante o processo de construção do PPP de forma efetiva?

⁶³Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, MPEJA/UNEB; pesquisadora do Programa de Educação Inclusiva- PROGEI/UNEB; Professora da Educação Básica. anafalcao2010@gmail.com;

⁶⁴Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, MPEJA/UNEB; pesquisadora do Programa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho- InterGesto/UNEB; Professora da Educação Básica. dalvalcarvalho@yahoo.com.br;

⁶⁵Doutora em Educação, Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) dos Cursos de Pedagogia, Jogos Digitais e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação de Jovens e Adultos; coordenadora do Programa de Educação Inclusiva (PROGEI/UNEB). patricia@inclusaodahora.com.br.

A diversidade cultural na nossa sociedade é uma característica que marca o povo brasileiro. No entanto, em meio a uma democracia disfarçada, as pessoas que compõem o social não participam ou não têm a oportunidade de participar das principais decisões que regem o país. Dentre estas, estão os princípios da gestão democrática nas escolas da EJA, assunto novo em meio à sociedade que diante da oportunidade que lhes é dada, participam engatinhando neste processo de democratização entendida como resultado de uma convivência baseada no respeito à diversidade.

Trata-se de fato da participação em conjunto na elaboração do PPP das escolas da EJA, ação que norteia a base democrática das escolas públicas e considera a real identidade da instituição, que se organiza enquanto vivência participativa, com o apoio de representantes da comunidade, pais, professores, funcionários e gestores, nas tomadas de decisões de cunho financeiro, administrativo e pedagógico, viabilizando ações que concretizem o fazer educacional. Pontuamos, portanto, que os resultados da nossa pesquisa são baseados na abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, este artigo tem como **objetivo geral**: Reconhecer a escola como espaço diverso, participativo, inovador e democrático que concebe o ensino da EJA como princípio norteador da sua identidade. Para melhor nortear esse trabalho, elencamos como **objetivos específicos**: Discutir as políticas públicas pensadas para a EJA nas duas escolas pesquisadas; refletir e discutir sobre a participação dos sujeitos na construção do PPP. A complexidade da vida em sociedade é um dos principais desafios para a Educação na contemporaneidade. E essa complexidade é percebida nas relações sociais e econômicas mais amplas e a educação e o ambiente escolar é o ponto forte onde se faz mais visível a insegurança e dificuldades para a concretização do ato educativo, portanto:

Como educar para um mundo instável, em que a solidez, como afirmou Marx (1998), se desfaz no ar? Como viver e fazer a educação numa sociedade globalizada que esquece os principais valores humanos, a convivência social, a integração e a solidariedade entre as pessoas? (AMORIM; SANTOS; CASTAÑEDA, 2012, p. 116).

Na atualidade, pontuamos que as incertezas na vida familiar, social e educacional e todo o processo de inversão de valores a que estamos submetidos, nos faz refletir sobre o nosso papel na sociedade, mas principalmente, o papel da escola. Segundo Amorim, Santos e Castañeda (2012), diariamente somos pressionados a dar um retorno a algo muito mais amplo do que realmente é. Entendemos que a educação e a escola têm problemas estruturais e epistemológicos que são históricos, exigindo mudanças impactantes, a começar pela construção dos saberes escolares vivenciados no cotidiano das instituições de ensino. Nessa perspectiva, percebemos que a escola é a mesma de séculos atrás. Precisamos de políticas públicas, principalmente no que tange a educação de jovens e adultos. Arroyo (2008) nos lembra que a EJA é uma das políticas públicas e educativas mais abrangentes para essa modalidade de ensino.

É essencial ressaltarmos que na educação, desde o seu surgimento, os problemas existem e são inúmeros; a falta de valorização e/ou as más condições do trabalho do corpo docente comprometem o ensino de qualidade. Reconhecemos que os desafios pedagógicos são inerentes ao campo educacional; portanto, faz-se necessário enfrentá-los de forma criativa e transformadora.

A escola contemporânea é desafiada cotidianamente pela globalização econômica e política, dificultando um diálogo crítico na realização de um novo modelo pedagógico, visando um espaço educativo mais humanizado, competitivo e inovador. Segundo Amorim, Santos e Castañeda (2012), essas características são necessárias para a efetivação do saber escolar, considerando a democracia e a participação dos sujeitos. Daí a importância de se trabalhar a diversidade dentro das escolas, independentemente do grau da função e do segmento de ensino. Bem como os valores, que são inerentes ao ser humano, ou deveriam ser, nem sempre são repassados pelas famílias, ficando a cargo da escola educar para além dos seus muros.

Quando os autores retratam uma gestão inovadora, faz-nos refletir sobre as dificuldades existentes no âmbito escolar; seja nas questões pedagógicas, seja na gestão. O processo de globalização e as exigências da sociedade nos trazem reflexões; Amorim, Santos e

Castañeda (2012, p.117) afirmam: “Defendemos que as instituições de ensino encontrem o caminho crítico necessário, pautado na construção de saberes escolares inovadores, visando à garantia de uma formação cidadã para todas as crianças e jovens brasileiros”.

Compreendemos que há necessidade das escolas, enquanto instituições de ensino, buscarem a criticidade através dos saberes escolares de forma inovadora, objetivando a melhoria na qualidade de vida e de ensino para todos os sujeitos. A soberania fortalecida pela democracia à autonomia nas escolas é resultado de uma convivência democrática engendrada pelos princípios que regem o direito à participação de toda a comunidade local; assim como nas políticas públicas de forma a estabelecer respeito às proposições apresentadas que organizam os regimentos, os conselhos e demais demandas escolares.

“Aprender a conviver” e “Aprender a ser” são atitudes que caracterizam uma gestão participativa oriunda de uma vivência dialógica que objetiva a qualidade total da educação. Esse convívio pretendido não ignora incluir pretensões que valorizem as diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero; ao contrário, constitui numa gestão inclusiva e capaz de, a partir deste convívio, construir valores baseados na ética e na cidadania. Este estudo justifica-se, portanto, pela necessidade das instituições de ensino em EJA obter sua própria autonomia, fator preponderante na concepção freireana de ensino, considerando como possível com a participação da comunidade escolar em meio às decisões que buscam um convívio participativo e democrático.

A autonomia pretendida nas escolas da EJA desde muito tempo foi tema de muitas discussões em meio a setores educacionais que entre outros fatores, buscavam mostrar ser possível cada escola desempenhar o seu próprio papel. Como espaço de construção de saberes diversos, tornam-se privilegiadas no que diz respeito à condição de poder oportunizar a quem dela usufrui, de um convívio baseado na diversidade de gênero, raça ou condição social e econômica. Esse papel de tornar a escola da EJA este espaço tão complexo, democratiza o ensino e prioriza toda a adversidade cultural que incide

sobre a educação contemporânea que visa a excelência na qualidade do ensino.

A Escola, Espaço de Direito à Autonomia segundo Paulo Freire

Freire apresenta a educação de forma muito ampla, não restrita aos espaços da escola como também às experiências que cada sujeito vivencia no que tange ao processo de aprendizagem no seu cotidiano. Nessa perspectiva, ele considera a dialogicidade como fundamental e ponto de partida nesta relação experiência versus educação. Diante disso, é imprescindível discutir esta relação no âmbito da gestão escolar, considerando o conhecimento apreendido de homens e mulheres que compõem a EJA.

Vale ressaltar que o fato de sermos seres humanos historicamente incompletos e inacabados, estamos em constante transformação. Freire (2002, p. 46) nos revela que: “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e de sua comunicabilidade”. O autor considera essencial que a escola instigue a curiosidade do educando, independentemente da sua idade; o que a escola não deve fazer é “amaciá-la” ou “domesticá-la”. Dessa forma, compreendemos que a gestão escolar precisa estar atenta aos processos que envolvem a comunicabilidade dentro dos espaços educativos.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação como ato de intervenção no mundo, refere-se aos desejos de mudanças radicais na sociedade e até mesmo a que reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta, (FREIRE, 2002, p. 42). Esses desejos vão além da educação; engloba várias áreas, como: Economia, relações humanas, saúde, terra e o direito ao trabalho. Em se tratando de educação de jovens e adultos, a gestão escolar necessita trabalhar as intervenções que são considerados fundamentais para o crescimento pessoal e profissional desse sujeito. O mais relevante nessa discussão é torná-lo mais humanizado e consciente do seu papel no contexto em que está inserido.

No seu livro, “Educação como prática da liberdade”, Freire se abastece das palavras que definem níveis de consciência humana. Dentre as definições que o autor presume em três níveis, ele diz que no primeiro, ao homem lhes falta “(...) teor de vida em plano mais histórico” (1999, p. 59). No segundo nível, no qual denomina-o como consciência ingênua, ele descreve que o homem “Se caracteriza (...) pela impermeabilidade à investigação (...) e “Por forte teor de emocionalidade” (p.60-61). E sobre o terceiro nível, Freire destaca-o como sendo consciência crítica em que o homem se recusa “A posições quietistas”. “Pela prática do diálogo e não da polêmica” (p. 61).

É importante a apresentação deste processo para entender a maturidade da consciência do homem que não se dá de forma automática e que é imprescindível na relação das experiências vividas deste caminho que é educativo. Sobre isso ele destaca que a passagem para o nível de consciência crítica exige um “(...) trabalho educativo crítico com esta destinação” (p.62). É fundamental que no cotidiano que envolve homens e mulheres jovens e adultos nos espaços escolares, tanto a gestão se mostre inovadora nas mediações, como os sujeitos se abastecem de concepções e conhecimentos dos seus cotidianos para que a aprendizagem ocorra.

A escola é a primeira instituição que, de fato, nos remete ao desenvolvimento da sociedade. “Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”. (FREIRE, 2018, p. 25). Como disse o autor, uma educação que impõe autoridade, não se democratiza. É necessário que essa mudança aconteça de maneira sóbria e dentro de um processo com bases democráticas, aberto às discussões e às mudanças.

A educação é fundamental para que todos os cidadãos, sem exceção, tenham acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade; o direito à educação é garantido e proclamado como prioridade, mas nem sempre é cumprido. Outras discrepâncias de ordem qualitativa, difíceis de serem resolvidas e que tomam conta das discussões entre professores e profissionais da área nas escolas públicas no Brasil, comprometem o acesso e a permanência dos alunos da EJA.

Indisciplina, a falta de interesse dos alunos, a falta de preparo do professor, são condições reais que se enraízam na própria condição de funcionamento da escola que, em meio a uma gestão estagnada e autoritária não se mostra capaz de estabelecer um convívio participativo entre os seus membros para proporcionar uma educação inclusiva e democrática; dessa forma:

A escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento. Mas para isto não basta modernizá-la. Será preciso transformá-la profundamente. [...] A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria prima da escola é sua visão de futuro (DOWBOR 1998, p.259).

Essa visão de futuro que o autor destaca só poderá acontecer se a escola de hoje for construída de modo que as prioridades fiquem nas mãos de quem mais se interessa. Estabelecer uma conexão entre o que se tem e o que se busca ter através de ações que elevem a posição da escola dentro da comunidade é o que se deseja. O desejo de termos uma escola autônoma e que possua dentro dos seus princípios democráticos autoridade para autogovernar-se é a base que gera identidade própria ao sistema de ensino público. Tornar-se autônoma significa ir além do pensar em autonomia; é necessário ir para a prática, para o fazer, para o construir. Dessa forma, podemos entender que:

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo. Mas para isso é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se. (GADOTTI e ROMÃO, 2018, p.47)

Esses mesmos autores consagram a sua fala ao afirmarem que: “A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por

isso, a escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade” (p. 48). Enfatizam bem o conceito de autonomia quando dizem ser este o que norteia a parceria; trabalhar em conjunto caracteriza a gestão democrática de uma escola pública que, tendo a sua identidade pode centralizar-se nas coisas que lhes diz respeito e que são de interesse do coletivo da comunidade em que está inserida. “O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural”. Completa o autor. Sobre essa diversidade citada por Gadotti, Paro (1992, p.42) sintetiza nas palavras:

Na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor, quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições.

Esses sujeitos, na visão de Paro, é o alicerce da escola pública, no sentido de que sofrem às suas influências e ações e constroem de acordo com os seus interesses, às soluções que lhes dá suporte ao processo de gestão participativa e democrática. O trabalho coletivo realizado dentro dessas instituições que atendem os sujeitos da EJA, tende a apresentar condições favoráveis a uma gestão inovadora, já que, ao falarmos de autonomia, pressupomos falar de identidade própria; de um Projeto Político Pedagógico pautado ao interesse de todos da comunidade escolar. Permitindo daí, que cada membro, como disse Paro (1992), constitua-se de argumentos para tornar-se o “alicerce da escola pública” e de qualidade.

Há uma nova filosofia da educação em que se administram de forma democrática os espaços escolares. O que se busca então é a mudança de paradigma de uma escola tradicional para uma escola aberta à comunidade em que o gestor, mesmo sendo o mentor do processo, não dispõe de autoridade para resolver sozinho problemas de ordem administrativa e pedagógica. “Efetivar uma gestão

democrática implica na participação de todos os segmentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola” comenta Paro (2006, p.12), a respeito da relação entre gestão democrática X autonomia.

Refletir e buscar falar de autonomia da e na escola pública, torna-se um desafio, no sentido de complexidade. A autonomia é uma tarefa complexa; é complexo alcançar a independência, principalmente quando nos referimos aos agentes sociais, considerando todo o contexto em que eles estão envolvidos, participando de uma instituição educacional. A escola é formada por pessoas, sujeitos. E esses agentes sociais são responsáveis pela autonomia ou não da instituição. Assim como torná-la democrática ou autoritária. Por isso, devemos trabalhar bem essa busca da própria identidade, pois só ela é capaz de equacionar os problemas e questões relativas a este espaço.

No sentido da construção do PPP dentro das instituições públicas de ensino, considerando esta ser a maneira mais sólida para nortear as decisões ali instituídas, é necessário fazer o seguinte questionamento: Qual o papel do PPP na construção da autonomia e na prática da gestão democrática escolar? Repensar o seu papel enquanto instituição que objetiva a formação de indivíduos críticos e atuantes numa sociedade que se diz democrática, é função primordial da escola.

Contudo, é necessário que haja a interação de saberes diversos a fim de construir mediações que possam contribuir com esta formação e níveis de consciência que tanto Freire menciona e que tem como foco a troca de conhecimentos, democratizando o ensino de maneira que todos possam, a seu modo, colaborar dentro de um contexto aberto e democrático, para uma convivência sem preconceitos, onde todos possam decidir sobre os caminhos que a escola deve seguir.

Vale pontuar que: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo”, (FREIRE, 1979, P. 15). E essa consciência-mundo nos leva a refletir sobre o papel da escola, da gestão democrática e as suas relações com a educação de jovens e adultos. E

até que ponto a escola pode impactar na vida desses sujeitos no tangente ao nível de consciência. Ressaltamos que dentro do ambiente escolar os educadores devem estar preparados para instigar essas pessoas a serem pessoas melhores enquanto sujeitos sociais e culturais. Como diz Arroyo (2008) esses sujeitos estão em visibilidade por conta de sua vulnerabilidade, da falta de emprego e de horizontes. E que esses indivíduos são vítimas da opressão e exclusão social.

As Políticas Públicas para a EJA na Bahia e no Brasil

As políticas públicas, direcionadas à EJA são motivos de reflexão e discussão por parte de órgãos e instituições que visam uma melhor qualidade de vida para esses sujeitos que vivem ou por muito tempo viveram às margens da educação formal. Vale ressaltar que enquanto o mundo todo discutia políticas públicas para a educação de jovens, adultos e idosos, o Brasil ficou quase no ostracismo, de braços cruzados, esperando o “tempo melhorar”. Olhando por essa perspectiva, percebe-se que pouco se fez a nível de políticas públicas efetivas para a realidade do sujeito da EJA. Desse modo, Amorim, (2017, p. 29) enfatiza que: “Enquanto o mundo já se reunia para a implementação de políticas de educação de jovens e adultos, o Brasil caminhou a passos curtos na formulação e implantação de políticas públicas para os jovens”.

Faz-se necessário pontuar que as CONFINTEAS-Conferências Internacionais de Educação de Adultos são realizadas a cada 12 anos, desde 1949 e têm como objetivo desenhar os marcos internacionais que balizarão a educação de adultos até 2020. O Brasil foi a primeira nação do hemisfério sul a sediar uma conferência dessa grandeza no campo da educação de jovens adultos. Convocado e coordenado pela UNESCO, esse encontro intergovernamental tem como objetivo possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos na esfera internacional.

Até os dias atuais foram realizadas seis CONFINTEAS. A discussão sempre é em torno das especificidades da Educação de Adultos; o objetivo é proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; houve uma discussão sobre a

necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem os países em desenvolvimento, visando melhorar a sua aprendizagem. Houve, inclusive a constatação de que é necessário adotar um conceito mais amplo de educação. A partir daí, surgiram as categorias de ensino escolar e extraescolar, objetivando a garantia da educação integral dos indivíduos de todas as idades. Foi através dessa educação que se pensou na possibilidade do desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países.

Nessas Conferências se discute também o direito dos sujeitos lerem e escreverem o próprio mundo e sua história, além de terem acesso aos recursos educacionais, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas. Faz-se necessário que se cumpra o direito a uma educação de qualidade para todos. De acordo com os organizadores da Declaração de Hamburgo, a Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, cujas pessoas desenvolvem suas habilidades e seu conhecimento.

É na V CONFINTEA que os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. Em 2009, foi realizada no Brasil, na capital de Belém- Pará, a VI Conferência, cujo objetivo foi reavaliar os principais pontos da conferência anterior e ressaltar a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos e reafirmar os compromissos que não foram plenamente assumidos, desde a última Conferência.

Costa e Machado (2017), em seu livro, Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil, analisam os dados apresentados à VI conferência, mostrando a execução dos recursos do Brasil através de uma tabela, explicitando e refletindo sobre o financiamento dos Programas Federais para a EJA, no Brasil. Elas constataam que os dados apresentados se referem a um crescimento contínuo do investimento para as ações da alfabetização e EJA no período de 2001 a 2005, respectivamente. Como política pública, elas

consideram a necessidade de se discutir os programas, cujos recursos são destinados nesse período, principalmente ao referirem-se as potencialidades de atuação e mediação na EJA. Desse modo:

Nos marcos políticos, há de se evidenciar o espaço ocupado pela EJA na agenda dos governos. Dessa forma, tomar alguns programas propostos pelo poder público e olhar sua proposta de financiamento, desde o final da década de 1990, é pertinente, refletindo e analisando seus limites e suas potencialidades de atuação e mediação na constituição dessa modalidade como política pública (COSTA; MACHADO, 2017, p. 113).

Em termos de legislação, continua o debate acerca de quem, de fato, definirá as resoluções e a quem será destinado os recursos federais; as autoras relatam a respeito de ONGS- Organizações não governamentais, sistema S- programas como o Senai, Sesi, Senac e Sesc e IES-Instituto de Ensino superior. Entendemos que cabe à sociedade civil continuar questionando e abordando o tema de forma efetiva, visando a garantia da oferta de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos. Vale pontuar que:

No caso da educação, elas podem atuar para solucionar questões da estrutura e do funcionamento das instituições educacionais e dos sistemas de ensino, estabelecendo programas, projetos, metas e ações que irão agir na busca de soluções para muitos dos problemas vividos pelas nossas escolas, diminuindo as distâncias materiais e humanas em relação ao conjunto da sociedade (AMORIM, 2012, p.29).

Baseado nessa perspectiva, podemos compreender a necessidade de se discutir as políticas públicas na EJA; o autor relata ser fundante a necessidade das políticas públicas para a EJA e como isso impactará nos resultados finais dessa modalidade de ensino. Não podemos deixar de pontuar a importância de se lutar pelos sujeitos que estão à margem da educação; também não podemos negar que essa situação que aí se encontra, é porque algo no fundamental I, dito época adequada de ensino, não se materializou como de fato deveria ter sido. Alguma lacuna ficou aberta no passado para que esse indivíduo hoje,

educando e educanda da EJA, necessite estudar nessa modalidade de ensino.

Procedimentos Metodológicos

Ao investigarmos EJA e a gestão escolar - o papel do gestor inovador, decidimos desenvolver uma pesquisa para nos basear em dados reais acerca dos sujeitos que se encontram nesse processo. Dessa forma, elencamos dezesseis sujeitos da gestão, incluindo gestor, vice-diretor e coordenador de escolas públicas municipais e estaduais de Salvador e de Mairi, cidade que fica a 280 km da capital, para nos dar esse suporte, objetivando um trabalho ético e responsável. A nossa pesquisa é baseada na abordagem qualitativa e o procedimento estratégico como participante.

Durante o século XX, a instituição escolar adquiriu uma relevância ímpar no cenário atual, pois a compreendiam como uma instituição que seria capaz de promover justiça social. Acreditava-se que por meio da escola, os segmentos menos favorecidos da sociedade poderiam superar ou diminuir o atraso econômico, o autoritarismo e as desigualdades sociais. Por estar interligado aos diversos processos que abarcam a sociedade e o contexto escolar constitui-se um campo fecundo às múltiplas possibilidades para a pesquisa.

Após exposição sobre a abordagem teórico-metodológica que pautou a pesquisa, esse é o momento de apresentarmos os resultados elaborados considerando todo o processo de coleta de dados. É através das análises dos dados que podemos refletir, discutir e compreender os fenômenos abordados. O processo de organização dos dados permitiu trazer para discussão os processos envolvendo a complexidade da EJA e a gestão inovadora no contexto pesquisado.

É de extrema relevância observar alguns aspectos da pesquisa durante o processo de recolhimento dos dados; para Creswell (2010) há várias listas de características que podem ser usadas, entre elas podemos citar a análise de dados indutiva, onde os pesquisadores elaboram seus próprios padrões, categorias e temas de forma verticalizada. Em suma, é necessário usar, além das características, estratégias específicas na realização do trabalho.

Reflexões essas observadas que se referem a sentimentos, irritações e atitudes outras, pois a pesquisa qualitativa, na área educacional, nunca se dá de forma neutra. Visa, no âmbito de sua proposta, considerar os aspectos culturais, sociais, políticos e éticos dos seus pesquisados. Dessa maneira, respeitando as peculiaridades, diferenças e valores dos indivíduos, possibilita uma maior proximidade entre os sujeitos implicados na pesquisa. A pesquisa qualitativa responde a questionamentos muito específicos, ou seja:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2015 p.21)

Justifica-se essa escolha por considerar um tipo de investigação que apresenta uma possibilidade simultânea ao analisar as informações, nos levando a compreender que participar do contexto em que pesquisamos, faz-se necessário; algumas características da pesquisa qualitativa são fundamentais na realização da investigação; de acordo com Creswell (2010, p. 208): “Minha lista capta tanto as perspectivas tradicionais quanto as perspectivas defensiva, participatória e autorreflexivas mais recentes da pesquisa qualitativa”. Baseada nessa premissa, podemos dialogar com as inúmeras características sugeridas por Creswell.

O fato de não termos que realizar as pesquisas em locais como laboratórios, por exemplo, e sim, em ambientes naturais; Creswell (2010, p. 208) afirma: “No ambiente natural, os pesquisadores tem interações face a face no decorrer do tempo”. É de suma importância observar algumas características da pesquisa durante o processo de recolhimento dos dados; para Creswell (2010) o próprio investigador é um instrumento fundamental, pois ele coleta e analisa os dados, sem interferência de outros pesquisadores. Vale pontuar que:

Os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de

confiarem em uma única fonte de dados. Depois os pesquisadores examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados. (CRESWELL, 2010, P. 208).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que os investigadores qualitativos são capazes de realizar suas pesquisas abarcando todas as dimensões abordadas numa investigação com habilidades e competências. Portanto, trata-se de uma pesquisa interpretativa; o pesquisador envolve-se de forma sustentada e intensa com seus participantes (CRESWELL, 2010).

Segundo Gil (2010): “A observação participante consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo”. Daí a discussão de que a pesquisa participante nunca é neutra.

Por anos a questão da discussão metodológica foi baseada na observação como método principal para a coleta de dados. Para Gil (2010, p. 120), a entrevista é definida: “Como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Pontuamos que a entrevista, segundo Gil é “[...] portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Segundo estudiosos, foi nos Estados Unidos que tudo começou, muito antes do surgimento da pesquisa qualitativa; na Alemanha já se utilizavam as entrevistas abertas, sendo depois difundidas para os países de línguas anglo-saxônicas.

Para alguns autores, há vários tipos de entrevistas; Gil (2010, p. 120) nos afirma que: “A entrevista requer a tomada de múltiplos cuidados em sua condução”, dependendo do local e dos participantes que se pretende investigar. Nesse caso específico, optamos pela entrevista semiestruturada, pois é a que melhor se adequa a nossa realidade e nos possibilita uma maior compreensão dos fatos relatados. Além de nos revelar dados reais, onde possamos, de fato, analisar,

refletir e discutir o tema que envolve a complexidade da EJA e a gestão inovadora. É importante também salientar que as respostas dadas numa entrevista com perguntas abertas e flexíveis, nos direcionam a um maior entendimento ao que o sujeito que ocupa esse espaço está sentindo. As suas dificuldades passam a ser explícitas, abrindo espaço para que a reflexão, ação, reflexão, seja uma tríade constante.

Apresentação e Análise dos Dados

Após a discussão teórico-metodológica, partimos para os resultados construídos da investigação. A organização, a análise e a coleta de dados nos permitiram refletir e discutir os processos da EJA e a gestão da escola - o papel do gestor inovador.

Gatti (2010) nos revela que nenhum conhecimento ou descoberta é verdade absoluta; e que “[...] na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena”. Ao investigarmos um grupo de gestores, individualmente, corremos o risco de que haja, no nosso trabalho, uma margem de incerteza, pois numa pesquisa qualitativa, os dados dependem das respostas dos indivíduos, levando-nos a pensar que as respostas fogem ao nosso controle. Não há dogmas, verdades reveladas e absolutas, não há conhecimento definitivo, como bem explica Gatti (2010).

As entrevistas registraram o depoimento de dezesseis gestores: Dois diretores, quatro vice-diretores e dez coordenadores pedagógicos. A gestão democrática é percebida por todos os entrevistados como um processo que se dá de forma coletiva, não individualizada, contemplando a participação dos sujeitos que compõem toda a comunidade escolar. Baseado nessa perspectiva, gestores, representantes da comunidade, conselho escolar, professores e alunos podem inferir nas decisões, tornando “o ambiente democrático, participativo e harmônico”, considerou um dos gestores. Nesse caso específico, a gestão democrática, entendida aqui, prioriza o diálogo e cria pontes na construção de uma escola de qualidade para todos. Como diz Freire (2018), a fé no ser humano é a base para o diálogo. Não existe, tampouco, diálogo sem esperança, de esperar.

A esperança está na própria essência do homem imperfeito, na busca constante; e essa busca só se dá na comunicação entre os homens. Dessa forma, entendemos a relevância dessa investigação.

Quando questionados sobre as suas próprias realidades, ou seja, se as escolas em que trabalham, têm ou não um perfil de gestão democrática e participativa, a grande maioria comentou que os espaços nos quais atuam se mobilizam sempre e coletivamente no enfrentamento de problemas e decisões, como sustentou um coordenador: “Muitas das tomadas de decisões são colocadas como proposta educativa possível e construída coletivamente”. Para tanto, continua uma diretora: “a gestão participativa consiste no processo de liderança estruturado na confiança entre os profissionais de diferentes níveis hierárquicos”.

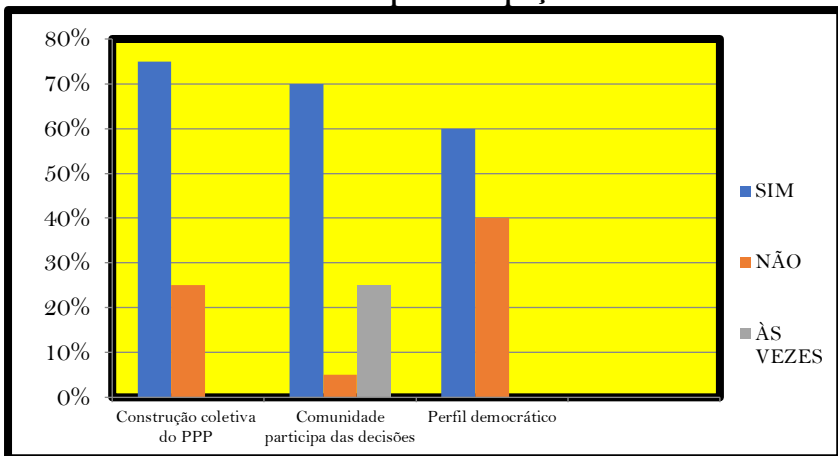
Convém pontuar que apesar dos entrevistados confessarem que as escolas onde trabalham possibilitam a gestão participativa, ressaltam, entretanto, que nestes espaços ainda há “ações autoritárias e arbitrarias”, como disse uma coordenadora dialogando com o que afirma Paro (1987, p. 18): “O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos”. Concluindo, nesses casos, onde a gestão não dialoga com os seus partícipes, que não condiz com os objetivos democráticos de participação coletiva, os recursos, sejam eles quais forem, não estão em consonância com o que a escola propõe a nível de autodesenvolvimento dos seus sujeitos, enquanto cidadãos participativos, focando no seu bem estar pessoal e psicossocial.

Ao tratarmos da construção do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, a maioria dos gestores respondeu que o mesmo foi construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e enfatizou ser um documento que dá à instituição, autonomia absoluta nas tomadas de decisões e em todo processo educativo. Convém ressaltar que, segundo a LDB 9493/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), todas as escolas devem elaborar este documento e executá-lo cotidianamente e não engavetá-lo como se pronunciou um dos gestores entrevistados afirmando que: “Nunca vi e nem ouvi falar”. Remetendo aí uma preocupação no âmbito deste espaço em que a entrevistada trabalha.

Diante disto e compreendendo que o PPP é um guia que orienta e transforma a realidade posta, dando autonomia e identidade à instituição, que na prática determina quais os objetivos que a escola pretende alcançar, considerando todas as suas dimensões administrativas e pedagógicas. Faz-se necessário refletir sobre o papel dos sujeitos que compõem o contexto desta e de outras instituições que não primam pela gestão democrática.

Ao concluir a entrevista, questionou-se sobre a “escola ideal” do ponto de vista de uma organização social e complexa; todos os entrevistados, com exceção de uma coordenadora, afirmaram veementemente que a complexidade da escola está ligada à sua diversidade de sujeitos e atores sociais que a compõem. “Na escola há diferentes sujeitos com suas próprias representatividades e interesses”. Relatou um coordenador. Portanto, lidar com toda essa diversidade subentende-se que esta, sendo um espaço coletivo e de conflitos, é também democrático.

Gráfico 1: A escola enquanto espaço democrático.



FONTE: Elaborado pelas autoras 2019.

Dos dezesseis sujeitos entrevistados, com relação à dimensão analisada **a comunidade escolar participa de todas as decisões da**

escola? 70% responderam que sim; enquanto que 25% responderam que às vezes e 5% afirmaram que não. Apesar de alguns pesquisados terem consciência que nas unidades em que trabalham, há uma parceria estabelecida entre os sujeitos, numa proposta colaborativa, compartilhada e comprometida. Os 70% relataram que os espaços nos quais atuam se mobilizam sempre e coletivamente no enfrentamento de problemas e decisões, portanto, o perfil de suas escolas é de gestão democrática e participativa.

Na dimensão analisada **a escola tem perfil de gestão democrática?** Revelou que 60% dos entrevistados concordam que sim; enquanto que 40% disseram que não. Apesar dos que responderam que sim, deixaram claro que precisa melhorar. A gestão democrática é percebida por 60% dos entrevistados como um processo que se dá de forma coletiva, não individualizada, contemplando a participação dos sujeitos que compõem toda a comunidade escolar.

Na dimensão **a construção do PPP foi realizada coletivamente?** Obtivemos o seguinte resultado: 75% dos pesquisados responderam que sim; enquanto 25% responderam que não. Dessa forma, vale pontuar que nas unidades escolares em que não houve a participação coletiva de todos os membros, há uma defasagem entre o real e o que se pretende alcançar, de fato, numa gestão democrática. 75% dos gestores que responderam que o PPP foi construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar enfatizaram ser este um documento que dá à instituição, autonomia absoluta nas tomadas de decisões e em todo processo educativo. Os 25% acreditam que a escola ainda tem muito para avançar. Dentre os 25% dos pesquisados, há uma coordenadora que afirmou nunca ter visto e nem ouvido falar em PPP no espaço em que trabalha. E por isso é um espaço complexo para atingir o ideal; embora uma coordenadora tenha mencionado que “o ideal seria as pessoas se respeitarem”.

Ao analisar os dados, é necessário que tenhamos o “algo mais”, independente da forma de abordagem, “há um conjunto de crenças, valores, atitudes e habilidades em relação ao modo de perceber e tratar os fenômenos e o próprio conhecimento” como bem nos frisa Gatti (2010, p. 52). Para a autora, são nas trocas e relações que o pesquisador se completa, dando sentido a tudo que é teórico e empírico. Nessa

perspectiva, pontuamos que embora divergências foram encontradas, as pessoas investigadas acreditam no potencial de suas instituições de ensino; ou seja, na possibilidade de transformação visando a abordagem democrática.

Considerações finais

O processo de construção do PPP contribui positivamente no ensino e aprendizagem e nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar, haja vista a participação de todos os segmentos, de forma efetiva. Compreendemos que a escola é beneficiada a partir do momento em que, sendo ela um espaço complexo onde estas interações acontecem, todos os envolvidos devem trabalhar para o bem comum.

De acordo com a análise dos dados acima, foi possível concluir que as escolas, campos de atuação dos sujeitos entrevistados, embora apresentem características de gestão escolar democrática e muitas vezes inovadora, baseada principalmente em concepções freirianias de formação de consciência e autonomia, ainda possuem sujeitos na gestão que resistem a este novo modelo e que continuam sem apropriação do contexto onde atuam. Contudo, sendo estes sujeitos a minoria, faz-se necessário que haja mais reflexões em torno da construção do Projeto Político Pedagógico que rege a unidade de ensino, para que garanta ao espaço escolar uma gestão predominantemente participativa e democrática.

Concluimos que a problemática colocada e os objetivos propostos para serem refletidos e discutidos foram expostos e analisados, pois de acordo com a temática em questão, os sujeitos entrevistados foram unânimes em responder de forma respeitosa e cordial às perguntas a eles direcionadas. Vale ressaltar que nas escolas em que o processo de construção democrática ainda está por vir, há esperança; para Freire, o homem precisa ter Fé, acreditar e esperar. Portanto, não dá para trabalhar com a educação de jovens e adultos sem Fé e muito menos sem esperança, de esperar.

Referências

AMORIM, Antonio. **Gestão escolar e inovação educacional**: A construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. 2015.

AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente** / Antonio Amorim. – Salvador: EDUNEB, 2012.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Construção coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

AMORIM, Antonio, SANTOS Carla Liane N., CASTAÑEDA José Antonio Serrano. **Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CONFINTEA. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

COSTA, Cláudia Borges. MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. 3 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

DOWBOR, L. **A reprodução social**. São Paulo, Vozes, 1998, p. 259.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 59-62.

GADOTTI, Moacyr. ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola, princípios e propostas**. Ed. Cortez 2018.

GATTI, Bernadeti Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília. Liber Livro Editora, 3 ed. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas e pesquisa Social**. 6 ed, São Paulo, Ed. atlas, 2010.

HOUAISS, Antonio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade**. R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Publicado em Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 12, 51-53. 4ª edição. Cortez Editora. 1987.

O SUJEITO NEOLIBERAL E O SUJEITO DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA: A AÇÃO DIALÓGICA COMO SAÍDA À SUBJETIVAÇÃO DA NOVA RAZÃO DO MUNDO



Elis Regina Arévalos Soares

Estudante do Bacharelado em Direito na Universidade Federal do Paraná (2017 - 2021). Formada no Curso Técnico em Comunicação Visual Integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL). Extensionista do Movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular - MAJUP Isabel da Silva. Pesquisadora da Clínica de Direito do Trabalho - Trabalho e Direitos.

.....

O SUJEITO NEOLIBERAL E O SUJEITO DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA: A AÇÃO DIALÓGICA COMO SAÍDA À SUBJETIVAÇÃO DA NOVA RAZÃO DO MUNDO

Elis Regina Arévalos Soares⁶⁶

Introdução

O artigo que aqui se propõe, pretende dedicar-se a realizar uma análise das problemáticas relativas à subjetivação da racionalidade neoliberal, buscando traçar pontos de convergência com o pensamento freireano expresso na obra “Pedagogia do Oprimido”. Para isso, servirão como suporte para o presente texto as considerações a respeito do “sujeito neoliberal” trazidas na obra “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, de Pierre Dardot e Christian Laval (DARDOT; LAVAL, 2016).

Tal obra tem adquirido relevância em salas de aula e grupos de estudos, principalmente aqueles constituídos pelo interesse em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Embora este livro tenha sido escrito por dois autores europeus, diversos diagnósticos ali deslindados têm se mostrado espantosamente coerentes quando sobrepostos à conjuntura brasileira — ainda que se admita aqui que não contemple integralmente as especificidades de regiões à periferia do capitalismo⁶⁷. De qualquer forma, para aquelas e aqueles que tiveram contato com a obra de Paulo Freire, a leitura de “A Nova

⁶⁶Estudante do Bacharelado em Direito na Universidade Federal do Paraná. Extensionista do Movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular - MAJUP Isabel da Silva. Pesquisadora da Clínica de Direito do Trabalho - Trabalho e Direitos (CDT-UFPR). E-mail: elis.eagc@gmail.com.

⁶⁷Apesar de não possuir, de maneira direta, pertinência temática com as discussões aqui propostas, vale destacar outra ressalva gravíssima quanto ao texto desta obra: no segundo parágrafo do subtítulo “Dessimbolização” (p. 368), os autores tecem uma construção textual argumentativa-exemplificativa que abre imensa margem para interpretações de caráter transfóbico. Evidente que repudiamos qualquer comportamento ou insinuação desse tipo.

Razão do Mundo” pode fazer agitar dentro de si as inquietações plantadas, especialmente, pela “Pedagogia do Oprimido”⁶⁸.

Os autores franceses, Dardot e Laval, encerram seus ensaios apresentando algumas questões. O estudo em tela se motiva parcialmente a partir delas. Da leitura realizada foi possível concluir que a racionalidade neoliberal não é um destino inevitável. Se trata, em realidade, de uma situação decorrente de condições históricas específicas e que pode, evidentemente, ser superada pois o sujeito está sempre em construção. Para isso, precisamos admitir que é precária a interpretação de que o neoliberalismo é um fenômeno estritamente econômico. É imprescindível a compreensão de que devemos promover outra racionalidade. Justamente neste ponto nasce o grande questionamento promovido pelo livro: como seria possível articular a subjetivação à resistência ao poder (DARDOT; LAVAL, 2016)? E, em decorrência deste questionamento, uma luz mental se acendeu sobre a “Pedagogia do Oprimido”, trazendo consigo a questão norteadora deste artigo: quais são os pontos passíveis de interlocução entre o pensamento freireano e a análise do sujeito neoliberal de Dardot e Laval?

Alimentados por estas interrogações, percorreremos as páginas subsequentes que se encontram estruturadas da seguinte maneira: na primeira sessão haverá um estudo a respeito da subjetivação do sujeito neoliberal (ou sujeito empresarial, ou neossujeito), recorte da obra “A Nova Razão do Mundo” ao qual daremos enfoque. Posteriormente, retomaremos os aprendizados já há décadas trazidos pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, onde daremos especial atenção às questões relativas à ação dialógica e à ação antidialógica. No terceiro subtítulo será realizada a sobreposição dos dois estudos e registradas as relações que pudemos notar. Por fim, serão realizadas Considerações finais atinentes ao conteúdo geral deste artigo. Importante esclarecer que este estudo não é capaz, e nem pretende ser, de esgotar o tema em que se debruça. Objetiva-se aqui tanto servir de ponto de partida para

⁶⁸Que, segundo Nita Freire, é o cerne de toda a obra de Paulo Freire. FREIRE, Ana Maria Araújo. Nita Freire: "Bolsonaro só não manda matar Paulo Freire porque ele já morreu". CartaCapital. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/rGUJWSLORSs>. Acesso em: 29 set 2020.

análises mais completas ou específicas como também acender questões — mais até do que respondê-las.

O Sujeito Neoliberal

Podemos afirmar, de acordo com a obra de Dardot e Laval (2016), que a implementação do neoliberalismo se deu a partir dos anos 1980. Desde suas raízes teóricas, admite-se a compreensão de que o mercado é o processo subjetivo através do qual o indivíduo aprende a se conduzir por meio de uma autoformação (autoeducação e autodisciplina) do sujeito econômico. Os “dispositivos de eficácia”, voltados para a “gestão das mentes” no sistema capitalista, são mecanismos que garantem a existência de “recursos humanos” através da elaboração de sujeitos aptos para o consumo e produção. Podemos identificar esses dispositivos nos tipos de educação, de organização do trabalho e demais elementos que configuram a forma institucional do novo homem ideal, muitas vezes, através da coercibilidade (DARDOT; LAVAL, 2016).

No neoliberalismo, este discurso se concebe em torno da figura da empresa. Não mais por meio da coerção, mas sim pelo envolvimento completo da subjetividade desse ser pela atividade que se exige dele. O efeito pretendido com isso é o de diminuir toda a distância entre o indivíduo e a empresa onde trabalha, fazendo com que este trabalhe para a empresa como se estivesse trabalhando para si mesmo. Infla-se a ideia de competitividade, forjando a necessidade de que o sujeito se comporte como uma empresa de um homem só, que deve maximizar seus resultados. Elimina-se, desta maneira, toda sensação de alienação, criando a ilusão de que a conduta de intensificação de seu trabalho vem de seu próprio desejo. O indivíduo submetido a este processo de subjetivação da racionalidade neoliberal é chamado de sujeito neoliberal, sujeito unitário, sujeito empresarial ou neossujeito (DARDOT; LAVAL, 2016).

É parte deste processo, também, a unitarização do sujeito. Ao se internalizar o valor da competitividade desmantela-se o senso de coletividade ao mesmo tempo em que se estimula a reprodução deste comportamento (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse sentido:

A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas formas de emprego” precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores. Foi esse contexto de medo social que facilitou a implantação da neogestão nas empresas. Nesse sentido, a “naturalização” do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

A efetividade dessa forma de governamentalidade empresarial depende umbilicalmente do pressuposto de que a empresa não possa ser identificada como uma “comunidade” pelo trabalhador. Muito pelo contrário, o neossujeito deve conceber a empresa como um espaço de competição onde ele não está autorizado a cometer erros, deve sempre se aprimorar, dar o melhor si, ser eficaz, se envolver no trabalho e se adaptar em face das demandas mercadológicas. Ele deve também empenhar-se em tomar a empresa como instrumento de competição através do qual ele pode, e deve, sempre investir em inovações (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para que atinja sucesso nesse contexto de competição é preciso que o sujeito neoliberal saiba como agir sobre si mesmo. Ele deve se especializar em si, empregar a si, inventar a si, empreender em si. A economia passa a ser uma disciplina pessoal ao passo em que toda atividade sua é regida pelos moldes de produção, de investimentos e de cálculo de custos. Na racionalidade neoliberal a economia é utilizada como método para que se atinja o objetivo de mudar a alma do sujeito (DARDOT; LAVAL, 2016).

A subjetivação dessa racionalidade também se dá por meio da aplicação de técnicas de gestão. Avaliações, descentralizações, normatizações procedimentais e projetos, nesse contexto, têm o papel de tornar possível a medição do comprometimento subjetivo do

indivíduo. Sendo compelido a confundir seu próprio desejo com os interesses da empresa, o sujeito neoliberal internaliza os resultados obtidos através dessas técnicas que passam a reverberar na visão que ele tem de si mesmo. Especialmente porque, caso seu desempenho seja considerado baixo por essa medição, ele estará passível de sofrer sanções, salariais, de carreira e no próprio emprego (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ademais, a “objetividade” dessas técnicas de gestão está comprometida também pela arbitrariedade inerente à hierarquia impelida a manipulações psicológicas. De qualquer maneira, a finalidade desses métodos de medição do “painel de gestão” não é a de obter um resultado correspondente à verdade, de forma muito diversa, o que se pretende é o exercício de uma forma de poder sobre o sujeito. Ou seja, o trabalhador é incitado a intensificar sua motivação e entrega à empresa, ao mesmo tempo em que se esforça progressivamente para satisfazer o cliente. Isso pode ser lido como uma forma de tentar provar seu comprometimento pessoal com o trabalho em função dos efeitos causados por uma associação entre o modelo contratual que o liga à empresa e o método que é empregado em sua avaliação (DARDOT; LAVAL, 2016).

Outro ponto que torna a racionalidade empresarial absolutamente efetiva é a capacidade de reunir diversas esferas da personalidade e da sociedade em torno de um mesmo discurso. É assim que esta forma de pensar extrapola os limites da gestão e adentra no campo da subjetivação. Os sujeitos passam a agir de acordo com essa racionalidade em todos os ambientes, não só no de trabalho. Os princípios e características valorizados e estimulados na empresa são internalizados e se refletem e reproduzem de diversas maneiras nas relações sociais (DARDOT; LAVAL, 2016).

A racionalidade empresarial apresenta a vantagem incomparável de unir todas as relações de poder na trama de um mesmo discurso. Nesse sentido, o léxico da empresa contém um potencial de unificação dos diferentes “regimes de existência”, o que explica os governos terem recorrido largamente a ele. Em particular, permite articular os objetivos da política adotada a todos os componentes da vida social e individual. Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser

valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo ethos que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331-332).

Assim, o neoliberalismo racionaliza o sujeito por completo até alcançar os níveis mais profundos de subjetivação. É racionalizando o desejo que a norma da empresa de si mesmo se impõe. O indivíduo se dedica a aprimorar seu capital humano trabalhando a si mesmo para que se veja em constante transformação no sentido de potencialização de sua eficácia. Esse desejo pelo aprimoramento faz com que o sujeito empresarial mantenha seus resultados em ascensão. Neste ponto o paradigma da educação é distorcido, servindo apenas como formação que garante maiores níveis de empregabilidade. Esta ética tende a valorizar a imagem do “guerreiro” e o trabalho se transmuta em veículo privilegiado de realização pessoal. Sendo esta última nivelada de maneira a corresponder unicamente ao sucesso profissional (DARDOT; LAVAL, 2016).

A empresa se apresenta também como local de formação. Torna-se possível adquirir uma espécie de sabedoria ao longo do tempo dedicado à empresa, de maneira que o percurso ‘educativo empresarial’ alimenta a ideia de que aqueles que são “bem sucedidos” estão legitimados pela sua “formação”. Por este modo o discurso gerencial sugere o trabalho do eu como estímulo à formação do sujeito neoliberal. E, ao mesmo tempo, confere aos *managers* mais antigos das empresas a notoriedade de mestres ou sábios (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em outras palavras, o cerne dessa nova ética no trabalho é a internalização da noção de que aspirações individuais e objetivos de excelência da empresa devem estar em conjunção. Para isso, cada indivíduo acaba por se tornar uma pequena empresa em si. Assim, o projeto pessoal e o projeto da empresa viram só um. Portanto, a

empresa passa a ser concebida como uma entidade formada por várias empresas de si mesmo: os sujeitos empresariais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Podemos interpretar a empresa de si mesmo como uma organização capaz de reverberar psicológica, social e, até mesmo, espiritualmente. Isso porque a subjetivação faz com que ela esteja ativa nos mais diversos domínios e relações. Formação, contatos, saúde, experiências: a empresa de si mesmo promove uma integração entre a vida pessoal e a profissional. Se levarmos em conta que o trabalho passa a ser visto cada vez mais como um produto de fácil precificação, temos por consequência a subversão do contrato salarial em uma espécie de relação entre empresas de si mesmo e a subversão do “cuidado de si” em administração do capital da empresa (de si) (DARDOT; LAVAL, 2016).

O “cuidado de si” deixa de possuir um fim em si mesmo. O que ocorre é que, nesse caso, o “si” não é o objeto do cuidado: “não se trabalha a si mesmo com a finalidade única de produzir certa relação consigo mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 343). Nessa condição de subjetivação da racionalidade empresarial, o sujeito que trabalha a si mesmo o faz para tornar-se mais produtivo com o objetivo de otimizar a empresa (DARDOT; LAVAL, 2016).

A noção de responsabilidade também é crucial para a racionalidade neoliberal. O governo empresarial se baseia na responsabilidade individual e no autocontrole. A intensificação do trabalho e as exigências de produtividade acabam por resultar em patologias mentais como o estresse. Nesse contexto, a individualização da responsabilidade na realização dos objetivos se apresenta como agravante. O trabalhador, inserido na competitividade, se vê sozinho e pressionado a cumprir tarefas impossíveis sob o risco de ficar mal visto entre seus chefes e colegas. Esse cenário influencia ao mesmo tempo em que é influenciado pelo enfraquecimento da organização coletiva dos trabalhadores, reforçando o isolamento. A responsabilização individual combinada à autocoerção inviabiliza qualquer tipo de contestação e conflito aberto coletivo. É por autocoerção que o indivíduo faz o que se espera dele. Assim, por ter comprometido sua subjetividade, o sujeito neoliberal se encontra vulnerável perante a

gestão e incapaz de fazer exigências ou entrar em conflito social (DARDOT; LAVAL, 2016).

A corrosão dos laços sociais traduz-se pelo questionamento da generosidade, da fidelidade, da lealdade, da solidariedade, de tudo o que faz parte da reciprocidade social e simbólica nos locais de trabalho. [...] Como manter juntos sujeitos que não devem nada a ninguém? Provavelmente a desconfiança, ou mesmo o rancor, em relação aos maus pobres, aos preguiçosos, aos velhos dependentes e aos imigrantes, tem um efeito de “cola” social. Mas ela também tem seu reverso, se todos se sentem ameaçados de um dia se tornarem ineficazes e inúteis (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 365-366).

Pedagogia do Oprimido: A Potência Emancipatória da Educação no Processo de Libertação

Na obra de relevância internacional “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1987) se propõe a demonstrar a necessidade de uma pedagogia dialógica enquanto método de emancipação do oprimido. Esse pensamento se opõe a pedagogia da classe dominante que tem como principal interesse a manutenção do *status quo*. Esse objetivo emancipatório visa a libertação e a transformação do oprimido em sujeito cognoscente. Somente por meio da associação entre ação e reflexão é que este sujeito poderá se ver como e se tornar o autor de sua própria história (FREIRE, 1987).

A proposta pedagógica apresentada se baseia na educação dialógica e problematizadora. Ela se lança como meio para que se atinja a valorização e a liberdade do povo — liberdade esta que deve ser construída dando centralidade à perspectiva do oprimido, atingida pela experiência. Tendo como ponto de partida as fundamentações lógicas do educando, essa pedagogia pretende ser capaz de garantir o processo de transição entre a consciência ingênua e a consciência crítica (FREIRE, 1987).

Inicialmente vale destacar a existência do medo da liberdade. Existe um perigo identificado pela classe dominadora no processo de conscientização crítica do oprimido. A radicalização crítica, unidade dialética entre a subjetividade e objetividade, pode ser caracterizada

como libertadora. Como consequência apresentam-se a ação e o pensamento calcados na realidade e dispostos a transformá-la, movendo os opressores de sua zona de conforto — daí o tal medo da liberdade. Estes últimos, por outro lado, possuem a capacidade de estruturarem empecilhos à emancipação do povo através de ações negadora de liberdade, como, por exemplo, o incentivo à sectarização. Por tudo isso, a Pedagogia do Oprimido se expressa como luta pela libertação do oprimido, partindo de suas linguagens, valores e concepções de mundo ao adotar o diálogo com o povo enquanto método de se alcançar a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade que possibilite a transformação social (FREIRE, 1987).

A submissão exercida sobre os oprimidos, pela classe opressora, gera uma dualidade problemática que desemboca no processo de desumanização. Essa condição pode ser descrita como a negação da humanização. Para Freire, a vocação ontológica do ser humano é o “ser mais”. Diferentemente dos animais que são “seres em si mesmos”, os seres humanos são “seres para si”, conscientes de que são inacabados e por isso devem estar em contínuo processo de humanização pela busca, inquietação e pela pesquisa. Quando tal processo é interrompido ou distorcido para que a pessoa seja um “ser para o outro”, temos a “desumanização”. A *práxis libertadora* é o meio pelo qual se luta num processo contínuo de libertação, onde a pedagogia do oprimido, humanizadora, é capaz de promover reflexões a respeito das opressões sofridas (FREIRE, 1987).

A situação concreta de opressão pode ser compreendida somente a partir do convívio material com os oprimidos. Assim, será possível se conhecer a forma como a estrutura de dominação é pensada e percebida. A libertação faz necessário o processo de tomada de consciência. Somente quando o oprimido se compreende como oprimido é que se inicia a ação libertadora. A conscientização do povo é o escancaramento do viés pedagógico que se impregna à revolução. A consciência em si se direciona para o sentido da libertação. Nesse transcurso educador e educando, juntos, se encontram na urgência de conhecer a realidade através da crítica e tendo por resultado a produção de conhecimento (FREIRE, 1987).

No extremo oposto da educação libertadora está a educação bancária. Trata-se de um instrumento de opressão utilizado pela classe dominadora para garantir a desumanização e a consequente manutenção de sua posição. A ideia por trás da expressão “bancária” se explica pelo raciocínio de que neste método educacional o educador é o sujeito ativo do conhecimento que deposita as informações na mente passiva do educando. Nesse cenário, o oprimido é considerado tábua rasa e não possui qualquer papel na construção do conhecimento a ser tratado em aula. A pedagogia deste método é estritamente narradora e toma a realidade como algo estático e alheio às experiências vivenciadas pelo estudante. Separa-se o aprendizado da dimensão concreta inerente a todo conhecimento por meio de um método sem criatividade nem transformação. Verifica-se a transferência do conhecimento como uma doação. O professor portador da sabedoria doa o conhecimento ao estudante, tomado como absolutamente ignorante (FREIRE, 1987).

Essa forma de educação é voltada para o molde da mentalidade do oprimido e não para a transformação da realidade que o oprime. Segundo Freire, na educação bancária não há saber de fato, pois o saber se constrói pela inventividade, pela criatividade, pela inquietação e pela pesquisa. Os homens, em sua vocação ontológica devem ser tomados enquanto seres da procura, é através dela que eles se humanizam (FREIRE, 1987).

A construção de uma alternativa ao método da educação bancária parte da apreensão de que as pessoas se educam entre si por meio do mundo. A educação problematizadora admite que o diálogo é a chave para a superação da contradição educador-educando pois parte da emersão das consciências críticas. O sujeito educando e o sujeito educador, juntos, concebem o conhecimento e buscam a liberdade através de uma interpretação crítica da realidade em que se inserem. É preciso que este processo seja reproduzido com especial atenção pelas lideranças revolucionárias, estas não devem de maneira alguma se alienar do povo nas tomadas de decisão: a luta pela emancipação precisa ser concretizada a partir de uma pedagogia libertadora que incentive a conscientização e o diálogo (FREIRE, 1987).

A dialogicidade é o que sustenta a educação enquanto prática da liberdade, pode ser dita como a essência da educação libertadora. O diálogo pela palavra constitui um fenômeno essencialmente humano que, quando exercido com amor, sinceridade e humildade, se exprime em um combinado de elementos fundamentais para a educação: a criação, a coragem, o compromisso e a liberdade! Este diálogo só é possível pela horizontalidade e confiança tendo, desta maneira, a capacidade de transformar a consciência despertando a criticidade. O ápice do diálogo se observa na construção do conteúdo programático, essencial para a inclusão de problematizações ao longo do processo educacional, que deve ter como núcleo a compreensão antropológica de cultura (FREIRE, 1987).

Da concepção de dialogicidade decorrem as teorias da Ação Dialógica. Para Freire, evitar o diálogo é sinal de medo da liberdade. O diálogo com os oprimidos deve ser tomado como um pacto fundamental com a libertação que se traduz na transformação da realidade. A análise crítico-reflexiva da realidade é o diálogo e a comunicação. Às lideranças revolucionárias é fundamental evitar a reprodução da lógica das classes dominadoras, tendências que se demonstram por meio da impossibilidade de diálogo e da absolutização da ignorância. Existem duas matrizes teóricas relativas à dialogicidade: a teoria da ação antidialógica e a teoria da ação dialógica (FREIRE, 1987).

A teoria da ação antidialógica se volta para os elementos que garantem aos dominadores a possibilidade de manutenção do sistema de poder e lhes favorece em detrimento dos oprimidos. Os elementos antidialógicos de dominação são: a conquista, a divisão do povo, a manipulação e a invasão cultural (FREIRE, 1987).

A conquista parte do pressuposto de que há um sujeito e um objeto a ser conquistado. Assim, impõe o antidiálogo objetivando opressões de níveis econômico e cultural. A necessidade de conquista tem por resultado a condição do objeto conquistado enquanto possuído pelo conquistador (FREIRE, 1987).

O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista [...] Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito

da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador (FREIRE, 1987, p. 78).

A divisão do povo voltada para manter a opressão é um método focalista de ação que objetiva dificultar a percepção crítica da realidade. O povo, se está unido, significa para a classe dominante um sinal de perigo. A divisão se faz imprescindível para essa dominação pois a classe dominante é minoria e os oprimidos são maioria. Manter estes últimos divididos é a condição que se impõe para evitar a transformação social e o consequente fim de sua posição opressora (FREIRE, 1987).

A manipulação é a estratégia escolhida para controlar as massas evitando que elas pensem. O pensamento desenvolve a capacidade de consciência crítica que insere o sujeito na luta por sua libertação. Essa manipulação dos oprimidos previne a tomada de consciência e o interesse no conhecimento político, fazendo com que fique mais fácil de se enganar os oprimidos. A manipulação leva à massificação no intento de anestesiar o pensamento. Evita-se assim a consciência revolucionária e/ou de classe, promovendo a conformação do povo aos interesses das elites dominadoras (FREIRE, 1987).

A invasão cultural, sendo realizada de maneira macia ou não, é um instrumento que serve à conquista. Se trata da infiltração dos dominadores no contexto cultural dos oprimidos. O objetivo aqui seria a imposição do modo de leitura do mundo que deve ser adotado pelos dominados. Se promove o tolhimento da criatividade — elemento essencial da construção do saber — inibindo suas possibilidades de expansão. É uma ação antidialógica que busca induzir a inferioridade dos oprimidos por meio da imposição econômica e cultural que vem acompanhada, fundamentalmente, de investimentos em fazer com que o oprimido perca sua originalidade (FREIRE, 1987).

Já a teoria da ação dialógica serve à libertação por meio da comunicação e da cultura. Trata-se da identificação dos elementos capazes de se opor à ação antidialógica e, promovendo o diálogo, conduzir à superação da estrutura de opressão. Compõem a ação

cultural dialógica a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural (FREIRE, 1987).

A colaboração é trazida por Freire como característica que se contrapõe diretamente à conquista. A através dela o outro é entendido como o outro e tem sua culturalidade respeitada. Colaboração corresponde à transformação do mundo pelos sujeitos que juntos, calcam seu diálogo na expansão da comunicação e, assim, tornam-se capazes de problematizar as opressões vigentes no espaço em que vivem (FREIRE, 1987).

A união para a libertação é o que se apresenta no sentido oposto à divisão que mantém a opressão. A ação unificadora se mostra como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas verdadeiramente libertadoras. As lideranças revolucionárias, nesse caso, têm o dever de promover a união: tanto a de si mesmo para com os oprimidos como dos próprios oprimidos entre si mesmos. Quanto mais unida está a classe oprimida, mais forte é sua capacidade de transformação (FREIRE, 1987).

O terceiro elemento de ação dialógica é a organização, concebida como forma de se opor à manipulação. Para o autor, a organização possui caráter intensamente pedagógico. Demonstra-se como um momento em que a liderança e o povo são capazes de produzir o conhecimento a respeito da autoridade e da liberdade e, a partir desse conhecimento, são capazes de transformar a realidade (FREIRE, 1987). “A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (FREIRE, 1987, p. 103).

Por fim, a síntese cultural é o meio de superação da invasão cultural. Trata-se da ação cultural dialógica que tem sua incidência sobre a estrutura social com potencial para realizar sua manutenção ou sua transformação. Constitui a dialeticidade “permanência-mudança” enquanto forma de se buscar a superação da cultura alienante. Ou seja, objetiva-se à força da cultura que se propõe a manter as estruturas de dominação (FREIRE, 1987).

Assim, a obra mostra que a prática da liberdade é possível por meio do diálogo. E este diálogo deve estar presente na pedagogia,

tornado a educação problematizadora e estimulando a consciência crítica. Tal processo, de conscientização, deve se desenrolar gradativamente, com todo cuidado para que os oprimidos não sejam transmutados em opressores. O indivíduo alcança, assim, a capacidade de ser sujeito de sua própria história. Com base nisso será possível concretizar transformações no contexto social de reprodução de dominações (FREIRE, 1987).

O pensamento expresso neste livro, inegavelmente, possui caráter político e, por isso mesmo, se faz fundamental para aqueles e aquelas que se preocupam com a emancipação através da educação bem como com a libertação das consciências. Vale dizer que, embora seja absolutamente importante, a consciência crítica não é suficiente: é preciso estar associada à disposição e ao desejo de transformar a realidade. Através do diálogo o homem se vê como sujeito de sua cultura com potencial para a transformação que efetivará sua liberdade com base na *práxis* (FREIRE, 1987).

Paralelos e Intersecções: Ação Dialógica no Combate à Racionalidade Neoliberal

Nas páginas finais de “A Nova Razão do Mundo”, Dardot e Laval trazem a seguinte reflexão: “o sujeito está sempre por construir. A questão se resume, então, em saber como articular a subjetivação à resistência ao poder” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 399). Em outras palavras, dado o trabalho de interiorização desenvolvido nas diversas esferas da vida para garantir a subjetivação, o principal objetivo que devemos ter é vista é a superação da racionalidade neoliberal, admitindo-se que o neoliberalismo não deve ser combatido apenas em seu aspecto econômico (DARDOT; LAVAL, 2016).

Se a racionalidade neoliberal é subjetivada como conduta, uma forma de combatê-la é na adoção de contracondutas. A este respeito o texto tece explicações a partir de Foucault:

Se há um conceito que teve papel decisivo a esse respeito, foi o da “contraconduta”, tal como elaborado na aula de 1º de março de 1978. Essa aula trata, em grande parte, da crise do pastorado. Tenta precisar a especificidade das “revoltas”, ou “resistências de conduta”, que são

como o correlato do modo de poder pastoral: se tais resistências são denominadas “resistências de conduta”, é porque são resistências ao poder enquanto conduta e, como tais, elas próprias são formas de conduta, contrárias a esse “poder-conduta”. O termo “conduta” admite dois sentidos: o de uma atividade que consiste em conduzir os outros, ou “condução”, e o que remete à maneira como o indivíduo conduz a si mesmo sob o efeito dessa atividade de condução. A ideia de “contraconduta” apresenta a vantagem, portanto, de significar diretamente uma “luta contra os procedimentos postos em ação para conduzir os outros”, ao contrário do termo “inconduta”, que se refere apenas ao sentido passivo da palavra. Pela contraconduta, tenta-se tanto escapar da conduta dos outros como definir para si mesmo a maneira de se conduzir com relação aos outros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 399-400).

Assim, a construção de uma resistência à governamentalidade neoliberal deve ter em vista o aspecto duplo da conduta que é imposta. A conduta voltada para si mesmo é a da empresa de si que implica inevitavelmente na existência de uma conduta com relação aos outros: da competitividade. Ou seja, a contraconduta também deve possuir efeito tanto na conduta para si mesmo como na conduta para com os outros, de maneira indissociável. Isto posto, a oposição à esta subjetivação-sujeição exercida pelo neoliberalismo como forma de dominação deve ser combatida pela subjetivação de contra condutas que manifesta uma dupla recusa: a de se conduzir como empresa de si e a de conduzir a relação com os outros a partir da competitividade. Devem ser priorizadas assim as “relações de cooperação, compartilhamento e comunhão” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 401). É preciso que não nos distraiamos, também, do fato de que, ainda que não possua articulação com a política, a subjetivação individual está umbilicalmente conectada à subjetivação coletiva (DARDOT, LAVAL, 2016).

Nessa perspectiva de contracondutas em oposição à racionalidade neoliberal é que surge a Ação Dialógica como alternativa. Podemos verificar os elementos da ação antidialógica na prática da subjetivação da racionalidade neoliberal. O diálogo, fenômeno intrinsecamente humano, quando exercido de forma honesta é um meio para a tomada de consciência e libertação dos oprimidos

(FREIRE, 1987). Exatamente por esse motivo, não há diálogo na subjetivação da racionalidade neoliberal. O medo da liberdade, por parte da classe dominante, se impõe como obstáculo à emancipação do povo e estimula, com as ações antidialógicas, a consolidação da racionalidade empresarial. Se a dialogicidade é a essência da educação como prática libertadora, a subjetivação-sujeição do neoliberalismo, lida a partir do pensamento freireano, é ação antidialógica.

A “gestão das mentes” executada pelos “dispositivos de eficácia” possuem o exato objetivo de garantir aos opressores a manutenção do *status quo* onde os trabalhadores são empurrados à condição de oprimidos. Esses dispositivos, conforme já mencionamos, podem ser consumados nos métodos educacionais e nas formas de organização do trabalho (DARDOT; LAVAL, 2016). A título de exemplificação, no intento de provocar problematizações ao leitor ou leitora, estabeleceremos abaixo alguns paralelos e intersecções entre os diagnósticos trazidos por Dardot e Laval e as análises de Paulo Freire.

O neoliberalismo apresenta como característica a instrumentalização de diversos aspectos do Estado para a consolidação dos objetivos da classe dominante. Dessa maneira, o processo de desumanização do oprimido é prática comum dentro da nova razão do mundo. As novas formas de trabalho precarizado combinadas com o enfraquecimento dos dispositivos de proteção social têm por consequência uma intensificação da dependência do trabalhador em relação aos empregadores. Porém, mais do que isso, corroboram para o processo de desumanização do oprimido. O trabalhador precarizado é coisificado. O exercício de sua vocação ontológica de “ser mais” é impossibilitado pela racionalidade empresarial que subjetiva o indivíduo para que ele seja um “ser para o outro”, sendo este “outro” a classe dominante.

Embora seja exigido que o sujeito se especialize em si, empregue-se em si, invente a si e empreenda em si, a racionalidade empresarial já transformou esse “si” em empresa. De maneira que todo este investimento é realizado na “empresa de si” e não no “ser para si”. Isto posto, o resultado dessa especialização, empreendedorismo etc., é exigido, induzido e percebido pela empresa a que se vincula o

indivíduo. O trabalhador enquanto sujeito não possui emancipação para se realizar enquanto “ser para si” pela inquietação, permanecendo em contínuo processo de desumanização.

A noção de educação também sofre algumas distorções dentro da racionalidade neoliberal. Ela passa a ser vista não como meio para o desenvolvimento do indivíduo, ou humanização do sujeito, ou construção da tomada de consciência, mas sim como formação que se procura incorporar para aumentar os níveis de empregabilidade, já que a realização pessoal é dada apenas pela medida do sucesso profissional. Então, o processo educacional, desde a infância até a vida adulta, é instrumentalizado para a reprodução dos valores alienantes intrínsecos da racionalidade neoliberal. Nesse contexto, a educação bancária cumpre seu papel de ferramenta de opressão responsável por garantir a desumanização e a manutenção da opressão.

A formação também pode ser realizada pela empresa. Admitese a leitura de que o tempo dedicado à empresa é formativo. Destarte, os *managers* mais antigos são reverenciados como mestres ou sábios ao mesmo tempo em que os “bem sucedidos” tem sua legitimação conferida pelo seu grau de “formação”.

Essa formação dentro da empresa é medida, também, pelas técnicas de gestão. A suposta medição do comprometimento do trabalhador com sua “formação” é, na verdade, apenas mais uma forma de exercício de poder e subjetivação-sujeição. É claro que, a partir da análise realizada até aqui, podemos perceber que esse “processo educacional empresarial” não propõe qualquer forma de dialogicidade, tampouco de educação para si. O que se tem é apenas a exploração do sujeito neoliberal conformado com sua condição graças aos valores internalizados da racionalidade empresarial.

Considerando-se a conquista, a divisão do povo, a manipulação e a invasão cultural como elementos de consolidação de ações antidialógicas, é possível identificar no processo de “fabricação” do sujeito neoliberal, também, aspectos de correspondência com a antidialogicidade.

A internalização da economia como disciplina pessoal com o objetivo de “mudar a alma” do sujeito é uma forma de exercício da conquista. Estimular que o trabalhador invista em inovações e veja a

empresa como um instrumento para a efetivação de sua realização pessoal corresponde à sua objetificação. A necessidade de conquista leva a classe dominadora a inculcar ao dominado uma confusão em relação a quais seriam os interesses da empresa e quais seriam os seus próprios desejos. Dessa maneira o homem se encontra conquistado pelo neoliberalismo.

A imposição da responsabilidade individual e autocontrole associada ao incentivo à competitividade estimulada entre as “empresas de si” corresponde ao dividir para manter a opressão. Essa ação torna impossíveis contestações e conflitos voltados para transformações sociais, pois unitarizam o trabalhador. A organização coletiva e o diálogo são inexistentes aqui. “Esta é outra dimensão fundamental da teoria da ação opressora, tão velha quanto a opressão mesma. Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1987, p. 79).

A ação antidialógica de manipulação pode ser verificada, também, no contexto descrito no livro a respeito da nova razão do mundo. Especialmente ao lançarmos olhar para as técnicas de gestão. Essas são compostas por avaliações, descentralizações, normatizações procedimentais e projetos que, conjunturalmente, pretendem manipular o comprometimento subjetivo do indivíduo. As consequências dessa ação vão desde reflexos salariais e de emprego até a delicada questão da visão que o sujeito neoliberal tem de si mesmo. A manipulação, aqui, também serve à conquista. O trabalhador é induzido pelo resultado dos métodos de medição de desempenho a intensificar progressivamente o seu trabalho.

O que não ocorre, como bem podemos imaginar, sem uma grande arbitrariedade da parte de uma hierarquia impelida a manipular categorias psicológicas que deveriam garantir a “objetividade” da medição de competências e desempenhos. No entanto, o essencial não é a verdade dessa medição, mas o tipo de poder que é exercido “profundamente” sobre o sujeito impelido a “entregar-se completamente”, a “transcender-se” pela empresa, a “motivar-se” cada vez mais para satisfazer o cliente, isto é, intimado pelo tipo de contrato que o vincula à empresa e pelo modo de avaliação que lhe é aplicado a

provar seu comprometimento pessoal com o trabalho (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

A conquista pela invasão cultural pode ser percebida pela racionalização do desejo. A subjetivação da racionalidade neoliberal infiltra visceralmente no sujeito a conduta da “empresa de si mesmo”. Isto tem por consequência a criação de um novo *ethos* internalizado pelo trabalhador e reproduzido nas demais esferas de convívio com os outros e consigo mesmo. O discurso neoliberal possui essa característica que o torna absolutamente efetivo: ele consegue reunir as mais variadas formas de poder opressor em um mesmo discurso que quanto mais é implantado, mais é replicado. Assim, o léxico da empresa abarca múltiplas esferas da existência ditando a direção das condutas. A racionalidade neoliberal, deste modo, consegue realizar articulações políticas envolvendo níveis sociais e individuais.

A ideia de “empresa”, destarte, se replica na cultura dos oprimidos. Para além de um modelo a ser seguido, a empresa alcança o *status* de porta-voz da ética. Ou seja, a partir da racionalidade empresarial são definidas as atitudes a serem valorizadas e estimuladas até mesmo em crianças e alunos. A partir disso, a invasão cultural aproxima o governo de si do governo das sociedades, passando a exigir uma autovigilância relativa à adaptação e enquadramento quanto aos valores da ética da racionalidade neoliberal.

O grande princípio dessa nova ética do trabalho é a ideia de que a conjunção entre as aspirações individuais e os objetivos de excelência da empresa, entre o projeto pessoal e o projeto da empresa, somente é possível se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa. Em outras palavras, isso pressupõe conceber a empresa como uma entidade composta de pequenas empresas de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 334).

Exemplificados, assim, os elementos da ação antidialógica no processo de subjetivação da racionalidade neoliberal, se faz imperioso, embora óbvio, afirmar que a contraconduta por meio da Ação Cultural Dialógica é capaz de abrir espaço para a libertação do oprimido moldado enquanto sujeito neoliberal. A ação dialógica se lança ao

intento da emancipação e libertação através dos métodos de dialogicidade, comunicação e ação cultural. À superação da estrutura de opressão, que aqui pudemos identificar como o neoliberalismo expressando a subjetivação-sujeição de sua racionalidade, se opõem os elementos de ação dialógica já descritos na seção anterior: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Dardot e Laval (2016, p. 402) fazem uma observação muito realista em sua obra: “capitalismo neoliberal não cairá como uma “fruta madura” por suas contradições internas, e os *traders* não serão a contragosto os “coveiros” inopinados desse capitalismo”. Ou seja, cabe a cada um e a cada uma de nós encontrar e pôr em prática saídas para esta terrível estrutura sustentada pela racionalidade neoliberal. Sugerem que a “comunização” do saber, o trabalho cooperativo e a assistência mútua são capazes de apontar em uma direção para outra razão do mundo. A partir da análise conjunta dessas duas obras podemos concluir que essa afirmação está correta. A conscientização crítica do povo deve ser o cerne de qualquer ação revolucionária e, com certeza, é a chave para o esfacelamento da subjetivação-sujeição da racionalidade neoliberal. Quando o oprimido entende a si mesmo como oprimido inicia-se o processo de libertação. A revolução necessária para a superação do neoliberalismo deve incorporar um caráter escancarado e intensamente pedagógico. Contudo, consideradas as específicas formas como o neoliberalismo instrumenta o Estado para a manutenção da reprodução de sua lógica, não podemos esperar daí uma fonte de implementação da educação libertadora. Hoje, cabe essencialmente aos líderes políticos de esquerda e aos educadores comprometidos com a libertação a prática da ação cultural dialógica em oposição a subjetivação da racionalidade neoliberal, mas também de cada um de nós a adoção desta proposta de contraconduta.

Considerações finais

As duas obras que nortearam as reflexões propostas neste artigo são intensas. “A Nova Razão do Mundo” é uma leitura densa, sustentada por robustas investigações teóricas e resgates históricos fundamentais para a apreensão do fenômeno que estamos vivenciando.

“Pedagogia do Oprimido” é também uma leitura que exige muita atenção. A análise propositiva realizada por Paulo Freire, absolutamente localizada no contexto latino americano, angustia o leitor ou leitora para empolgá-la a arregaçar as mangas e lançar-se à libertação dos oprimidos.

Embora a obra de Dardot e Laval descreva a conjuntura contemporânea apontando problemas, característicos deste capitalismo neoliberal, tão complexos de se solucionar, é curioso se pensar que Paulo Freire já havia teorizado, praticado e publicado a solução há tantas décadas atrás — se considerarmos a primeira publicação de “Pedagogia do Oprimido” em 1968, a proposta veio antes mesmo da consolidação do neoliberalismo, que se deu a partir dos anos 1980, segundo os autores. Mas a riqueza do processo de educação problematizadora pode se mostrar justamente dessa maneira, supostamente ao contrário: primeiro a resposta e depois a pergunta. O que deve ser considerado indispensável é o diálogo e, como pudemos perceber, os dois escritos dialogam entre si.

Objetivou-se aqui, neste artigo, também iniciar um diálogo. E deste diálogo — com Pierre Dardot, Christian Laval, Paulo Freire e a querida leitora ou o querido leitor — se pretende impulsionar a ação concreta para a libertação. Das reflexões trazidas aqui se espera que surjam outras questões e outras reflexões e que neste questionar e refletir não percamos de vista o grande objetivo de transformação social.

Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Nita Freire: "Bolsonaro só não manda matar Paulo Freire porque ele já morreu". **CartaCapital**. 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/rGUJWSL0RSs>>. Acesso em: 29 set 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

O Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil. O Evento ao reverenciá-lo comemorou, também, em 2016 seus 95 anos de nascimento.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.

