

TRABALHOS COMPLETOS
ANAIS

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Eixo 4. Direitos Humanos, Cultura da Paz e
tecnologias emancipadoras

ISSN 2525-9393
V.1, 2021



PAULO FREIRE
100 ANOS...

DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!

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



editora
CONVÊNIO

PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE
EIXO 4. DIREITOS HUMANOS, CULTURA DA
PAZ E TECNOLOGIAS EMANCIPADORAS**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE**
**EIXO 4. DIREITOS HUMANOS, CULTURA DA
PAZ E TECNOLOGIAS EMANCIPADORAS**
16 A 19 DE SETEMBRO DE 2021
REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E
PESQUISA
LOCAL: EVENTO VIRTUAL



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

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

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS – TRABALHOS COMPLETOS

Maria Erivalda dos Santos Torres

Ricardo Santos de Almeida

Maria Aparecida Vieira de Melo

COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Coordenação geral: Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta
do CPFreire)

Anderson Fernandes (UFAPE)

Aluizio Severino de Arruda (Fórum EJA PE)

Ana Paula Abreu Moura (UFRJ)

Anair Silva Lins e Mello (SEE, AMESG/FADIMAB, CPFreire)

Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (Fórum Piauiense de EJA-PI/
UFPI)

Cícera Maria do Nascimento (FME de Caruaru e CPFreire)

Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)

Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)

Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho (UFPE-CE)

Flavia Tereza da Silva (MST)

Inez Maria Fornari de Souza (CPFreire)

José Paulino (FAFIRE)

Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA/PE)

Laerte Leonaldo Pereira (UFPE - CAA)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA-RN)

Maria Lúcia de Oliveira (SINTEPE)

Maria Oliveira de Moraes (FEJA-PB)

Nelino José Azevedo de Mendonça (Poli/UPE)

Poliana Maria Farias de Arruda (CPFreire)

Ranúsia Pereira Silva (FPEJA-Sergipe/SEDUC-Sergipe)

Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA)

Ricardo Santos de Almeida (IFAL/CPFreire)

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO
INTERNACIONAL PAULO FREIRE**

Rita de Cássia Lima Alves (Fórum EJA-Ceará/SME de Fortaleza)
Targelia de Souza Albuquerque (UFPE/CPFReire)
Virgínia Renata Vilar da Silva (UFPE)
Viviane de Bona (UFPE)

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

Coordenação: Cícera Maria do Nascimento (FME Caruaru/CPFReire)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN-CERES/Caicó)
Flavia Tereza da Silva (MST)
Joseane Maria dos Santos (UFRN-CERES-Caicó)
Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA-PE)
Liz Araújo (Fórum Potiguar de EJA/Subcoordenadoria Estadual de
EJA)
Luciomar Vita Machado (Sindipetro-BA/Fórum Estadual de EJA-
BA)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFReire)
Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA)
Maria Oliveira de Moraes (FEEJA-PB)
Marlúcia Lima de Sousa Meneses (CNDE-PI/FEJA-PI)
Ranusia Pereira da Silva (Fórum Permanente da EJA-SE/FEJA)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)
Verônica Medeiros Pereira (UFRN-CERES-Caicó)

COMISSÃO DE CULTURA

Flavia Tereza da Silva (MST)
Inez Maria Fornari de Souza (CPFReire)
Karla Tereza Amélia Fornari de Souza (CPFReire)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFReire)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes (CPFReire)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)

COMISSÃO DE LIBRAS

Coordenação: Laerte Leonaldo Pereira (UFPE)

Maria Erivalda dos Santos Torres (Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas – Presidenta do CPFreire)

Intérpretes:

Adiliane Silva De Paula (UFRN)

Ana Karolina Coelho da Silva (SEDUC/PE)

Bárbara Cristina Amaral Alves de Santana (UFPE)

Bruno Vinícius Ferreira dos Santos (LABLIBRAS /UFPE)

Carlos Eduardo de Oliveira (ATILSPE)

Carlos José da Silva (LABLIBRAS /UFPE)

Cleyton Bueno Silva Costa (LABLIBRAS /UFPE)

Danilo Jatobá Santana (UFAL)

Douglas Santos Oliveira (UFG)

Eduardo Calisto dos Santos (DuCalisto / PE)

Efraim Canuto Ferreira - (ATILSPE)

Fabiola Macedo Dias (UFRN)

Fernanda Roberta de Souza Pereira (SEDUC/PE)

Irany Cristina Gonçalves da Silva (UFPE)

Izabela Araújo Carneiro Rodrigues (SEDUC / PE)

Janaina Maria da Silva (IFPE)

Jessika da Silva Garcia (CMIL /CG –MS)

José Dãrley Santos do Nascimento (SEDUC/PE)

José Roniero Diodato (UFPE)

José Roniero Diodato (UFPE)

Joyce Mary Sabino Silva Moura (SEDUC / PE)

Juveirce Christiane Medeiros Ramos Condi (CMIL/CG –MS)

Kilma Karla Cavalcanti de Oliveira (SEDUC / PE)

Leandra Agostinho (DAIN / UERN)

Lucas Leonardo do Nascimento (LL Interpretações - Jaboatão / PE)

Márcio Teófilo De Assis (UFRN)

Maria Patrícia Lourenço Barros

Maridalva Varela (DAIN / UERN)

Nehemias Nasaré Lourenço (Centro de Estudos Levy / CG –PB)

Renata Cândida de Oliveira Garcia

Rita Daniely de Moura Silva (ATILSPE)

Intérpretes:

Roberta Maria de Andrade Silveira (SEDUC / PE)
Roberto Carlos Silva dos Santos (UFPE)
Rodrigo Carvalho Cavalcanti (UFRN)
Ronny Diogenes de Menezes (UFRN)
Silvana de Sá Ferreira (Itabira / MG)
Sofia Oliveira Pereira dos Anjos Coimbra da Silva (UFG)
Taanake Mathias Soares Batista (UFRN)
Thiago Cezar de Araújo Aquino (UFPE)
Thúlio Manoel Espinhara Marques (SEE/PE)
Tiago Moreira Cerqueira (UFRN)
Valdir Balbuena (CMIL/CG – MS)
Wender Paulo de Almeida Torres (Sala AEE -Rio Largo / AL)
Wilsynnara Melo Da Silva Lira (UFRN)
Yanak Ferreira Da Silva (UFRN)
Yone Regina de Oliveira Silva (SEDUC /PE)

COMISSÃO DE MONITORIA

José Paulino Peixoto Filho (FAFIRE)
Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
Nayde Lima (CPFreire)
Poliana Arruda (CPFreire)

MONITORAS(ES)

Adeilza de Souza (FAFIRE)
Alba Flora Pereira (PPGEDUMATEC/UFPE)
Alidiane Ferreira da Silva (GRE/ Salgueiro)
Ana Carolina de Souza Ferreira (UEPB)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN)
Andréa Duarte da Silva (PPGE/UFPE)
Bruno César de Farias Melo (UFRPE)
Erica Caiane dos Santos Lima (FAFIRE)
Ewerton Rafael Raimundo Gomes (UEPB)
Francisco das Chagas da Paz Soares (UFPI)
Gabriele da Silva Antunes (UECE)

MONITORAS(ES)

Geysiane Felipe do Nascimento (UFPB)
Guilhermina M. Pimentel da Silveira (UECE)
Helen Kassia Barbosa Rago Pereira (FAFIRE)
 Hulda Lourenço Alves da Silva (UFPE)
 Jean Felix Borges (UEPB)
Jessica Milane Guedes Freerira (FAMAM)
Joana Vitória Gonçalves Bezerra (UFPE)
 Joana Maria Rodrigues Alves (UFPE)
 João Gabriele Pereira da Silva (UFPE)
 Joice Silva Ferraz (UEPB)
 Joseane Maria dos Santos (UFRN)
 Leandro Alexandre da Silva (UFPE)
Letícia Gabriely Fernade da Nóbrega (UFRN)
 Luciano Santo de Abreu (UFPE)
 Maria Clara Carneiro Câmara (UFRN)
 Maristela Costa Coelho (SESC/PI)
 Maria Naiara da Silva Araújo (Mulungu/CE)
 Maria Veiga Damasco de Lima (UFPE)
 Mariana Louisa O. Lima C. de Araújo (FAFIRE)
Mário dos Santos de Assis (PPGEDUMATEC/UFPE)
 Priscila Batista Ribeiro (UFRPE)
Renata Patícia Jorge dos Santos Barbosa (FAFIRE)
 Rayssa de Moraes da Silva (UFPE)
 Samuel Lopes dos Santos (IFPB)
 Sandóelia Barbosa de Sousa (FPO/CE)
 Sirlane Freitas lacerda (UESBA/MG)
 Verônica Medeiros Pereira (UFRN)

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO DOS ANAIS E EBOOKS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
 Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DAS NORMAS PARA AS MESAS E COMUNICAÇÕES ORAIS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreira e UFRN)
Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)
Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

COMISSÃO CIENTÍFICA
COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Anderson Fernandes de Alencar Universidade Federal do Agreste
de Pernambuco - UFPE
Viviane de Bona Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

**EIXO 4. DIREITOS HUMANOS, CULTURA DA PAZ E
TECNOLOGIAS EMANCIPADORAS**

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Ana Maria de Barros	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Anair Silva Lins e Mello	Secretaria de Educação e Esportes de PE/ Faculdade de Ciências e Tecnologia Prof ^o Dirson Maciel de Barros
Irene Giambiagi	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Maria Betânia do Nascimento Santiago	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Nelio Vieira de Melo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Rodrigo Silva Rosal de Araújo	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Virginia Renata Vilar da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO EIXO TEMÁTICO 4. DIREITOS HUMANOS, CULTURA DA PAZ E TECNOLOGIAS EMANCIPADORAS

Nelino José Azevedo de Mendonça - CPFreire/UPE

Marlúcia Lima de Sousa Meneses - Fórum EJA/PI

MONITORIA DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Elane Silvino da Silva

Maria Aline da Silva

Maria Edineide Freitas Santos Barbosa

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

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>

AUTORIZAMOS A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES DOS ARTIGOS

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).

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
Nelino José Azevedo de Mendonça	
GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: FOMENTAÇÃO PARA OS DISCENTES	11
Ana Cristina Pinho de Almeida	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO: CONSTRUINDO RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS	22
Nelino José Azevedo de Mendonça Targélia Albuquerque	
A LITERATURA INFANTIL COMO UM DIREITO HUMANO: O ATO DE LER A PARTIR DE UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E ANTÔNIO CÂNDIDO	37
Ana Ysa de Lacerda Coriolano Daniele da Silva Barros	
PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DA PRÁXIS LIBERTADORA AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL	54
Anita Cristina da Silva	
NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO	73

APRESENTAÇÃO

O XI Colóquio Internacional Paulo Freire, comemorativo aos 100 anos de Paulo Freire, com a temática geral “Da leitura de mundo à emancipação dos povos” traz o eixo temático **Direitos humanos, cultura de paz e tecnologias emancipadoras** reafirmando o caráter crítico e libertador da pedagogia freireana, exatamente pela compreensão de que a questão da dignidade humana, enquanto princípio afirmativo dos direitos humanos, não pode prescindir de uma práxis afirmativa de cultura de paz, como também da compreensão de que há uma exigência existencial e ética de que nesse contexto de contemporaneidade as tecnologias sejam utilizadas como instrumentos contributivos para convivências mais humanizadas e emancipatórias.

Os Eixos Temáticos proporcionam diálogos interculturais, reflexões e proposições nos mais diversos campos de atuação político-pedagógica de educadores e educadoras, dos/as militantes de todas as causas democráticas e dos movimentos sociais que atuam em defesa dos direitos e da dignidade humana das pessoas e pela construção de uma sociedade mais justa e mais democrática. Por essa razão, temas como fundamentos dos Direitos Humanos, a cultura de paz, as tecnologias assistivas e as tecnologias ativas, as diretrizes dos Direitos Humanos, currículo em Direitos Humanos e práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras são conteúdos articulados com os princípios políticos, pedagógicos, filosóficos e antropológicos do pensamento de Paulo Freire nesse eixo temático que aborda os direitos humanos, a cultura de paz e as tecnologias emancipadoras.

A apresentação das comunicações orais teve o trabalho intitulado “A literatura infantil como um direito humano: o ato de ler a partir de um diálogo entre Freire e Antônio Cândido” apresentado por Ana Ysa de Lacerda Coriolano e Daniele da Silva Barros. O artigo teve como enfoque a análise e compreensão sobre a vivência do/a professor/a com a prática literária em meio escolar e se realmente ela tem sido exercida como garantia de um direito humano que todo/a estudante tem, compondo assim a sua educação de forma ampla e integral, trazendo ainda a reflexão sobre uma leitura de

mundo para compreender a sociedade contemporânea em que se vive. Procurou dialogar com o referencial teórico freireano com o pensamento teórico do professor Antônio Cândido.

O artigo “Gamificação no ensino fundamental: fomentação para os discentes”, da professora Ana Cristina Pinho de Almeida, versou sobre a experiência realizada no projeto que está sendo vivenciado para o uso da gamificação no ensino fundamental I da Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes como fator de mudança no processo de aprendizagem. O artigo recorre a aspectos teóricos da pedagogia de Paulo Freire e apresenta como objetivos analisar a participação dos discentes no uso dos jogos em sala de aula; observar a que saberes a inserção das gamificação aproxima os discentes da aprendizagem significativa e identificar o nível de aprendizagem em que eles chegaram a partir dos jogos aplicados.

O artigo “A escola como espaço de humanização: construindo relações pedagógicas em defesa dos direitos humanos” produzido pelo professor Nelino Azevedo de Mendonça e pela professora Targélia Albuquerque apresentou alguns conceitos-âncora da Pedagogia freireana, buscando a compreensão do conceito de humanização à luz do pensamento de Paulo Freire. Trouxe alguns elementos da Pedagogia freireana que abrem caminhos à construção de relações sociais emancipatórias no espaço escolar e, sobretudo, reflexões para que educadores e educadoras se reconheçam como protagonistas dessa jornada da educação libertadora com os(as) estudantes.

A professora Anita Cristina da Silva apresentou o artigo “Paulo Freire e a Educação em Direitos Humanos: da práxis libertadora ao protagonismo estudantil”. O artigo enfatiza que 2021 é um ano em que, assim como em todos os que passaram e todos o que estão por vir, está presente a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Este artigo busca uma análise da metodologia freireana enquanto prática para uma Educação em Direitos Humanos. Para essa reflexão, apropria-se do processo histórico de construção da educação brasileira, analisa instrumentos normativos para Educação em Direitos Humanos e a relaciona com a Pedagogia do Oprimido, propondo metodologias ativas a partir das temáticas desenvolvidas no processo educativo.

Esse eixo temático trouxe diálogos profícuos e reflexões importantes nas Comunicações Orais apresentadas durante o Colóquio. Com isso, é assertivo afirmar que muitos objetivos foram concretizados como, por exemplo, sistematizar a circulação do conhecimento, a partir do referencial freireano no território epistêmico da educação popular; socializar experiências socioeducativas e culturais, referenciadas no pensamento freireano e vivenciadas em ambientes educativos formais e não formais; divulgar resultados de estudos, pesquisas, e extensão baseados nas ideias de Paulo Freire, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, comprometida com a humanização do ser humano.

Boa leitura!

Nelino José Azevedo de Mendonça - CPFreire/UPE

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: FOMENTAÇÃO PARA OS DISCENTES

Ana Cristina Pinho de Almeida

RESUMO: Este projeto está sendo elaborado para o uso da gamificação no ensino fundamental I da Prefeitura Municipal do Jaboaão dos Guararapes como fator de mudança no processo de aprendizagem. É evidente a presença das TDICs na sociedade contemporânea, sociedade essa marcada pela rápida troca de informações e pela forte presença dos meios digitais. Vários autores como Lyotard (1998), Castells (1999), Lévy (2010) discutem como a tecnologia muda as configurações dessa sociedade, influenciando nos indivíduos as formas de se relacionar, de se comunicar, de jogar e na realização de outras atividades do cotidiano. Algumas pesquisas (MENDES, 2008; NASCIMENTO, 2012) apontam que a forma que as instituições escolares encontraram para adaptar-se a essas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade informacional é através da inserção de artefatos tecnológicos no ambiente escolar, como o uso de tablets, smartphones, lousa digital entre outros, a fim de tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e atrativos. Esse fato vem acontecendo na rede municipal de ensino da cidade do Jaboaão dos Guararapes, que tem investido nessas tecnologias. O interesse em pesquisar esses pontos é a preocupação com a aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino-aprendizagem. Artefatos didático-pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Este estudo consubstanciado no projeto cuja investigação refere-se ao uso do jogo, no contexto do Ensino Fundamental e fruto de outras experiências ao longo de tive da minha formação acadêmica, em especial a atuação como discente em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental I do Município de Jaboaão dos Guararapes.

Para desafiar o estudante é fator importante no processo de aprendizagem o uso de jogos, sejam eles digitais ou analógicos. O referido recurso lúdico propõe desafios que instigam, geram dificuldades e podem promover a interatividade na sala de aula.

Gamificação é um processo que utiliza mecânica de jogos em situações de não-jogo, com intuito de captar o interesse e a motivação dos participantes das atividades. Este conceito vem sendo aplicado em ambientes educacionais, partindo da ideia de transformar a sala de aula em um ambiente interessante e divertido, capaz de motivar e engajar os estudantes no processo de ensino e contribuir na resolução de problemas referentes à aprendizagem, a partir da construção de cenários capazes de facilitar o caminho que o estudante seguirá de forma prazerosa e assim conseguir alcançar seu objetivo de aprendizagem. De acordo com Burke (2015, pág.9)

Segundo Gabriel (2013, p.190), “A diversão é um dos mais poderosos estímulos positivos que pode ser usado no engajamento, pois funciona como catalisador para mudanças de comportamento”. Sendo assim, percebe-se um fator interessante que pode contribuir para o engajamento de alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Antunes (2003), o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Através do jogo indivíduo tem a possibilidade de adquirir conhecimento e se divertir, tornando o processo de ensino – aprendizagem agradável.

Segundo Mattar (2010 apud PESCADOR, 2010, p. 193): “o aprendizado necessita de motivação para um envolvimento intenso, o que é atingido pelos games”. O envolvimento acontece entre a interação do jogo com o jogador, devido aos desafios que foram superados.

Com essa aproximação há uma maior interação entre docente e aluno, aparecem também algumas modificações na rotina da sala de aula em relação às metodologias de ensino. Hoje, o docente vem procurando assumir o papel de mediador, acompanhando os discentes durante observações e mediando a aprendizagem através de orientações.

Assim, é possível perceber que o ensino por gamificação é uma experiência transformadora para o educando na sua aprendizagem. Como já afirmava Freire (1997, p. 33), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo; o seu caráter formador”. O contexto escolar precisa se voltar para essa realidade e fazer valer as palavras de Paulo Freire (1997).

Segundo Antunes (2003), o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Através do jogo o indivíduo tem a possibilidade de adquirir conhecimento e se divertir, tornando o processo de ensino – aprendizagem agradável.

Para Piaget (1976), o jogo é uma atividade preparatória útil ao desenvolvimento físico do organismo. Através do jogo o indivíduo testa suas capacidades intelectuais, melhora a concentração e adquire mais conhecimento. Esses conceitos são a base para propostas de teoria mais modernas no uso de tecnologias para a educação como o conceito de Gamificação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para discutir os pressupostos teóricos do presente estudo, está organizado pelo aparecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação vem consolidando uma rede de conexões globais eficazes, e harmonizando situações diárias de fácil interação. Essa interação de fácil comunicação promovida pelo uso desses elementos surge provocando uma transformação na educação e alterando as formas de ensinar e aprender na qual o professor percebe a necessidade de tentar buscar novas estratégias pedagógicas capazes de ultrapassar os muros da instituição escolar. Exemplos de alguns recursos que vêm sendo empregados por docentes na elaboração dos seus planejamentos didáticos são os dispositivos móveis e os jogos digitais. Esses elementos vêm sendo vistos como soluções pedagógicas que de acordo com o uso em sala de aula pode ampliar as aptidões e competências nos educandos por meio de atividades lúdicas e prazerosas.

Para obtenção desses resultados de pesquisas, será feita uma abordagem qualitativa com observação de que modo o jogo da gamificação poderá colaborar na aprendizagem. Foram feitos também vários estudos com base teórica em livros, revistas, artigos publicados, teóricos como Gabriel (2013), Lira (2016).

Nessa pesquisa foram adquiridos diversos tipos de jogos analógicos e digitais, os discentes jogam entre si, buscando originalidade no enfoque. Para tanto, parte-se de um estudo exploratório que, de acordo com Selltiz et al (1974, p. 60), contribuirá para aumentar o conhecimento do pesquisador acerca de um fenômeno, esclarecer conceitos e estabelecer prioridades para futuras pesquisas.

OBJETIVO GERAL

Identificar o uso de gamificação no ensino fundamental I da Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

→ Analisar a participação dos discentes no uso dos jogos em sala de aula;

→ Observar a que saberes a inserção das gamificação aproxima os discentes da aprendizagem significativa;

→ Identificar o nível de aprendizagem em que eles chegaram a partir dos jogos aplicados.

PROBLEMÁTICA

O problema que dá origem a esse projeto consiste em investigar como os games e a gamificação podem contribuir para o ensino aprendido dos discentes no ensino fundamental, onde foram identificadas problemáticas, as quais os games e gamificação poderiam contribuir para mudanças. Houve um maior engajamento dos sujeitos da aprendizagem e ressignificação da experiência vivenciada na formação inicial para o ensino fundamental que seja

significativo para os sujeitos do ponto de vista da aprendizagem, a partir de problemáticas cotidianas, possibilitando a construção de percursos de aprendizagens, de forma a contribuir para uma educação emancipatória e cidadã. Este capítulo está dividido em nove seções.

MANEIRAS DE APRENDIZAGEM

Os discentes têm formas distintas de aprendizagem, uns através da observação, outros explorando os jogos ou trazem o seu conhecimento prévio.

Batista, Saldanha e Zamponi (2016) dizem que temos diferentes formas de aprendermos os conteúdos das mais variadas disciplinas. Alguns estudantes aprendem através da observação, outros preferem ouvir atentamente, outros ainda entendem melhor quando são levados ao movimento ou a explorar algo, entre outras formas. Os autores ainda falam que um aluno apresenta diferentes estratégias para solucionar problemas, elaborar conclusões e assimilar conteúdo. E a essas estratégias ele nomeia como Estilos de Aprendizagem.

Conforme postulou Paulo Freire (2002, p.25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Segundo Vianna et al. (2013), a gamificação tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas ao se executar determinada tarefa. Por isso é aplicada em situações e circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo.

O educador Paulo Freire (1996, p. 32) fala de uma pedagogia fundamentada na autonomia do educando, na qual ensinar exige criticidade e para tal se faz necessário o desenvolvimento de uma curiosidade crítica “com que podemos nos defender de

irracionalismos decorrentes do ou produzidos por certo excesso de racionalidade de nosso tempo altamente tecnologizado”

De acordo Freire (2020) Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O educador Paulo Freire (1996, p. 32) fala de uma pedagogia fundamentada na autonomia do educando, na qual ensinar exige criticidade e para tal se faz necessário o desenvolvimento de uma curiosidade crítica “com que podemos nos defender de irracionalismos decorrentes do ou produzidos por certo excesso de racionalidade de nosso tempo altamente tecnologizado”.

O diálogo é um ato de amorosidade onde aproxima as pessoas, não para que se tornem iguais, mais para se reconhecer na igualdade a substância humanizadora.

Paulo freire parte do seguinte pressuposto: “não há diálogo verdadeiro se não nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-home, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. (FREIRE, 1987, p. 82).

O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ÂMBITO DE APRENDIZAGEM

A transmissão de o conhecimento dar-se através da observação, interação e diálogo entre o docente e o discente.

De acordo com Freire (2002) “Ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

No entanto, segundo Freire (1996) “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para sua construção”. Por isso, é necessário que

os professores e alunos estejam engajados no processo de ensino aprendizagem, visando processos mais colaborativos.

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras.

O ato de ensinar exige assim uma reflexão aprofundada sobre sua prática. Segundo (FREIRE, 2013) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.39). Dessa maneira, a partir dessa reflexão o professor pensando criticamente sobre sua prática realizada hoje, pode repensar sua estratégia didática, na busca de uma melhora constante em sua prática educativa futura.

De-Marcos (2014) Gamificar o processo de aprendizagem é uma tarefa desafiadora, mas possível. O desenvolvimento apropriado de um jogo, por exemplo, pode auxiliar os alunos a adquirirem habilidades e conhecimento em períodos curtos, efetivando a taxa de retenção de conteúdo. Neste sentido, é uma abordagem séria para acelerar a curva de experiência da pessoa, favorecendo o aprendizado de conteúdos e sistemas complexos.

Dominguez (2013), Neste sentido, é necessário reconhecer que a motivação no ato de jogar abrange as áreas cognitiva, emocional e social do indivíduo.

A gamificação promove elementos extraordinários de como interferir em dificuldades de aprendizagens, motivando e engajando os estudantes em um ensino lúdico e fascinante. As estratégias gamificadas, acionam e motivam para que o ensino se torne uma experiência desafiadora de forma a ser eficaz e intervir na realidade escolar, envolvendo respectivamente os seus agentes como protagonista do processo ensino aprendizagem.

No que diz respeito a transformar o conhecimento, adaptá-lo de forma a torná-lo compreensível pelo discente e descobrir um caminho que o conduza, estimamos ser a forma de aprendizado do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Num contexto análogo, essa adaptação do conhecimento, reflete-se no que Freire (2015, p.24) expõe: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Os jogos são ferramentas criativas e desafiadoras e busca no aluno o interesse de participar, e assim ajudando no desenvolvimento cognitivo.

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida, ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à modalidade sem a qual não há cultura nem história. (FREIRE, p.16, 2000).

Segundo Martins et al. (2014), os jogos podem ajudar no desenvolvimento cognitivo, podendo ser um aspecto de desenvolvimento significativo no meio educacional, aprimorando as habilidades de reflexão e domínio de conteúdo dos jogadores, permitindo formar cidadãos adaptados ao contexto sociocultural em que vivemos.

A educação ultimamente não está sendo mais atrativa para os alunos com o ensino tradicional, é necessária uma mudança na metodologia. É on de gamificação entra para agregar importantes elementos na metodologia.

McGonigal (2012) conceitua jogo como uma atividade voluntária e que as crianças são levadas a jogar pelo instinto, brincam porque gostam de brincar e é aí que reside a liberdade do artefato.

Paulo Freire (2007): a educação sozinha não mudará a escola nem o mundo e muito menos, garantirá a formação plena de nossas(os) estudantes; mas, sem ela, mudança, em uma perspectiva democrática para a qualidade social, não ocorrerá.

Refletindo nesse âmbito educacional utilizar ferramentas capazes de colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem por meio da diversão em ambientes educacionais, pode ser uma tática de motivação e engajamento a ser empregada pelos professores. Os jogos digitais podem ser recursos desafiadores para alguns professores, mas já vêm sendo enxergando pelos docentes como necessário para prática pedagógica, porém esse artefato tem um grande potencial pedagógico capaz de beneficiar a aprendizagem de forma lúdica e dinâmica e dependendo da forma que ele esteja empregado no planejamento pedagógico.

A gamificação requer aportes importantes de como intervir em dificuldades de aprendizagens, motivação e engajamento dos alunos em um ensino lúdico, dinâmico e atrativo. As estratégias gamificadas, acionam as motivações para tornar o ensino uma experiência desafiadora de forma a interferir na realidade do âmbito escolar, envolvendo todos ao mesmo tempo e tornando-os detentor do processo ensino aprendizagem.

É perceptível que a aprendizagem dos alunos com jogos se consolida com mais facilidade. Eles interagem com prazer e tem um maior engajamento entre si. Os jogos digitais são ferramentas que ajudam e permitem um novo processo de conhecimentos, fornecendo um maior engajamento em sala de aula trazendo a diversão e a aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo chega às considerações finais com uma eficaz constatação: analisar as tecnologias digitais no Ensino Fundamental não é, e não será uma ação linear.

Estamos fincados em uma sociedade na qual as tecnologias digitais contribuem de forma relevante na formação do conhecimento, no acesso à informação, de tal modo a aprofundar e ampliar a nossa memória, reconfiguram as nossas necessidades de aprendizagem, asseguram nossa condição de bem estar, enfraquecem as nossas capacidades naturais de ser humano e modificam nossa concepção de

tempo e espaço. Para esta sociedade, a apropriação dessas tecnologias pode representar um fator de inclusão ou exclusão social.

Como resultado, somos influenciados a estabelecer vínculos, mesmo que de forma incipiente com tais tecnologias. A escola como instituição social está inserida nesta sociedade e recebe as demandas que dela advêm. Os discentes que compõem o Ensino fundamental - têm com esta sociedade uma relação de convívio e persistência. Precisam interagir com os seus meios de funcionamento e responder as condições que ela lhes atribui, seja no seu de trabalho, na efetivação de pagamentos, na circulação pelos centros urbanos ou no diálogo por meio da cultura letrada.

Avaliar a inserção destas tecnologias digitais na educação concebe uma instigação. Analisá-las no contexto do Ensino Fundamental configura um estímulo que vem juntado de outro estímulo: o de entender esta inserção por meio das especificidades (etária, geracional, social, econômica, espacial, cultural, de gênero e de etnia) que representam esse modelo de ensino.

REFÊRENCIAS

ANTUNES, Celso. A teoria das Inteligências Libertadoras. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BECKER, F. Da Ação à Operação: o caminho da aprendizagem. Porto Alegre: Palmarinca/ E&R/ EST, 1993.

GABRIEL, M. Educ@r: a revolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013. p.241.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da Autonomia. 35^a edição. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à prática educativa. 36^a edição. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (2004,1996)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LEE, V. S. *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors*. Sterling: Stylus Publishing. 2004. LIM, B. *Challenges and Issues in Designing Inquiry on the Web*.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 181 p. Resenha de: PESCADOR, C. M. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. *Conjectura*, v. 15, n. 2, p. 191-195, 2010.

MCGONIGAL, J. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Tradução: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BesSeller, 2012. p.377.

Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33742/1/DISSERTA%
c3%87%c3%83O%20Marielle%20Albuquerque%20Azoubel.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33742/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Marielle%20Albuquerque%20Azoubel.pdf). Acesso em: 27 de ago. 2020.

MEIRA, L. PINHEIRO, M. *Inovação na Escola*. Inova Educa. Disponível em: http://www.inovaeduca.com.br/images/opiniao/arquivos/Inovacao_na_esc_ola.pdf. Acesso em 28 de dezembro de 2017.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO: CONSTRUINDO RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Nelino José Azevedo de Mendonça
Targélia Albuquerque

“A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [mulheres]. [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens [das mulheres] sobre o mundo para transformá-lo”.

Paulo Freire

RESUMO: Este trabalho pretende retomar alguns conceitos-âncora da Pedagogia freireana, dialogando sobre as seguintes questões: quais as posições de Paulo Freire sobre Humanização? Será possível tecer no coletivo com educadores(as) e educandos(as) relações sociais humanizadoras na escola? Como sermos protagonistas das mudanças sociais dentro e fora do espaço escolar na perspectiva dos direitos humanos? Os objetivos são compreendermos o conceito de humanização à luz do pensamento de Paulo Freire; aprofundarmos alguns elementos da Pedagogia freireana que abram caminhos à construção de relações sociais emancipatórias no espaço escolar e, sobretudo, nos reconhecermos como protagonistas dessa jornada com os(as) estudantes. A pedagogia freireana se posiciona e se reinventa no tempo e no espaço de forma a compreender o mundo e suas transformações históricas, sociais e políticas e, por isso é sempre contemporânea.

Palavras-chave: Humanização. Diálogo. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Com Paulo Freire aprendemos a tornar práxis uma Pedagogia da Humanização e vivenciá-la no dia a dia da nossa escola, esta como um espaço político-pedagógico que vai muito além da sua função social de construção e socialização do conhecimento; é um *locus* de convivências humanas e, por essa razão, deve ser o lugar do

afeto, da amorosidade, da esperança, da utopia e da defesa dos direitos humanos, como prática da liberdade.

Esta conversa procura retomar alguns conceitos-âncora da Pedagogia freireana, dialogando sobre as seguintes questões: (a) Quais as posições de Paulo Freire sobre Humanização? Será possível tecer no coletivo com educadores(as) e educandos(as) relações sociais humanizadoras na escola? Como sermos protagonistas das mudanças sociais dentro e fora do espaço escolar?

Os objetivos desta nossa conversa são: compreendermos o conceito de humanização à luz de Paulo Freire; aprofundarmos alguns elementos da Pedagogia freireana que abram caminhos à construção de relações sociais emancipatórias no espaço escolar e, sobretudo, nos reconhecermos como protagonistas dessa jornada com os(as) estudantes. Almejamos que cada escola exercite uma prática dialógica de conhecer a fundo os seus problemas, equívocos, e suas maravilhosas possibilidades para reafirmar a coragem e demonstrar a vontade corajosa de mudar, de criar uma práxis transformadora, emancipatória. É um trabalho “co-laborativo” de amorosidade e determinação para juntar as famílias, os(as) educandos(as) e educadores(as) e mudar a cara da escola.

Esse é um trabalho de pesquisa bibliográfica que se configura como ensaio e, por essa razão, não apresentaremos dados de pesquisa de campo. A nossa perspectiva na construção desse trabalho foi tecermos um diálogo entre as próprias categorias freireanas na intenção de achados que apontassem para o processo de construção de relações interpessoais mais humanizadas no contexto das práticas educativas dentro do espaço escolar, muito embora também consideramos nesse processo os espaços extraescolares.

A pedagogia freireana se posiciona e se reinventa no tempo e no espaço de forma a compreender o mundo e suas transformações históricas, sociais e políticas e, por isso é sempre contemporânea, colocando-se como um projeto possível contra a malvadez das políticas neoliberais para a educação, que procuram desqualificar a escola no processo de humanização do sujeito humano, e em favor da libertação dos que amargam diversas formas de exclusão.

Para nós que vivenciamos o chão da escola enquanto profissionais da educação, devemos assumir uma perspectiva problematizadora do conhecimento e do próprio ato de reinventar o pensamento de Paulo Freire, compreendendo as mudanças sociais e construindo possibilidades de transformá-las. A Pedagogia de Paulo Freire é humanizadora porque demonstra uma solidez de princípios que defendem a construção da vida humana em uma sociedade digna, fraterna e justa. Seu potencial de inovação e transformação em prol da melhoria da qualidade de vida da população, em especial, dos mais desfavorecidos, discriminados, excluídos é imensurável.

Compreender, pois, as exigências e os desafios atuais e se posicionar como possibilidades de novas intervenções pedagógicas libertadoras para as novas formas de desumanização das pessoas é uma tarefa difícil e complexa, mas que pode e deve ser assumida por todos(as) nós educadores(as), tanto no chão da escola como também para além de seus muros. É nesse sentido que devemos entender a ideia de (re)criação). Paulo Freire insistia: a mudança é difícil, mas não impossível. Somos pessoas capazes de mudar e assim mudar a escola e o mundo. (FREIRE, 2007).

Esse pressuposto incorpora um profundo compromisso político, social e educativo com os sujeitos que estão no dia a dia da escola, que são as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos, homens e mulheres que alimentam o sonho de que a escola é a única via que pode levá-los para uma existência mais decente, cidadã e mais feliz. Por essa razão, os educadores e as educadoras devem assumir o compromisso ético e pedagógico de atuar nos espaços escolares como agentes impulsionadores da transformação individual e coletiva desses seres humanos que buscam na sala de aula, exatamente, esse caminho que pode direcioná-los para uma vida mais digna e com cidadania.

O texto se organiza da seguinte forma: Conceitos fundantes da humanização em Paulo Freire; Práticas emancipatórias no cotidiano escolar; e as considerações finais que refletem sobre a importância de nós, educadores(as) com nossos(as) estudantes, nos tornarmos protagonistas de uma Pedagogia freireana.

CONCEITOS FUNDANTES DA HUMANIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

O ponto de partida para esse diálogo é entendermos que a Pedagogia Paulo Freire não se reduz “a um método”. Ela é criadora e tem a capacidade de se atualizar e transformar. Nesse sentido, o âmago da Pedagogia de Paulo Freire é a sua natureza antimétodo e, por isso, ela é essencialmente dialógica. É essa dimensão que fundamenta o princípio problematizador de sua prática educativa e do seu posicionamento radical contra a concepção bancária da educação. Ensinar não é transferir conhecimentos; é um ato relacional de aprender em comunhão como nos ensina Paulo Freire.

A pedagogia de Paulo Freire se corporifica como um projeto de humanização, por isso a sua radicalidade em defesa de uma ação pedagógica ética e libertadora a favor das humanidades perdidas e afirmação da cidadania e da dignidade conquistadas. Vários são os constitutivos da pedagogia humanizadora de Paulo Freire que precisamos compreender para podermos vivenciá-la de fato no cotidiano da nossa escola. Vamos discutir um pouco sobre alguns desses conceitos e, nesse sentido, abordá-los de forma particular, mesmo compreendendo que há entre eles uma intrínseca e profunda relação dialética.

Entendemos o diálogo como a base fundante da pedagogia freireana. Muito mais que um conceito é a própria condição existencial dos seres humanos e é através dele que afirmamos as nossas humanidades e nos endereçamos ao mundo, construindo processos relacionais mais respeitosos, éticos, democráticos. Paulo Freire encontra no diálogo o argumento mais forte para tecer a sua pedagogia libertadora. Nessa perspectiva, o diálogo é um princípio basilar de sua pedagogia e por isso é, ao mesmo tempo, uma condição existencial e práxis social que resgata e vivifica a palavra das pessoas excluídas e oprimidas pelo sistema dominante e opressor.

Por essa razão, o diálogo não deve ser entendido como uma estratégia ou uma técnica que o(a) professor(a) tem ao seu alcance para facilitar o seu acesso pedagógico ou afetivo aos(às) educandos(as). Dessa forma, não passaria de uma artimanha cínica e

maldosa, destituidora da humanidade do ser humano, porque reconhece a outra pessoa pelo princípio utilitarista, coisificando-a e eliminando a necessária condição ética para a afirmação da alteridade no processo de convivência humana.

Por isto, 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 a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

É fundamental no cotidiano escolar que pratiquemos o que Paulo Freire chama de “Vigilância ética. Por exemplo: como gestores, investimos em práticas dialógicas? Sabemos vivenciar uma gestão democrática convidando todos e todas a construírem uma gestão democrática, a avaliarem a escola e se posicionarem como coautores(as) de um projeto político-pedagógico emancipador? Como professores(as) escutamos nossos(as) estudantes, consideramos os seus conhecimentos prévios, a sua história de vida como necessários ao desenvolvimento curricular, do diálogo com os saberes escolares? Estimulamos o trabalho coletivo respeitoso diretamente articulado às questões da autonomia e direito de aprender de cada educando(a)? Procuramos compreender a nossa escola situada em um contexto social mais amplo e nos reconhecemos como sujeitos capazes de denunciar as relações de opressão, resistir e anunciar práticas educativas em prol da substantividade democrática?

Por essas razões, o ambiente escolar deve ser um espaço de fala e de escuta dos(as) educandos(as) e da própria comunidade escolar, no seu todo. A prática da dialogicidade nas escolas tem servido para resgatar a autoestima dessas pessoas e conferir-lhes um protagonismo capaz de levá-las a uma conscientização indutora de novas atitudes de intervenção mais acolhedoras e amorosas em seus espaços sociais, de convivências mais solidárias entre seus pares, de relações humanas mais éticas e cooperativas, de atividades mais colaborativas entre os(as) estudantes nos processos de aprendizagem. Essas práticas humanizadoras no chão da escola são formas de

materializar a concepção de diálogo defendida por Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido, no que concerne as suas dimensões, que são o amor, a humildade, a fé nos outros seres humanos, a esperança como possibilidade permanente de luta e o pensamento crítico, tão necessário para que haja uma relação dialógica horizontal (FREIRE, 1987).

O exercício dessas questões exige de cada um(uma) de nós paciência pedagógica, atitude política, capacidade de intervenção e compreensão de que somos seres inconclusos, em permanente processo de curiosidade e busca para nos completarmos, mas jamais nos completando. E esse é o ponto central que justifica compreendermos a história como um eterno movimento, e por isso jamais como algo fixo e imutável, e, ao mesmo tempo, nos reconhecemos como sujeitos de mudanças e transformações.

Como afirma Paulo Freire, “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens [e das mulheres]”. (FREIRE, 1987, p. 74). Esses são aspectos determinantes para entendermos que reside na nossa inconclusão a principal razão da necessidade da educação e da formação humana ao longo de toda a vida, inclusive para assumirmos a nossa rebeldia diante das injustiças e a nossa capacidade de luta. Esses processos formativos tão necessários ocorrem dentro e fora da escola.

Entendemos que o exercício de práticas humanizadoras no contexto da escola e no processo de ensino e aprendizagem requer também dos(as) professores(as) a compreensão na pedagogia freireana do sentido de esperança, de práxis e de utopia, enquanto processo de luta em busca da humanização. Freire diz que não há diálogo sem esperança. Não uma esperança que se acomoda, mas que se inquieta e luta; esperança que se corporifica pelo verbo esperar. Nesse sentido, a esperança é o motor que alimenta o sonho e a força para lutar contra as estruturas que sustentam as opressões e as diversas formas de dominação. Por isso é que, a esperança, no dizer de Paulo Freire, “é exigência ontológica dos seres humanos” (FREIRE, 2005, p. 30).

Em seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire argumenta o sentido da inconclusão do ser humano como condição fundamental para o movimento de busca pela permanente humanização. Por isso, a escola deve ser o lugar do diálogo crítico permanente, exatamente porque a ideia de inconclusão nos remete para a compreensão de que ninguém sabe de tudo ou que ignora tudo, sempre podemos ensinar ou aprender algo, e aí se encontra a riqueza da educação e as infinitas possibilidades de troca de saberes que se concretizam pelo diálogo através da interação humana. Isso quer dizer que os(as) educandos(as) devem ser respeitados pelos seus saberes, mas também pelas suas ignorâncias. Os(as) professores(as) precisam, portanto, dessa compreensão para exercerem, no cotidiano da sala de aula, práticas educativas mais inclusivas e democráticas.

Paulo Freire defende em sua pedagogia a ideia de que nós, seres humanos, somos vocacionados ontologicamente para o *ser mais*. Em outras palavras, isso significa dizer que é da própria condição de sermos seres humanos, e por essa razão é ontológico, que somos endereçados historicamente para cada vez mais irmos construindo a nossa humanização no decorrer da nossa existência. Contudo, sendo a humanização uma possibilidade histórica face à nossa inconclusão, podemos também nos deparar com o seu oposto, que é a possibilidade histórica da desumanização.

Nesse caso, pode ocorrer, ao longo de nossas vidas, uma distorção dessa vocação ontológica, na medida em que o ser humano se encontra na condição de negação da sua dignidade pela exploração, opressão, violências e injustiças. E quantas vezes nos deparamos em nossas escolas, em nossos bairros e comunidades com pessoas que vivem essa distorção da sua vocação. Meninos e meninas, homens e mulheres que amargam a degradação de suas humanidades pela ausência de comida, de morada, de afeto e de carinho. Precisamos nos perguntar: o que a escola, apesar de seus limites, pode fazer para enfrentar essa realidade tão opressora? De que modo podemos atuar, enquanto educadores e educadoras, cidadãos e cidadãs, na perspectiva de modificar esse contexto tão desumano? Se há um oprimido, há um opressor.

É nessa perspectiva que a utopia ganha corpo e se constitui no caminho que leva os sujeitos a lutarem por sua humanização. Para Freire, utopia não é idealismo irrealizável e alienante. Muito pelo contrário, é a possibilidade de concretização das condições adversas e opressoras em condições emancipatórias e humanizantes. No livro *Conscientização*, Freire afirma que a utopia implica num ato de conhecimento, desse modo, resulta de um processo de consciência crítica que, ao compreender o contexto social e a realidade, compreende também que é através da intervenção humana que a realidade se transforma. Implica em práxis que “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27).

Para Freire, não é possível a superação das estruturas desumanizantes se os seres humanos não se tornam seres de práxis. Tornar-se um ser de práxis tem a ver com a nossa capacidade de atuar de forma comprometida na realidade para transformá-la, a partir de uma coerência absoluta entre reflexão e ação. Ao mesmo tempo, essa ideia de utopia não pode ser entendida sem o sentido da esperança, como condição de busca humana, devido a sua condição de inacabamento. Para ele, “uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1979, p. 30). No livro *À Sombra desta Mangueira* encontramos a afirmação de que “a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional, quanto do sonho e da utopia” (FREIRE, 2005, p. 29).

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

As questões relacionadas aos princípios da gestão democrática na escola implicam diretamente com as práticas educativas que ocorrem diariamente na sala de aula. Por isso se faz necessário interrogar a respeito das concepções políticas e pedagógicas que embasam o fazer pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem; sobre determinadas práticas autoritárias que em nome da disciplina e do bom comportamento assumem o bancarismo como modelo exemplar de educação; sobre as perseguições das gestões ou

do poder central que regem os sistemas de ensino, muitas vezes veladas, contra os(as) professores(as) que assumem práticas problematizadoras em suas salas de aula ou que assumem posturas críticas e questionadoras do *status quo*. Mas também tem a ver com as práticas de desvelamento da realidade fundamentadas na concepção libertadora da educação; com as ações democratizantes instauradas na escola, como forma de horizontalizar as relações interpessoais e com os processos dialógicos instituídos no âmbito escolar e nas relações com as famílias e com a comunidade.

É importante também compreender que a humanização a ser construída nos espaços escolares tem a ver com a necessária articulação dos saberes curriculares com os saberes vivenciais trazidos pelos(as) educandos(as). A escola precisa de desnudar de certo ranço elitista, preconceituoso e autoritário em relação à cultura, à diversidade e aos saberes das classes populares, reconhecendo, inclusive, uma rica dimensão estética nesse acervo cultural construído ao longo da história dessas populações que sofreram e ainda sofrem processos desumanizantes de exclusão. Vale, então, refletir sobre “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 1996, p. 30).

Para agir dessa forma, a escola deve assumir a concepção problematizadora do conhecimento e materializar em suas salas de aulas práticas libertadoras e emancipatórias de educação. “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 75). Por isso, é fundamental o reconhecimento e a valorização da sabedoria popular no contexto das práticas educativas desenvolvidas na escola, e para que isso ocorra, é imprescindível a concretização do diálogo crítico entre esses saberes populares e os saberes cientificamente produzidos e socializados pela escola.

A afirmação dessa escola dialógica que promova o debate intercultural em suas práticas educativas nas salas de aula tem a ver com o compromisso pela concretização das práticas educativas progressistas e democráticas a serem assumidas por todas as instâncias responsáveis pelas políticas de educação e pelos(as) educadores(as) que exercem a sua ação pedagógica no chão da escola. Quando a escola atua e consolida em seu cotidiano essas práticas pedagógicas emancipatórias está contribuindo efetivamente para a afirmação da vocação ontológica dos seres humanos, que é a sua humanização.

Nessa direção, a escola tem uma tarefa fundamental que é o exercício da prática pedagógica problematizadora e para isso precisa refletir sobre questões práticas do seu cotidiano. Pensar, por exemplo, sobre a necessidade de aproximar cada vez mais as famílias dos(as) alunos(as) das atividades realizadas pela escola; sobre a possibilidade de desenvolver projetos que envolvam ações de intervenção para solucionar problemas vivenciados pelas pessoas que residem no entorno da escola e que, na maioria das vezes, estão inseridas num contexto de vulnerabilidade social e mergulhadas em uma realidade agressiva e excludente.

Então, quando os(as) educandos(as) não são escutados(as), o silenciamento da palavra se materializa na sala de aula e as práticas educativas se tornam mecânicas e verticalizadas e não os(as) reconhecem em suas dimensões cognitivas, socioemocionais e cidadã. Na prática, isso ocorre quando eles(elas) não são considerados(as) em suas opiniões, quando as suas falas não são escutadas, quando não são respeitados(as) em suas individualidades. Esse processo de silenciamento ocorre, principalmente, contra as pessoas das classes populares, imposto por educadores(as) pseudodemocráticos(as) que não abrem mão de suas práticas tecnicistas e instrumentalizantes, e por isso perdem de vista as dimensões da subjetividade humana que constituem a inteireza do ser humano. Essas atitudes não interditam apenas a fala necessária para a ação pedagógica da sala de aula, mas também silencia nesses sujeitos a sua autoestima pela sua história e modos de ser.

Por essa razão, faz-se necessário uma escola humanizante com práticas educativas libertadoras e que contribua para que esses sujeitos das classes populares reconheçam a grandeza e a boniteza de sua cultura e dos seus modos de ser, reconhecendo-se como sujeitos de valor na sociedade e que podem pela força da mobilização e do coletivo transformar a sua realidade adversa e opressora em condições objetivas e subjetivas humanizadas. Superar essas situações-limite impeditivas de afirmação de humanidades exige o constante exercício de intervenção na realidade. Essas intervenções podem anunciar horizontes em que a humanização desses sujeitos seja um processo contínuo e crescente. Como afirma Paulo Freire, “O povo dominado jamais aprenderia a lutar se isso não fosse uma experiência cultural” (FREIRE, 1990, p. 130).

A escola não deve ser apenas um espaço de formação técnica e instrucional, porque se fizer apenas isso, será marcada pela frieza e acinzentamento das relações humanas e da própria vida. Por isso, a escola deve ser um lugar onde as pessoas possam expressar as suas emoções e alegrias. Ela é essencialmente um lugar de convivências humanas e, por essa razão, deve ser um espaço de acolhimento, de trocas de saberes e de relações humanas éticas e saudáveis, em que os sonhos e a esperança possam brotar da alma e do coração de seus(suas) educandos(as), mas também de seus (suas) educadores(as).

Como nos esclarece Freire, a alegria, o sonho e a esperança são determinantes para o processo de formação humana realizado na escola. E não poderia ser diferente, considerando que nós, seres humanos, somos essencialmente subjetividade, além, claro, da dimensão da objetividade. Por isso, é tão fundamental que a escola entenda que a sala de aula é o lugar para dialogar sobre afeto, felicidade, amor.

Precisamos acreditar, como afirma Paulo Freire, na “esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 1996, p. 72). Resistência que seja acolhedora das dores dessas crianças e adolescentes, tantas vezes vítimas do descaso e das violências a que são submetidos nas ruas e dentro de suas casas. Uma escola do cuidado que seja capaz de

abraçar as emoções e os sofrimentos da alma e do coração desses(as) educandos(as), que se encontram nas áreas populares, mas também nos bairros mais abastados da sociedade.

METODOLOGIA

Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica, por isso não se trata de fazermos uma exposição dos resultados analisados. No entanto, o autor e a autora do texto procuraram estabelecer um diálogo entre as diversas categorias freireanas e as dimensões conceituais que elas engendram e, dessa forma, chegar a determinados achados que evidenciem que a humanização dos seres humanos, enquanto afirmação dos direitos humanos, se constitui a partir do contexto relacional entre os sujeitos e que o diálogo é a base da pedagogia humanizadora de Paulo Freire.

Por essa razão, procuramos estabelecer como procedimento metodológico uma análise do conteúdo temático, que na perspectiva de Bardin, implica numa unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de tendências, etc. (BARDIN, 2011). A metodologia adotada neste trabalho apoia-se no levantamento conceitual e análise temática à luz de Minayo, por isso, consideramos a sua perspectiva, ao designar que é através da análise de conteúdos temáticos que podemos encontrar respostas para as questões formuladas e até mesmo confirmar ou não as questões estabelecidas antes do trabalho de pesquisa ser realizado (MINAYO, 1999).

Dessa forma, o sentido interpretativo que se busca nesse processo é a perspectiva de uma compreensão humanística do conteúdo em análise. Por isso, a dimensão dialógica da metodologia vai construindo um delineamento conceitual para mostrar como as categorias e os conceitos freireanos se articulam, como já apontado na introdução deste trabalho, e como esse processo explicativo se constitui a partir da dimensão relacional entre os horizontes interpretativos da obra, enquanto objeto de análise, e dos pesquisadores.

A compreensão de definição de conceito não incorpora a ideia de que o conceito por si só já encerra o conhecimento da coisa definida. O

sentido que se quer articula uma dimensão que extrapola os limites cientificistas do explicar e propõe uma atitude comprometida com o desvelamento e compreensão significativa do objeto investigado, preservando o rigor ético do procedimento epistemológico e o necessário distanciamento investigativo (REZENDE, 1990). A intenção é assumir uma atitude investigativa que reconheça a dimensão histórica e social do objeto em questão, considerando as relações humanas nas suas diversas dimensões, enquanto experiência existencial no mundo.

CONCLUSÕES

O pensamento freireano tem a força de um chamamento a todos(as) educadores(as) para que assumam no chão da escola essa atitude utópica e esperançosa de, juntos com os(as) educandos(as), construirmos uma educação que de fato contribua para a libertação e humanização daqueles que, muitas vezes, têm apenas na escola a esperança de conquistar uma existência com dignidade e mais oportunidades na vida.

Essa construção exige uma escola acolhedora, desburocratizada, dialógica e aberta para a sua comunidade interna e externa. Uma escola que escute, que abrace, que compartilhe, que estabeleça convivências éticas, horizontalizadas e respeitadas. Uma escola inclusiva que acolha as diferenças culturais e as diversidades étnico-raciais, de credo, de sexualidade, de gênero e de qualquer outra forma ou modos de ser, para que a garantia dos direitos humanos seja uma realidade na vida das pessoas. Uma escola em que os conhecimentos técnicos e científicos não sejam negligenciados e que sejam disseminados para todos(as), mas também uma escola do afeto, do carinho e da amorosidade.

Fazer essa revolução no cotidiano da escola só é possível quando todos(as), educadores(as) e educandos(as), assumirem o protagonismo necessário para que, sendo sujeitos das suas histórias, transformem as suas realidades em histórias de dignidade, de cidadania e de humanização. Mas esse movimento de transformação para a libertação das pessoas e a sua conseqüente humanização, que

será sempre processo, não se fará magicamente, como se dependesse apenas da nossa vontade. Esse processo exige, em primeiro lugar, a compreensão de que a educação não pode tudo. Pelo seu caráter histórico a educação é possibilidade, por isso ela tem limites e é exatamente por essa razão que a educação pode contribuir efetivamente para a transformação da realidade. Paulo Freire, no livro *A Educação na Cidade*, argumenta que “É exatamente porque é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política, e culturalmente, que ela tem eficácia” (FREIRE, 1999, p. 91).

A transformação da realidade, a democratização da sociedade, a libertação de mulheres e homens e a humanização dos seres humanos são construções históricas, políticas e sociais que vão muito além dos limites da educação, porque representam a concretização e a efetivação dos direitos humanos. Isso significa que precisamos fortalecer as parcerias com os demais setores da sociedade e ampliar as articulações políticas e pedagógicas para podermos fazer frente às estruturas desumanizantes da sociedade.

A educação tem papel preponderante para o processo de mudanças na sociedade, por isso ela é imprescindível na luta por um mundo mais justo e mais humano. Cabe, então, a todos(as) nós educadores(as) assumirmos o compromisso ético com uma educação libertadora e humanizadora. A pedagogia de Paulo Freire é a maior inspiração para alimentar a nossa utopia e esperança por um mundo melhor, como também é a base de princípios político-pedagógicos orientadores de práticas educativas humanizadoras. Por isso, estudar e compreender o pensamento de Paulo Freire deve ser uma tarefa a ser assumida por todos(as) nós educadores(es) que acreditamos na força da educação para fazer do mundo um lugar mais digno e justo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

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

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

_____. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo /** Paulo Freire, Donaldo Macedo. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **À sombra desta mangueira.** 7 ed. São Paulo, Olho d'Água, 2005

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

A LITERATURA INFANTIL COMO UM DIREITO HUMANO: O ATO DE LER A PARTIR DE UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E ANTÔNIO CÂNDIDO

Ana Ysa de Lacerda Coriolano¹

Daniele da Silva Barros²

RESUMO: Com esse estudo propomos uma análise e compreensão sobre a vivência do/a professor/a com a prática literária em meio escolar e se realmente ela tem sido exercida como garantia de um direito humano que todo/a estudante tem, compondo assim a sua educação de forma ampla e integral, trazendo ainda a reflexão sobre uma leitura de mundo para compreender a sociedade contemporânea em que se vive. Para promoção da análise buscamos trazer como referencial teórico os achados freireanos em diálogo com o crítico teórico e sociólogo professor Antônio Cândido, sendo esse último autor referência na temática escolhida, isto é, a Literatura como um direito humano, e o Paulo Freire enquanto patrono da educação e exímio crítico filosófico de uma sociedade em constante contradição. O referido estudo é de caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa. De forma preliminar defendemos que os teóricos supracitados possibilitam através do ato de ler um mergulho em problemas sociais e existenciais que atravessam a educação.

Palavras-Chave: Literatura. Ato de ler. Direitos Humanos. Educação.

¹ ¹ Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia. Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiânia. Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. E-mail:

² Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia. Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiânia. Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. E-mail:

Trabalho sob a orientação da Profª Anair Silva Lins e Mello. Doutora em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho – Gualtar /Braga/Portugal. Chefe de Unidade do Projeto Escola Legal – Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Professora na Autarquia Municipal de Ensino Superior de Goiânia – PE/Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. E-mail: anairsilvalinse@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em seus escritos Paulo Freire nos convida a uma leitura de mundo como exercício da expansão de uma consciência crítica. Ao verificar se na literatura infantil há possibilidades de leituras de mundo, observa-se que a literatura é um direito humano e que sua práxis coexiste com a evolução da própria sociedade e suas mudanças, tendo em vista a abertura da consciência crítica e a formação cidadã possibilitada pela experiência e com o contato com o texto literário.

Quando aqui tecemos sobre literatura, falamos de um mundo e da leitura deste de forma mais profunda do que se pode imaginar, já que a escrita e experiência literária tem tido alcances preciosos na vida das pessoas. Esse alcance promove a ampliação de conhecimentos científicos, reporta-nos ao cotidiano e nos traz informações sobre gerações passadas. Nela há a expressão de sentimentos, histórias que tocam a alma e fazem com que o indivíduo queira continuar a conhecer um mundo mágico entrelaçado pelas palavras. Por isso, a Educação e a literatura são conceitos indissociáveis.

Mas, além disso, segundo o pensamento freireano (1989), para se chegar à leitura escrita precisamos de uma leitura prévia de mundo. São dois fatores que devem andar juntos para se entender o que a literatura traz como contribuição para a nossa vida. No decorrer do processo da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental as crianças precisam desenvolver certas habilidades e vivenciar os direitos de aprendizagem e campos de experiências sendo esses desenvolvidos para trabalhar a criança como um todo, isto é, sua cognição, sociabilidade, motricidade e o seu emocional (CAMARGO; SILVA, 2020).

Assim sendo, consideramos a literatura infantil uma das ferramentas que poderá ajudar ao/a professor/a a planejar atividades e experiências educacionais, para que o estudante compreenda os diferentes mundos, o do imaginário e o real e nesse sentido evolua em sua formação. Nessa direção a BNCC (2017) e outros documentos norteadores evidenciam que deve ser trabalhado com as crianças algumas competências e habilidades de leitura e de escrita, e a

literatura infantil é um dos recursos mais ricos que o/a professor/a tem em mãos para auxiliar essa construção de conhecimento.

Ainda nesse contexto, trazemos à tona o currículo da educação infantil e um dos direitos de aprendizagem registrado na BNCC, o direito de ‘expressar’. Nesse temos que o aluno deverá “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (BNCC, 2017, n.p).

E, nesse sentido podemos indagar: o que há de melhor para expressar e compreender tantos conceitos e sentimentos para ajudar o/a estudante a construir sua autorregulação do que a literatura infantil? A criança ainda está vivendo uma fase de construção de entendimento, então ela precisa do auxílio do/a professor/a e dos familiares para realizar essa leitura, tanto da palavra escrita quanto da leitura de mundo para compreender a sociedade em que se vive. E quando se coloca esse princípio como direito humano, especifica-se cada vez mais a sua importância de estar presente no dia a dia das crianças.

Ao falarmos aqui em Direitos Humanos, sinalizamos um objetivo que foi conseguido através de lutas e garantido por leis, tais como a lei nº13.696 de 12 julho de 2018 e o decreto nº 7.559 de setembro de 2011, que garantem o livre acesso a livros e bibliotecas não só a estudantes, mas a toda população. Entendemos que a apreciação e o aproveitamento da literatura deve ser um aprimoramento de todos, pois auxilia não só na formação acadêmica, mas também na vida em sociedade e na esfera emocional.

Além disso, ao nos reportarmos as leis estamos também nos reportando a própria Constituição Federal (1988). Haja vista que em seu art. 205 temos que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”.

Portanto, no decorrer deste trabalho vamos tecer como o/a professor/a tem utilizado esse meio literário, se realmente os resultados da aplicação desse método tem tido eficácia no

desenvolvimento da criança e se de fato os alunos têm um espaço no meio escolar para experienciar o mundo literário. Teceremos ainda como este está interligada a leitura de mundo e a leitura da palavra escrita. O que se observa é que muitas vezes a literatura é tratada apenas como um recurso opcional para a instrução dada aos estudantes e não é impulsionada como verdadeiramente um direito legítimo de todos.

Acreditamos que a literatura esteja em todo lugar. Acabam virando filmes, séries, músicas, dentre outras coisas, para trazer uma interpretação daquilo que foi escrito fazendo com que o indivíduo cresça como pessoa e venha a entender cada vez mais o mundo a sua volta. E esse apreço se torna autêntico e genuíno muitas vezes dentro do ambiente escolar quando lhe é proporcionado esse estímulo à leitura.

Na perspectiva de estabelecermos diálogo e configurarmos a literatura infantil como direito garantido esse estudo tem como objetivo geral analisar e compreender a vivência do professor com a prática literária em meio escolar e se realmente ela tem sido exercida como garantia de um direito humano que todo estudante tem, compondo assim a sua educação de forma ampla e integral, trazendo ainda a reflexão sobre uma leitura de mundo para compreender a sociedade contemporânea em que se vive.

Enquanto metodologia trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica bibliográfica para a coleta e análise dos dados.

BREVE FUNDAMENTO TEÓRICO E DIÁLOGO ESTABELECIDO

A educação é um direito conquistado pelo cidadão depois de muitas lutas, avanços e retrocessos. Os documentos norteadores tais como a BNCC (2017) e o Currículo de Pernambuco (2019) têm auxiliado nos planejamentos e elaboração de aulas e vivências escolares, então logo os aspectos que giram em torno da educação se tornam um direito a ser alcançado. A literatura infantil é um tema previsto nos citados documentos. Contudo tem sido vista como uma

ferramenta opcional. Entretanto, na nossa percepção, existem leis que deveriam garantir esse direito como uma prática comum no nosso dia a dia escolar.

Segundo o Decreto N° 7.559 de 1 de setembro de 2011 o Art. 1° “consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país”. Ainda neste referido decreto encontramos em seu inciso 1° os objetivos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

Vale salientarmos que o PNLL foi instituído em 2006, como desdobramento do Ano Ibero-Americano da leitura. Em 2019, o Decreto n° 9.930, de 23 de julho, altera o Decreto n° 7.559; e, em seu Art. 2° temos que o PNLL será coordenado em conjunto pelos Ministérios da Cidadania e da Educação. Dentre os objetivos do PNLL citamos “a democratização do acesso ao livro, a formação de mediadores para o incentivo à leitura, a valorização institucional da leitura e o incremento do seu valor simbólico”. Para, além disto, ainda temos no decreto “estimular o desenvolvimento da economia do livro como incitação à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional” (2011, Art. 1°, §1°).

Entretanto, observamos que esse direito garantido a população infelizmente tem sido negligenciado, pois em muitas escolas e cidades não existem espaços para a leitura e principalmente para a literatura infantil, privando a essa população de um crescimento intelectual e de avanços de pensamentos em relação a sociedade. Quando um indivíduo tem uma boa leitura e releitura da sociedade, ele consegue relacionar conceitos relevantes que interligam uma sociedade assim como, política, educação, cultura e economia.

Através dos livros infantis encontramos uma diversidade de temas e possibilidades de trabalharmos vários conteúdos. Por isso esse estudo busca fazer uma relação entre a literatura infantil e o direito em si. Isso é relevante, pois vamos visualizar em algumas perspectivas se a escola e os/as professores/as têm trabalhado, sobretudo, de forma correta essas práticas pedagógicas.

Vimos que quando se trata de “rodas de histórias”, o/a professor/a deve ter uma concepção totalmente formada em relação a essa realidade. A linguagem e a experiência literária possibilitam o intercâmbio de saberes e valores culturais que são importantes para edificar posicionamentos na vida como ser político e social.

Quando se há uma conexão entre os pensamentos expressos na literatura com a interpretação de mundo que vivemos, os/as estudantes podem concretizar esse aprendizado. Nessa direção Sthella Laryssa, em sua produção textual, afirma que “a leitura como instrumento de compreensão de si e do mundo, auxilia no processo de encontro e reencontro com a própria identidade”. (2021, p. 354). Esse intercâmbio é efetivado na escola com o ensino da literatura e das outras artes, concretizando o direito do/a estudante, conforme prescreve a LDB (9.394/96), em seu Art. 35.

Levando em conta os questionamentos e impasses apontados, levantamos como inquietude motivadora deste estudo a seguinte problemática: Quais as contribuições dadas pelos/as professores/as dentro da sala de aula para a prática da literatura infantil a fim de que os fundamentos do letramento literário se concretizem a partir da prática pedagógica?

Para Antônio Cândido (1995) a literatura possibilita ao leitor desenvolver sua própria humanidade, conhecendo a diversidade da sociedade que o cerca, para compreender a si próprio. Nesse sentido esse autor diz que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos” (1995, p. 256).

Portanto, faz-se necessário que a escola imponha saberes literários nas suas práticas pedagógicas, enfatizando a importância da literatura e seus direitos no âmbito escolar. Trazendo assim o pensamento sobre a interpretação do mundo. Como falamos anteriormente a literatura é um dos recursos mais ricos dentro da educação e ela reflete aquilo que se é vivido ou o que se almeja viver. Por isso entendemos a vital importância de que ao apresentarmos a literatura as crianças devamos fazer essa conexão com o seu cotidiano.

Já em Paulo Freire (1989, n.p) temos que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Então, para se estabelecer um vínculo entre esses dois pontos o/a professor/a deve expressar a realidade de onde se vive, utilizando livros literários que tenham uma realidade parecida com determinada região para que possam se reconhecer dentro da leitura, e para que as crianças possam usufruir de fato esse direito.

Nessa perspectiva encontramos outra afirmação freireana onde reflete bem a leitura do mundo e da “palavramundo”:

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, id).

Ainda podemos afirmar que a literatura não se encaixa nos padrões de toda sociedade, sendo atingida apenas por uma parte da população que já teve o costume e se habituou a aproveitar a criação literária de grandes escritores. Mas, segundo Peter Hunt (2010) “a máxima da teoria e da crítica sobre a literatura somente aos dotados de “intuição treinada” também exclui automaticamente todos os leitores infantis e todos os livros para criança”. (p. 82).

Ou seja, se a literatura é apenas para grandes intelectos, como poderiam ser usadas nas escolas? Esse pensamento além de retrógrado, também inviabiliza as leis fundamentadas que são estabelecidas no país, privando grande parte da população de um ótimo aproveitamento. Quando se fala no ingresso das pessoas de classes mais baixas no mundo da literatura ainda há uma relutância em considerar esses indivíduos como seres críticos e com acesso a conhecimento, assim Alder Júlio Calado afirma:

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. (CALADO, 2021, p. 345).

Nessa perspectiva, reafirmamos que todos os conceitos que são abrangidos pela educação devem ser direito de todos, independente de classe social ou econômica, assim como está escrito na Constituição Federal e em outros documentos normativos. Além disso, concordamos com Sthella Laryssa Lima quando escreve que “através da linguagem escrita é possível transformar uma pessoa em leitor, condições em que se internalizam informações culturais, econômicas, políticas, entre outras”. (LIMA, 2021, p. 357).

Em diálogo com Myles Horton, Freire (2003) diz:

[...] Uma das tarefas mais importantes que deveríamos ter como professores seria não ter a experiência em nome dos alunos. Não podemos fazer isso por eles e elas. Eles e elas têm que ter sua própria experiência. Mas, talvez devêssemos colocar para os alunos e alunas, pelo menos duas vezes no semestre, sobre como estudamos. Como fazemos isso. Eu fazia isso com meus alunos e alunas. Eu tinha o hábito de ler capítulos de livros com os alunos de graduação porque muitas vezes, a essa altura, eles ainda não sabiam o que significava ler. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 63).

É embasada na ideia freireana que trazemos à tona a relevância da leitura, do ato de ler e da literatura. Contudo, pode surgir o pensamento de que a literatura infantil serviria apenas para divertimento das crianças, sendo utilizada como um momento diferente para iniciar a semana na segunda-feira com as crianças em sala de aula, ou em uma sexta para finalizar a semana de forma diferente.

Entretanto, a leitura de um livro ou a contação de histórias pode ir a um nível muito mais profundo. Uma leitura já é rica e traz uma apropriação de conhecimentos e o/a professor/a consegue viabilizar atividades, recursos, conteúdos que aumentem ainda mais o desempenho dos/as estudantes, e assim garantindo o direito à educação.

Ainda de acordo com Lima (2021, p. 365) “realizar uma experiência através da linguagem representa, portanto, permitirmos tocar essencialmente pela inovação da linguagem, a ela nos permitindo e a partir dela estabelecendo harmonizações”. Assim sendo, quando o/a professor/a propõe uma leitura, inicialmente ele ou ela planeja a atividade, separa recursos que estimulem o pensamento crítico, promove a interpretação do que está sendo lido, para que a criança comece a desenvolver e formar suas opiniões de acordo com sua vivência, estimulando o hábito da leitura e a curiosidade por outros conhecimentos, outros saberes.

Essa manifestação literária ajuda a formar alunos críticos, e que enraízam seus conhecimentos, por isso Peter Hunt ainda afirma que:

Em minha experiência, os alunos de literatura na graduação carregam uma resistência enraizada a valores do sistema dominante, bem como uma compreensão perspicaz do que se espera que digam (o que é um alento). Isso não significa uma obviedade educacional; é importante para os livros infantis, em que a oralidade, a subcultura, a anticultura, ou cultura paralela da infância são fatores relevantes na interpretação dos textos. (HUNT, 2010, p. 83)

Por isso, dizemos que a literatura e sobretudo a literatura infantil está nos diferentes níveis de ensino. Observamos que para o processo de alfabetização ser completo a criança precisa desenvolver competências e habilidades, tais como: leitura, escrita, ter noções matemáticas, entender e interpretar aquilo que se lê e escreve. A literatura infantil, por sua vez, traz muitas contribuições para que o/a estudante venha chegar a esse nível. Por isso é triste ver escolas sem um espaço de leitura, sem abrir caminho para novos horizontes de conhecimentos.

Todavia, muitos/as professores/as vêm, em nosso país, lutando para mudar a situação das escolas em diferentes territórios brasileiros. Mas ainda há um longo caminho a percorrer, pois a escola é um ambiente social, então pais, familiares e a população têm que firmar o seu papel na propagação da educação, por isso o hábito da leitura precisa do apoio familiar para se consolidar.

Nesse contexto indagamos: se temos duas crianças, uma que os pais leem para ela todas às noites e tem livros de literatura infantil sempre à disposição e a outra que nunca teve acesso a livros, qual seria a mais propensa a ter facilidade na leitura? Provavelmente a que tem sempre acesso aos livros, porque faz parte do seu dia a dia. Sem dúvida a questão socioeconômica pode influenciar. Entretanto quando se tem o cumprimento da legislação, fica mais fácil de se contribuir com o crescimento educacional de crianças de todos os níveis sociais.

É na contribuição da leitura e da literatura que encontramos na fala de Freire (2003):

O que me fascina ao ler bons livros é descobrir o momento em que o livro me possibilita ou ajuda a melhorar o entendimento que tenho da realidade, do concreto. Em outras palavras, para mim a leitura é importante na medida em que os livros me dão um determinado instrumento teórico com o qual eu posso tornar a realidade mais clara com relação a mim mesmo. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 58).

Porém, destacamos que viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor. No entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a criança, nosso/a estudante, dos livros. Assim como, o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, da troca de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.

Por isso, é nessa perspectiva que analisamos como esse direito está sendo aplicado dentro da escola. Além disso, há leitores em diferentes classes sociais que podem não ter tido acesso, pelas condições socioeconômicas familiares, a livros de literatura, ou tendo essas condições, não terem modelos de leitores que apreciem o texto literário, ficando, então, a cargo da escola a tarefa de lhes propiciar o acesso aos textos literários e aos modelos de apreciadores da leitura literária.

Ao dialogar com Horton, Freire tece sobre o seu gosto pela leitura e diz que “[...] nunca pude separar leitura e prazer”. Na mesma obra e reflexão Freire coloca em destaque “é preciso que a

leitura seja um ato de amor” (2003, p. 52). Logo, durante o incentivo e a construção de leitores devemos sempre pensar no conceito de uma nova sociedade, onde a literatura e a leitura de mundo sejam vistas e analisadas de forma prazerosa e acessível a todos, pois o crescimento do conhecimento da criança é gradual e as leituras devem ser, além de atrativas, de acordo com a idade e nível de escolaridade desta criança.

Segundo Paulo Freire:

[...] a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. (1989, n.p).

Ao longo da Educação Infantil, incentivar a leitura literária nas atividades escolares tem-se demonstrado de grande relevância na organização das experiências, na compreensão dos fatos e na relação com outras crianças. A leitura cria possibilidades da percepção do senso estético que, concomitantemente ao crescimento emocional e intelectual, colaboram para a formação integral das crianças, ou seja, a leitura vai do infantil até as demais fases, onde os/as estudantes devem estar em constante aprendizado.

Acreditamos, portanto, que o acesso a literatura infantil e a leitura são direitos, inalienáveis. E que visar o avanço da criança em seu ato leitor, sabendo que a contribuição dos/as educadores/as poderá formar cidadãos conscientes, críticos e protagonistas de sua educação, é pensar em um país em transformação e assegurador de Direitos Humanos.

Mas será que todos veem da mesma forma? Segundo Antônio Cândido (2011), pensar em Direitos Humanos tem um pressuposto, pois pensar que algum é indispensável para mim é também indispensável pelo próximo, e para que isso ocorra é necessário um grande esforço de educação e autoeducação para reconhecer esse ponto implícito, mas na verdade acreditamos sempre que os seus direitos são mais urgentes que o do próximo.

Além disso, Cândido ainda ressalva:

Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito de ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isso não lhes passe pela cabeça. E por não mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles aos semelhantes. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens o que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Por isso, enquanto a sociedade não enxergar esse bem precioso que é a literatura como um direito comum a todos, ainda terá dificuldade de se expandir para toda a educação. Portanto é de vital importância a sua integração dentro das escolas, pois as crianças de hoje são os adultos de amanhã e esperamos que essa nova geração tenha um pensamento social que beneficie a todos independente de situação socioeconômica da população.

METODOLOGIA

Esse estudo é de abordagem qualitativa. Para Maria Marly Oliveira “abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo” (2011, p. 28). Para a efetivação do referido estudo lançamos mão da técnica de pesquisa bibliográfica. Para isso, foi realizada coleta no *Google* acadêmico, leitura de artigos e capítulos de livros. Ainda para coleta do material bibliográfico foi realizada pesquisa na *Thesaurus* - INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os descritores foram: literatura, na categoria de literatura infantil; Direitos Humanos, relacionado à educação; leitura, com ênfase na educação infantil; Freire e sua relação com o ato de ler.

Consultamos também documentos norteadores, tais como a BNCC (2017) e o Currículo de Pernambuco (2019), decretos e leis com a finalidade de fundamentar a literatura como um Direito Humano adquirido. Lemos, para o estabelecimento do diálogo aportes

freireanos e o trabalho do sociólogo e professor Antônio Cândido, na perspectiva de colocar em evidência o direito a leitura e a literatura infantil assegurando ao/a estudante da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a leitura de mundo e da “palavramundo” através de uma gama de livros previamente selecionados e balizados pelas escolas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Faz-se necessário resgatarmos, inicialmente, o objeto e objetivo deste estudo. Nosso objeto é o direito a leitura, através da literatura infantil, e a vivência do professor com a referida prática literária. Propomos, como objetivo geral, fazer uma análise e compreensão sobre a vivência do professor com a prática literária em meio escolar e se realmente ela tem sido exercida como garantia de um Direito Humano que todo estudante tem, compondo, assim, a sua educação de forma ampla e integral, trazendo ainda a reflexão sobre uma leitura de mundo para compreender a sociedade contemporânea em que se vive.

Quando nos reportamos ao direito a leitura estamos em tom de anúncio e denúncia afirmando que nem todo estudante da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental está tendo acesso adequado a literatura que lhe favoreça a leitura da palavramundo. Deixamos em relevo que nem tudo que é lido, na prática pedagógica literária dos/as professores/as destes níveis de escolaridade, leva ao estudante a uma consciência crítica de mundo.

Vimos, no diálogo estabelecido entre os escritos do sociólogo Antônio Cândido (2011) e o aporte do pensador e educador Paulo Freire (1989, 2003), que Cândido dá voz ao direito do acesso a literatura e mais enfaticamente a literatura infantil. Já em Freire identificamos a importância do ato de ler, ressaltando que a leitura da palavra é precedida pela leitura que temos da percepção de mundo(s).

Para além dos autores fundantes deste estudo, encontramos em Peter Hunt (2010) a polissemia da palavra literatura e sua pluralidade. Fica evidenciado nesses autores que a leitura e a literatura infantil dita para crianças, não tem idade. Uma obra

literária infantil pode suscitar em uma criança reações, sentimentos inesperados. Assim como, também, poderá provocar num adolescente ou adulto expressões inusitadas.

Observamos ainda que o/a professor/a e a família são responsáveis pela garantia do direito ao acesso a literatura e ao ato de ler. Quando de forma responsiva família e escola apresentam os diferentes contextos socioeconômicos e culturais e, as inter-relações estabelecidas em distintos territórios estão possibilitando a criança a refletir sobre esses contextos e suas relações. Como muito bem destacou Freire, é preciso que a leitura seja, realmente, um ato de amor.

Ler com autonomia, assumir-se culturalmente e ser protagonista de suas escolhas e atos para uma resposta social assertiva – é o que esperamos de nossos estudantes, estejam no início de suas escolaridades ou na continuidade de sua caminhada acadêmica.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à leitura é de suma importância ao longo dos anos escolares, ele deve ser compartilhado por todos, sendo um direito essencial na vida dos estudantes. A leitura se torna relevante no contexto escolar, pois desde cedo as crianças começam a ter os primeiros contatos com as histórias infantis. É notável, portanto, que este é um processo constante que tem continuidade dentro dos âmbitos escolares e fora deles. Além disso, viabiliza leituras que retratem a realidade, estabelecendo um entendimento sobre a sociedade conforme a idade das crianças.

Mas quem conhece a importância da leitura na vida de um indivíduo sabe a diferença que faz. É através das histórias lidas pelos/as professores/as, que a criança se desenvolve cada vez mais; além de trazer um mundo de encantamentos e descobertas, dando ao estudante diversas formas de se expressar, além das curiosidades instigadas através das páginas de um livro. E, percebemos, nessa direção, que os estudantes estão sempre em busca dessa constância de prazer e diversidade, que certamente continuará pela vida a fora.

Portanto, a escola tem como dever formar cidadãos leitores capazes de compreender o que estão lendo. Deverá levá-los a formar suas próprias opiniões sobre a dimensão das questões relacionadas ao universo à sua volta. A equipe docente deverá analisar os documentos norteadores para auxiliar o próprio currículo escolar e suas propostas pedagógicas, tendo consciência do que significa a leitura, compreendendo e efetivando essa prática em seu contexto escolar.

É nessa perspectiva que afirmamos que os direitos humanos, o direito à leitura e a literatura estão entrelaçados nessa proposta de pesquisa. Dessa forma, reafirmamos que a caminhada para um indivíduo se tornar um leitor é longa, mas poderá ser satisfatória sabendo utilizar os seus conhecimentos de forma adequada e sábia. Essa experiência é essencial, pois vivemos em uma realidade totalmente diferente onde devemos ter opiniões próprias para sabermos defender o que queremos.

Por fim, evidenciamos a importância da literatura desde a mais tenra infância, do ato de ler e da pluralidade contida nos temas que os/as estudantes podem refletir. Confirmamos de que deve haver estímulos e incentivos à leitura para aprofundar conhecimentos e ampliar saberes a partir das leituras que o mundo propõe. É notório que os livros e a literatura estejam interligados no currículo escolar de cada um, pois é um dever inquestionável.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantileisso>. Acesso em: 02 maio. 2021.

CALADO, Alder Júlio. A formação política em Paulo Freire: leitura / releitura e escrita/reescrita de mundo. In MELO, Maria Aparecida Vieira de e organizadores. **Educação e prática pedagógica em freire: desafios da atualidade**. Vol. 1. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto Nº7559**, de 1 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7559-1-setembro-2011-611396-norma-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CAMARGO, Maria. S; SILVA, Mari J. P. A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. **Revista Espacios**. Vol. 41 (Nº 9), 2020. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p13.pdf>.

Acesso em: 09 abr. 2021.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Direito à Literatura**. 5ª Edição. Duas Cidades, Ouro sobre Azul, São Paulo, Rio de Janeiro, 2011. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C%3A%20Literatura.pdf .

Acesso em: 09 abr. 2021.

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

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. Disponível:

<https://aulasdathaisunitau.files.wordpress.com/2019/03/definicao-de-literatura-infantil-peter-hunt-critica-teoria-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2021.

LIMA, Sthella Laryssa B. L. O mundo é uma história ou uma cela? In MELO, Maria Aparecida Vieira de e organizadores. **Educação e prática pedagógica em freire: desafios da atualidade**. Vol. 1. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. 5ª edição. [rev.]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino fundamental / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação;

coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elsa da Silva. Recife: A Secretaria, 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
. Acesso em: 19 jul. 2021

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2021

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.930** de 23 de julho de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm Acesso em: 22 jul. 2021

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DA PRÁXIS LIBERTADORA AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Anita Cristina da Silva²

RESUMO: 2021 é um ano em que, assim como em todos os que passaram e todos o que estão por vir, está presente a Pedagogia do Oprimido desenvolvida por Paulo Freire. Neste ano, caso estivesse vivo, o educador estaria comemorando cem anos de vida. Hoje, a Pedagogia do Oprimido ainda se faz presente na relação entre oprimidos e opressores. Este artigo busca uma análise da metodologia Freiriana enquanto prática para uma Educação em Direitos Humanos. Para essa reflexão, apropria-se do processo histórico de construção da educação brasileira, analisa instrumentos normativos para Educação em Direitos Humanos e a relaciona com a Pedagogia do Oprimido, propondo metodologias ativas a partir das temáticas. Trata-se de um trabalho baseado na pesquisa teórico-bibliográfica utilizando como procedimento metodológico a revisão de literatura, realizando um diálogo crítico que proporciona a discussão da importância do ensino enquanto formador de sujeitos proativos da realidade social, apropriando-se dela para transformá-la.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação em Direitos Humanos. Pedagogia do Oprimido.

INTRODUÇÃO

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1997, p. 113-114).

² Graduada em Licenciatura em Geografia pela UFPE. Mestranda do curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas-Universidade Federal da Paraíba UFPB. E-mail: anitacristina141@gmail.com.

Este texto apresenta algumas reflexões relacionadas à temática da Educação em Direitos Humanos sobre a óptica das reflexões de Paulo Freire, a partir de sua obra *Pedagogia do Oprimido*. A relação é importante à medida em que estamos vivendo um momento de autoritarismo presidencial em que a educação, assim como outros setores da sociedade, tem sido ainda mais oprimida. As políticas do atual governo reforçam práticas tradicionais da educação presentes em diversas escolas espalhadas pelo país.

Esse modelo de educação, desde a antiguidade, encontrou fundamento no modo de produção voltado unicamente para o crescimento da mão de obra trabalhadora. O objetivo é a perpetuação das riquezas direcionadas à uma minoria de pessoas espalhadas pelo mundo. A educação deve se resumir apenas aos aspectos técnicos e agora tecnológicos transmitidos teoricamente em conteúdos operacionais.

A escola torna-se então, instrumento de opressão na medida em que é o meio pelo qual essas ideias são repassadas automaticamente sem garantir um mínimo de reflexão pelos estudantes. Na sala de aula, o professor é único detentor do conhecimento, os conteúdos são elaborados sem a participação dos envolvidos, as avaliações são reflexos de poder e disciplina contra os oprimidos. Freire denuncia essa escola opressora quando declara que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (FREIRE, 1987, p. 23).

Freire foi um andarilho pelas estradas da esperança. Parafraseando o autor, usamos o verbo “esperançar”: esperançar em fornecer aos oprimidos a reflexão sobre sua liberdade. E nessa andarilhagem nossa, caminhamos também sobre a Educação em Direitos Humanos, que assim como Freire, busca uma realidade para a educação e a construção do protagonismo/liberdade do estudante/oprimido. Em nosso caminhar, nos deparamos com um importante instrumento de luta, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Essa conquista, fortalecida pela Constituição Federal do Brasil em 1988, representou um divisor de águas para a positivação de direitos básicos da humanidade pós Segunda Guerra

Mundial. Os documentos inspiram a democracia nacional afirmando que todos são iguais em direitos e obrigações perante a lei.

Em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil reforça a luta que já era bandeira de Freire pelos oprimidos. O PNLDH é a representação da luta da sociedade oprimida e possui, entre outros objetivos, destacar o papel dos direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito. (BRASIL, 2018).

A Pedagogia do Oprimido é arma de combate para essa luta pela educação libertadora. A obra já denunciava a educação antidemocrática sem significado algum. O povo precisava de um tempero nos livros, a educação era sem sabor, sem esperança. E foi no contato com a Educação de Jovens e Adultos, junto às zonas dos mocambos pernambucanos, no ano de 1947, que Freire criticou as cartilhas utilizadas para alfabetização dos estudantes, que além de terem características infantis, não valorizavam os saberes resultantes das experiências de vida dos indivíduos. Segundo Saviani, “a prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo espírito assistencialista.” (SAVIANI, 2007, p. 316).

As concepções de Freire dialogam perfeitamente com a educação sem significados ainda presente nas escolas brasileiras. O autor a chamava de Educação Bancária, construída com conteúdos distantes dos estudantes, mas presente sobretudo nos currículos escolares e em um mundo que caminha em direção a um mercado consumidor do capitalismo e do reducionismo dos oprimidos.

A discussão do papel da escola enquanto espaço emancipador e decolonial que valorize as subjetividades intrínsecas nos educandos através de sua práxis cotidiana para liberdade e mudança também é preocupação da Educação em Direitos Humanos. Esses saberes, dentre outros, são fundantes do pensamento Freiriano e presentes nas discussões daqueles que perpetuam os ensinamentos do professor.

Embora Freire não faça referências específicas à nenhuma declaração ou tratado de Direitos Humanos, percebemos que o autor considera que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica

radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta.” (FREIRE, 2000, p. 43).

A Educação infelizmente ainda não está programada para educar para a liberdade. Segundo Alain (1910, p. 75), o que existe no Brasil “é um ensino monárquico, ou seja, aquele que tem por objetivo separar os que serão sábios e governarão, daqueles que permanecerão ignorantes e obedecerão.”

A discussão apresentada neste trabalho possui extrema relevância social, uma vez que promove um espaço para reflexão sobre a perpetuação da pedagogia opressora em tempos atuais, bem como proporciona uma reflexão do potencial da educação na formação do sujeito crítico, democrático, livre e participante.

Como objetivo geral, o trabalho busca realizar um estudo das contribuições da Educação em Direitos Humanos sob a luz dos ensinamentos de Paulo Freire (2005) na *Pedagogia do Oprimido* para construção de uma educação emancipadora que valorize o surgimento do protagonismo estudantil em diversas áreas da sociedade. No que diz respeito aos objetivos específicos, a proposta busca inicialmente refletir sobre a história da educação brasileira, criticada por Freire em suas práticas educacionais; realizar uma análise da Educação em Direitos Humanos e a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005) com temas que se relacionam para práxis democrática e libertadora; discutir e refletir sobre a importância de uma educação para produção de sujeitos protagonistas na sociedade brasileira.

UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO OPRESSORA

A história da educação brasileira está escrita por diversas tensões representadas pela intencionalidade das classes elitistas presentes em diversas épocas. O que há de comum entre elas é a busca pela proteção e permanência das altas classes em seu status quo, além da continuidade da repressão à democracia, às reflexões e às liberdades.

Percebemos, inicialmente, que a catequese foi utilizada como um dos instrumentos de domesticação negros e indígenas às

doutrinas mercantilistas da corte portuguesa. Após esse período, segundo Cury (2006), a educação no Brasil teve como ponto de partida a intensa discussão nas províncias sobre a necessidade de escolarização da população, entretanto, mesmo inserindo essa discussão, as províncias enfrentavam problemas de baixíssimos investimentos e a pouca presença do Estado como garantidor da educação.

Em 1827, surgem as escolas de Primeiras Letras. Nelas, a educação era utilizada pelo Estado como forma de civilizar a população, de arregimentar o povo para o processo de um país independente, evitando que se desviasse dos caminhos traçados. De acordo com a elite brasileira, a escola para os pobres não deveria ultrapassar as primeiras letras.

Após a Independência, o projeto da elite se direcionava ao uso da “instrução” dos oprimidos para estabelecimento de um Império Brasileiro. Nesse sentido, segundo Cury (2006), as escolas funcionavam em espaços cedidos por fazendeiros com pagamento realizado também por fazendeiros. Nessa perspectiva, a escola continuava elitista e privada, demonstrando seu caráter excludente a negros e índios.

Em meados do século XIX, a educação escolar assume características de luta do governo de Estado contra o Governo de casa (privatização), culminando com a construção de escolas públicas de instrução primária no estado de São Paulo. A escola passa a ser espaço público, pelo menos na teoria, pois na prática ainda havia traços excludentes como por exemplo, impedimento de discussões voltadas para questões ideológicas ou temas cotidianos relacionados aos oprimidos, além disso, os conteúdos seriam especialmente articulados porque a libertação do pensamento não era um objetivo.

Em 1964, o Brasil, assim como a Argentina, o Chile, o Paraguai e o Uruguai, sobrevive a um período ditatorial que também vai influenciar fortemente os setores educacionais. Estabelece os ideais militares direcionados a uma escola tecnicista baseada na moral e cívica com vieses novamente civilizatórios e reprodutores de mão de obra para o mercado capitalista. Nesse cenário, Paulo Freire já incomodava com sua pedagogia para a libertação.

Por ser considerado subversivo pelo seu método conscientizador, Freire foi, como todas as outras pessoas que se insurgiram, perseguido e exilado. No exílio, dedicou-se a construção da *Pedagogia do Oprimido*, posteriormente Freire resgata no livro *Pedagogia da esperança*, todo o processo que resultou na obra *Pedagogia do Oprimido*:

Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia repensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do Oprimido* entre 1967 e 1968. (FREIRE, 1992, p. 27).

Diversas ações do governo militar voltaram-se contra a educação. Era preciso controlar os subversivos. Dentre outras ações autoritárias, a destituição de diretores, a perseguição e tortura a estudantes e professores formavam estratégias utilizadas pelo serviço militar para silenciar a educação brasileira. A prisão de Paulo Freire por 70 dias reflete uma das ações de tentativa de silenciamento, devido às suas duras acusações do governo ao seu trabalho, apontando o material didático produzido como contrário aos interesses da nação, tendo seus autores acusados de quererem implantar o comunismo no país.

Esse período também evidenciou a força dos estudantes, que impulsionados pela liberdade de pensamentos de Freire, lutaram bravamente em busca da redemocratização do país. A participação da UNE (União Nacional dos Estudantes), cuja resistência representou um dos principais protagonismos contra o regime militar no Brasil em confronto com o autoritarismo e a repressão, sem dúvida contribuiu com a redemocratização nacional culminando com a elaboração da Constituição Federal do Brasil.

Em 1988, promulgou-se no Brasil, a Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã, que instaura o Estado Democrático de Direito, produto da luta do povo brasileiro, dentre eles, o educador Paulo Freire. “A briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de

estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.” (FREIRE, 2000, p. 130).

Atualmente, a Constituição Federal ainda apresenta um distanciamento para sua efetivação de políticas educacionais e isso se tornou ainda mais evidente com a Pandemia imposta pelo COVID-19, segundo Andrade (2020, p. 5):

A pandemia em curso é herdeira de uma longa história de desigualdades no caso brasileiro, pelo extermínio de indígenas, pela escravidão de africanos, pela periferização das populações empobrecidas—obedecendo a uma lógica que naturaliza uma hierarquia de injustiças. Quanto mais à margem, mais risco se corre de morrer pela pandemia.

A pandemia escancarou a omissão do Estado no fornecimento de políticas públicas. Essa forma de opressão se tornou ainda mais evidente nas escolas públicas. O ensino, que já era ministrado de forma ineficiente, se afasta ainda mais da realidade da realidade do oprimido, já que esse, muitas vezes, não tem nem o que comer, que dirá portar um celular para acompanhar aulas remotas? A realidade pandêmica, assim como Freire e a Educação em Direitos Humanos, além de ratificar a importância da práxis libertadora, nos traz novos desafios para uma educação emancipatória.

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS PARA A PRÁXIS DA LIBERDADE

A educação em Direitos Humanos está diretamente atrelada à formação de sujeitos ativos, atuantes e protagonistas de sua realidade. Em 1993, na Conferência de Viena, o Brasil assinou o compromisso de promover uma educação em direitos humanos, desencadeando uma série de garantias, culminando com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

Para Klein (2020), os direitos estabelecidos antes da 2^o Guerra mundial resguardados na Declaração Universal de Direitos Humanos curvaram-se à uma cidadania excludente baseada em bens materiais, protegendo uma classe específica. Como exemplo de

cidadania excludente, a autora aponta o holocausto como outra forma excludente de direitos, baseada numa raça específica. Com efeito, para Bobbio (1992, p. 24), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, [é] não tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.”

Direcionando a discussão para o campo da educação, como já debatido anteriormente, ela está distante de ser, de fato, efetivada na vida real dos estudantes. Dessa forma, o centenário de Paulo Freire retoma a importância de uma educação partindo do chão da escola, que dialogue com o oprimido, para que ele mesmo seja protagonista de sua realidade.

Não se constitui na justaposição de 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-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1994, p.156).

Poderíamos enumerar diversos motivos pelos quais a educação brasileira permanece com cunho tradicional, mas esse trabalho certamente chegaria ao final apenas enumerando sem nada mais acrescentar. Preferimos resumi-las ao conceito de educação opressora, que assim como defendida por Freire, deve ser combatida, extirpada da educação do povo. Freire (1978, p. 113) preceitua que a organização curricular “é um ato eminentemente político, como política se reflete na postura que assumimos na escolha das próprias técnicas e dos métodos para concretizar aquela tarefa [e] o caráter político de tal quefazer independe da consciência que tenhamos dele ou não.” O pensamento Freiriano demonstra claramente a preocupação do autor com a necessidade de revisão do currículo e desconstituição de uma educação opressora que impede o protagonismo de seus estudantes.

Na contramão de uma educação tradicional, assim como Freire, seguimos em defesa de se educar em direitos humanos. Essa

prática ultrapassa o próprio direito da educação, não se resume a esse, mas permeia todos os conteúdos de forma transversal e problematizadora, através de metodologias ativas para formação de indivíduos conscientes das barreiras sociais locais ou não, apropriando-se desse conhecimento para quebrar paradigmas estabelecidos pela hegemonia do saber.

Trata-se de aproximar o estudante de sua realidade proporcionando uma educação com significado e significância para transformar a realidade e construir um novo caminho. Uma educação que confronta conteúdos que foram criados de cima para baixo. Para Santos (2006, p. 97), “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” são formas de produção de não existência geradas ou legitimadas socialmente porque as realidades que representam não fazem parte daquilo que o pensamento hegemônico estabelece como bom, verdadeiro, produtivo ou relevante.

A formação intelectual e informacional transita na área dos conteúdos científicos ou não necessários à compreensão dos fenômenos naturais e humanos do mundo. Trata-se da aquisição pelo indivíduo de conhecimentos técnico-científicos para interpretar os fenômenos naturais que o cercam. Sem práxis “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 2013, p. 52). Assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dentre outros objetivos, em seu artigo 5º, faz a seguinte previsão:

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012, p. 2).

Klein (2020) aponta que a liberdade definida no PNDH deve estar fundamentada em práticas metodológicas que levem o indivíduo a refletir/problematizar a realidade que o cerca, ou seja, sua práxis. Dessa forma, a EDH busca a formação de um sujeito ativo dentro e fora do seu ambiente social. Esse entendimento, também Freiriano, caminha para a construção da liberdade individual dos estudantes sendo empoderados por meio do desenvolvimento das capacidades

cognitivas (compreender os conteúdos e conceitos de temas trabalhados), capacidades afetivas e subjetivas (atribuir valores e significados).

O indivíduo empoderado/liberto por uma visão crítica poderá enxergar não apenas os problemas que envolvem seu ambiente, mas também os que atingem seu semelhante. Dessa forma, torna-se possível problematizar preconceitos, discriminações, desigualdades, injustiças, ou seja, todas as formas de desrespeito à dignidade humana.

Ao empoderar-se, os estudantes se libertam, se articulam em espaços de resistência e luta para superação coletiva dos obstáculos à humanização (liberdade como autodeterminação social). Não é possível o coletivo sem o individual e vice-versa: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 316)

Klein (2020) defende que a Educação em Direitos Humanos deve estar presente nas atividades pedagógicas desempenhadas em sala de aula, procurando desenvolver nos alunos capacidades cognitivas para compreender os conteúdos, relacionando-os com capacidades afetivas, desenvolvendo o caráter de seu pertencimento à comunidade em que vive e a capacidade subjetiva de valorar e atribuir significados.

Neste ponto do trabalho, chamamos atenção para a práxis revolucionária defendida por Freire. Segundo o autor, “o que fazer revolucionário é humanista, já o que fazer opressor não o é, objetiva-se na absolutização da ignorância das massas.” (FREIRE, 2013, p. 49).

A práxis revolucionária está vinculada à democratização da aprendizagem de forma que todos tenham os mesmos direitos à uma educação de qualidade. Nesse sentido, de acordo com Fernando Azevedo (1964) em um sistema de dominação não se pode funcionar uma educação democrática, ou seja, aquela que não compactua com regimes fascistas ou comunistas. Para o autor, a educação deveria visar a formação de cidadãos participantes, mas não partidários (no

caso do Brasil), e a função da educação do Estado nunca deve ser de dominação, mas de direção. (AZEVEDO, 1964, p. 274).

Antes de prosseguirmos com a discussão de uma Educação Democrática em Direitos Humanos e a práxis revolucionária de Freire, assim como no início do texto, como andarilhos seguidores do autor, caminharemos no passado aristocrático da humanidade, abordando pontos importantes desse período para melhor reflexão sobre a atualidade.

Chauí (2020) realiza uma reflexão interessante sobre o colapso da democracia na modernidade. De acordo com a autora, a política surgiu pelo poder público representado pelos tribunais e a democracia só foi possível após a separação de três personagens míticos aristocratas: o chefe de família (que representava o poder econômico); o Militar (símbolo de guerra e paz) e o Chefe Religioso (símbolo dos deuses). Essas autoridades concentravam em suas mãos as decisões de acordo como gostariam.

A democracia também se fundamentava numa Teologia Cristã, cuja política revestia-se de divindade encarnada na figura do rei. Esse recebe um favor divino, sendo coroado e ungido por um papa para governar, distribuindo favores a quem lhe convém.

Nesse sentido, no atual cenário político brasileiro, torna-se ponto de tensão para práxis revolucionária de Freire. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 1987, p. 38).

A práxis revolucionária se faz presente no Centenário Freiriano, porque, muito embora, tenhamos leis que assegurem a igualdade entre a humanidade, na prática, somos indivíduos privados de liberdade. Embora a educação de qualidade seja garantida pela Constituição Federal Brasileira, a verdade é a privação de muitas pessoas do direito ao diálogo.

A democracia se fundamenta nos direitos humanos e possui, por essência, a igualdade, a liberdade de participação nas decisões políticas. O atual momento de retrocesso democrático, traduzido por um governo com características fascistas, tem preocupado educadores freirianos e a própria educação em direitos humanos.

O Estado omissor e neoliberal, que propõe técnicas para se perpetuar no poder, repete as mesmas estratégias vivenciadas por Freire durante o Golpe Militar de 1964. Estado forte e opressor; atividade principal de estabilidade monetária; aumento de impostos individuais; vasto programa de privatização e direitos da educação controlados; criminalização dos movimentos sociais e estudantis, e fechamento de conselhos, para que esses espaços públicos deixem de ser lugares de discussão coletiva, silenciamento das escolas e militarização do ensino. Assim, resumem-se as ações governamentais contra a práxis Freiriana.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO PARA SE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Aos esfarrapados do mundo e aos que com que nele se descobrem e assim descobrindo-se com eles sofrem, mas sobretudo com eles lutam. (FREIRE, 1992). Corroborando com a discussão até agora trazida entre Educação em Direitos Humanos, práxis libertadora e protagonismo estudantil, reiteramos as importantes reflexões sobre Freire e sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, realizando uma analogia com o educar em direitos humanos.

A obra e a temática da Educação em Direitos Humanos corroboram com as concepções já mencionadas para uma educação democratizadora a partir da práxis. Aproximamos aí, algumas metodologias ativas e não é nosso objetivo esgotar toda a discussão acerca da obra, tão pouco resumir as comparações com o educar em direitos humanos, mas sobretudo, contribuir com uma discussão inicial do tema.

Apontamos para algumas semelhanças entre a Educação em Direitos Humanos e a *Pedagogia do Oprimido*, as quais nomeamos de metodologias ativas. Elas se dividem três partes, sendo: os atores envolvidos no processo, na apropriação da realidade pelos oprimidos e no combate à meritocracia do saber.

Uma das práticas metodológicas ativas entre a obra de Freire e a Educação em Direitos Humanos está nos atores envolvidos no processo da educação. Eles se encontram na base da pirâmide social

brasileira, onde estão os marginalizados, periféricos, criminalizados e destituídos de políticas públicas governamentais. Assim como Freire, em seu movimento da Educação Popular, a Educação em Direitos Humanos volta-se principalmente para os excluídos do processo educacional e com eles busca formas de resistência a sistemas opressores.

Nascido em 1921, o pernambucano Paulo Reglus Freire vivenciou os reflexos da crise econômica de 1929, conhecendo a pobreza e a fome. Com os esforços de sua mãe, conseguiu uma bolsa de estudos em Recife, capital pernambucana. cursou a faculdade de direito, mas não exerceu a advocacia. (GADOTTI, 1996; SOUZA, 2001).

Durante o período ditatorial, por ser considerado subversivo pelo seu método conscientizador, Freire foi, como todos as outras pessoas que se insurgiram, perseguido e exilado. No exílio, dedicou-se à construção da *Pedagogia do Oprimido* e posteriormente, resgata no livro *Pedagogia da Esperança*, todo o processo que resultou na obra *Pedagogia do Oprimido*:

Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia repensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do Oprimido* entre 1967 e 1968. (FREIRE, 1992, p. 27).

Educação em Direitos Humanos consiste na visibilidade dos oprimidos pelo sistema capitalista que impede qualquer forma de reflexão, conscientização e problematização da realidade, fornecendo uma educação fictícia distante do contexto social dos educandos.

Outra metodologia ativa presente na *Pedagogia do Oprimido* e a Educação em Direitos Humanos consiste na apropriação da realidade por parte dos oprimidos. Segundo Freire (2005, p. 35), “quando o operário se aproxima da realidade o mundo que antes enxergava desmorona em sua frente.”

Apropriar-se da realidade para transformá-la é uma metodologia ativa. É preciso refletir sobre a realidade que permeia um indivíduo para que ele se transforme em sujeito e não continue

sendo apenas objeto. A educação bancária conduz os estudantes a aprenderem os conteúdos, sem ou com pouco significado, ocasionando a falta de motivação, descrédito de um futuro brilhante por acreditar no papel antagonista de sua história. Para Freire (2005), o resgate da humanidade só pode ser elaborado pelos oprimidos a partir do momento em que eles se descobrem oprimidos, surgindo o homem novo representado por aquele que rompe com a contradição e não a reproduz. A compreensão desse processo não significa a ingenuidade do homem anterior, mas sobretudo, que a opressão da sociedade é tão forte que impede a percepção dessa opressão.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. (FREIRE, 2005, p. 31).

Como última metodologia ativa apontada por nós, chamamos atenção para o combate à meritocracia do saber implantada pelo Ministério de Educação. Nele, as escolas almejam metas estabelecidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) na busca de investimentos do Banco Mundial. Nessa realidade, os estudantes são vistos como números, avaliados em diagramas e gráficos, resumidos em percentuais.

Aos cem anos, a práxis Freiriana se faz tão necessária quanto antes. O desafio continua sendo o mesmo: ultrapassar os limites da educação bancária depositada na administração de conteúdos alheios à realidade do estudante, conteúdo estático, técnico, isolado e opressor. Nessa prática escolar, o estudante é um objeto, desprovido de conhecimento, e o professor é considerado único sábio, poderoso e conhecedor.

O sistema capitalista caminha para a concentração ainda mais de riquezas nas mãos de poucos e manifesta uma educação para propagação de oprimidos. Entretanto, a Educação em Direitos Humanos e a *Pedagogia do Oprimido* se fazem presentes como temas de resistência para construção de espaços democráticos para a liberdade e protagonismo do educando. Não mais se admite uma práxis opressora, os conteúdos precisam ter significados e simbologias para que proporcionem reflexão e mudança. Os estudantes precisam participar desse processo, a *Pedagogia do Oprimido* e a Educação em Direitos Humanos formam uma estrada bastante longa para diversos andarilhos dispostos a provar da liberdade.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p. 43).

METODOLOGIA

O estudo aborda o debate acerca de práticas metodológicas tradicionais chamadas de Educação Bancária ainda presentes na educação brasileira. A reflexão ocorre a partir de concepções da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire e a Educação em Direitos Humanos com práticas ao estímulo de uma educação democrática e emancipadora. Esta pesquisa está intrinsecamente ligada ao referencial teórico escolhido, realizando um diálogo entre os autores sobre as reflexões propostas por: Freire (2005); Chauí (2020); Klein (2020); Cury (2000); Santos (2006); pesquisa documental sobre o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2018) e a Constituição Federal do Brasil (1988).

O tratamento metodológico das fontes de pesquisa efetivou-se por meio da análise crítica das referências bibliográficas e documentais. A pesquisa evidencia a presença de práticas

metodológicas hegemônicas durante toda a história da educação brasileira que silenciam o protagonismo estudantil e precisam ser combatidas pela práxis da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou uma discussão acerca de uma educação bancária que persiste ao longo dos anos na sociedade brasileira. Uma educação de cunho tradicional que perpetua o capitalismo, com conteúdos técnicos e centralizadores. O processo avaliativo dessa educação limitadora se baseia em números representados em índices, os quais enxergam no estudante, um objeto do processo educacional.

O estabelecimento de uma educação centralizada foi e continua sendo metodologia utilizada pelo capitalismo como forma de garantir os oprimidos na base da pirâmide social fornecendo mão de obra para produção. Essa constatação foi possível através da análise da evolução da história da escola no Brasil, bem como a reflexão de ações do atual chefe do executivo brasileiro, cujo governo possui características fascistas semelhantes às perpetradas pela Ditadura Militar, em 1964.

As reflexões sobre a obra de Freire e a Educação em Direitos Humanos proporcionaram a discussão acerca da importância de uma educação democratizadora para a formação de sujeitos/oprimidos, libertos/protagonistas, capazes de compreender e mudar sua realidade. As analogias entre a *Pedagogia do Oprimido* e o Educar em Direitos Humanos apontam para práticas emancipadoras: o envolvimento dos oprimidos no processo; a apropriação da realidade pelos oprimidos e a meritocracia do saber.

Enquanto a primeira visa incluir a todos os oprimidos com suas especificidades, a segunda visa a reflexão e a problematização das questões sociais. Por último, a terceira metodologia ativa denuncia o tratamento do sujeito como objeto do processo educacional. Sendo assim, não se vislumbra pensar em educar em direitos humanos sem refletir sobre os pensamentos de Freire na

Pedagogia do Oprimido. São concepções que se entrelaçam em um só sentido: a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ALAIN. **Propos**. Enseignement Monarchique. França: Ed. Pleiade, 1910.

ANDRADE, Fernando Bezerra; GONÇALVES, Catarina; SILVA, Maria Clara Sena; NASCIMENTO, Vita Fabrício. Pandemia e massacres em escolas: sacudindo raízes da cultura de violência.

Revista Educare, João Pessoa, v. 4, n. 2, p.1-25, ago./dez. 2020.

AZEVEDO, F. de. **Sociologia Educacional**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BENEVIDES, Maria Victoria Benevides. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1979.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 31 maio 2012, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil [1988]**. Brasília: Senado, 1988.

CHAUI, Marilena. **Breve história da democracia**. São Paulo: Boi Tempo, 2020.

COSTA, Luciano Gonsalves (org.). **História e cultura afro-brasileira**. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

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

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

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIN, Ana Maria. Ensino e aprendizado sobre dignidade e Direitos Humanos a partir da pandemia da Covid-19. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 8, n. 2, jul./dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, A. I. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história. *In*: SOUZA, A. I. (org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 33-68.

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. *In*: RODINO, Ana Maria *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

**NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO
CONHEÇA AQUELES QUE APOIAM E FAZEM COM QUE
ACONTEÇA NOSSO EVENTO**



CÁTEDRA UFPE
PAULO FREIRE

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Centro de Educação
Universidade Federal
de Pernambuco

CE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROEXC

PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO E CULTURA



FAFIRE
Tradição e Modernidade

SINTEPE
CN E CUT



Campus
AGRESTE





55 21 2513-5228 / 2513-5227

www.juarezfariasjr.com.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO
Pernambuco

MAIS DO QUE VOCÊ IMAGINA

**Centro de Artes e
Comunicação
Universidade Federal
de Pernambuco**



**Fórum Municipal
de Educação de
CARUARU**



**Centro Acadêmico
de Vitória
Universidade Federal
de Pernambuco**



ALEPE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO
ESTADO DE PERNAMBUCO

A Casa de Todos os Pernambucanos





Universidade Federal do
Agreste de Pernambuco



Autarquia Educacional de
Afogados da Ingazeira





Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará - FEJA/CE



Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire





PAULO FREIRE
100 ANOS...

**DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!**

16 A 18 de setembro de 2021
RECIFE - CAMPUS DA UFPE

