CLEBER BIANCHESSI
ORGANIZADOR

PAULO FREIRE
100 ANOS:
PRESENTE!

Bagai

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

P354 Paulo Freire 100 anos: presente! [recurso eletrônico] /
1.ed. organização Cleber Bianchessi – 1.ed. – Curitiba-PR.
Editora Bagai, 2021.
E-book

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-13-8

1. Ensino e aprendizagem. 2. Formação pedagógica. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Patrono da educação. 5. Práticas pedagógicas. 6. Pedagogia da autonomia.

01-2021/50 CDD 374.012

Índice para catálogo sistemático:
1. Método Paulo Freire: Pedagogia: Educação 374.012

https://doi.org/10.37008/978-65-89499-13-8.18.01.21

Cleber Bianchessi
organizador

PAULO FREIRE 100 ANOS:

Presente!

Bagai

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

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

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Alexandre Lemos

Conselho Editorial
Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA
Dra. Andréia de Bem Machado - FMP
Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
Dra. Camila Cunico – UFPB
Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
Dra. Clélia Peretti - PUCPR
Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ
Dra. Denise Rocha – UFC
Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM
Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB
Dr. Marciel Lohmann – UEL
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL
Dr. Rogério Makino – UNEMAT
Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR
Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR
Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

O ANALFABETISMO E A ATRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO JORNAL *O EXEMPLO*: APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE 11

Ricardo Costa de Sousa
Fernanda dos Santos Paulo

CONSCIENTIZAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL 24

Nara L.C. Salamunes

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, HUSTON, PETIT E TODOROV 35

Demétrio Alves Paz
Jeize de Fátima Batista
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: QUEM TEM MEDO DE PAULO FREIRE? 46

Samantha Lodi

O MÉTODO PAULO FREIRE, 58 ANOS DEPOIS DE ANGICOS .. 61

Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos
Rosylane Doris de Vasconcelos

PEDAGOGIA FREIRIANA E HUMANIZAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA DA ÚLTIMA DÉCADA 79

Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Maria Marques Ogeda
Fernanda Delai Lucas Adurens

OS MOVIMENTOS DE LIBERTAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E A FALA COMO MARCA DA NATUREZA POLÍTICA DO HOMEM: AS CONTRIBUIÇÕES DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE 99

Paula Alves Zanoto
Vinny Pellegrino

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA EJAI E O OLHAR DA PEDAGOGIA FREIREANA 112

Arivaldo Ferreira Souza

A APLICABILDADE DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 122

Cibelle Cardoso Messias
Janaína Rute da Silva Dourado
Joice Silva Gois

EM TERRA DE PAULO FREIRE, QUAIS OS DESAFIOS DO FORMADOR DE FORMADORES FRENTE AO CURRÍCULO DA BNCC? 131

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Cyntia Moraes *Teixeira*

VIVENCIANDO PAULO FREIRE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ-PR 147

Vandecy Silva Dutra
Micaela Gois Boechat Boaventura

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 157

Luana Ribeiro Araújo
Marli Vieira Lins de Assis

A EDUCAÇÃO POPULAR ENQUANTO PROPOSTA ALFABETIZADORA PARA MULHERES NO POVOADO DE CUTIAS III - MATINHA MARANHÃO: REVISITANDO PAULO FREIRE 171

Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso

O MÉTODO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 184

Cristina Rolim Chyczy Bruno

SOBRE O ORGANIZADOR 196

ÍNDICE REMISSIVO 197

APRESENTAÇÃO

"a leitura do mundo precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta
não possa prescindir da continuidade da leitura daquele."

FREIRE (1989. p. 11).

Com intuito de homenagear Paulo Freire no seu centenário de nascimento foi idealizada esta obra que reúne pesquisas científicas aptas a instigar debates sobre a vida e a obra freireana, por meio da revisão de sua caminhada histórica marcada por resistência e esperança, proporcionando visibilidade aos seus escritos.

A obra de Paulo Freire está presente pelo mundo, revelando-se um dos autores mais citados em trabalhos das diversas áreas do conhecimento e considerado um dos principais educadores da humanidade, o que também é reconhecido pelos pesquisadores que participam desta obra.

Deste modo, a obra compreende reflexões, relatos de experiência e práticas pedagógicas acerca do pensamento do festejado intelectual, bem como pesquisas relacionadas a teoria e a prática inspiradas e presentes na obra freireana. Nela constam capítulos que discorrem acerca da necessidade de defender a presença do **Patrono da Educação** brasileira num contexto de adversidades, contrariedade ideológica e diferenças sociais decorrentes de processo histórico de opressão.

Atualmente, Freire é um autor necessário ao debate sociológico, sendo que os capítulos presentes nesta obra confirmam e abordam, por meio de reflexões profundas, as contribuições freireanas tais como "educação como prática da liberdade", "educação crítica, emancipadora e transformadora", "educação como ato político", etc.

A obra inicia com capítulo que versa sobre "o analfabetismo e a atribuição da família no jornal *O Exemplo*". O texto dialoga com o tema da Educação Popular e da Alfabetização Popular presente em Cartas de Carlos Rodrigues Brandão (1960-1989) documentos que, no contexto

das correspondências, retratam as experiências de Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base como referências incontornáveis.

Prosseguindo, o segundo capítulo é um registro de cunho autobiográfico, por meio da reunião de referências históricas oriundas da cidade de Curitiba e associadas a textos de Freire, que iluminam fortemente a prática acadêmica e profissional da autora.

O terceiro capítulo tem o objetivo de apresentar considerações de três autores: a) Michéle Petit, uma antropóloga francesa; b) Nancy Huston, uma escritora canadense e c) Tzvetan Todorov, um crítico literário búlgaro, bem como dialogar com as concepções de Paulo Freire em relação à prática da leitura.

Discorre-se no quarto capítulo sobre as constantes críticas acirradas à vida e à obra do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Destaca-se que neutralizar o educador no contexto atual é uma forma de combater a consciência do mundo que vivemos. Para o intelectual festejado, o diálogo, ao contrário, coloca-se como uma representação da democracia, do respeito e da esperança.

O quinto capítulo tem como objetivo recuperar o legado do método de alfabetização de jovens e de adultos, criado por Paulo Freire há 58 anos, diante dos novos desafios educacionais impostos pelo desenvolvimento e pela inserção de novas tecnologias digitais de comunicação na realidade social brasileira.

Ato contínuo, o sexto capítulo consiste em revisar sistematicamente a produção nacional *stricto sensu* relacionada à finalidade humanista da Educação proposta por Paulo Freire.

Por conseguinte, o sétimo capítulo busca responder à seguinte pergunta: o que foram os movimentos de libertação latinoamericanos e como Enrique Dussel e Paulo Freire contribuíram para a valorização do Dominado/Oprimido?

À vista disso, o oitavo capítulo aborda as contribuições da pedagogia freireana, tanto para o processo de formação dos professores que atuam na educação de adultos quanto para a prática pedagógica, a

partir de uma ação dialógica e transformadora dos saberes científicos e experienciais.

Neste seguimento, o nono capítulo tem como propósito destacar a relação profunda entre as metodologias ativas com atividades que Paulo Freire já defendia no processo de ensino aprendizagem.

O décimo capítulo propõe um diálogo entre o currículo da BNCC – Ensino Médio e a formação de professores de Língua Portuguesa bem como a importância de seguir com os princípios freireanos em favor de uma educação transformadora, com o compromisso do homem concreto, humano e do ensino propulsor da libertação do saber.

Com a finalidade de apresentar relevantes mudanças ocorridas no município de Paranaguá, o décimo primeiro capítulo aborda evidências comprobatórias de que Paulo Freire é figura primordial na contemporaneidade.

De modo consequente, o décimo segundo capítulo destaca as principais contribuições de Paulo Freire para a educação infantil.

Com uma proposta de intervenção apresentada no décimo terceiro capítulo, o objetivo do texto é a alfabetização de mulheres negras e destacar o movimento de alfabetização pela via da Educação Popular alicerçado nas ideias freireanas.

Destarte, o décimo quarto capítulo oportuniza repensar a alfabetização de adultos com uma educação voltada à transformação e assentada na relevância dos estudos e da reflexão do método de Paulo Freire.

Diante do exposto, os capítulos integrantes nesta obra abordam a formação política, de militantes sociais e de educadores/as populares por meio da reflexão comunicativa e dialógica sobre os fundamentos da formação docente e dos sujeitos comprometidos com a luta social. Trazem reflexões sobre formação de lideranças e reinvenção do pensamento de Paulo Freire na medida que proporcionam um diálogo com a realidade atual e com a presença do esperançar freiriano no cotidiano das escolas, das comunidades, das instituições e dos movimentos sociais, etc.

A obra, portanto, retrata a presença de Paulo Freire no atual contexto histórico brasileiro, o seu legado para a educação escolar e não escolar. Oportuniza reflexões sobre conceitos-chave de Freire, as contribuições do seu pensamento para os diversos campos de estudos sobre mídia e educação, princípios e as ações vinculados à sua trajetória. Proporciona algumas reflexões que refletem a importância da pedagogia freireana para estudos culturais, sobre gênero e para as relações étnico-raciais.

Por fim, as produções científicas presentes nesta obra, de alguma forma, referem-se a relevância dos ensinamentos de Paulo Freire e mostram o alcance e a profundidade da sua contribuição em diferentes áreas do conhecimento reavivando sempre a sua **Presença!**

Boa leitura!

O ANALFABETISMO E A ATRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO JORNAL *O EXEMPLO*: APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE

Ricardo Costa de Sousa[1]
Fernanda dos Santos Paulo[2]

INTRODUÇÃO

O presente texto trata sobre "o analfabetismo e a atribuição da família no jornal *O Exemplo*". Essa intenção reside em apresentar elementos que possam contribuir para o debate no tempo presente[3]. O problema consiste na seguinte pergunta: como Paulo Freire debate o analfabetismo? A partir da formulação do problema de pesquisa, o texto nos provoca a refletir a respeito das contribuições de Paulo Freire para o entendimento do analfabetismo circunscrito nas páginas do jornal *O Exemplo*. Desse modo, a temática do analfabetismo está em intersecção com uma das três instituições sacrossantas, a "família", presente em textos do colaborador Flavius[4] (1917) e de outros, como também da própria editoria.

Este texto partiu dos pressupostos teóricos e metodológicos da História do Tempo Presente a partir de Lohn (2017) e Hartog (2013) e se insere no Campo da História da Alfabetização com as contribuições de Mortatti(2000), Frago (1993) e Soares (2004), da História da Educação com Nóvoa (2015), Stephanou e Bastos (2011) e Faria Filho (2002)

---

[1] Pós-doutorando em Educação (UNOESC). Doutor e Mestre em Educação (UFRGS). CV: http://lattes.cnpq.br/1114035420386099

[2] Pós-doutora em Educação (UNISINOS). Doutora em Educação (UNISINOS). CV: http://lattes.cnpq.br/3839347399904355

[3] A pesar de Paulo Freire está distante no tempo e espaço, o mesmo nos apresenta uma valiosa leitura do passado a respeito do analfabetismo/alfabetização no jornal *O Exemplo*, impresso publicado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul entre os anos de 1892 a 1930. Isso porque Freire não desconhecia os discursos sobre analfabetismo/alfabetização nas primeiras décadas do século XX. E, é sobre essa leitura do passado que esse texto foi escrito.

[4] Para o colaborador Flavius, em *O Exemplo*, existem três instituições sacrossantas, "a família, a sociedade e a pátria". Para este texto, selecionamos aquele que trata da primeira instituição sacrossanta – família (*O EXEMPLO*, 11 de fev. 1917).

em intersecção com a História da Educação Popular a partir de Paulo (2018). Os referidos campos possibilitaram uma imersão nos discursos difundidos pelo jornal *O Exemplo*. É, então, a partir desse corpus documental que residirá uma reflexão, descrição (Geertz, 2008)" e análise.

Por fim, este texto dialoga com o tema da Educação Popular e da Alfabetização Popular presente em Cartas de Carlos Rodrigues Brandão[5], datas entre 1960 a 1989. No contexto das correspondências, as experiências de Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base são referências incontornáveis (PAULO; DICKMANN. 2020). No entanto, Paulo Freire com relação à Educação Popular integra o debate acerca do analfabetismo nas Cartas de Brandão, as quais compõem parte da história da educação em publicização.

O ANALFABETISMO, A FAMÍLIA, O JORNAL *O EXEMPLO* E PAULO FREIRE

O texto traz um breve apanhado das recorrências do analfabetismo e, de como a família pode auxiliar para que esse "mal" se dissolva. Antes, contudo, cabe abordar a temática do analfabetismo a partir das contribuições conceituais do professor e pesquisador Alceu Ravanello Ferraro, inscrita no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minhas Gerais, em que, em seu conjunto, tem se dedicado aos termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Em síntese, Ferraro [s.n.] escreve que:

> Em seu sentido etimológico, analfabeto (a[n]+alfabeto, sem alfabeto) designa qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever, e analfabetismo, a condição de quem não conheça o alfabeto ou não saiba ler e escrever. O termo analfabeto remonta, pelo menos, ao século

[5] Este texto faz parte do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq intitulado "Memória e História da Educação Popular a partir do levantamento e catalogação das cartas de Carlos Rodrigues Brandão: contribuições para a pedagogia latino-americana" bem com resultado das discussões realizadas no grupo orientação, sob supervisão da Profª. Drª. Fernanda dos Santos Paulo na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

> VI d.C., aplicado ao imperador Justino, do Império Romano do Ocidente, e utilizado, já então, com a conotação pejorativa de pessoa muito ignorante. No entanto, até muito recentemente, essa avaliação negativa era dirigida apenas a aspirantes ou titulares de determinados cargos ou funções que requeriam domínio da leitura e da escrita.

Seguidamente, neste mesmo Glossário, Ferraro [s.n.], ao tratar do analfabetismo no Brasil, mas especificamente, até o final dos anos 1870, assegura que, se por um lado, o saber ler e escrever nunca fora pré-requisito para votar, isso porque a Constituição do Império exigia apenas a comprovação de renda, por outro lado, com a reforma eleitoral, inscrita na Lei Saraiva (1881), o Partido Liberal exclui os analfabetosdo direito de voto. Os argumentos expostos afirmavam que "o analfabetismo representava ignorância, cegueira, pauperismo, falta de inteligência e de discernimento intelectual, incapacidade política e até marginalidade e periculosidade".

Segundo Ferraro (2004), desde as últimas décadas do século XIX, o analfabetismo se transformou, quase que de repente, num problema nacional, dada a uma sucessão de desconceitos: ignorância, cegueira, preguiça, doença, erva daninha, incapacidade, periculosidade, dentre outros. Segundo o autor, esses desconceitos têm servido para desacreditar e estigmatizar os analfabetos e para consumar e legitimar a sua exclusão de direitos, inclusive de ser cidadão. Nesse sentido, foram inúmeros os discursos, juras, projetos, campanhas e até declarações de guerra contra o analfabetismo, como consta nas páginas do jornal *O Exemplo*. Em outro texto Ferraro (2009), aborda que, todo esse movimento resultou em alguns avanços reais que se traduziram, mesmo lentamente, na escolarização do povo e em queda lenta, porém continuada e preocupante do analfabetismo durante todo o decorrer do século XX. É o que fica posto nos textos inscritos em *O Exemplo*.

Nesse sentido, no texto intitulado "Contra o analfabetismo", para o colaborador Flavius (1917) é um "mal" que precisa ser reparado. Para ele, ao tomar de empréstimo uma frase de Caldas Junior, diz que a "instrução é o sol das grandes esperanças. O farol que ilumina a alma das

crianças". É a partir dessa epigrafe que Flavius contextualiza o momento histórico vivido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que "tem despendido em prol do ensino boa dose de suas energias", quer dizer, recursos para a manutenção de escolas, bem como para o pagamento de professores, com a finalidade de reduzir o número de analfabetos no estado. A partir da alocação desses recursos, indica que a "educação das crianças vai sendo ministrada satisfatoriamente" (*O EXEMPLO*, 11 de fev. 1917).

Flavius (1917) chama a atenção das famílias, conclamando-as, como consta no excerto abaixo em que aborda:

> Agora o que compete aos pais de família, é não descuidarem no dever de mandar os seus filhos às escolas, a fim de que os mesmos, haurindo na fonte inesgotável da instrução, os conhecimentos necessários para que se tornem aptos para vencerem na vida [...]. O pai que não manda os filhos à escola é um criminoso, que a maior parte das vezes não conhece a intensidade do crime que pratica, nem os resultados maléficos que dele podem advir para os seus filhos, quando tornados homens (*O EXEMPLO*, 11 de fev. 1917).

Nesse excerto duas questões sobressaem: a primeira, a necessidade de comprometimento dos pais em velarem pela instrução de seus filhos; a segunda, o destaque dado aos graves prejuízos que podem causar as famílias que lançam à própria sorte os seus filhos. Dessa forma, o que entendemos é, por um lado, a posição do colaborador em incutir no âmbito familiar a necessidade de instrução das crianças; e, por outro, a obrigatoriedade dos pais de assegurarem a instrução de seus filhos. Isso porque, a ausência de instrução é compreendida pelos colaboradores e pela editoria do periódico como sinônimo de analfabetismo, o que impediria "vencerem na vida" e, um "mal" que precisaria ser afastado do convívio social.

Paulo Freire, no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2011), enfatiza que o Estado deveria garantir o direito à alfabetização não mecanicista, pois as pessoas não alfabetizadas "não são seres marginais que

necessitem ser recuperados ou resgatados" (2011, p. 96), isto é, por que acriminar as famílias oprimidas pela não escolarização de seus filhos? Para o autor, é importante a formação política conscientizadora e a escolarização para superação da visão ingênua do mundo, bem como do contexto social dominante. Diferente das compreensões marginais do analfabetismo. Freire (2011) problematiza o papel do Estado e apresenta a necessidade da alfabetização política sem dicotomia entre teoria e prática. Sendo assim, o autor problematizaria de modo crítico, por exemplo, o que é vencer na vida, atrelado a instrução?

Flavius (1917) novamente aborda que o ensino primário é obrigatório e que o governo já fez sua parte na abertura das escolas. Contudo, relata que as crianças "vivem por aí acumuladas de energias destruídas, entregues aos vícios e ao crime". Nesse sentido, é enfático quando assegura que essas crianças são vítimas da ignorância, isso porque os pais,

> [...] não obrigaram na época conveniente, a irem às escolas, onde aprendendo e instruindo-se poderiam ter se tornado cidadãos dignos, respeitando, atuando e honrando a família, a sociedade e a Pátria, as três instituições sacrossantas que são como as pedras fundamentais em torno das quais garantiriam a estabilidade e a razão da existência do gênero humano. À pessoa analfabeta é um ente quase que sem utilidade alguma à sociedade, não vive, vegeta, por isso repetimos, o pai que não manda os seus filhos à escola é um criminoso que não imagina talvez o grande mal que prática e por tal crime virá, mais tarde, a ser amaldiçoado pelos próprios filhos (*O EXEMPLO*, 11 de fev. 1917).

Esse excerto coloca em evidência o que concebe o colaborador: de que a existência do ser humano se organiza a partir de três instituições sacrossantas que ele adjetiva como família, sociedade e pátria. Segundo Flavius (1917), a pessoa analfabeta era vista como um ser inútil para a sociedade, e os pais que não velam pela instrução de sua prole cometem uma grande falta, não percebem que tal descuido pode acarretar não só a inutilidade do indivíduo, mas também a dissolução dos laços familiares, sendo tal atitude, então contrária à instituição familiar,

mas, principalmente, à sociedade e à pátria. Ainda a esse respeito, o colaborador Flavius (1917), ressalta que "a pessoa analfabeta" provém do inqualificável desleixo de muitos chefes de família que descuram da necessária e imprescindível instrução que deve ser ministrada aos seus filhos na idade apropriada.

Por outro lado, Freire (2011) faz critica severa a visão ingênua quanto a negação do direito à escolarização no viés crítico-problematizador. Na ótica ingênua ou opressora e colonizadora, o fenômeno do analfabetismo é culpa de quem não sabe ler e não sabe escrever, isto é, culpabiliza o oprimido e considera o analfabetismo:

> [...] como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça" (FREIRE, 2011, p. 11).

Os elementos apresentados por Freire sugerem repensarmos essa concepção preconceituosa da pessoa analfabeta e problematizarmos a gênese desse discurso que, por um lado é recorrente em outro texto, intitulado *Instrução*, do colaborador Flavius (1917) ao destacar, novamente, que aos pais cumpre a necessidade de incentivarem e incutirem nos filhos o amor ao estudo, como se fosse redentora de todos os males da sociedade. E sobre isso, assegura o colaborador:

> [...] Não pode haver real e verdadeiro patriotismo num país cujo povo seja pouco instruído. Por isso, se faz mister, e jamais nos cansaremos de clamar que todos os srs. pais de família compreendam a necessidade de mandar educar os seus filhos, não só para que eles venham, mais tarde, a ser bons patriotas, extremados defensores da honra e da liberdade do seu país, como, também, para poderem vencer os múltiplos tropeços que, natu-

> ralmente, se lhe hão de antepor no percurso da vida (*O EXEMPLO*, 10 de jun. 1917).

O excerto indica que a instrução e patriotismo estão intimamente ligados, pois somente aqueles que possuem elevado grau cultural e intelectual, concorre para o bem da "nossa amada pátria". Logo, sentimentos patrióticos fazem com que Flavius e demais colaboradores incitem nos pais de família a necessidade de instrução dos seus filhos, que "não queiram ser analfabetos". Assim, podem eles, ao mesmo tempo em que cultivam "o amor aos estudos" serem úteis patriotas.

Á luz dos estudos de Paulo Freire (2011, p. 98) a defesa da classe trabalhadora seria a "superação da prática educativa domesticadora pela libertadora". E, a esse respeito, a libertação para o educador implica assimilar que:

> Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação (FREIRE, 2011, p. 105).

Flavius (1917) mesmo abrindo a compreensão de ler e escrever para além do domínio técnico, tem posição diferente de Paulo Freire (2011) que destaca que a luta pela humanização pressupõe a ruptura com a desumanização, o que significa, por exemplo, não inculpar as famílias pobres pela não escolarização de seus filhos e não discriminar os oprimidos pela sua etnia e condição social. Em outras palavras, existem dois projetos de educação em disputas, o da classe dominada/oprimida e o da classe dominadora/opressora.

Repetidamente, o discurso do colaborador Flavius (1917) merece ser apreciado, principalmente quando crítica os chefes de famílias por entendem a instrução apenas no domínio do "saber assinar o nome, bem como fazer as quatro operações" e que acreditam que, de posse dessas habilidades, a juventude estará "apta a tirar-se na luta pela vida".

Contrariamente, o colaborador afirma ser este "um erro crasso e detestável" (*O EXEMPLO*, 10 de jun. 1917). E nessa direção acrescenta:

> Todo chefe de família, que bem compreende a grandeza de sua missão no lar, tem a obrigação restrita de mandar educar, convenientemente, os seus filhos, sob pena de, posteriormente, vir a sofrer [...] as censuras justíssimas da sociedade, bem como, as vezes, o desprezo e a maldição dos próprios filhos que, ante os revezes que se lhe apresentarem na vida, aos quais não possam vencer pela falta da necessária instrução, lançarão sobre os pais a culpa das suas infelicidades, por isso que, na época precisa, foram eles privados de receber o ensino que agora, de muito lhes havia de servir para minorar as agruras com que, a cada passo, se deparam(*O EXEMPLO*, 10 de jun. 1917).

Se, por um lado, o colaborador destaca que a incumbência dos chefes de família com a instrução dos seus é imperativa; por outro, alerta que os filhos, posteriormente, podem desprezar e amaldiçoar seus pais por não terem velado por sua instrução, permitindo que continuem analfabetos. Freire (2011) chamaria essa amaldiçoamento de processo de desumanização que está acompanhado de um projeto de sociedade dominador, buscando preservar seus *status quo* de possuir alienados para serem dominados.

A instrução com seu viés conservador, salvacionista e civilizadora em *O Exemplo* comparece no texto *Sempre pela instrução*, escrito e assinado pelas iniciais F. C. (1918), em que o colaborador assegura: "a instrução é o farol que ilumina as almas das crianças". Ao dizer essas palavras, F. C. reúne argumentos para defender sua posição e explica por que muitos chefes de famílias preferem ou deixam de mandar seus filhos às escolas. Segundo F. C, ele tem ouvido respostas como esta: "Ora o meu menino agora está tão bem, ajuda-me tanto: *ganha vinte mil reais, como engraxate, vendedor de jornais ou mensageiro*" (*O EXEMPLO*, 26 de mai. 1918). Tal argumento é apresentado para explicar porque para certos pais de família, o trabalho é mais importante do que a instrução, mesmo

que o valor recebido pelo trabalho não signifique um valor substancial para a sobrevivência, mas um complemento que o pai julga bem-vindo.

De acordo com Maria Angélica Zubaran, no artigo *Comemorações da liberdade: lugares de memórias negras diaspóricas* (2008, p. 18), escreve que a "instrução e o trabalho [apresentam-se] como as condições que assegurariam o desenvolvimento moral e intelectual da comunidade negra, e que facilitariam a integração dos negros na sociedade brasileira". Possivelmente, os pais se encontravam atravessados por esse discurso de que, pelo trabalho seus filhos poderiam ser integrados socialmente, ou seja, ser uma "pessoa analfabeta" não era considerado um imperativo para os pais. No tocante a "pessoa analfabeta", o colaborador F. C. (1918) faz a seguinte indagação: é uma "triste ignorância ou torpe desleixo?!". E complementa:

> Não se apercebem, por ventura os que raciocinam desta forma, que estão opondo entraves à felicidade dos seus filhos, por isso que, teimando em deixá-los analfabetos, dificultam, enormemente, que eles possam atingir, mais tarde, na sociedade, uma posição, que não diremos de destaque, mas que os ponha a salvo da pobreza, quiçá da miséria. [...] Não compreendem, por acaso, os que resolvem assim, que com a sua imprevidência indesculpável, da qual muitas vezes, fora de tempo, se vem de arrepender, concorrem para tornar os seus filhos, no futuro, cidadãos inúteis a si mesmos, à família, à sociedade e à Pátria?! (*O EXEMPLO*, 26 de mai. 1918).

O argumento apresentado pelo colaborador F. C. (1918) é uma crítica os pais de família que insistem em deixar os filhos analfabetos, quer por ignorância, quer por desleixo, pois não percebem que o analfabeto é inútil a si, à família, à sociedade e à pátria. Logo, a condição de analfabeto lhes dificulta o lograr alguma colocação que lhes possibilite, minimamente, afastarem-se da miséria.

No livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* Paulo Freire (1997) problematiza a miséria como questão concernente ao projeto de sociedade e não como responsabilização da classe popular, isto é:

> O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1997, p. 248).

Contrário disto, discutimos que os pais e chefes de família têm um compromisso ímpar na formação intelectual do futuro do país. Com essas palavras, o texto *Instrução*, assinado pela editoria (1918) de *O Exemplo*, trata dos esforços do governo do estado, bem como dos municípios, na difusão do Ensino Popular. Pois, entendem que "somente com um povo instruído é que poderemos ser uma nação forte, grande e ditosa" (*O EXEMPLO*, 01 de abr. 1929). Sob a influência dos princípios positivistas, a editoria completa:

> Resta agora que os chefes de família auxiliem a obra meritória dos nossos governantes enviando às escolas, oficinas do saber, os seus filhos, para que amanhã, sejam dignos da nossa estremecida Pátria [...]. Combater o analfabetismo eis a divisa principal do sincero, do bom patriota. Para o progresso de uma nacionalidade, para o engrandecimento de um povo, a instrução popular é a condição popular. Assim, pois, o caminho é o da Escola, sobretudo (*O EXEMPLO*, 01 de abr. 1929).

Para complementar o excerto acima, em especial a afirmativa de que "o caminho é o da Escola" para o combate ao analfabetismo, cabe mencionar o artigo *Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930)*, assinado por Berenice Corsetti (2008, p. 65)., que trata da educação como instrumento da política de modernização do Estado do Rio Grande do Sul. Para a autora "a escola como instrumento primordial, foi elaborado com a finalidade de projetar os valores indispensáveis à consolidação do modelo capitalista de sociedade, defendido solidamente pelos republicanos positivistas".

Nesse sentido, para garantir os ideais positivistas, que eram entendidos como a expressão da modernidade no cenário gaúcho, combater o analfabetismo se situava como um caso emergencial a ser

solucionado. Diante do exposto, naquele período, pensava-se que a família tinha um papel primordial na instrução dos filhos, ou melhor, no afastamento do analfabetismo.

Freire (2011), ao tratar da ação cultural para a liberdade, acentua que a defesa dos direitos e reivindicação por justiça social deve ser uma luta permanente. Um dos direitos citados se refere ao saberem ler e escrever criticamente. Dada essa questão, é importante que numa concepção crítica de alfabetização promovermos ações que oportunizem os alfabetizandos a consciência de seus direitos e de sua inserção crítica na realidade no qual estão inseridos. Nesse sentido, saber ler e escrever é considerado um direito humano.

CONSIDERAÇÕES

"O analfabetismo e a atribuição da família no jornal *O Exemplo*" foi tema e objeto de discussão ao longo deste texto. Nessa direção, procuramos demonstrar as diferentes compreensões a respeito do analfabetismo na perspectiva da editoria e dos colaboradores do jornal *O Exemplo* e, principalmente em Paulo Freire. Isso porque, o problema formulado neste texto vai ao encontro das leituras de Paulo Freire quando discute sobre o analfabetismo e/ou alfabetização, mas a partir de um viés emancipador e libertador. A partir desse autor, é possível afirmarmos que suas obras apresentam contribuições e reflexões valiosas no tempo presente para o debate deste tema circunscrito nas páginas do jornal *O Exemplo*.

Assim, o conceito de analfabetismo inscrito no jornal *O Exemplo* se opõe ao conceito de analfabetismo em Paulo Freire. Isso porque, para Freire existem duas perspectivas de alfabetização interligadas: a primeira, a alfabetização política e conscientizadora e, uma segunda, a alfabetização atrelada a luta pela libertação. Nessa perspectiva, Freire se posiciona contra as injustiças sociais que engendram a miséria, opondo-se as raízes políticas da falsa caridade e generosidade dos opressores. Dessa forma, o reaprender a ler e escrever se torna um

imperativo para a sua libertação, quando vem acompanhado de um ato político educativo comprometido com o povo.

As contribuições de Paulo Freire nos levam a compreender que não cabe a família, unicamente, o dever de garantir a escolarização de seus filhos. Isso porque, para o educador, esse discurso é oriundo da malvadez intrínseca ao desenvolvimento do capitalismo. De todo modo, o jornal *O Exemplo* empreendeu diversas campanhas e até declarações de guerra contra o analfabetismo ao logo de suas publicações, fruto de uma concepção de época.

Por fim, ao tratamos de um impresso particular, o jornal *O Exemplo*, procuramos demonstrar que ele se apresenta como documento potente de discussão e análise para a temática do analfabetismo, aqui, em especial, o que implica superar desconfianças relacionadas a esse tipo de documento que ainda persistem entre pesquisadores do campo da Educação Popular.

REFERÊNCIAS

CORSETTI, Berenice. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação**: FaE/PPGEDU/UFPel. Pelotas, julho/dezembro, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XX: uma introdução. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio (org.). In: **Novos Temas em História da Educação Brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo no Brasil**: desconceitosepolíticas de exclusão. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo. In: **Glossário**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minhas Gerais [s.n.]. Disponível em http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/alceu-ravanello-ferraro Acesso em: 18 de abril de 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

FRAGO, A.V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOHN, Reinaldo Lindolfo; CAMPOS, Emerson Cesar de. Tempo Presente: entre operações e tramas. **História e Historiografia**. Ouro Preto, nº 24, agosto 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNSP: CPNED, 2000.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem historiador da educação**. História y Memoria de la Educación, Sedhe, n. 1, 2015, p. 23-58.

O EXEMPLO (1892-1919). Disponível em: http://bndigital.bn.br/acervo-digital/exemplo/843717. Acesso em 15 de abr. 2020.

O EXEMPLO (1920-1930). Disponível em: http://ihgrgs.org.br/. Acesso em 15 de abr. 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN Ivo (organizadores). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III: século XX. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ZUBARAN, Maria Angélica. Comemorações da liberdade: lugares de memórias negras diaspóricas. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 161-187, jul. 2008.

CONSCIENTIZAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Nara L.C. Salamunes[6]

Este parece ser o momento da humanidade em que mais repercute a expressão "conscientização" no Planeta, seja em virtude de questões político-ecológicas, seja em virtude de questões econômico-sanitárias. De qualquer forma, o significado deste termo vem sendo potencializado culturalmente desde que Paulo Freire o explicitou em termos pedagógicos.

A obra deste pensador eleva o termo "conscientização" a princípio formativo e é por essa razão que a autora deste texto, uma pedagoga curitibana, registra algumas das reflexões suscitadas pela leitura dos livros dele. Neste trabalho, ela busca elucidar como determinados saberes prático-teóricos ensinados pelo Patrono da Educação do Brasil foram e são fundamentais para que ações educacionais e educativas componham, efetivamente, o movimento transformador das condições sociais e individuais alienantes de brasileiros e brasileiras, rumo à vida íntegra de liberdade, justiça e amorosidade.

Este é um registro de cunho autobiográfico, escrito sob a lente da Pedagogia, Ciência da Educação. É parte de um conjunto de referências históricas, situadas na cidade de Curitiba, associadas a textos de Freire, que iluminam fortemente a prática acadêmica e profissional da autora. Ainda que tal prática não tenha a pretensão de refletir a magnitude de tais textos, eles foram imprescindíveis para a construção de um cotidiano pedagógico de busca de recriação permanente do pensamento desse autor, conforme foi seu desejo (FREIRE, 2006a).

O REGISTRO

Este registro objetiva provocar sínteses da interconexão entre dois focos aqui relatados: o cotidiano pedagógico e a história formativa a ele sincronizada. Isso porque a história é a explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo (...); é a substância

[6] Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Pesquisadora voluntária do GPTEM-UTFPR. CV: http://lattes.cnpq.br/7394190114271870

em desenvolvimento da sociedade" (HELLER, p. 02-08). O cotidiano é o espaço histórico de exercício individual da liberdade. Se consciente, é em função da universalidade.

Cotidiano e história constituem a atividade humana. Configuram concepções de mundo, de educação, de saber, de aprendizagem. Na vida cotidiana, participam todos os aspectos de uma individualidade; colocam-se em funcionamento capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, posições, ideais, ideologias (*ibidem*).

A Pedagogia é atividade humana transformadora. É práxis; ação intencionalmente organizada para fazer de cada ato educativo, ou em função dele, uma possibilidade de tomada de consciência individual e coletiva, e, ao mesmo tempo, de conscientização, movimento humano que ocorre entre a retomada de atos de interação com a natureza e entre pares, e, de antecipação objetiva de ritmos, pautas, tendências e ensejos da humanidade.

Conforme o Patrono espraiou, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência (GADOTTI, 2018).

A obra de Paulo Freire conota a formação de muitas professoras e de professores de todos os níveis de ensino do Brasil, justamente por transluzir conscientização. Não por acaso, o primeiro livro de Freire lido pela pedagoga foi o que aborda de forma central esse tema (FREIRE, 1980; 2018).

Nessa pré-iniciação aos estudos freireanos, ela construíra uma visão dualista do ato educativo. De um lado, o olhar localizado e descentrado, como se fora intermediado por um microscópio, de outro, a percepção aumentada da realidade em movimento, como se fora auxiliada por um telescópio. Leituras futuras trariam dimensões virtuais e reconfiguradas da realidade social e pedagógica: recomposição de imagens, cenas, fenômenos, movimentos, relações e situações em interseções avaliativas, ativas e prospectivas, oportunizadas por novas lentes que só o estudo investigativo e reflexivo sistemático é capaz de elaborar e reconstruir, independentemente dos recursos tecnológicos que estiverem disponíveis em um determinado momento histórico.

Aquela obra, a que teve acesso em 1983, por meio da Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos (ADITEPP), durante um curso em Curitiba, deflagrou a busca intencional da futura pedagoga por compreender a que levavam os saberes ensinados – ou não ensinados – nas escolas e comunidades brasileiras.

O chamado *movimento de educação popular* (ARANHA, 2006) lhe parecia estar fortalecido e sendo explicitado, pois referido em diferentes espaços sociais: dos religiosos aos literários; dos políticos aos educacionais; dos jornalísticos aos filosóficos. Compreender como se situava a escola pública nesse movimento era um desafio enfrentado por lideranças acadêmicas em diversos eventos nacionais e regionais.

Pronunciamentos e visões dos principais formadores de opinião brasileiros sobre como enfrentar esse desafio, daquele e naquele período, encontram-se transcritos nos registros da II Conferência Brasileira de Educação (CBE, 1983). Esse evento de mobilização político-educacional comemorou o cinquentenário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; foi realizado em 1982, em Belo Horizonte, e contou com a presença de Paulo Freire. Muitos dos pronunciamentos revelavam identidade com visões e práticas deste pedagogo. Brandão (1983, p. 276-277), por exemplo, afirmava que a escola deveria:

> "(...) abrir os portões para que as crianças das camadas populares entrem integralmente, e não sejam mutiladas para se ajustar ao modelo de aluno ideal imposto por esta escola. "(...) partir do universo cultural do aluno das camadas populares e do conhecimento das suas condições materiais de vida, para rever o projeto pedagógico e orientar a própria ação pedagógica. (...) expandir o universo cultural dos alunos no sentido do acesso ao saber escolar (...) aumentar a jornada escolar para alargar o espaço de trabalho intelectual na vida dessas crianças.

Muito rapidamente, a então futura pedagoga identificou posições políticas antagônicas entre representantes de organizações sociais, às quais chamariam hoje de *não governamentais,* e outras lideranças sociais, representantes ou não da educação formal. Ela não imaginava,

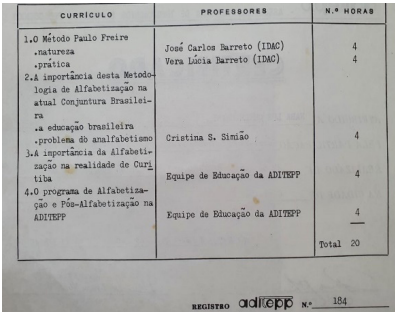
no entanto, que esse antagonismo permaneceria até o terceiro milênio, muitas vezes, pautado em interesses e papéis socioeconomicamente invertidos entre as partes; em que se confundiriam a organização da sociedade civil e a privatização da educação pública.

Um seminarista marista, colega de licenciatura e de curso na ADITEPP, indicou-lhe outras obras de Freire e alertou que, na biblioteca de ciências humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), seria possível encontrar, pelo menos, um exemplar de cada um dos livros a seguir: *Ação cultural para a liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, e, *Educação e mudança*. Tais livros de Freire não compunham a bibliografia indicada nas disciplinas até então cursadas por ela no nível superior de sua formação, o que ocorreria ao final de sua primeira qualificação profissional.

Os debates realizados ao longo da semana noturna naquela organização, cujo programa resumido pode ser conferido na Figura 1, evidenciavam a necessidade de melhoria da formação educacional brasileira e da, ainda quase submersa, mobilização das comunidades em prol de maior participação social com vistas à democratização nacional, para o que a aprendizagem da leitura e da escrita era condição *sine qua non*. Faltar às aulas da faculdade para realizar o curso da ADITEPP foi uma opção necessária e explicada a cada um dos professores, os quais pareciam ver com bons olhos a iniciativa da estudante.

Naquele momento, compreender a educação como ato político era impactante e descortinador de possibilidades da ação educativa. Identificar contradições entre discursos e práticas; entre dados estatísticos e decisões curriculares; entre imagens e rituais escolares; entre textos e termos vigentes; entre fatos e relatos político-educacionais; entre processos seletivos e índices de evasão escolar passou a dar mais sentido às leituras diárias, prática já construída ao longo da vida familiar e escolar da cursista. A leitura de textos acadêmicos e da área da Educação adquiria uma função maior que a instrumental e técnica. Passou a ser um exercício de responsabilidade reflexiva; componente cognoscitivo da vida social e profissional.

FIGURA 1 – Programa de Curso ADITEPP 1983 – Curitiba



CURRÍCULO	PROFESSORES	N.º HORAS
1.O Método Paulo Freire .natureza .prática	José Carlos Barreto (IDAC) Vera Lúcia Barreto (IDAC)	4 4
2.A importância desta Metodologia de Alfabetização na atual Conjuntura Brasileira .a educação brasileira .problema do analfabetismo	Cristina S. Simião	4
3.A importância da Alfabetização na realidade de Curitiba	Equipe de Educação da ADITEPP	4
4.O programa de Alfabetização e Pós-Alfabetização na ADITEPP	Equipe de Educação da ADITEPP	4
		Total 20

REGISTRO aditepp N.º 184

aditepp - ASSOCIAÇÃO DIFUSORA DE TREINAMENTOS E PROJETOS PEDAGÓGICOS

CERTIFICADO

ATRIBUIDO A NARA LUZ CHIERIGHINI

PELA PARTICIPAÇÃO Curso-Fundamentos e Prática da Alfabetização de Adultos

REALIZADO DE 22 de Agosto de 1983 A 26 de Agosto de 1983

NA CIDADE DE Curitiba

CURITIBA, 26 DE Agosto DE 19 83

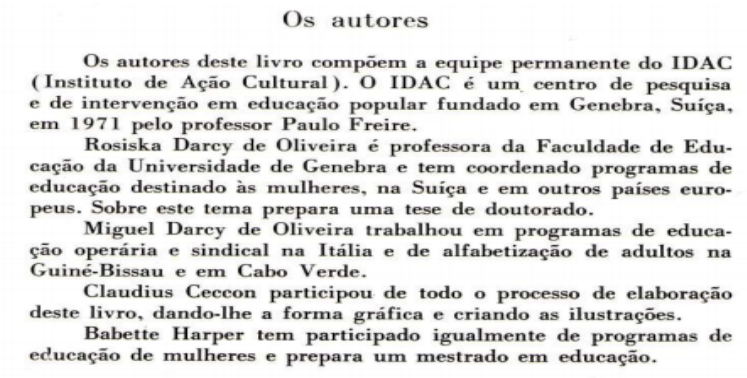
aditepp - Diretor

Fonte: Acervo da autora.

Um recurso provocador de reflexões importantes sobre a escola à época foi o livro *Cuidado, escola!* (HARPER, 1987), cujo título fazia uma referência metafórica aos escritos de conduções que transportavam estudantes de suas casas aos estabelecimentos de ensino. O livro foi prefaciado por Freire e sua primeira edição é de 1980. Na Figura 2, está copiada a apresentação de seus autores.

Como é possível verificar nas figuras 1 e 2, tantos os professores do curso da ADITEPP quanto os autores do livro eram representantes do Instituto de Ação Cultural, o qual teve como objetivo prestar serviços a países do terceiro mundo a conquistarem sua independência.

FIGURA 2 – Cuidado, Escola! – Seus autores



Os autores

Os autores deste livro compõem a equipe permanente do IDAC (Instituto de Ação Cultural). O IDAC é um centro de pesquisa e de intervenção em educação popular fundado em Genebra, Suíça, em 1971 pelo professor Paulo Freire.

Rosiska Darcy de Oliveira é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Genebra e tem coordenado programas de educação destinado às mulheres, na Suíça e em outros países europeus. Sobre este tema prepara uma tese de doutorado.

Miguel Darcy de Oliveira trabalhou em programas de educação operária e sindical na Itália e de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau e em Cabo Verde.

Claudius Ceccon participou de todo o processo de elaboração deste livro, dando-lhe a forma gráfica e criando as ilustrações.

Babette Harper tem participado igualmente de programas de educação de mulheres e prepara um mestrado em educação.

Fonte: Apoio às disciplinas da USP. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3278609/mod_resource/content/1/Cuidado%20Escola.pdf - Acesso em 19 dez. 2019

Juntava-se ao prazer de ler o compromisso em ler mais e melhor, mas isso era caro economicamente. Todos os professores de cada uma das disciplinas da Pedagogia indicavam capítulos de livros que eles mesmos disponibilizavam no quiosque de fotocópias do primeiro andar do prédio de Humanas, na Reitoria da UFPR. No quiosque, os textos fotocopiados de livros ou mimeografados eram organizados em pastas diferenciadas por cores, para identificar os cursos correspondentes, e nominadas por professores e suas disciplinas. Em cada intervalo de aulas, as filas para compra de fotocópias eram longas. O adequado era encomendar a reprodução de um dia para o outro.

Por vezes, uma colega se responsabilizava por tirar uma cópia naquele quiosque e levá-la a outro mais longe para baixar o custo com materiais para a turma toda. Muitas vezes, a estudante emprestava o texto já reproduzido por uma colega e o entregava a seu pai para que o reproduzisse na gráfica onde ele trabalhava. De lá também vinham blocos de papéis reaproveitados, impressos de computadores em apenas um dos lados das folhas, cujos versos serviam de material para apontamentos e poupavam a compra de cadernos. Inicialmente, isso a constrangia, mas uma nova perspectiva de percepção da realidade mudou esse sentimento.

Ela passou a se orgulhar de pertencer à ínfima parte da população brasileira que chegava ao nível superior público, enfrentando corajosamente as adversidades decorrentes de uma organização social desigual e, ao mesmo tempo, de agir ecologicamente. Os quiosques de fotocopiadoras ainda demorariam para ser extintos, mesmo com os processos de digitalização de recursos bibliográficos, os quais eram somente anunciados.

Leituras de textos de Luiz Antônio Cunha ajudavam no entendimento das origens e manifestações da desigualdade social; os de Freire fortaleciam novos valores e atitudes. Uma mudança individual se processava e era, até certo ponto, consciente.

Educação e mudança (1979), segundo livro de Freire lido por ela, não foi encontrado na biblioteca da Universidade, mas sim, no conjunto

de livros entre os dispensados pela ocasião da extinção da biblioteca do Instituto de Assistência ao Menor (IAM), onde a estudante realizava estágio. Ela ganhou o livro, quase intacto, de seu coordenador, o qual afirmou que demoraria muito até que houvesse uma definição sobre o que fazer com o restante do acervo; que o melhor era que ele fosse lido por alguém.

Precisaria uma pesquisa específica para saber o destino dos recursos e registros históricos de instituições cujas ações seriam municipalizadas em futuro próximo, o que não era cogitado com e pela estagiária. O que ela alcançava com a leitura do segundo livro, no entanto, era que trabalhadores sociais têm de fazer opções no sentido da verdadeira humanização; que, para isso, há a necessidade de uma mudança de percepção da realidade concreta, o que depende de tematização e problematização dessa mesma realidade.

> Na ação que provoca uma reflexão que se volta a ela, o trabalhador social irá detectando o caráter preponderante da mudança e da estabilidade, na realidade social na qual se encontra. Irá percebendo as forças que na realidade social estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência (FREIRE, 1979, p. 54).

Acompanhar o movimento histórico e, ao mesmo tempo, problematizá-lo passou a ser tarefa prazerosamente assumida, embora dificílima, pois traduzia a função social de processos pedagógicos.

Três meses depois, a estagiária comparecia, em Florianópolis, ao II Encontro Regional de Orientadores Educacionais da Região Sul (EROES), organizado pela, então existente, Associação de Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC) e pela Universidade Federal do mesmo estado (UFSC). Acomodou-se na casa de tios, como fizera em muitos verões da infância, no bairro de Rita Maria, cuja praia, uma vez aterrada, interligava a rodoviária da cidade ao transporte municipal. Desse local, era possível vislumbrar as pontes da cidade, símbolos da capacidade humana de, pelo conhecimento, superar contextos adversos e intempéries.

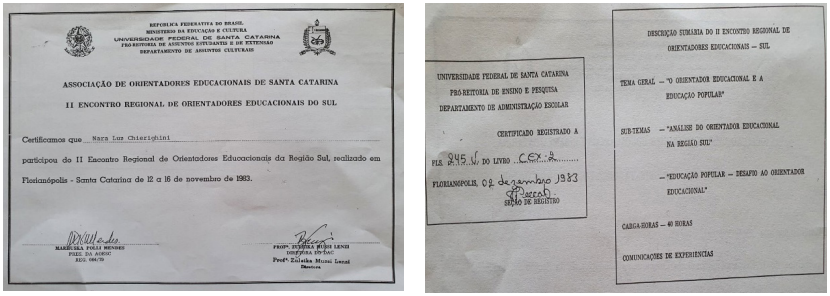
Ela soube do evento catarinense por meio de cartazes expostos nos quadros de editais que existiam em cada um dos andares do prédio

D. Pedro II da UFPR, na rua General Carneiro, onde assistia às aulas de Pedagogia. A educação popular foi o tema central e incitava pedagogos com uma determinada habilitação profissional a expandirem suas práticas para além dos muros da escola.

Foi o primeiro evento de categoria profissional de que a estagiária participou. Nele, já era discutida a possibilidade de a formação em Pedagogia não ser mais dividida em habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Ela ainda não sabia como avaliar essa possibilidade, mas o assunto a interessava sobremaneira, uma vez que, necessariamente, faria uma opção por uma das habilitações em breve, tendo em vista a organização curricular de seu curso.

A Figura 3 documenta sua participação na mobilização de parte importante de pedagogos da região sul do Brasil para o encontro sobre educação popular. Eles faziam parte da Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), cuja profissão fora reconhecida em 1973, sob o governo de Médici (BRASIL, 1973).

FIGURA 3 – Educação popular – EROES 1983



ASSOCIAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA

II ENCONTRO REGIONAL DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO SUL

Certificamos que Nara Luz Chiarighini participou do II Encontro Regional de Orientadores Educacionais da Região Sul, realizado em Florianópolis - Santa Catarina de 12 a 16 de novembro de 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CERTIFICADO REGISTRADO A
FLS. 345 V. DO LIVRO CEX-2
FLORIANÓPOLIS, 02 de janeiro 1983

DISCRIÇÃO SUMÁRIA DO II ENCONTRO REGIONAL DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS – SUL

TEMA GERAL – "O ORIENTADOR EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO POPULAR"

SUB-TEMAS – "ANÁLISE DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA REGIÃO SUL"

– "EDUCAÇÃO POPULAR – DESAFIO AO ORIENTADOR EDUCACIONAL"

CARGA-HORAS – 40 HORAS

COMUNICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS

Fonte: Acervo da autora.

As discussões que ocorreram no EROES enfatizavam a necessidade de Orientadores Educacionais atuarem na escola segundo uma via menos psicologicista, isto é, de caráter adaptativo de estudantes às condições escolares estabelecidas, que prevalecia na prática escolar disciplinante.

Esses profissionais eram alertados sobre visões negativistas a respeito dos estudantes cujos resultados de aprendizagem não correspondiam às expectativas escolares. Uma perspectiva antropológica de investigação cultural das comunidades escolares era recomendada com vistas ao desenvolvimento social local de forma que modelos externos e tecnicistas não fossem indiscriminadamente adotados na resolução de problemas sociais e pedagógicos.

A então estudante de pedagogia resumiu parte dessa discussão ao grupo de colegas de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), disciplina obrigatória e comum a todos os cursos de graduação da época, com o qual elaboraria um trabalho acadêmico.

Seus colegas eram dos cursos de Agronomia e de Engenharia Florestal e, para surpresa dela, conheciam parte da obra de Paulo Freire, da qual recomendaram-lhe a leitura de *Extensão ou comunicação?* Emprestaram-lhe este livro, o qual foi lido com especial atenção, pois parecia responder perfeitamente às dúvidas sobre procedimentos metodológicos que a estudante se apresentava a partir das buscas teóricas que realizava: como auxiliar no processamento de conscientizações de pessoas e grupos sem que saberes construídos historicamente pela humanidade fossem ditados como verdades absolutas?

A concepção de Ciência subjacente às decisões profissionais de qualquer área reflete, também, relações de poder, deduzia a estudante, auxiliada pelas leituras de *Pedagogia do oprimido* e de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*.

Sem que ela supusesse, a leitura de *Extensão ou comunicação?* orientou dinâmicas profissionais e investigativas que viriam a ser realizadas pela autora, anos depois, em processos que requereriam intervenções pedagógicas participativas em escolas, grupos de escolas, comunidades e coordenação de grupos de trabalho da área educacional.

Os temas da educação popular, da conscientização e da educação como ato político seriam reverberados também no IV ENEPE – Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia, em 1984, e até hoje, quando as desigualdades sociais ainda crescem no Brasil e no mundo.

Para irem a esse evento, na cidade de Niterói, a futura pedagoga, então vice-presidente de assuntos acadêmicos do Diretório de Estudantes de Pedagogia Anísio Teixeira, juntamente com suas colegas militantes, fizeram pedágio nas avenidas Batel e Marechal de Deodoro, com o que pagaram as passagens de ônibus convencional. Com uma faixa anunciando a representação estudantil, em frente de carros parados nos semáforos avermelhados, as estudantes, unidas por uma única intenção e desprovidas de intimidações, dispunham-se a se encontrar com centenas de outras e alguns outros, para pensar crítica e conjuntamente os problemas da educação e da sociedade brasileira. Com essa disposição, justificaram a viagem ao levarem o *Livro de ouro* do Diretório Acadêmico ao Chefe da Casa Civil do governo estadual, Euclides Scalco, de quem receberam uma ajuda de custo para o alojamento, instalado para o evento no prédio do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, a primeira Escola Normal das américas (SANTOS, 2018).

De lá para cá, a pedagogia crítica de Paulo Freire continua a regar o debate sobre as questões multiculturais, ambientais e das tecnologias digitais na educação, assim como sobre a expansão/retração das práticas dialógicas escolares que viabilizam, a partir das leituras do mundo, a leitura das palavras que levam a melhores leituras do mundo.

POR CONSIDERAR

Desde o período da transição do regime militar para o democrático no país, nos últimos vinte anos do século XX, a pedagoga vem sendo sensibilizada pela brasilidade humanista, prática e crítico-discursiva do pensador brasileiro sobre Pedagogia mais reconhecido internacionalmente.

Coincidentemente, e para marcar de vez essa importância, ela recebeu seu diploma de licenciada no dia em que Paulo Reglus Neves Freire completava sessenta e quatro anos, a dezenove de setembro de 1985, dia em que ela iniciava oficialmente seu trabalho na educação pública de Curitiba, após ter prestado concurso público para o magistério municipal. Muitas outras leituras da obra de Freire daí advieram, a

serem consideradas em outro texto. Todas elas, no entanto, fundamentam o que naquele dia ficou marcado: formar-se em Pedagogia é acurar a capacidade de humanização e de auto-humanização. Esse processo de conscientização para a justiça social só tem início.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda**. História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, Zaia. O saber escolar e as condições de vida das camadas populares. *In:* CBE. II Conferência Brasileira de Educação. **Anais**. Belo Horizonte: ANDE, ANPED, CEDEC, CEDES, UFMG, 1983

BRASIL. Decreto Federal nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968 e provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1973. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em: 03 de dez. 2019.

CBE. II Conferência Brasileira de Educação. **Anais**. Belo Horizonte: ANDE, ANPED, CEDEC, CEDES, UFMG, 1983

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire – uma história de vida. Indaiatuba**: Indaiatuba: Vila das letras, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Apresentação de Cecílio de Lora, SM. Prólogo da Equipe INODEP. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Conscientização**: São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. Consciência e história. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização**: São Paulo: Cortez, 2018.

HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola**! São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, Thiago Cerqueira. **Uma história do ensino de História do curso normal do Rio de Janeiro: Da escola normal da corte à Escola Normal Carmela Dutra.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 98 p. 2018.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, HUSTON, PETIT E TODOROV

Demétrio Alves Paz[7]
Jeize de Fátima Batista[8]
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves[9]

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente capítulo é apresentar considerações de três autores, Michéle Petit, uma antropóloga francesa, Nancy Huston, uma escritora canadense, e Tzvetan Todorov, um crítico literário búlgaro, e dialogar com as concepções de Paulo Freire em relação ao ato de ler. Paulo Freire percebe a leitura como algo mais do que importante; ela é essencial ao ser humano. O ato de ler é uma das formas de o ser humano perceber o mundo circundante. Contudo, Freire não aborda tanto a leitura literária em suas discussões a respeito do ato de ler. Nancy Huston, Michèle Petit e Tzvetan Todorov tratam da leitura de textos literários como indispensáveis na formação de uma pessoa. Partindo dessa perspectiva, no capítulo, analisamos de que forma as ideias desses autores estão interligadas, assim como discorremos sobre a importância da leitura literária para a formação do indivíduo.

O ATO DE LER

Há três perguntas que parecem simples, mas levam à loucura professores, teóricos, críticos e promotores de leitura: O que ler? Por que ler? De que forma ler? Não há resposta correta, muito menos uma só resposta. Dentre os vários que se dedicaram ao assunto, escolhemos quatro autores para tratar aqui. O que eles têm em comum? O fato de

[7] Doutorado em Linguística e Letras (PUCRS). Professor Associado de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa (UFFS). CV: http://lattes.cnpq.br/2272620373111968

[8] Doutorado em Letras (UniRITTER). Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Linguística (UFFS). CV: http://lattes.cnpq.br/8389324347885251

[9] Doutorado em Letras (UFSM). Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Linguística (UFFS). CV: http://lattes.cnpq.br/9941346597163409

enfatizarem a necessidade que o indivíduo tem de compreender o mundo circundante.

Quatro sujeitos e uma mesma preocupação: um alfabetizador, uma escritora, um crítico literário e uma antropóloga. Todos têm em comum a concepção da leitura enquanto atividade de suma importância para a vida dos indivíduos, uma vez que, por meio dela, é possível promover a compreensão do mundo no qual vivemos. Paulo Freire, mais preocupado com a alfabetização de adultos, não se ocupou tanto da leitura literária, apesar de ela fazer parte de sua formação, visto que ele nomeia Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego entre suas leituras preferidas e feitas em aula com alunos. Nancy Huston, escritora canadense, em encontros com presidiárias, percebeu como a leitura ressignificava suas vidas. Michele Pètit, antropóloga francesa, demonstrou como a leitura fez com que jovens imigrantes, por meio da literatura, identificassem-se não com o país ou com a língua, mas com a humanidade, a partir do compartilhamento de experiências, sendo uma forma de resistir à adversidade e problematizar o mundo. Tzvetan Todorov, um dos "pais" do estruturalismo, faz o seu *mea culpa* e compreende a leitura como uma das formas mais importantes de se obter conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

A leitura é uma prática social, isto é, sua finalidade é a comunicação entre os seres de uma mesma sociedade; é a interação. Portanto, ler é mais que decodificar a linguagem ou a palavra escrita, é ter conhecimento da palavramundo, isto é, "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela" (FREIRE, 1992 p. 22). Assim, Freire (1992, p. 7) destaca que "aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade". Deste modo, o autor afirma que, para se alcançar uma leitura crítica, é necessária "a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 1992, p. 12). Mas o que é texto para Freire? E o que é contexto?

O texto, num primeiro momento, foi o mundo; seus sons, palavras e letras estavam em tudo, no canto dos pássaros, no vento, trovões etc. O contexto também era o mundo, a família, os animais da família, os vizinhos. Porém, ao aprender a ler e a escrever as palavras e as frases, essa leitura tornou-se a leitura da palavramundo. Ademais, segundo o autor, "a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo" (FREIRE, 1992, p. 11).

No que diz respeito a esse ponto, Freire (1992, p. 22) vai além ao dizer que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente". Portanto, notamos nitidamente quão importante é o papel do leitor, assim como a sua percepção de mundo no seu processo de leitura.

A capacidade de ler, há muito tempo, é considerada essencial para realização pessoal, e, atualmente, é cada vez mais aceita a premissa de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela leitura. Tem-se buscado caminhos para remover a barreira do analfabetismo e abrir as portas para a educação e a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Segundo Freire "uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1992, p. 17).

Partindo disso, podemos dizer que a escola ainda é o principal, senão o único, reduto de incentivo à leitura. A questão é que os anos se sucedem e, apesar disso, o desempenho do aluno frente à leitura continua sendo, em regra, muito baixo. E o que é pior, à medida que os alunos avançam na escolaridade, menor a ligação que têm com a leitura, como se os procedimentos pedagógicos adotados, ao invés de aproximar os estudantes, fossem, aos poucos, afastando-os dos livros,

criando entre eles uma relação de enfado e desinteresse. Para Freire (2001, p. 261),

> ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

Em virtude disso, tem-se buscado, mediante pesquisas e experiências, caminhos e alternativas para mudar essa realidade a respeito da leitura. Atualmente, sabemos que ela exerce um papel fundamental na vida de qualquer cidadão e, consequentemente, no desenvolvimento de uma sociedade. As escolas estão, pouco a pouco, tentando se engajar nessa luta para o desenvolvimento do gosto da leitura, para a formação do leitor.

Consoante a esse ponto, Freire (2001) destaca a importância da responsabilidade ética, política e profissional dos professores, assim como ressalta o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Segundo o autor, esta atividade exige preparação, capacitação e formação como processos permanentes.

Ainda, segundo Freire (2001), é importante levar em consideração que a preparação do sujeito para aprender a estudar é, em primeiro lugar, um fazer crítico, criador, recriador. Não importa que seja através da leitura de um texto, que trata ou discute um certo conteúdo que foi proposto pela escola, ou se parte de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural. Para o autor, importa que haja curiosidade por parte dos leitores, assim como experiência intelectual a partir de reflexões propostas em sala de aula.

Dessa forma, é possível percebermos que o autor discorre aqui sobre caminhos que proporcionem a produção de uma leitura crítica, que permita, no encontro entre texto, autor, leitor e mundo, uma integração que desponte para novas concepções, novas descobertas, novos conhecimentos.

Nesse sentido, é importante levarmos em consideração que a leitura não deve se limitar ao que se supõe que o indivíduo conheça, ao contrário, devemos sempre propiciar novos conhecimentos, fazendo com que o leitor vá sempre além daquilo que ele já conhece. Sob esse viés, o texto deve levar o leitor ao encontro de três fatores fundamentais: a interação, a reflexão e a interpretação.

Freire (2001) aponta que a leitura é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos, ou seja, implica que o sujeito se arrisque, se aventure. Por isso, para o autor, "ensinar não pode ser um processo de transferência de conhecimento ou memorização maquinal. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto" (FREIRE, 2001, p. 264).

Partindo desse pressuposto, a leitura é considerada como um instrumento que busca a construção de um sujeito-leitor-crítico, capaz de constituir sentidos na relação que interliga linguagem e mundo. Essa relação é permeada pela ideologia, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito. Em vista disso, o leitor criativo não é apenas um decodificador de palavras. Ao contrário, ele busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos nele implicitados, fazendo inferências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto. A partir disso, podemos perceber que a leitura está longe de ser um processo passivo, visto que, para que ocorra o processo de interação, exige-se uma participação ativa do leitor em relação ao texto. Assim,

> a compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada,

> por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente. (FREIRE, 2001, p. 265)

Em suma, tendo por base os pressupostos de Freire, podemos dizer que, no momento atual, existe uma grande preocupação no que se refere ao desenvolvimento da leitura e dos leitores. Buscamos uma leitura distante do ato mecânico, uma leitura como prática de conhecimento, de interação entre texto e leitor. Uma ação participativa, uma efetiva produção de sentidos que leve em consideração o encontro da historicidade com a linguagem.

DIÁLOGOS COM FREIRE: HUSTON, PETIT E TODOROV

Agora, vamos inverter a proposição de Paulo Freire: ao invés de ler a palavramundo, tentaremos compreender e apresentar o mundo das palavras. E onde ele se encontra? Nas obras literárias, que têm sido lidas e relidas ao longo de nossa história. Numa época de relativização e contestação de tudo, a literatura atualmente é vista como algo elitista, mas não foi, nem é, e muito menos será, se for lida corretamente. Ela é extremamente subversiva, como ela própria já registrou. Na *Divina Comédia*, Paolo e Francesca (dois cunhados) beijam-se e assumem a sua paixão após lerem *Lancelote* juntos. Alejandro Quijano transforma-se em *Dom Quixote* após ler livros de cavalaria e resolve repetir os feitos lidos. Em *Madame Bovary*, Ema trai Charles (seu marido) por ler a literatura romântica de sua época e estar imbuída de seus ideais.

No século XX, a literatura foi vista ainda como mais perigosa, visto que todos os regimes totalitários (sejam de direita ou de esquerda) viam nela um problema. Para exemplificar melhor, recorremos a duas obras: *Admirável Mundo Novo*, de Aldoux Huxley, e *Farenheit 451*, de Ray Bradbury. Na primeira, o personagem que lê e conhece as obras de Shakespeare é chamado de O Selvagem; na segunda, os livros são queimados pelos bombeiros, visto ser essa a sua única função. Montag, um dos bombeiros, depois de ler um livro, entende o porquê da

perseguição, da proibição e do perigo. Faber, um antigo conhecedor de livros, ao ver o bombeiro com um livro, diz:

> A magia está apenas no que os livros dizem, no modo como confeccionavam um traje para nós, a partir de retalhos do universo. [...] você sabe por que livros como este são importantes? Porque têm qualidade. E o que significa a palavra qualidade? Para mim significa textura. Este livro tem poros. Tem feições. Este livro poderia passar pelo microscópio. Você encontraria vida sob a lâmina, emanando em profusão infinita. (BRADBURY, 2009, p. 121)

O que Faber disse a respeito desse livro, que é a Bíblia, poderia ser dito para qualquer grande obra. Mais do que isso, como o personagem diz, elas possuem vida própria. O escritor, a partir do momento que cria sua obra, constrói um novo mundo, povoado por personagens fictícios, mas que nos ajudam a compreender a nós mesmos de uma maneira que, muitas vezes, não seria possível de outra forma. Conhecemos novas pessoas, novas culturas, novas ideias; passamos por todo o tipo de situações, que provavelmente não experimentaríamos de outro modo. Dessa forma, o que Tzvetan Todorov diz em *A literatura em perigo* nos mostra que

> O leitor não profissional [...] lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para reiterar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. (TODOROV, 2009, p. 32)

Assim como o crítico incentiva a leitura de qualquer obra, devemos fazer o mesmo, pois ela desperta a consciência da importância da literatura, abrindo novos horizontes ao leitor. Além dessa abertura, devemos levar em conta que o leitor se forma aos poucos e com tempo.

Ninguém vira leitor de um dia para outro. É um processo, algumas vezes lento, mas cujo resultado dura uma vida toda. Entretanto, como um processo, é necessário um início, tal como Todorov (2009, p. 82) comenta:

> É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional lê com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.

Como fica claro na citação acima, com o tempo, esse leitor estará apto a ler algo mais denso, visto que a leitura de obras com valor estético é importante, pois

> Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicaram a essa tarefa há milênios? E de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoievski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional? (TODOROV, 2009, p. 93)

Portanto, na era dita como a da informação, mas que deveria ser renomeada como a da disponibilidade da informação, a leitura é vital. O incentivo a ela deve ser feito de todas as formas possíveis. Não é só por meio de programas escolares ou governamentais, mas por meio do exemplo em casa. O leitor forma-se principalmente na família. Uma casa com livros, com leitores, despertará na criança e no jovem a curiosidade do que há nessas obras e nesse ato que ocupa o tempo das pessoas. A

leitura de clássicos também deve ser encorajada, pois eles representam o que de melhor se produziu pelo ser humano. As obras permaneceram pelo que eles tinham de dizer e ainda dizem, encontrando leitores que se identificam de alguma forma com elas, independente de seu gênero, sua crença ou sua cor.

Se Todorov percebe a leitura e a literatura como uma das maneiras de compreender melhor o ser humano, Michèle Petit nos apresenta a leitura também como uma forma de superar problemas:

> Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (PETIT, 2009, p. 116)

Igualmente a antropóloga francesa nos faz perceber que "Os espaços coletivos de leitura tiram cada um de sua solidão, fazem-no compreender que esses tormentos são compartilhados pelos que estão a seu lado, mas também por aqueles que encontra nas páginas lidas ou por quem as escreveu." (PETIT, 2009, p. 165) A autora viu, em suas experiências na Europa e América Latina, a influência da leitura na vida de muitas pessoas. Ela exemplifica com sobreviventes de campos de concentração nazistas, prisioneiros políticos da ex-União Soviética, das ditaduras uruguaia e argentina, além de jovens da periferia de Paris, descendentes de habitantes das ex-colônias francesas na África. E o que todos eles têm em comum? A leitura de obras literárias os salvou da loucura em que se encontravam. As obras ajudaram-lhes a resistir à adversidade.

Quem lê uma obra literária sente-se próximo a outras pessoas. Há um sentimento de pertencimento no ato de ler que engloba a comunidade de leitores. Eles gostam de dividir experiências, comentar obras, personagens, autores, recomendar títulos e isso os tira um pouco da rotina e os faz pensar de forma independente. Ainda há aqueles que

argumentam que a leitura é benéfica porque aumenta o vocabulário. É um reducionismo absurdo! Um, dentre os vários benefícios reais da leitura, é ajudar a ampliar a visão de mundo a apresentar outros ao leitor. Nancy Huston nos diz:

> É isso: os personagens dos romances, a exemplo dos das narrativas religiosas, mas de maneira muito mais complexa, nos fornecem modelos e antimodelos de comportamento. Eles nos dão uma perspectiva preciosa em relação aos seres que nos cercam e – mais importante ainda – em relação a nós mesmos. Eles nos ajudam a compreender que as nossas vidas são ficções – e que por isso, temos o poder de intervir, modificando seu curso. (HOUSTON, 2010, p. 122)

A escritora canadense concebe o ser humano como uma espécie fabuladora, pois somos compostos por ficções. Para a autora, somos concebidos por meio de narrações: nosso nome, nossa família, nosso país, nossa língua, nossa cultura, nossa crença, tudo foi criado por histórias. O que nos diferencia dos outros animais não é só a nossa capacidade de pensar e de lembrar, mas também a de criar fábulas para tentar compreender o que significa, de fato, ser humano. Esse é um dos privilégios da literatura: ajudar a criar um mundo paralelo ao nosso e tão interessante e significativo quanto o chamado real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os quatro autores estudados aqui dão à leitura uma importância vital, pois é por meio dela que o ser humano aprende mais sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Ela ajuda-o a suportar a dor, a melhorar o seu interior, a curar feridas internas, a esperar por um tempo melhor, a compartilhar experiências e a viver melhor. Os textos literários apresentam uma riqueza em sua grandeza de nos mostrar o que sonhamos, o que não sonhamos e o que nem sabíamos que poderia ser sonhado. Os textos literários podem nos apresentar a realidade que queremos ver, a que não queremos e a que nem sabíamos que existia. A riqueza dos textos reside em sua enorme capacidade de nos encantar por meio da

linguagem, seja ela elaborada formalmente, informalmente, mas sempre criativamente. A habilidade de nos transmitir conhecimento, de nos contar algo, de nos fazer esquecer um pouco do mundo que nos cerca e de entrarmos em um mundo novo, desconhecido, porém significativo. Nisso reside o caráter da leitura, sobretudo a literária: transformação.

REFERÊNCIAS

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Universidade de São Paulo: Dossiê Educação. Estudos avançados, v.15, n°42, p. 259-268, 2001.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Nota: o presente texto retoma e expande ideias do texto "A leitura como resistência e significação: a importância do ato de ler segundo Freire, Huston, Petit e Todorov" presente nos anais do XV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire 2013.

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: QUEM TEM MEDO DE PAULO FREIRE?

Samantha Lodi[10]

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos evidenciou-se uma crítica acirrada à vida e à obra do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Isso não é uma novidade na trajetória, mesmo póstuma, do educador.

Desde que ganhou destaque com seus círculos de cultura para alfabetização de jovens e adultos, mais precisamente na cidade de Angicos - RN, onde alfabetizou 300 dos 380 trabalhadores em um projeto de quarenta horas, muitos olhares voltaram-se para ele. A "experiência de Angicos" iniciou-se em 24 de janeiro de 1963 com uma aula sobre o "Conceito antropológico de cultura" e terminou no dia 2 de abril, com a presença do então presidente do Brasil João Goulart, o Jango. O trabalho foi interrompido com o Golpe Civil-Militar de 1964, quando o educador foi preso e posteriormente exilado do seu país, acusado de "subversivo".

Durante o exílio, Paulo Freire não parou seu trabalho e teve reconhecimento internacional. Recebeu título de doutor *honoris causa*[11], lecionou no Chile, em Harvard, nos EUA, na Suíça, em países da África - como Santo Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Moçambique - e na Ásia. De volta ao Brasil, em 1980, após a anistia política (1979), continuou seu trabalho de educador. Durante a década de 1980, trabalhou com alfabetização e lecionou na PUC - SP e na Unicamp. Foi secretário de

[10] Doutora e mestre em Educação (Unicamp). Docente nas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) CV: http://lattes.cnpq.br/2412651380425591

[11] Reconhecido mundialmente recebeu diversos prêmios e homenagens, foram 28 títulos de Doutor *Honoris Causa,* entre 1973 e 1996 por institutos e universidades brasileiras, latino-americanas, europeias e estadunidenses. Existe Instituto Paulo Freire em África do Sul, Alemanha, Argentina, Brasil, Canadá, Coréia, Chile, China, Colômbia, Egito, Espanha, Estados Unidos, Grécia, Guiné-Bissau, Índia, Israel, Itália, Malta, México, Porto Rico, Portugal, Reino Unido, República Dominicana, Suécia. E há cátedras Paulo Freire em diversos países, assim como é cidadão honorário de cidades brasileiras, recebeu outros inúmeros reconhecimentos, como os prêmios da Unesco em 1975, no Irã, e "Educação para a Paz" em 1986, em Paris. Disponível em: www.acervopaulofreire.org.br

educação da cidade de São Paulo entre 1989 e 1991, quando criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, o MOVA. Em 1991 fundou o Instituto Paulo Freire que até hoje mantém suas atividades.

Publicou mais de quarenta livros sozinho e outra dezena em parcerias, além de redigir diversos artigos. Sua preocupação educacional estava em torno dos princípios da *Dialogicidade*, Cultura e Dimensão Política, que levam à Conscientização e à Liberdade.

Nome muito falado no Brasil mas com uma proposta educacional "esquecida", nosso país nunca realmente aplicou seu "método"[12], nem conseguiu acabar com as taxas de analfabetismos que continuam altíssimas em números absolutos, cerca de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas, conforme o IBGE em julho de 2020.

Nos últimos anos as redes sociais explodiram em acessos de raiva contra o educador, com o intuito de tirar seu nome de patrono da educação brasileira. Colocaram nele a culpa do fracasso da educação nacional, mesmo que nenhuma política pública educacional tenha se inspirado na "pedagogia freiriana". Ataques, frutos do senso comum e da falta de conhecimento acadêmico, invadiram o cotidiano de famílias brasileiras, que repetiam palavras sem conhecimento. Qual a origem das *fake news* - notícias falsas - que rondam as redes sociais? Por que Paulo Freire ainda é considerado tão "perigoso"?

A conscientização, tão propagada por Freire, ainda é o melhor caminho para o esclarecimento de educadores, bem como de todo cidadão.

DESENVOLVIMENTO

Paulo Reglus Neves Freire viveu de 19 de setembro de 1921 até 2 de maio de 1997, nascido em Recife, morreu em São Paulo, teve uma vida marcada pela dedicação à educação, mas, principalmente, de respeito aos saberes de todos os sujeitos que permeia todo seu trabalho.

[12] Paulo Freire não gostava de utilizar a palavra método, pois aparentava algo confirmado que deveria ser reproduzido, por isso, nunca falou em método, outros autores é que o denominaram método e a expressão se consolidou. Para o educador a forma de alfabetizar estava constantemente em construção, deveria recriar-se sempre

O "método" vai se construindo pelo diálogo educador-educando, nunca está pré-definido qual o tema será trabalhado e problematizado nos "círculos de cultura[13]", também não se repetem, estão na verdade vinculados às experiências que cada jovem ou adulto teve em sua vida. Educar é um ato de amor sem imposição, com base no respeito, pois como repetiu inúmeras vezes Freire: *Não há saber absoluto, nem ignorância absoluta*.

Não há saber absoluto, pois quanto mais se estuda ou se aprende, mais existe o reconhecimento de que há muito mais a aprender. Ninguém conseguirá absorver todo o saber do mundo. Também não há ignorância absoluta, pois sempre conhecemos algo que pode estar vinculado ao nosso trabalho ou da própria convivência com o mundo. Existem na verdade diferentes saberes e todos devem ser respeitados. Ao assumir esta postura no processo de aprendizagem, Paulo Freire rompeu um preconceito que sempre acompanhava (e, infelizmente, ainda acompanha, em alguns casos) os grupos de alfabetização de jovens e adultos.

Com uma memória "repleta de experiências de sombras. Marcada por um gosto especial pelas sombras, que as gentes nascidas nos trópicos cedo incorporam e dele falam como se tivessem nascido com ele". (FREIRE, 1995, p. 15)

Contava o educador que sua alfabetização aconteceu à sombra de uma mangueira no quintal de sua casa, de forma tranquila, como uma brincadeira, sem imposições, sem medos. De sua experiência infantil, as reflexões em torno do ato de educar foram fundamentais, assim como o gosto pela sombra, que demonstra um ressignificar sua memória afetiva. Aliás, afeto aliado ao respeito é uma das marcas do educador. Em 1995, Freire dizia que em sua biblioteca de adulto existia algo como se fosse a sombra da mangueira de sua infância. (FREIRE, 1995, pp. 15-16)

[13] Não usava a expressão sala de aula ou classe, desenvolvia situações de aprendizagem a partir de experiências em círculos de cultura, justamente para quebrar a ideia de detentor do saber *versus* aquele que nada sabe. Os círculos de cultura indicavam a troca de experiências.

Paulo Freire ficou conhecido no início dos anos 1960, quando realizou as primeiras experiências de alfabetização popular, fundando o Movimento de Cultura Popular de Recife. Suas experiências levaram à constituição do chamado "método Paulo Freire", mesmo que o educador fizesse oposição à palavra método, conforme já mencionado.

Em 1963 foi convidado a multiplicar suas experiências em um Plano Nacional de Alfabetização, no governo de João Goulart, que previa a erradicação do analfabetismo no território nacional. A experiência de Angicos, em uma pequena cidade do Rio Grande do Norte, reforçou esta possibilidade, e cerca de trezentas pessoas foram alfabetizadas em 40 horas.

Em entrevista publicada em 03/04/2013, uma ex-aluna de Paulo Freire em Angicos, que na época estava com 83 anos, Idália Marrocos da Silva afirmou que muita gente tinha medo de ir às aulas porque na época diziam que Paulo Freire era comunista e que os alunos do curso seriam perseguidos. "Muita gente tinha medo. Minha mãe não queria que eu fosse, mas essas aulas mobilizaram a cidade inteira. Foi quase uma revolução e eu queria fazer parte"[14] Aqui nota-se que o educador já era considerado perigoso ao ser taxado de comunista, o que deixava algumas pessoas com receio de participar de suas aulas, porém, o sentido de transformação e possibilidade de se alfabetizar foi fundamental na vida daqueles que participaram.

Em menos de um ano após as 40 horas de Angicos, o Golpe Civil-Militar, em 31 de março de 1964, declarou que Paulo Freire era um traidor do País, por isso ficou encarcerado por setenta dias. Ao sair, o educador foi para o exílio ficando cinco anos no Chile e passando por diversas experiências, que incluíam desde ser professor convidado na conceituada Universidade de Harvard nos EUA até consultor educacional em Moçambique e Guiné-Bissau, na África. Por onde passou,

[14] Entrevista publicada em 03 de abril de 2013 no site G1, "1ª turma do método Paulo Freire se emociona ao lembrar das aulas". Disponível em http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se-emociona-ao-lembrar-das-aulas.html Acesso em 20 de março de 2018.

foi reconhecido, mas no Brasil permaneceu um preconceito em torno do educador.

Paulo Freire pensou um processo educativo considerando os princípios da *dialogicidade*, da cultura e da dimensão política, que levam à conscientização e à liberdade.

Com intuito de compreender o homem no mundo e com o mundo desenvolve-se a distinção entre o que é natural e o que é cultural, ressaltando dois conceitos básicos: necessidade e trabalho. Por suas necessidades, o homem através do trabalho pode modificar a natureza, produzindo cultura. (FREIRE, 1982a, p. 132) É importante que cada sujeito se veja como produtor de cultura, como sujeito que pode criar, modificar, adaptar espaços.

Para uma educação libertadora, que permita a conscientização, a concepção "bancária" da educação deve ser superada. A concepção de ensino vigente, ou concepção bancária de educação, utilizada nos anos 1960 e ainda não superada em nosso país, era e é justamente um instrumento opressor de educação.

A *dialogicidade* é um instrumento que permite superar essa concepção "bancária" de educação. No diálogo, educador e educando respeitam-se, trocam saberes e experiências. O diálogo não é opressor, é crítico, esperançoso. (Cf. FREIRE, 1987). Na *dialogicidade* eu falo, mas também ouço o outro.

A dimensão política permeia todo o processo educativo desde a escolha das palavras colocadas como temas geradores, que serão problematizadas e escritas. As conversas estabelecidas nos círculos de cultura com o intuito de desenvolver a consciência de si e do mundo envolvem toda esta dimensão política.

Não há material didático pré-estabelecido nos círculos de cultura: "Paulo Freire acha um absurdo, do ponto de vista científico, e um ato autoritário, do ponto de vista político, a universalização de materiais didáticos para alfabetização". (GADOTTI, 1991, p. 43)

Sem qualquer imposição de material, Freire iniciava o processo de alfabetização ouvindo histórias de vida, conhecendo o universo

vocabular de cada sujeito que estava diante de si, apropriando-se de palavras comuns e cotidianas para estruturar cada círculo de cultura debatendo o conhecido, mas trazendo seus significados mais profundos no contexto de uma sociedade desigual.

É importante lembrar que essas pessoas estarão vencendo em si a exclusão que até então sentiam da sociedade letrada. Alfabetizar-se tem a satisfação pessoal como principal característica, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade para a autoestima, embora, algumas pessoas sejam levadas para os espaços de alfabetização por uma exigência econômica para inserção no mercado de trabalho.

O Brasil ainda conta com 11,3 milhões de jovens e adultos, com 15 anos ou mais, não alfabetizados, o que representa em 2020 6,6% da população brasileira de 211,8 milhões. Um número ainda alarmante, que não tem sido combatido através de efetivas políticas públicas e que é maior entre pessoas de baixa renda e entre indígenas e afrodescendentes.

Em "Pedagogia do Oprimido", dedicado "aos esfarrapados do mundo[15]", Paulo Freire discute a questão da humanização e da desumanização, bem como a relação entre opressores e oprimidos. A compreensão da opressão existente na sociedade e um trabalho em comunhão pode levar à libertação dos sujeitos oprimidos, pois afinal "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". (FREIRE, 1987, p. 57)

O diálogo, crítico e libertador, permite aos oprimidos se reconhecerem enquanto sujeitos, produtores de cultura, organizadores da sociedade, portadores de direitos que devem libertar-se da opressão. Esta é a conscientização no processo educativo, que leva à libertação. Ao compreender a injustiça a que são submetidos, grupos organizam-se em torno de causas comuns, aqui está o "grande perigo" desta educação.

Para Paulo Freire, o ato de estudar não deve ser uma relação livro-leitor, e sim uma atitude frente ao mundo. "Estudar não é um

[15] Nas primeiras palavras do livro, o educador escreve: "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)

ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las." (FREIRE, 1982b, p. 12) Dessa forma, ao estudar, o educando apropria-se do seu mundo e da possibilidade de transformação desse mundo. Discutir a questão do analfabetismo no Brasil é uma forma de fazer com que se discutam políticas públicas no Brasil.

Ao fazer esse tipo de trabalho, Paulo Freire não está só ensinando a leitura de palavras, mas ensinando a compreender o mundo, está rompendo a cultura do silêncio, fazendo com que jovens e adultos deixem de ser analfabetos políticos. Saber ler e escrever é diferente de deixar de ser analfabeto político, a ação de Freire conjuga os dois. (Cf. FREIRE, 1982b)

Paulo Freire afirmou que no Brasil há uma inexperiência democrática que pode ser constatada por nossa história e a educação permite a superação desse "mutismo" histórico. Em sociedades fechadas, hierarquizadas, militarizadas, há a negação do diálogo, que fez com a que a sociedade não desenvolvesse debates típicos da democracia. O início dessa inexperiência passa pela sociedade colonial e se reflete em nossa proclamação da República, quando o jornalista Aristides Lobo escreveu que os brasileiros assistiram bestificados à instauração da República. (Cf. FREIRE, 1982a)

"Bestificado vem assistindo aos mais recentes recuos do processo brasileiro. Talvez agora, no caso do recente Golpe Militar, já não tanto bestificados, mas começando a entender que os recuos estão se fazendo por causa dos seus avanços". (FREIRE, 1982a, p. 89) A frase de Freire parece ter sido escrita no atual contexto brasileiro. Estamos passando por recuos justamente porque estávamos avançando. A história não acontece de forma linear, avanços e retrocessos se mesclam.

A educação é fundamental sempre, mas em contextos que ressaltam retrocessos é preciosa para conscientizar, dar-nos poder de decisão, desenvolver nossa responsabilidade social e política perante a sociedade. Educação é um caminho que permite a tomada de consciência e a liberdade para reivindicar.

E não há educação neutra. "Toda prática educativa implica numa teoria educativa" (FREIRE, 1982b, p. 17), ou seja, toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo. Para uma prática libertadora, ações libertadoras devem permear todo o processo educacional. Assim, o educando não é somente um educando, mas um trabalhador social e, como tal, deve ser consciente, livre e responsável.

"O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve e não manipula. Mas, rejeitando a prescrição e a manipulação, rejeita igualmente o espontaneísmo". (FREIRE, 1982b, p. 41) As ações pensadas por Freire não devem ser espontâneas, frutos do acaso, mas devem ser planejadas, pensadas com o intuito de educar através da liberdade, enquanto proporciona a conscientização.

O trabalho de uma educação libertadora deve ser de todos: "Educação para libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade". (Cf. FREIRE, 1982b, p. 90)

Somos todos responsáveis pela transformação da sociedade em um espaço mais justo, é fruto direto da educação libertadora e conscientização do sujeito. Para Freire, conscientizar:

> (...) consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica. (...) A conscientização é um compromisso histórico e implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (FREIRE, 1980, p. 26)

Após refletir sobre conceitos tão caros ao educador, como educação libertadora e conscientização, passa-se por algumas notícias recentes e seu significado.

Em 2012, em reconhecimento ao trabalho e às obras publicadas, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira. Desde então, setores conservadores de nossa sociedade passam (isto é, voltam) a atacar o educador. Todavia, os ataques recentes ao educador iniciaram-se

em 15 de março de 2015, quando, em uma manifestação anti-Dilma, uma faixa apareceu com o seguinte: "Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire", com a foice e o martelo, símbolos do comunismo riscados, com o símbolo de proibido utilizado nos sinais de trânsito. A partir daí uma série de ataques ao educador, por pessoas que não são da educação e que desconhecem as ações de Paulo Freire, surgiu aos montes, principalmente através das chamadas *fake news*, ou notícias falsas, amplamente divulgadas nas redes sociais.

A situação entre uma postura cômica e outra trágica, anunciava o desencadeamento de ódio que se iniciou em todo o país, entre posicionamentos de direita e de esquerda. Aliás, qualquer defesa humanista, mesmo de um liberalismo clássico, passou a ser taxado como posicionamento de esquerda, ou ainda de "petista", como se não houvessem inúmeras nuances de pensamentos entre os próprios setores de esquerda ou direita. A simplificação dos posicionamentos é uma demonstração clara de que Freire nunca esteve em nossas escolas públicas, pois a conscientização passou longe dos manifestantes que pediram "Basta de Freire".

Os atos de perseguição foram tantos que culminaram na Sugestão nº 47, de 2017, de natureza legislativa, através do Programa e-cidadania, em 11 de outubro de 2017; Sua ementa: Revogação da Lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (Lei 12612). E, na justificativa, aparece a descrição: "Paulo Freire é considerado filósofo de esquerda e seu método de educação se baseia na luta de classes, o sócio-construtivismo é a materialização do marxismo cultural, os resultados são catastróficos e tal método já demonstrou em todas as avaliações internacionais que é um fracasso retumbante. (sic)[16]". No dia 14 de dezembro de 2017, o Senado recusou a proposta de tirar Paulo Freire de patrono

[16] Documento completo de 91 páginas, incluindo mais de 20 mil assinaturas e com todo o processo e tramitação, proposto por Stefanny Papaiano, de São Paulo. Disponível em https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7227233&disposition=inline Acesso em 27 de julho de 2018.

da educação[17]. Depois disso, outras propostas apareceram por parte de representantes do legislativo vinculados aos partidos conservadores[18].

As críticas dirigidas ao educador não passam de falácias. Reconhecido mundialmente por seu trabalho humanitário, o que está por trás das críticas é justamente o fato de seu trabalho dar voz ao oprimido pela sociedade. Freire levou a sério o direito à educação e batalhou para que fosse de fato cumprido, mesmo antes de estar garantido em nossa Constituição de 1988.

Parece-nos anacrônico ressuscitar o tempo de guerra fria e macarthismo, mas é o que encontramos no Brasil atual. Entende-se que, na democracia, a liberdade de expressão e de pensamento deve existir, desde que não seja uma apologia ao crime. Em um momento tão contravertido, a apologia ao crime tem sido aceita, fez parte da campanha do atual presidente, mas pensamentos e expressões passam por patrulhamento ideológico.

No processo de *impeachment*, o educador já havia sofrido outro ataque, dessa vez, na Wikipédia, a partir da rede Serpo - Serviço Federal de Processamento de Dados - no dia 28 de junho de 2016, a modificação no texto foi identificada por um grupo que monitora as alterações nas páginas do site. Na modificação, o acusam de "doutrinação marxista" e que seria responsável pela última reforma educacional que deixou nossa educação "atrasada, doutrinária e fraca".

Os trechos que foram inseridos na Wikipédia vieram de um artigo publicado anteriormente pelo Instituto Liberal que afirma que o educador assassinou o conhecimento participando da reforma educacional de 1996, intitulado "Paulo Freire e o Assassinato do Conhecimento"[19], assinado por um integrante da rede Estudantes Pela Liberdade e do

[17] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-12/senado-rejeita-proposta-de-retirar-de-paulo-freire-titulo-de-patrono-da

[18] Representantes que também estavam vinculados aos movimentos que desejam combater a mentira da "ideologia de gênero" que invadiu o imaginário do senso comum, como o Escola sem Partido. Desde 2015 reacionários reforçam ideias retrógradas do estereótipo do que é ser menino e o que ser menina.

[19] Disponível em:
https://www.institutoliberal.org.br/blog paulo-freire-e-o-assassinato-do-conhecimento/

Movimento Universidade Livre.[20] O mesmo Instituto Liberal, que, nos anos 1990, distribuiu gratuitamente gibis da turma da Mônica em escolas públicas de São Paulo com o intuito de promover a naturalização do neoliberalismo, bem como a depreciação de serviços públicos, mais uma vez tenta uma prática tendenciosa[21].

Há evidências de que governantes pretendiam (e pretendem) desqualificar Paulo Freire e ainda culpá-lo por nosso péssimo índice educacional, o que é irresponsável, uma vez que sua proposta de educação e suas críticas ao processo de educação bancária nunca fizeram parte de programas oficiais da União desde o Golpe Civil-Militar, em 1964.

O assunto já levou o historiador e doutor em educação, amigo de Paulo Freire, José Eustáquio Romão, a se posicionar publicamente em uma entrevista à BBC, em julho de 2015, quando cartazes contra Paulo Freire começaram a aparecer na mídia. Romão afirmou inclusive que se o método fosse aplicado hoje, em um ano o Brasil não teria mais seus 13 milhões de pessoas não alfabetizadas.[22] Para Romão o Brasil nunca aplicou Paulo Freire, na verdade ainda há uma luta para o educador entrar nas universidades, seu reconhecimento está mais no campo das homenagens do que onde deveria estar: na prática. Bibliotecas recebem seu nome, placas, honrarias, enquanto o maior reconhecimento deveria estar na efetiva ação de uma educação libertadora. Alguns países se inspiraram na proposta freiriana:

> Um país muito simpático ao conjunto da obra do Paulo Freire é a Finlândia, que avançou muito na educação. Cuba também acabou com o analfabetismo com base no método. A Coreia do Sul também. Para você ter uma ideia, o maior seminário internacional sobre Paulo Freire foi realizado na

[20] http://portalimprensa.com.br/noticias/brasil/77703/rede+do+governo+altera+artigo+sobre+paulo+freire+na+wikipedia+e+critica+o+educador

[21] De acordo com Silva (1994, p.11) o instituto liberal usou personagens que são queridos pelas crianças para divulgar preceitos do estado mínimo como se fosse algo natural e ao tentar explicar as causas de inflação coloca "Antigamente o governo era responsável somente pela segurança interna e externa... depois pegou outras atribuições... educação... saúde... previdência".

[22] Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc Acesso em: 11 de abril de 2018.

> Universidade Nacional da Coreia do Sul há três anos. (ROMÃO, 2015)[23]

O Brasil sequer aplicou Paulo Freire, e a experiência em outros países é maior que no Brasil. Por aqui, alguns assentamentos do MST (Movimento dos Sem-Terra) afirmam utilizar o "método" do educador, além de encontrarmos referências em trabalhos voltados à educação popular. Oficialmente, em nossa educação, Paulo Freire fica com a honraria de ser o patrono da educação, o que realmente merece, entretanto, não encontramos sua prática em nossas escolas públicas.

Outra coisa a ressaltar é o posicionamento de Freire em relação à criação de padrões, posiciona-se contrário mesmo ao método fechado para educação ou ainda materiais didáticos insistindo sempre na recriação de trabalho envolvendo educador e educandos, como isso pode soar como doutrinador?

Quem chama Freire de doutrinador realmente não conhece sua obra, pautada na liberdade. A própria Organização das Nações Unidas (ONU), através da Unesco, entrou no apoio ao reconhecido educador colocando em entrada de seu site e em sua página do Facebook uma frase de Paulo Freire na semana dos ataques de março de 2015. A publicação ainda teve diversos comentários com outras frases do educador, não só em português, reforçando a notoriedade mundial do educador. Em meio à continuidade dos ataques, a ONU voltou a fazer nova publicação de outra frase do educador em abril de 2016.

Em 25 de julho de 2018, o Facebook desativou uma rede coordenada no Brasil de 196 páginas e 87 contas que espalhavam *fakenews*. De acordo com as notícias veiculadas pela mídia brasileira, as páginas estavam sob o controle de pessoas importantes do Movimento Brasil Livre - MBL, com apoio irrestrito do movimento Escola sem partido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combater Paulo Freire no contexto atual é uma forma de combater a consciência do mundo que vivemos. É deixar de conhecer o

[23] Entrevista citada.

que é natural e o que é construção sociocultural, buscando confundir a população. O medo de que uma proposta educacional libertadora possa ser a base de nossa educação está relacionado aos pequenos avanços que aconteceram na educação brasileira, principalmente no tocando à inclusão no ensino superior de classe e grupos sociais que até então não chegavam à universidade e agora chegam e brilham.

O Brasil ainda é uma sociedade com fortes características autoritárias e tendência conservadora, que resiste em reconhecer os direitos da chamada minoria e que é a maioria. Grupos conservadores que insistem na meritocracia como caminho para sucesso, que ignoram toda a história de injustiça do País, fingindo que todo cidadão parte do mesmo local para inserir-se na sociedade. E estes grupos convencem muitos de que é assim mesmo que funciona, e são manipulados justamente porque não tiveram uma educação libertadora.

Desde sua experiência em Angicos – RN, em que demonstrou ser possível uma alfabetização – leitura da palavra – e conscientização – leitura do mundo – de jovens e adultos em 40 horas, Freire foi taxado de comunista e considerado subversivo e perigoso. Perigoso para aqueles que desejam comandar povos submissos e sem autonomia. Por ressaltar uma educação libertadora que permite a conscientização do sujeito de seu lugar no mundo, bem como das possibilidades de transformação do mundo injusto em um mundo solidário, sempre foi considerado subversivo.

Ao educador não cabe o rótulo de doutrinador, que algumas notícias, muitas hoje reconhecidamente *fake news*, tentaram lhe atribuir. Em nenhum momento Freire apresenta um trabalho fechado e dogmático a ser seguido, ao contrário, fala de particularidades, de respeito ao outro, de um trabalho educacional pautado pelo constante recriar.

Paulo Freire buscou superar na sociedade e em si próprio os preconceitos que pudessem impedir qualquer forma de diálogo, pois para ele o diálogo coloca-se como uma representação da democracia, do respeito e da esperança.

O educador relatou que, durante seu exílio no Chile, colocou a mão no ombro de amigo que, extremamente incomodado, balançou o corpo e disse: - um homem não coloca a mão no ombro de outro homem. No ônibus, Freire pensou que faltava alguma coisa na cultura de seu amigo que não permitia este gesto de afeto. Anos depois Freire estava lecionando na Tanzânia, em um ambiente lindo e ao sair para o intervalo seu colega professor saiu andando de mãos dadas com ele em meio ao jardim. O educador confessa que se incomodou muito, e assim que o professor foi ascender um cigarro, ele enfiou as duas mãos no bolso para evitar que ele a pegasse novamente. Em casa, refletiu que havia alguma coisa errada em sua própria cultura que não permitia este gesto de afeto. Diz o que educador que aprendeu muito com a questão do toque do corpo. Depois, estando na Índia, ficou internado vítima de uma infecção provocada por um inseto, com febres de 40 e 42 graus. Lá o enfermeiro, que foi seu aluno, pegava em sua mão, fazia carinho e dizia que o deixaria bem outra vez. Freire lembra que não sentiu qualquer incômodo e pensou: “Estou curado dos meus preconceitos”. (FREIRE, 2006)

Esse era Paulo Freire, um educador consciente adepto ao diálogo, ao respeito às culturas, que buscou eliminar em si qualquer resquício de preconceito escondido em nossa cultura ainda patriarcal, machista e excludente enquanto trabalhou arduamente para libertar sujeitos através da conscientização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. SP: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1982a.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7ª ed. RJ: Paz e Terra, 1982b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. SP: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** SP: Scipione, 1991. (Pensamento e ação no magistério).

Referência cinematográfica:

PAULO FREIRE: DVD Grandes educadores. Produção de Ângela Antunes e Moacir Gadotti. São Paulo, Atta Mídia e Educação, 2006. 86 min.

Nota: capítulo adaptado de minha monografia de final de curso de Pedagogia "Educação e Conscientização: quem tem medo de Paulo Freire?" (2018).

O MÉTODO PAULO FREIRE, 58 ANOS DEPOIS DE ANGICOS

Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos[24]
Rosylane Doris de Vasconcelos[25]

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é recuperar o legado do método de alfabetização de jovens e adultos, criado por Paulo Freire há 58 anos, a partir de suas experiências e estudos, da sua história e convivência, junto com um grupo de educadores e educandos no interior do Rio Grande do Norte, para então reinventá-lo, diante dos novos desafios educacionais impostos pelo desenvolvimento e inserção de novas tecnologias digitais de comunicação na realidade social brasileira.

A partir da teoria social de Freire, por meio de seus pressupostos e do seu legado, o texto apresenta uma releitura de suas principais categorias, para que então se possa produzir propostas para a alfabetização digital de crianças, jovens, adultos e idosos, para sua inclusão crítica, consciente e ativa no uso, na produção e na transformação das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Esta exposição inicia recontando a experiência de alfabetização de Angicos, retomando os principais tópicos do método desenvolvido, prosseguindo para a problematização dos indicadores atuais de analfabetismo, juntamente com a contextualização do desenvolvimento nas últimas décadas das TIC, para refletir sobre possibilidades de formação e transformação por meio de propostas de alfabetização digital, reinventando Paulo Freire.

[24] Doutorando em Educação (PPGEdu-UCB). CV: http://lattes.cnpq.br/0559809816196874
[25] Doutora em Educação (PPGE-UnB). Professora da Área de Educação e Linguagens (FUP-UnB). CV: http://lattes.cnpq.br/7665178859578688

DA REVOLUÇÃO DE ANGICOS À REVOLUÇÃO DIGITAL

A REVOLUÇÃO DE ANGICOS

O método Paulo Freire, como ficou conhecido depois da exitosa experiência conduzida pelo educador pernambucano no município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, em 1963, é fundamentalmente um conjunto articulado de procedimentos baseados numa lógica humanista e progressista, que parte de um sentimento profundo de respeito e dignificação das pessoas, para humildemente construir com elas, de forma permanente, um processo de aprendizagem para a vida toda, em conjunto com um processo de conscientização e empoderamento, transformando a todos que participam desse processo, em protagonistas da própria história, capazes de transformarem suas próprias vidas, suas comunidades e toda a sociedade.

> Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto – não pode ser imposta. Por que educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. "Não há educadores puros", pensou Paulo Freire. "Nem educandos". De um lado e de outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educando-educadores. De um lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 1985, p. 21-22).

Seguindo tais pressupostos, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada por Paulo Freire foi impulsionada pelos férteis resultados alcançados no nordeste brasileiro pela perspectiva freireana de alfabetização. Tal movimento de educação popular previa um atendimento em nível nacional da cidade para o campo, levando cultura ao povo.

> Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas. O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos (cada círculo educava em dois meses, 30 alunos) (FREIRE, 2001, p. 20).

Mas essa democratização da cultura, da educação, apesar da mobilização popular, teve curta duração. Acusado de subversivo, compreendido pois como ameaça real à elite da época, o Plano Nacional de Alfabetização teve suas ações contestadas por grupos reacionários e foi interrompido ainda em 1964.

Daí o perigo que representa para todos os opressores, uma vez que subverte a ordem de perpétua ignorância e obediência cega ao sistema opressor, emancipando de dentro para fora as pessoas e as comunidades, produzindo cidadãos críticos e senhores de seus destinos.

Retomar o método, a partir dos pressupostos da teoria social de Paulo Freire, é fundamental, especialmente quando se celebram os cem anos do nascimento desse educador que revolucionou e cujo pensamento continua revolucionando a educação no Brasil e no mundo.

Inicialmente cabe diferenciar a escola popular, proposta por Freire, da escola pública, proposta pelos governos, uma vez que esse é o ponto de partida para a superação de paradigmas conservadores que tanto impedem o progresso humano da sociedade brasileira.

Para Freire, a escola pública é a escola do estado, que forma pessoas para os fins definidos pelo estado, com preocupações econômicas

e políticas que são próprias do estado, com conteúdos escolhidos pelo estado, por professores formados e pagos pelo estado. Num regime capitalista, como o brasileiro, a escola é, portanto, capitalista, formando indivíduos segundo os interesses e necessidades do mercado e para, evidentemente, garantir os lucros dos empresários.

Em sua experiência como secretário de educação do município de São Paulo durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, orientado por sua concepção crítico-dialógica de educação, compartilhou em seu livro "A Educação na Cidade", algumas reflexões acerca desse fascinante desafio que procurou construir uma escola pública, popular e efetivamente democrática:

> É absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas "pobres", sem superar os preconceitos contra a sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola. Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela. Participar é bem mais do que em certos finais de semana, "oferecer" aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...]. Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização dos seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica nada disto é possível. (FREIRE, 2006, p. 127)

A escola popular tem por finalidade dar oportunidade ao educando para dizer a sua palavra, contar a sua história, escrever e ler os seus contos, produzir a sua ciência, por meio da sua cultura, para então se apropriar criticamente da história, da ciência e da cultura em geral. A educação popular é possível e necessária.

Daí a importância dos círculos de cultura. Neles, ninguém ensina ninguém, as pessoas aprendem umas com as outras por meio do compartilhamento solidário, consciente e crítico de saberes, num processo

de educação significativa, por meio dos exemplos da vida concreta, dos usos e costumes daquela comunidade, para que, apropriando-se da própria identidade, empoderando-se de si mesmos, possam expressar a sua história, os seus saberes e construir o seu caminho.

Para que se possa compreender melhor a proposta do círculo de cultura, há que se observar a interpretação crítica à sua constituição:

> Dá pra desconfiar que "círculo de cultura" é uma ideia que substitui a de "turma de alunos" ou a de "sala de aula". "Círculo, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e se aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo. De "cultura", porque, muito mais do que o aprendizado individual de "saber ler e escrever", o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens sujeitos, seres de história – palavras e ideias-chave do pensamento de Freire (BRANDÃO, 1985, pp. 43-44).

É fundamental compreender que assim como não é papel do educador ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, com todo o seu preconceito e ideologia, também não o é conscientizar. Porque ninguém conscientiza ninguém, as pessoas conscientizam-se a si mesmas, por meio da apropriação dignificante de suas próprias identidades, da conquista da leitura e da escrita e, fundamentalmente, do poder de expressar-se a si mesmo. "A conscientização como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais [...]. A conscientização que se apresenta como um processo, deve continuar sendo processo no momento seguinte (FREIRE, 2001, p. 31).

É justamente por isso que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Quem vai aprender a ler e escrever o seu mundo já sabe falar, já possui experiência e já é especialista na sua própria realidade, na sua profissão, na sua cultura. "O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos" (FREIRE, 1992, p. 47).

Aquele trabalhador que participa do círculo de cultura, que ignora a escrita e a leitura das palavras, é doutor nos seus cantos e contos, nos seus encontros e desencontros, nos seus fazeres e dizeres. Daí porque já domina e é proficiente na leitura do mundo.

O ignorante, neste quesito, é o educador, que por isso mesmo deve conviver com os educandos, interagir com eles por dias, comer de sua culinária, dançar suas músicas, vestir suas roupas, pisar o seu chão, sentir os seus aromas, ouvir suas canções. Esse processo de pesquisa é fundamental para que o educador possa se apropriar dos significados e do universo vocabular da comunidade na qual está inserido.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

É a partir daí que o educador poderá conduzir as rodas de aprendizagem, nos círculos de cultura, utilizando-se das figuras de linguagem, do vocabulário e das imagens que são comuns a todos os educandos, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem coletiva significativos, por meio dos exemplos, da familiaridade, partido do conhecido para o desconhecido, do familiar para o não familiar, do comum para o incomum, do velho para o novo. "Educador e educandos [...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que

ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento" (FREIRE, 1987, p. 56).

Essas oportunidades de aprendizagem coletiva são formadoras e transformadoras para todos os participantes dos círculos de cultura, educadores e educandos, que aprendem uns com os outros, mediatizados pelo mundo.

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: A NECESSÁRIA REINVENÇÃO DO MÉTODO

Paulo Freire, a partir de um intenso desejo seu, pediu para ser reinventado. A reflexão sobre em que medida se pode reinventar Paulo Freire no século XXI e sobre a validade de suas categorias, exige a consciência de que a luta contra a opressão está longe de ter terminado. Assim sendo, a atualidade da realidade social brasileira, confrontada pela teoria social freireana atesta que:

> [...] sua pedagogia continua válida, não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque ela responde a necessidades fundamentais da educação de hoje. A escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de "sociedade do conhecimento", de sociedade da aprendizagem (TORRES, 2008, p. 102).

Para compreensão de como a reinvenção de Paulo Freire pode ser imaginada na atualidade, considerando as transformações históricas e sociais pelas quais passou o Brasil, com sensíveis alterações no cotidiano dos brasileiros e no modo como se relacionam uns com os outros e com a informação, cabe uma sucinta retrospectiva histórica dos marcos fundamentais do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação no Brasil, especialmente nos últimos trinta anos.

Os telefones celulares chegaram ao Brasil em 1990, década ao longo da qual foram difundidos entre a classe média e alta. A internet

tornou-se disponível ao público no país a partir de 1996, por meio de microcomputadores adquiridos por empresas, bancos, universidades e escolas particulares, mas teria sua ampla disseminação somente com a popularização dos *smartphones*, que chegaram ao Brasil em 2007. No princípio muito caros, foram se tornando mais populares no país ao longo dos anos 2010, é a partir de quando a internet começa a se tornar uma realidade na classe trabalhadora, com a decorrente generalização das redes sociais, primeiro o Orkut, durante os anos 2004 a 2014 e o Facebook, criado em 2004, tornar-se-ia popular no Brasil também nos anos 2010, juntamente com o barateamento e a popularização dos *smartphones*, década na qual foi ainda difundido no país o uso do aplicativo de mensagens instantâneas, WhatsApp, assim como várias outras redes sociais e aplicativos computacionais que se tornaram lugar comum na vida social brasileira.

Tão rápida e tamanha foi essa transformação na forma como as pessoas passaram a interagir entre si e com as informações, que no ano de 2018 a internet já estava presente em quase 80% dos domicílios brasileiros (IBGE, 2018).

Entretanto, o que se observa atualmente, é que o uso da internet é, na maior parte das vezes, passivo e acrítico, não passando de mera relação de consumo. Ou seja, as pessoas em geral usam a internet como meros consumidores, sendo elas também produtos a serem comercializados pelas empresas responsáveis pelas redes sociais, que os vendem aos anunciantes, de onde vem o dinheiro que sustenta os grandes negócios da internet.

A partir dessa realidade, é preciso propor uma inserção digital que supere a simples relação de consumo, que supere o mero hedonismo das redes como passatempos modernos, que transformam as pessoas em números que alimentam os lucros de empresas de tecnologia enquanto manipulam as opiniões e costumes de seus usuários.

A superação dessa realidade de passividade exige que a educação reflita e contribua para a emancipação também pelos meios digitais. O que se espera é que se possa "inserir-se de forma protagonista na

cultura digital, na medida em que os sujeitos ao se apropriarem das TIC passem a produzir significados/sentidos em contextos digitais" (MALAGGI; MIYASHIRO, 2020).

Esta situação revela pelo menos dois problemas, uma importante parcela da população está excluída da internet (pouco mais de 20%, de acordo com IBGE, 2018) e a maior parte da população está excluída do conhecimento sobre como produzir informação na internet, como interagir conscientemente e criticamente nas redes sociais, como interpretar as informações que recebe, identificar as fontes, produzir conhecimento nas redes, compreender o funcionamento dos mecanismos digitais com os quais se relaciona.

Um debate fundamental que se coloca é referente à relação entre inclusão social e inclusão digital. Questiona-se, portanto, em que medida, uma está relacionada diretamente à outra e quais são os interesses que estão em jogo.

Sabe-se que a massificação da cultura digital não implica necessariamente em exercício de cidadania e uma educação emancipatória. Pelo contrário, esse acesso facilitado e o suposto domínio da ciência, pressupõe o aprofundamento da opressão.

> Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da "ordem" opressora, com a qual manipulam e esmagam (FREIRE, 1987, p. 25).

A alfabetização na atualidade precisa, portanto, ser pensada para além da mídia impressa e para além dos textos, uma vez que a leitura do mundo e a escrita do mundo se fazem de modo cada vez mais diverso. O desafio histórico que está colocado é a busca da libertação, a superação da opressão, a restauração da humanidade em todo o ser humano.

> Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os

> fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos (FREIRE, 1987, p. 30).

A palavra escrita está presente e acompanhada de formas tecnológicas de comunicação que precisam ser conquistadas para além do simples consumo ou da passividade da inclusão acrítica.

Desse modo, compreende-se a alfabetização digital como sendo:

> [...] a habilidade para lidar, entender e usar informação em múltiplos formatos em uma extensiva gama de textos digitais apresentados por computadores. O conceito de alfabetização vai além de simplesmente poder ler; é significar o ler, significar e entender, é dar sentido. É um ato de leitura e escrita, de cognição do que se visualiza na tela, do que se escuta nos arquivos de som, do que se percebe nas simulações ou animações, do que se constrói com os outros na busca de textos úteis para as atividades cotidianas (GOMEZ, 2010, p. 4).

Além dessas questões, é preciso repensar o enfrentamento do próprio problema do iletramento, uma vez que o analfabetismo digital aparece como nova chaga social no século XXI, uma vez que se soma ao analfabetismo absoluto das letras, que atualmente atinge cerca de 7% dos jovens e adultos brasileiros (11,3 milhões, conforme IBGE, 2018), e ao analfabetismo funcional de cerca de 30% (IPM, 2018). Também na internet, o analfabetismo digital pode ser absoluto, ou funcional.

Sabe-se que no Brasil, somente 12% da população é considerada proficiente em leitura (IPM, 2018), evidentemente essa estatística piora ao se exigir além das competências já exigidas para a leitura aquelas necessárias à compreensão e interação ativa nos meios digitais, como

o pensamento computacional, a lógica matemática, os saberes técnicos relacionados ao funcionamento dos aplicativos e redes sociais, a produção de conteúdos digitais e a interpretação das informações com as quais se tem contato nas diferentes plataformas da internet.

Porém, contraditoriamente o mundo digital pode também vir a ser a gênese e possibilidade de tantas experiências bem sucedidas no caminho do letramento digital em uma perspectiva crítica e emancipatória.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMINHO DA INCLUSÃO DIGITAL

Para ilustrar as possibilidades de ação diante da realidade e das transformações recentes são apresentados a seguir, alguns relatos de experiências e reflexões teóricas que remontam à práxis original dos círculos de cultura freireanos, no sentido de criar e multiplicar círculos de cultura digital.

Apresentando três experiências com o círculo de cultura, a pesquisa de Maria Victoria Gomez, da Universidade Nove de Julho, aborda a estratégia do círculo de cultura como "lugar de pesquisa, aprendizagem, formação e intervenção na educação universitária" (GOMEZ, 2015). O trabalho intitulado "O círculo de cultura: opção teórico-metodológica na Educação" compartilha duas experiências que objetivam promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica e no ensino superior.

A primeira experiência retrata a prática pedagógica de círculo de cultura digital pelo uso das tecnologias dos laboratórios implementados pelo Ministério da Educação pela via do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo, 1997-2007). Esse diálogo com as tecnologias educacionais provocou novas práticas educativas e produção de saberes, uma vez que:

> O Círculo de Cultura foi realizado com 10 professores da escola, no laboratório de informática do ProInfo, em cinco encontros com duração de duas horas, a cada 15 dias. [...] Para reescrever as suas práticas, os professores fizeram a leitura e

> a sistematização da situação específica da escola nesse particular, dos alunos e da comunidade, das potencialidades e fragilidades. O entorno, como parte da vida da comunidade, trouxe para as aulas o aspecto cultural e os conhecimentos específicos. Conhecer os usos e as apropriações dos dispositivos tecnológicos e os saberes mobilizados permitiram novos desenvolvimentos teóricos, e recriar a prática docente nos laboratórios ProInfo (GOMEZ, 2015).

Uma outra experiência foi a de "desterritorialização da sala de sula presencial para o virtual com uso do blog na docência universitária" (GOMEZ, 2015) na disciplina Tecnologias da Informação na Educação, na pós-graduação. A ontologia freireana permeou todo o trabalho, aqui brevemente descrito:

> Nas primeiras aulas, o grupo escolheu a dinâmica dos encontros e os temas geradores: gestão e avaliação escolar; memória e educação; políticas públicas de informática educativa; formação de professores para educação à distância (EaD); e. currículo como artefato cultural. Foi se consolidando um Círculo de Cultura, que funcionava presencialmente e se estendia ao virtual. Os encontros semanais, de quatro horas cada um, contaram com a mediatização da professora e eram registrados por uma aluna. Dos temas surgiram situações geradoras, a partir dos quais foram elaborados novos conteúdos para a continuar como círculo. Assim, os usos e conceitos de tecnologia, as mudanças culturais, a perspectiva dos estudos culturais, a virtualização do ensino superior, a educação à distância e a formação do profissional, Paulo Freire e sua crítica a certas tecnologias de saber-poder, entre outros, permearam as subjetividades e produções durante esses quatro meses (GOMEZ, 2015).

Para a autora, Paulo Freire continua sendo contemporâneo e isso se percebe "nos aspectos teórico-metodológicos do Círculo de Cultura, além das reflexões importantes sobre suas potencialidades para a pesquisa científica ao acolher os saberes populares" (GOMEZ, 2015).

As duas experiências relatadas pela autora apontam a urgência para a reflexão acerca de novas territorialidades em educação, orientadas de modo transdisciplinar.

A seguinte experiência relatada por Vitor Malaggi e Rosana Miyashiro intitula-se Inclusão digital de jovens e adultos e educação popular: fragmentos analíticos de experiências no Círculo de Cultura Digital.

O artigo trata do desenvolvimento da ideia de círculo de cultura digital, "experiência de educação popular com jovens/adultos da classe trabalhadora e que intenciona a promoção da inclusão digital desses sujeitos" (MALAGGI; MIYASHIRO 2020). Trata-se de um programa de extensão chamado "Inclusão Digital na Educação Popular de Jovens/Adultos e Formação de Professores", que foi desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina e Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha, buscando repensar "os sentidos da inclusão digital para trabalhar por uma apropriação crítico-problematizadora das Tecnologias de Informação e Comunicação" (MALAGGI; MIYASHIRO 2020).

O desenvolvimento do trabalho aponta para as seguintes reflexões acerca da relação entre as tecnologias em educação e o resgate da ideia do círculo de cultura, a partir da práxis:

> Em nossa compreensão, o Círculo de Cultura Digital constitui um espaço-tempo formativo, de cunho presencial-virtual, em que a socialização de experiências/saberes e construção coletiva de conhecimentos ocorre por meio de processos de inclusão digital popular. No Círculo de Cultura Digital, as estratégias pedagógicas organizam-se em ciclos pautados em um tema gerador, que buscam dialogar tanto com as histórias e motivações dos sujeitos quanto com os objetivos estratégicos desta ação de extensão. Neste contexto, situamos a Trajetória de Vida como estratégia teórico-metodológica fundante do processo formativo nos Círculos. Na metodologia das Trajetórias de Vida, buscamos sempre estimular as memórias dos sujeitos em diferentes fases de sua vida: no seu espaço de trabalho, na educação, na família e comunidade (infância, juventude e momento atual), por

> meio de registros escritos, imagens significativas e relatos orais. Esta estratégia, além de possibilitar a socialização das histórias pessoais no grupo, de onde emergem os temas geradores do curso, proporciona diagnósticos sobre os conhecimentos em relação às TIC, enriquecendo o planejamento em diálogo com os sujeitos participantes (MALAGGI; MIYASHIRO, 2020).

O relato acima descrito corrobora para demonstrar a possibilidade de uma educação popular freireana que hoje persegue o desafio de construir a fluência digital nesse novo cenário de propagação das TIC.

Para finalizar as reflexões apresenta-se um trabalho que é intitulado "O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas", de Andrea Rodrigues Barbosa Marinho.

O trabalho explora a ideia de dialogicidade em Freire e como tal categoria se expressa na práxis do circula de cultura, compreendendo que o espaço virtual das novas tecnologias da informação ultrapassa a questão da unidimensionalidade, inclusive refazendo caminhos para novas políticas públicas socioculturais.

Para a autora a dialogicidade é:

> a prática do diálogo verdadeiro, que mantém viva a relação entre a ação e a reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência existencial do ser humano, porque se constitui na própria vocação de nossa espécie radicalmente aberta ao mundo e, por isso mesmo, é histórica, incompleta e sedenta de humanização. É pelo diálogo, que implica uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se (MARINHO, 2014).

A autora discute como na era tecnológica é imprescindível superar a tendência do anti-diálogo, desconstruindo o mito de que esse processo põe fim à dialogicidade. Pelo contrário, a ideia dos círculos de cultura na perspectiva virtual faz florescer as "essências da comunhão, da

busca, da iniciativa, da convivialidade, do comprometimento, da colaboração, da corresponsabilidade e da solidariedade são os princípios éticos fundantes dessa ação acolhedora, recíproca, comprometida [...]" (MARINHO, 2014).

Tal reflexão contribuiu no sentido de múltiplas dimensões e possibilidades das questões educativas à luz de categorias da obra de Paulo Freire e da proposta da filosofia da linguagem.

Percebe-se pelo conjunto dos relatos, experiências e reflexões, que os temas e estratégias freireanas como os temas geradores, avaliação dialógica, trajetória de vida, resgate e contextualização de temáticas sociais como por exemplo direitos humanos, atualmente são potencializadas por inúmeras ferramentas digitais, softwares, plataformas de aprendizagem entre outras estratégias próprias do mundo virtual, alcançando resultados satisfatórios desde que não se perca a transdisciplinaridade e transculturalidade empenhadas na proposta crítico-dialógica de educação, cada vez mais atual e imprescindível, pois é preciso que "através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 1982, p. 33).

Dentro do contexto do uso das TIC, a histórica proposta dos círculos de cultura é acolhida na educação de jovens e adultos e sua costumeira dialogicidade, no seio de comunidades excluídas, nos processos de formação inicial de professores, ou seja, nas licenciaturas, na pós-graduação em várias áreas do conhecimento e níveis, desde a especialização até o pós doutorado.

Há muitos desafios colocados até que a inclusão digital acompanhe a inclusão social no Brasil, porém notícias de experiências bem sucedidas no campo da articulação entre educação popular e inclusão digital, trazem a necessária esperança para novas reflexões e propostas nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperança é exigência ontológica dos seres humanos. Mas à medida que homens e mulheres se tornaram seres de relações com o mundo e com os outros, sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se ou não.

Paulo Freire

Este capítulo buscou retomar algumas das principais categorias do método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, em conjunto educadores e educandos, e exercitado em uma experiência que ficou internacionalmente conhecida, quando alfabetizou 380 trabalhadores rurais em 40 horas de trabalho, no município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, em 1963.

A partir dessa recuperação teórica, a exposição buscou apresentar algumas transformações ocorridas na vida social brasileira por meio do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação que passaram, especialmente nos últimos trinta anos, a fazer parte do quotidiano da maioria dos brasileiros.

Tais transformações modificaram a forma como as pessoas se comunicam e se relacionam, como obtêm informações e as traduzem ou reproduzem, como manipulam ou são manipuladas e como oprimem e são oprimidas. As redes sociais, geridas por megaempresas multinacionais, tornaram-se o lugar comum das relações humanas e por meio delas, os brasileiros passaram a obter a maior parte de suas informações, verdadeiras ou não, pelos mais diferentes meios, visuais, sonoros, textuais, simbólicos etc. Entretanto, a realidade apontada pelas pesquisas sobre o analfabetismo demonstra que é preocupante a dificuldade que os brasileiros têm para se comunicar e para compreender o mundo à sua volta, dados os alarmantes números do analfabetismo funcional, além do ainda resistente analfabetismo absoluto que ainda assola o país.

A partir de experiências exitosas em universidades brasileiras, tanto com estudantes de graduação e pós-graduação, como com estudantes da educação de jovens e adultos, pode-se refletir sobre novas possibilidades de formação e transformação por meio das tecnologias.

Os círculos de cultura digital ou virtual, a alfabetização digital, são realidades que merecem ser divulgadas de modo a, reinventando o pensamento de Paulo Freire, adaptando a revolução de Angicos aos desafios presentes e, principalmente, esperançando, produzir o inédito viável em uma sociedade que precisa e tem as condições para superar as relações de opressão ainda presentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. IBGE, 2018. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html. Acesso em: 12 dez. 2020.

IPM - INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. Instituto Paulo Monte Negro; Ação Educativa, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P**. À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água. 2006.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: 2001

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

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

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

GOMEZ, M. V. Alfabetização na esfera digital: uma proposta freireana. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n.1, p. 99-115, 2002.

GOMEZ, M. V. O círculo de cultura: opção teórico-metodológica na educação. *In*: FARIAS, I. M. S. *et al.* (org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

MALAGGI, V; MIYASHIRO R. Inclusão digital de jovens e adultos e educação popular: fragmentos analíticos de experiências no Círculo de Cultura Digital. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 193-218, jan.-abr. 2020.

MARINHO, A. R. B. O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas. **Anuário Unesco/ Metodista de Comunicação Regional**, Ano 18 n.18, p. 77-88 jan/dez. 2014.

TORRES, C. A *et al*. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2008.

PEDAGOGIA FREIRIANA E HUMANIZAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA DA ÚLTIMA DÉCADA

Ketilin Mayra Pedro[26]
Clarissa Maria Marques Ogeda[27]
Fernanda Delai Lucas Adurens[28]

INTRODUÇÃO

O educador Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife-PB, formou-se em Direito, curso vocacionado pela aproximação com o humanismo, mas optou pela educação e, diante da realidade brasileira nos anos 1950, com um contingente de população excluída do direito à educação, dedicou-se a uma nova proposta de alfabetização, conhecida como Pedagogia Freiriana ou *Método Paulo Freire* (FREIRE, 2018). Ficou largamente conhecido devido à iniciativa de reunir uma equipe de profissionais, em 1962, com o objetivo de alfabetizar adultos moradores da cidade de Angicos, localizada no sertão do Rio Grande do Norte.

No período da Ditadura Militar brasileira, Paulo Freire foi exilado e morou em diferentes países até regressar ao Brasil, em 1980; tornou-se professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas e, também, exerceu a função de Secretário da Educação no município de São Paulo, empossado por Luiza Erundina de Sousa, prefeita no período de 1989 a 1992 (FREIRE, 2018).

As inúmeras obras do autor são citadas nacional e internacionalmente, e este foi homenageado, em 2012, com o título de patrono da educação brasileira (FREIRE, 2018).

Ana Maria Freire advertiu, em seu livro dedicado à vida e à obra de Freire, a maneira reducionista na qual algumas pessoas, inclusive educadores, consideram o *Método*, como uma mera sequência de técnicas.

[26] Doutora em Educação. Docente e Diretora da Área de Ciência Humanas (UNISAGRADO). CV: http://lattes.cnpq.br/0991868156805558

[27] Mestra em Educação. CV: http://lattes.cnpq.br/7023671702044489

[28] Mestra em Educação. CV: http://lattes.cnpq.br/7293734872000123

Frisou que não se pode separar do *Método* toda a teoria de conhecimento proposta por ele, carregada de aspectos políticos, éticos, democráticos e, acima de tudo, humanistas (FREIRE, 2018). O próprio Paulo Freire, em entrevista concedida ao semanário brasileiro *O Pasquim*, retomada por Cohn (2012, p. 61), aborda essa questão:

> Eu tenho até as minhas dúvidas se se pode falar do método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento, dizer: "mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia." Entendes?

Considerando que o autor discorre sobre um modo crítico de ler, ser e agir no mundo, optamos por utilizar o termo Pedagogia Freiriana. Apesar de ser amplamente reconhecida pelo trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a proposta de Paulo Freire abrange todos os níveis da Educação Básica, desde a mais tenra idade até a adultez, no sentido de propiciar espaços democráticos, desenvolvimento da autonomia e valorização do diálogo, que requer a escuta do outro (FREIRE, 1996).

Os pressupostos teóricos da Pedagogia Freiriana permanecem atuais e provocativos no contexto contemporâneo. Seus princípios humanistas, éticos e políticos podem fundamentar estudos e pesquisas não apenas no campo da educação, como também em outras áreas do conhecimento.

A discussão sobre a finalidade humanista da educação foi um dos grandes legados da obra de Paulo Freire. Para ele, a educação humanizadora envolve o olhar para a pessoa como um sujeito, capaz de pensar, opinar, discordar, problematizar, atuando no mundo e com o mundo (FREIRE, 2008).

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo consistiu em revisar sistematicamente a produção nacional *stricto sensu* relacionada à finalidade humanista da Educação, proposta por Paulo Freire. Por meio da revisão sistemática, é possível potencializar a busca e levantar as produções, de maneira organizada e delineada (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

DESENVOLVIMENTO

A fim de proceder a essa revisão, seguimos os pressupostos de Costa e Zoltowski (2014), pautados em Akobeng (2005), os quais consistem em: delimitar a questão a ser pesquisada; escolher as fontes de dados; eleger os descritores para a busca; levantar e armazenar os resultados; selecionar os artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; extrair os dados dos artigos selecionados e avaliá-los. Após essas etapas, concretiza-se a síntese e a interpretação (AKOBENG, 2005).

O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa base de dados foi escolhida por reunir, em um único portal, todas as teses e dissertações defendidas em âmbito nacional, o que facilita e otimiza a busca.

Foram usados os descritores: "paulo freire", "educação" e "humaniza$", interligados pelo operador booleano *AND*. O cifrão foi adotado como operador de truncamento, para abarcar todos os descritores que têm como raiz lexical o termo *humaniza*.

Como critérios de inclusão dessa revisão, elencamos: ter sido publicado no intervalo temporal de 2010 a 2019; possuir, no assunto, título, resumo ou palavras-chave, os descritores citados e o objeto de análise ter sido a Pedagogia Freiriana, ou pesquisas com foco na humanização e respaldadas pelo referencial teórico de Paulo Freire.

Foram levantadas 70 produções, sendo que 68 contemplavam os critérios de inclusão. As duas produções excluídas foram consideradas falso-positivas.

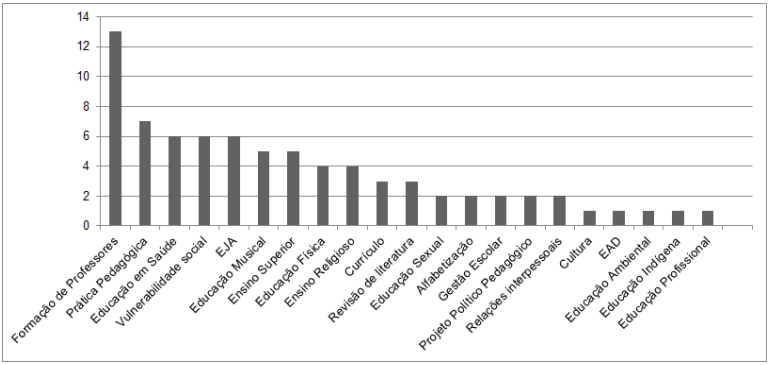
Do total, foram analisadas 48 dissertações e 20 teses. Esses dados refletem a maior quantidade de Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado, no Brasil. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019), existem no Brasil um total de 7.046 Cursos de Pós-Graduação, sendo 3.699 de Mestrado (profissional e acadêmico) e 2.442 de Doutorado, dados convergentes com os nossos achados de pesquisa.

No período selecionado para a análise, verificamos um constante aumento das pesquisas ligadas à Pedagogia Freiriana, com picos de publicação nos anos de 2012 (9) e 2015 (14). As produções encontradas estavam distribuídas em 27 instituições de Ensino Superior: federais, estaduais e particulares. A Universidade Federal de São Carlos contou com o maior número de publicações (12).

Ao examinarmos as áreas das pesquisas, identificamos 21 Programas de Pós-Graduação, de modo que a área da Educação concentra o maior número de publicações. No entanto, constatamos que áreas diversas das Ciências Exatas e da Saúde também empregam os pressupostos teóricos de Paulo Freire, para fundamentar e discutir seus achados de pesquisa, sendo esse autor utilizado como base em pesquisas advindas de 20 Programas de Pós-Graduação, além do Programa de Educação, que conta com 43 produções.

Por meio da análise dos objetos de pesquisa das dissertações e teses, estabelecemos 21 categorias temáticas. Estas estão expostas na Figura 01.

Figura 01 - Categorias temáticas das produções analisadas



Fonte: Elaboração própria.

A categoria que contou com maior número foi *Formação de Professores*, composta por 13 produções. As pesquisas que compõem essa categoria discutem a implementação de uma práxis humanizadora e a necessidade de formação permanente (PAULA, 2011; ZIMMER, 2011; ARAÚJO, 2012; SEVERINO, 2014; PINTO, 2019), formação de professores

para o ensino de matemática, música, física, educação física, e uma pesquisa relacionada à disciplina de didática (SILVA, 2013; AMENT, 2015; MILHOMEM, 2016; VARGAS, 2018; MONTEIRO, 2019), o que nos revela, o quanto a pedagogia humanizadora é multi e transdisciplinar e pode oferecer respaldo teórico à diferentes campos de estudo. Também foram levantadas pesquisas voltadas à ludicidade (MENEZES, 2015), Ensino Fundamental, com foco na alfabetização visual (PEREIRA, 2015), bem como uma pesquisa direcionada às dificuldades de aprendizagem (BISPO, 2016). Para Nóvoa (2017), a formação docente está associada com a formação profissional; o autor alerta que só teremos a profissão docente forte e consolidada, quando essa deixar de ser desvalorizada e reduzida apenas às técnicas pedagógicas e domínio dos conteúdos curriculares.

Prática Pedagógica contou com sete publicações, com foco na humanização, autotransformação entrelaçada à educação popular, educação integral dos sujeitos, prática socioeducativa em contextos de vulnerabilidade, práticas interdisciplinares envolvendo especificamente a arte ou aliando-a a outras disciplinas, como língua portuguesa, história e física (ACCORCI, 2010; BRAGA, 2012; OLIVEIRA, 2014; SCHÜTT, 2015; SIGNOR, 2016; FERREIRA, 2017; MASCIOLI, 2019).

As pesquisas mencionadas abordaram a relação dialógica da Pedagogia Freiriana e indicaram a importância de valorizar os conhecimentos dos educandos, a fim de, a partir desse ponto, impulsionar a construção de novos conhecimentos, vinculados aos seus interesses e realidades; ademais, evidenciaram a relevância de os professores avaliarem criticamente a própria prática, ressignificando-a e buscando novas possibilidades (FREIRE, 1996).

A categoria *Educação em Saúde* foi representada por seis produções acadêmicas, e abarcou estudos sobre a saúde da mulher relacionados ao pré-natal, amamentação e incontinência urinária (JULIO, 2012; FAGUNDES, 2015; MENDES, 2017), bem como à práxis de profissionais da enfermagem (LOPES, 2012). Além disso, um estudo abordou a prevenção e o manejo de obstrução de vias aéreas em pequenas crianças (AMARAL, 2018) e outro, a percepção de professores quanto ao estudante que se

encontra em educação hospitalar (RODRIGUES, 2016). Esses estudos demonstraram a interlocução entre as bases teóricas de Paulo Freire e a área da saúde, em que a humanização perpassa a relação entre as pessoas, considerando-os sujeitos únicos, ultrapassando assim um mero atendimento de saúde e avançando para um olhar holístico, integral e humano (FREIRE, 1996).

Quanto à categoria *Vulnerabilidade social*, foram levantadas seis dissertações e teses. Os temas enfocaram aspectos ligados à política de assistência social, alfabetização e práticas socioeducativas (ACCORCI, 2010; SOUZA, 2012; FARIA, 2016; LEMES, 2017; ALMEIDA, 2018; VILAR-RUBIA, 2019). Para Paulo Freire, a educação é uma prática de libertação, sendo que a liberdade não é considerada um fim, mas o meio para superar a alienação e, consequentemente, reduzir a desigualdade existente no campo social (COSTA, 2016).

Com relação à categoria *EJA*, tivemos seis estudos, entre os quais há os que analisam práticas pedagógicas e a formação permanente (FREITAS, 2015; LEITÃO, 2015; PINTO, 2019), além de evasão, vulnerabilidade social e saúde mental, nessa modalidade de ensino (BONFIM, 2012; SILVA; 2012; FARIA, 2016). A contribuição de Paulo Freire mais reconhecida nacional e internacionalmente relaciona-se com a EJA, a qual pode ser compreendida, basicamente, em duas etapas: 1ª levantamento do universo vocabular - conhecer o vocabulário de uso comum dos educandos e os temas presentes nas situações locais, que se ampliam para análise de problemas nacionais e regionais (FREIRE, 2008, p. 150); 2ª escolha das palavras geradoras - seleção das palavras conhecidas dos educandos e posterior exploração do seu modo de escrita e significado, dialoga também sobre os temas da realidade daquele grupo, provocando a problematização e reflexão sobre a leitura de mundo que se amplia e se torna cada vez mais crítica com a leitura da palavra (FREIRE, 2008).

Na categoria *Educação Musical*, foram identificadas cinco produções que discutiram a respeito de análise e desenvolvimento de práticas musicais coletivas (AMENT, 2015; SILVA, 2015a; ARRUDA, 2016; JUSTINO, 2017) e de formação de educadores musicais (SEVERINO, 2014). Freire

(1979) defendia que a educação não pode ser considerada apenas como uma ciência, mas também é arte, enquanto compreensão e reflexão da própria prática, ação e posterior conscientização.

A categoria *Ensino Superior* alocou cinco produções, as quais analisaram as contribuições dos projetos educativos para a docência, em um curso de administração (GODOI, 2015), a prática pedagógica e a didática, no ensino superior (COSCRATO, 2013; BICALHO, 2019; MONTEIRO, 2019) e, por fim, a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão (BARRETO, 2013). A concepção freiriana de educação ancora também o Ensino Superior, de modo que os pressupostos sobre humanização e transformação social podem orientar o processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (FREIRE, 1996).

A categoria *Educação Física* foi originada a partir de quatro produções, que abordaram socioeducação (MÜLLER, 2019), corporeidade (CASSIANO, 2014) e formação e percepção de professores, no âmbito da Educação Física (MILHOMEM, 2016; RODRIGUES, 2016). A dicotomia entre o corpo e mente, antes dos anos 1980, era dominante no currículo dessa disciplina, época em que Medina (1983 *apud* FRANÇOSO, NEIRA, 2014), com base nas reflexões de Paulo Freire, propunha uma redefinição da área, rompendo um paradigma estritamente estético e baseado em modismos, em direção a uma consciência crítica do papel do educador físico, na sociedade. A conscientização, seja do corpo, seja da mente, tem papel central nessa pedagogia.

Em *Ensino religioso*, reunimos quatro produções acadêmicas que discutiram pluralismo religioso (BALEEIRO, 2015), aproximação da pedagogia luterana e freiriana (SILVA, 2018), práticas na educação infantil (NOGUEIRA JUNIOR, 2018), educação, direitos humanos e evangelização (MENESES, 2017). Chaves *et al.* (2016) fazem aproximações entre a temática da espiritualidade e os pressupostos teóricos de Paulo Freire. Para os referidos autores, educação e espiritualidade são processos fundamentais na humanização dos indivíduos, de forma que a Pedagogia Freiriana apresenta aspectos libertadores em que a espiritualidade não contesta a educação enquanto ciência.

As produções da categoria *Currículo* (3) abordaram aspectos éticos (FURLAN, 2015), a análise epistemológica de um currículo municipal (BERTANHA, 2018) e a prática curricular freiriana em ciências (GOMES, 2014). Paulo Freire preconizava a construção do currículo em uma perspectiva crítica emancipatória, pautada no questionamento e na possibilidade de modificação da sociedade (MENEZES; SANTIAGO, 2014). A escolha do conteúdo programático é uma escolha política (FREIRE, 1996).

A categoria *Revisão de Literatura* contemplou três pesquisas, as quais versaram sobre o estágio curricular, no âmbito da formação de professores (SOUSA, 2018); a concepção do pensar certo na literatura freiriana (SILVA, 2015b), a história de vida e a interdisciplinaridade (CASADEI, 2014). Omote (2014) destaca a necessidade de analisar o *corpus* da pesquisa, nas mais variadas áreas, pois o avanço na produção do conhecimento acontece quando nos voltamos para o que já foi produzido, por meio de uma revisão da literatura. Alocamos duas publicações na categoria temática *Educação Sexual*: uma delas abordou a aproximação teórica entre Freire e Marcuse (DEMARTINI, 2015), enquanto a outra, uma educação crítica libertadora, em escolas rurais colombianas e brasileiras (GARZON, 2019). Paulo Freire indicava a necessidade de os conteúdos estarem associados a uma leitura crítica da realidade, buscando assim a problematização e a conscientização dos problemas sociais, por meio do diálogo e da liberdade (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Em *Alfabetização*, contamos com duas pesquisas. A primeira focalizou o processo de aquisição da leitura e escrita mediada pelas tecnologias digitais (ARAÚJO, 2014) e a segunda, a alfabetização em contexto de vulnerabilidade social (VILARRUBIA, 2019). Precisamos ultrapassar a concepção de educação bancária, que considera os estudantes como indivíduos vazios a serem preenchidos, de sorte a pensar em práticas contextualizadas e que levem em conta os saberes prévios dos estudantes, porque somente assim teremos processos educativos, de fato, significativos (FREIRE, 1996).

A categoria *Gestão escolar* abarcou duas produções, que discutiram princípios e práticas para uma gestão escolar humanizadora (MIRA, 2017; KUHNEN, 2019). Com relação ao *Projeto Político-Pedagógico* (PPP), um estudo discutiu o documento enquanto espaço de reconstrução profissional docente (ROBAERT, 2015), ao passo que o outro, a emancipação pautada na voz dos estudantes (BARZ, 2010). O PPP é um documento político e democrático, o qual deve ser elaborado de modo colaborativo e preconizar o sentido humano e científico do planejamento. Assim, esse elemento pode ser considerado um instrumento de luta a favor da descentralização escolar e em busca de sua autonomia e qualidade (VASCONCELOS, 2000). A temática das *Relações Interpessoais* foi contemplada em duas produções, uma abordando os princípios da convivência coletiva (GONÇALVES, 2012) e a outra, a experiência juvenil em atividades comunitárias (CORRÊA, 2013). Freire (1996) ressaltou a importância da afetividade, no processo educativo, desde que essa não interfira nas relações éticas entre professor e educando. Os professores precisam estar cientes da sua autoridade e compromisso ético, para assim propor práticas dialógicas que envolvam os educandos e estimulem o desenvolvimento da autonomia.

As categorias *Cultura* e *Educação a Distância* (EAD) tiveram uma produção cada; aquela versou sobre a cultura repressiva (SILVA, 2015c), enquanto esta construiu um modelo de referência para o ambiente *on-line* (FREIRE, 2010). Segundo Freire (2008), a cultura deve ser considerada como conteúdo programático da educação, sendo que qualquer indivíduo produz cultura, ao interagir na sua realidade. Sobre o uso da tecnologia, o autor não a demoniza, mas destaca a importância da sua utilização crítica e intencional (FREIRE, 1996).

As categorias *Educação Ambiental*, *Educação Indígena* e *Educação Profissional* foram representadas por uma produção cada, as quais abordaram respectivamente a complexidade na Educação Ambiental (FORTUNATO, 2010), a presença indígena no Ensino Superior (SILVA, 2017) e a constituição docente na Educação Profissional (PINTO, 2014). De acordo com Freire (1982, p. 95), há uma intrínseca relação entre educação e conhecimento: "[...] a educação, não importando o grau

em que se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática".

CONSIDERAÇÕES

Ao revisar sistematicamente a produção nacional *stricto sensu* relacionada à finalidade humanista da educação proposta por Paulo Freire, encontramos 68 dissertações e teses publicadas na última década, com picos de publicação nos anos de 2012 e 2015, sendo a grande maioria defendida nos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas, quer estaduais, quer federais.

A maior parte das pesquisas analisadas, tratou da formação docente, abordando a educação em diferentes áreas do conhecimento, com vistas à humanização dos sujeitos formados e dos próprios formadores. Relevante são também pesquisas que aproximam de Freire com outros autores, em diálogo profícuo para uma educação humanizadora. Olhares para crianças abrigadas, população de rua, população indígena, tratamento humanizado na saúde, assistência social, religião e espiritualidade, compõem um amplo campo de investigação demonstrando que o pensamento de Freire tem sido referência para uma multiplicidade de pesquisas que assumem o compromisso com a humanização da vida.

Assim, verificamos o quanto as contribuições basilares da Pedagogia Freiriana são multidisciplinares, atemporais e se aplicam às problemáticas atuais, que marcam a desigualdade social e são ainda necessárias para dar visibilidade aos grupos minoritários e valorizar a diversidade cultural do nosso país.

Entre a utopia e a postura fatalista de um pessimismo abismal, optar pela realidade embasada em um pensamento humano e progressista parece o mais sensato. Sejamos nós, então, os precursores das pequenas mudanças, as quais, juntas, se tornam grandes e relevantes para o fortalecimento da democracia. Combatamos discursos de ódio, preconceitos e discriminações no nosso cotidiano, dentro ou fora das instituições de ensino. No Brasil, os ataques à Paulo Freire (1979) têm

surgido de forma mais acirrada, exatamente pelo fato de propor a "práxis da libertação".

Não é de interesse das classes dominantes formar sujeitos críticos, com competências necessárias para ressignificar o espaço-tempo, como um ser social, histórico e cultural, com poder de atuar autonomamente sobre a própria vida. Tenhamos paciência histórica, porém, não sejamos nós os passivos.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, M. **A vida em abrigos***:* um estudo sobre práticas sócio-educativas entre educadores e crianças abrigadas. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15955. Acesso em: 25 abr. 2020.

ALMEIDA, S. F. **Andarilhos da esperança**: estudo sobre a luta política impul- sionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9796/ AL- MEIDA_Sara_2018.pdf ?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 25 abr. 2020.

AMARAL, J. B. **Prevenção e manejo de obstrução de vias aéreas em crianças menores de um ano***:* um estudo de intervenção por simulação. 2018. Tese (Doutorado em Atenção à Saúde) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/641. Acesso em: 25 abr. 2020.

AMENT, M. B. **O PIBID na formação de educadores musicais***:* reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2760?show=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

ARAÚJO, M. L. F. **O que fazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13022/1/ tese%20 Monica%20final.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

ARAÚJO, A. S. **Alfabetização potencializada pela mediação digital na formação de alunos iniciantes do ensino fundamental:** implicações político-pedagógica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe,

São Cristóvão, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riu- fs/4881/1/AYALA_SOUSA_ARAUJO.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

ARRUDA, M. F. V. **Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí**: contribuições para o desenvolvimento humano. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7501?show=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

AKOBENG, A. K. Understanding systematic reviews and meta-analysis. **Archives of Disease in Childhood**, v. 90, p. 845-848, 2005. Disponível em: https:// www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16040886. Acesso em: 25 abr. 2020.

BALEEIRO, L.A. **A escola como espaço de diálogo**: o desafio do pluralismo religioso para o ensino religioso. 2015. Dissertação (Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1615. Acesso em: 25 abr. 2020.

BARRETO, B. M. V. B. **Formação Universitária e Educação Popular**: convergências com a Espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4717. Aces- so em: 25 abr. 2020.

BARZ, C. A. **Projeto Político Pedagógico em Ação***:* discutindo a emancipação de base freireana - a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Dis- ponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2954/1/Lour- des%20Helena%20Rodrigues%20dos%20Santos_Tese.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BERTANHA, A. **A epistemologia em Freire e sua relação com o currículo da cidade de Sorocaba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10433?show=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

BICALHO, F. S. P. **Descolonização do pensamento eurocêntrico na formação do estudante de direito***:* tensões entre o ensino e a tradição jurídica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_b0f405cdba749a9bad8bd980fb7f1671. Acesso em abr. 2020.

BISPO, S. A. S. **Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem***:* o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Ma-

ckenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3021. Acesso em abr. 2020.

BONFIM, S. V. M. S. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano - Campus Guanambi**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1537. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRAGA, M. M. S. C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13014. Acesso em: 25 abr. 2020.

CAPES. **Dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação**. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/ quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQW- NHKsjYjWE.sucupira-213. Acesso em: 22 abr. 2020.

CASADEI, S. R. **O tempo e as histórias de vida***:* contribuições para a pesquisa interdisciplinar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9818. Acesso em: 25 abr. 2020.

CASSIANO, N. N. **O ser capoeirista e as possibilidades educativas***:* uma análise à luz da corporeidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/198. Acesso em: 25 abr. 2020.

CHAVES, A. C. et al. Educação e espiritualidade como experiências fundamentais para humanização em Paulo Freire. **Revista Ciência em Movimento - Educação e Direitos Humano***s*. v. 18, n. 37, p. 37-46, 2016. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/458/367. Acesso em: 25 abr. 2020.

COHN, S. **Paulo Freire**. Rio de Janeiro. Beco do Azougue, 2012.

CORRÊA, J. S. **Experiência de participação em atividades comunitárias***:* o olhar do jovem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universi- dade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp. br/handle/handle/3475. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSCRATO, G. C**oncepções de graduandos de enfermagem sobre humanização e espiritualidade**: uma pesquisa-ação. 2013. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-22012014-114941/ publico/GISELECOSCRATO.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 93-110, abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8645900. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORF, J. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c-23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

DEMARTINI, G. R. **Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educa- ção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2807?show=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

FAGUNDES, D. Q. **Ações construtivas de educação em saúde para o pré-natal.** 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/hand- le/10/5564. Acesso em: 25 abr. 2020.

FARIA, M. L. C. **A escrita é livre?** contribuições da poesia lírica para além das grades. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/ handle/tede/3459. Acesso em: 25 abr. 2020.

FERREIRA, N. O. **Leitura dialógica***:* a experiência da tertúlia literária em sala de aula. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: https://bibliotecatede. uninove.br/handle/tede/1604. Acesso em: 25 abr. 2020.

FORTUNATO, I. **Meio-ambiente ou (meio-ambiente)***:* a complexidade na educação ambiental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp. br/ojs/index.php/etd/article/view/1304. Acesso em: 25 abr. 2020.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00531.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

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

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 25 abr. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização***:* teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (Org.) **O educador***:* vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, A. M. de A. **Paulo Freire***:* uma história de vida. São Paulo. Paz e Terra, 2018.

FREIRE, E. P. A. **Construindo um modelo de referência ao despertar do interesse dos sujeitos em projetos educativos em ambiente on-line**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14416. Acesso em: 25 abr. 2020.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA***:* diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/han- dle/1/7219. Acesso em: 25 abr. 2020.

FURLAN, A. B. S. **Concepção de um currículo crítico**: a ética como referência praxiológica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6939?show=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

GARZON, A. M. M. **Educação crítica libertadora para a sexualidade do adolescente na escola rural, na Colômbia e no Brasil.** 2019. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30999. Acesso em: 25 abr. 2020.

GODOI, E. C. F. *A* **docência em administração e algumas contribuições de projetos educativos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1531. Acesso em: 25 abr. 2020.

GOMES, C. G. S. **Da experiência não autêntica** à **busca por vivências humanizadoras***:* a prática curricular freireana em ciências. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8385. Acesso em: 25 abr. 2020.

GONÇALVES, L. D. **O processo e o significado de elaborar princípios de convivência do trabalho coletivo à humanização***:* diálogos com Paulo Freire. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_c601cd51ae- 97af86e-5705b103d7b7eb9. Acesso em: 25 abr. 2020.

JULIO, L. S. **Desmame precoce***:* contribuição de uma prática educativa com trabalhadoras de enfermagem. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: https:// repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84465. Acesso em: 25 abr. 2020.

JUSTINO, J. A. P. **Educação musical humanizadora**: uma experiência com crianças no campo da educação não formal. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9309. Acesso em: 25 abr. 2020.

KUHNEN, R. **Da boca do monte ao bico da pena: por uma educação palotina humanizadora na Gestão de uma Escola Pública de Santa Maria/RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/ handle/ UNISINOS/8772. Acesso em: 25 abr. 2020.

LEITÃO, E. S. S. **A Prática Pedagógica Docente na Perspectiva da Humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_ac43eb704e858d86a22fbdd5334cc- 4df. Acesso em: 25 abr. 2020.

LEMES, M. A. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://www.reposi- torio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6264. Acesso em: 25 abr. 2020.

LOPES, M. M. B. **Educação em enfermagem na UFPA e a práxis da enfer- meira na atenção básica de saúde**. 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https:// repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93047. Acesso em: 25 abr. 2020.

MASCIOLI, D. A. A. **A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública***:* uma análise da dialogicidade no processo educativo. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https:// repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12314. Acesso em: 25 abr. 2020.

MENDES, A. **Conhecer para prevenir e cuidar***:* pesquisa-ação para promover a saúde da mulher com incontinência urinária. 2017. Tese (Doutorado em Cuidado

em Saúde) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-27042018- 103457/pt-br.php. Acesso em: 25 abr. 2020.

MENESES, J. P. D. **O movimento de educação de base no período 1961-1964**: qual a perspectiva de direitos humanos? 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25244?mode=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503 . Acesso em: 25 abr. 2020.

MENEZES, R. C. **Práticas lúdico-reflexivas na formação de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove. br/handle/tede/991. Acesso em: 25 abr. 2020.

MILHOMEM, S. R. **Ciclos de escolarização***:* relação entre formação e prática docente dos professores de educação física. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6572. Acesso em: 25 abr. 2020.

MIRA, A. P. V. J. **Princípios para a gestão escolar humanizadora a partir da perspectiva do humanismo em Paulo Freire**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/762. Acesso em: 25 abr. 2020.

MONTEIRO, A. R. **Prática docente inspirada em Paulo Freire***:* um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22017. Acesso em: 25 abr. 2020.

MÜLLER, K. A. **"O meu pouco, é muito aqui"!** A educação física escolar na socioeducação. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205198. Acesso em: 25 abr. 2020.

NOGUEIRA JUNIOR, S. P. **Práticas de ensino religioso de docentes da educação infantil**: tensões e possibilidades. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2018. Disponível em: http:// biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/4821. Acesso em: 25 abr. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144843 . Acesso em 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, M. C. P. **Arte em Cena***:* teatro na escola pública como prática de liberdade. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/ Record/UPM_c37c60aa32c68bc7f54bbc31c41922cf. Acesso em: 25 abr. 2020.

OMOTE, S. Produção Acadêmica em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C.M. **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p.13-24.

PAULA, L. C. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire** às **pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2259?show=- full. Acesso em: 25 abr. 2020.

PEREIRA, A. G. **Alfabetização visual:** uma perspectiva para auto(trans)formação permanente com professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7220. Acesso em: 25 abr. 2020.

PINTO, F. C. Q. V. S. **Formação permanente freireana***:* análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131338/pt-br.php. Acesso em: 25 abr. 2020.

PINTO, L. M. C. S. **A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional***:* o caso do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: https:// lume.ufrgs.br/handle/10183/94744. Acesso em: 25 abr. 2020.

ROBAERT, S. **Projeto político-pedagógicos***:* espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7218. Acesso em: 25 abr. 2020.

RODRIGUES, J. C. **O corpo entre o riso e o choro na classe hospitalar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/350. Acesso em: 25 abr. 2020.

SEVERINO, N. B. *F***ormação de educadores musicais***:* em busca de uma formação humanizadora. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2702?show=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

SIGNOR, P. **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular**: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/ handle/1/7265. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, E. R. **Cultura repressiva***:* o que pode a educação. 2015c. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015c. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_b340156b837723d7bf7eaaafddcc1101. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, S. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. 2015b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015b. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/down- loads/dissertacoes/2015/2015_-_SILVA_Sara.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, M. G. **Criação musical coletiva com crianças***:* possíveis contribuições para processos de educação humanizadora. 2015a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015a. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2749. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, M. M. **As contribuições da educação de jovens e adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8ZLL3X. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, N. B. **Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a** ótica **da Análise de discurso crític***a.* 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/31585?mode=full. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, R. S. **Os indícios de um processo de formação***:* a organização do ensino no clube de matemática. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2964/5/Dissertacao%20Rafael%20Siqueira%20Silva.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, W. F. **Educação em Martinho Lutero e em Paulo Freire**: tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pró Ludus (Gravatá – PE). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bits-

tre- am/123456789/32570/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20William%20Fran-cisco%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SCHÜTT, K. R. **O diálogo entre a física e a arte no renascimento***:* construindo uma proposta interdisciplinar envolvendo o estudo de pontes no ensino médio. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-14012016-153852/publico/Kleber_Roberto_Schutt.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOUSA, L. L. **Estágio crítico-reflexivo na licenciatura***:* formação e desenvolvimento profissional docente? 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/dispo- niveis/48/48134/tde-14122018-095355/publico/LORENILSON_LEAL_DE_SOUSA_rev.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOUZA, R. V. P. A. *O* **ensino formal da Fundação CASA e a interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9641/1/ Roberta%20Vanessa%20Pereira%20Aranha%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

VARGAS, G. S. **Uma abordagem do tema estruturante matéria e radiação no Curso Normal.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179759/001068187.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 abr. 2020.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento***:* projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000.

VILARRUBIA, E. F. **Alfabetizar diante da vulnerabilidade social:** um fazer possível e imprescindível. 2019. Dissertação (Mestrado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://tede.pucsp.br/ bitstream/handle/22709/2/Eliana%20Ferasin%20Vilarrubia.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

ZIMMER, R. O. D. **Entre medos e ousadias***:* resistências educativas pela reinvenção das lutas do "ser mais" e a atualidade do legado freireano. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3664**.** Acesso em: 25 abr. 2020.

Nota: capítulo publicado na Revista Educação & Linguagem, v. 23, n. 2, p. 225-247, 2020. ISSN Impresso:1415-9902 • ISSN Eletrônico: 2176-1043.

OS MOVIMENTOS DE LIBERTAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E A FALA COMO MARCA DA NATUREZA POLÍTICA DO HOMEM: AS CONTRIBUIÇÕES DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

Paula Alves Zanoto[29]
Vinny Pellegrino[30]

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca responder à seguinte pergunta: o que foram os movimentos de libertação latinoamericanos e como Enrique Dussel e Paulo Freire contribuíram para a valorização do Dominado/Oprimido?

Em um primeiro momento, discutir-se-á, a partir da situação política da América Latina nos anos 60/70, repleta de instabilidades causadas por governos anti-democráticos e anti-populares, o surgimento de movimentos de libertação em diferentes áreas do conhecimento, como a teologia, a filosofia e a pedagogia.

Sobre esses movimentos, dar-se-á destaque, como recorte proposto, à atuação de uma corrente da Igreja Católica, criadora e adepta da "*Teologia da Libertação*" e a dois filósofos sulamericanos que foram influenciados por ela: o argentino Enrique Dussel e o brasileiro Paulo Freire.

Ao trabalhar a "*Filosofia da Libertação*" de Dussel e a "*Pedagogia do Oprimido*" de Freire, pretende-se ressaltar o ato de fala como marca da natureza política e humanizante do ser humano, bem como a importância de esse ato estar acompanhado de uma ação consciente para que se alcance a libertação desejada.

[29] Pós-Graduada em Direito e Processo Penal (UEL).
CV: http://lattes.cnpq.br/6110734106688135

[30] Mestrando em Ciência Jurídica (PPGCJ-UENP). CV: http://lattes.cnpq.br/5015119607634512

A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

Os anos 60 foram marcados por movimentos intelectuais e religiosos de libertação e descolonização da América Latina, que passava por uma intensa instabilidade política, social e econômica em decorrência da instauração (ou do processo de instauração) de regimes anti-democráticos e anti-populares.

Dentre esses movimentos, destaca-se, inicialmente, a "*Teologia da Libertação*", corrente teológica cristã com raízes latino-americanas surgida após a II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano que realizou-se em Medelín, Colômbia, no ano de 1968, que buscava aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades das igrejas latino-americanas.

A "*Teologia da Libertação*" parte dos pressupostos [por ela firmados] de que o Evangelho dá preferência aos pobres e de que a negação de uma esperança transcendente para dizer que a teologia deveria se utilizar das ciências humanas e sociais para concretizar a palavra de Deus. Essa visão antropológica da fé cristã, segundo seus adeptos, levaria à reinterpretação dos ensinamentos de Jesus Cristo e, consequentemente, à necessidade de um movimento que fosse apto a ver o pobre não como objeto de caridade, mas sujeito de sua própria libertação, permitindo que ele, como ser humano, se libertasse das injustiças sociais, políticas e econômicas que o acometiam.

Embora datada de 1968, a "*Teologia da Libertação*" tem como marco inicial — considerado na América Latina — a publicação da obra "*Teología de la Liberación: perspectivas*", em 1971, do teólogo peruano e sacerdote dominicano Gustavo Gutiérrez. No Brasil, com a publicação de "*Jesus Cristo Libertador*", pelo teólogo e filósofo Leonardo Boff, no ano de 1972 que, depois, vai publicar um método de aplicação da teoria em "*Como fazer teologia da libertação*" (1986), em co-autoria com seu irmão, o também teólogo e filósofo Clodovis Boff — apesar de divergirem posteriormente sobre as bases da teoria. A teologia da libertação também foi estudada pelo teólogo e frade dominicano Frei Betto, que foi perseguido e preso durante a ditadura militar brasileira.

Gutiérrez dedica um capítulo exclusivo à necessidade de existência de um processo de libertação *comunitarista* da América Latina e de participação popular e eclesiástica em tal processo, uma vez que (GUTIÉRREZ, 1975, p. 113):

> Un análisis de la situación de dependencia lleva a buscar sacudirse de ella. Pero al mismo tiempo, la participación en el proceso de liberación permite adquirir una vivencia más concreta de esa situación de dominación, percibir su densidad, y lleva a desear conocer mejor sus mecanismos; permite también poner de relieve las aspiraciones más profundas que están en juego en la lucha por una sociedad más justa.

A tomada de consciência é considerada por ele essencial para que se conheça a verdadeira situação em que a América Latina está inserida, principalmente em um contexto estrutural e global e pelo oprimido, não pelo opressor, nesse sentido: [...] "*para que dicha liberación sea auténtica y plena, deberá ser asumida por el pueblo oprimido mismo, y para ello deberá partir de los propios valores de ese pueblo. Sólo en ese contexto puede llevarse a cabo una verdadera revolución cultural*" (GUTIÉRREZ, 1975, p. 132).

A partir dessa base, ou seja, a partir das raízes católicas sulamericanas, surgem então, em diversos campos teóricos, outros movimentos libertadores, que serão analisados nos próximos capítulos, começando com a Filosofia da Libertação, do argentino Enrique Dussel.

A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL

No campo da filosofia, no contexto do movimento intelectual de libertação latino-americano, destacou-se o filósofo decolonial argentino Enrique Dussel. Inspirado pela "*Teologia da Libertação*", Dussel detalha as raízes de sua "*Filosofia da Libertação*" e a situação da América Latina entre 1969 e 1976 da seguinte forma (DUSSEL, 1995, p. 17):

> Desde que retornei à América Latina, chegando da Europa, a situação política ia de mal a pior. Os alunos exigiam dos professores mais clareza política. Na Argentina, a ditadura de Onganía recebia

> oposição cada vez maior dos grupos populares. Em 1969, rebenta o "Cordobazo" (a cidade de Córdoba é ocupada por estudantes e operários, reproduzindo-se o que acontecera no ano anterior no México, em Paris e em Frankfurt). A "teoria da dependência abria caminho, apontando a assimetria econômica Centro-Periferia existente entre o desenvolvimento do Norte como causa do subdesenvolvimento do Sul. Na Colômbia, Fals Borda publica "Sociología de la Liberación"; Augusto Salazar Bondy apresenta seu estudo "Existe una filosofía en América Latina?", no qual faz depender da situação estrutural de neocolônias dominadas a impossibilidade de uma filosofia autêntica.

Depois de conhecer a obra de Emmanuel Lévinas, "*Totalité et Infinit. Essai sur l'Exteriorité,* Dussel propõe, então, uma reflexão, com bases filosóficas, sobre a realidade latino-americana e o *desmascaramento*, via *conscientização*, de tudo o que foi violentamente imposto pelos colonizadores e que ainda se encontrava presente nas estruturas da formação dos países da América Latina, uma verdadeira *descoberta* do "fato" opressivo de dominação (DUSSEL, 1995, p. 18). Disse o autor:

> DUSSEL, Enrique. Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I e II. Buenos Aires: SIGLO XXI, 1973. Dussel inspirou-se em Lévinas porque "[...] ele nos permitia definir claramente a posição de 'exterioridade' [...] considerado enquanto 'pobres', e em referência à 'totalidade' hegemônica (político autoritária, econômico capitalista, erótico machista, pedagógico ilustrada, cultural-imperialista-publicitária, religião fetichista etc)" (DUSSEL, 1995, p. 46-47).

Não propôs uma filosofia definitiva, mas sim que a construção do conhecimento filosófico e científico fosse enraizada na experiência, na cultura, na história e nas *utopias* dos povos periféricos, uma "*filosofia da pobreza em tempos de cólera*" (DUSSEL, 1995, p. 33).

Em relação ao método de abordagem ao dominante pelo dominado para que fosse possível a conscientização e a superação da situação de dominância, Dussel estrutura sua filosofia na dialética (DUSSEL, 1986),

passando sua análise pela dialética aristotélica, pela moderna (e europeia) dialética hegeliana, até a justificação da necessidade de superação da ontologia dialética para a libertação latino-americana, que deveria se dar pela *interpelação* enquanto ato-de-fala[31].

Na obra "*A Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*" (DUSSEL, 1995), Dussel dialoga com o filósofo Karl-Otto Apel buscando pôr sua crítica à filosofia analítica da linguagem e, como resultado, propõe a existência e a necessidade de manifestação de uma "razão do Outro", ou seja, da voz daqueles que se situam além da Razão eurocêntrica, mas também da razão machista, da pedagógica dominadora (e bancária), da razão culturalmente manipuladora e da religiosamente fetichista.

Dussel entende que o ato-de-fala não é uma simples oração, mas sim uma *interpelação* que exige proximidade, encontro cara-a-cara dentro de um nível ético (DUSSEL, 1995, p. 50), e que parte de alguém de fora do horizonte ou da instituição (o Outro), direcionado a alguém de dentro (o ouvinte, inserido na Totalidade), cobrando a aplicação da norma vigente também para ele.

Exemplificando: uma mulher (A), inserida em uma sociedade machista e patriarcal, interpela um homem (B) pelo ato de justiça que ele tinha obrigação de cumprir para com ela. Não é uma ordem, mas a cobrança de aplicação do que já existe e está normatizado para *o Dominante*, porém sem a devida normatização ou aplicação ao grupo não dominante (*Exterioridade*).

A interpelação enquanto ato-de-fala, para Dussel, é o meio adequado para a conscientização do Dominante via Dominado, ou seja, para que o Dominante/Opressor também se conscientize da situação desigual e passe a agir de acordo com a *práxis* libertadora do Dominado/Oprimido para efetivação de um projeto de libertação.

[31] Ponto de partida de Lévinas ao afirmar que o Outro é a fonte inicial de qualquer discurso possível, essencialmente ético, e a partir da *exterioridade* (DUSSEL, 1995, p. 49).

Dussel entende que esse ato-de-fala, que consiste em uma fala qualificada, deve cumprir alguns pressupostos: a inteligibilidade[32] e as pretensões de validade: (i) a verdade do enunciado realizador; (ii) a veracidade do enunciado, ou seja, a sinceridade do Oprimido que leve o Opressor a escutar, aceitar e se responsabilizar[33], em um movimento racional completo, tornando-se atuante na prática libertadora em prol do projeto de libertação; e (iii) a retidão, ou seja, o entendimento daquele que pertence à *Totalidade* de que as normas vigentes são justamente a causa da miséria do Outro e, por isso, somado ao fato de que existem princípios que devem transcender a norma escrita eticamente falando (como a dignidade da pessoa humana), ele [Opressor] pode deixar de apoiar a norma vigente em prol do projeto de libertação, interpelando-a à partir da dignidade negada ao Oprimido, por seus próprios fundamentos (DUSSEL, 1995, p. 59).

Vê-se, assim, que Dussel se preocupou em discutir a necessidade de conscientização do Oprimido e de superação da condição de opressão a partir dele próprio, como defendia Gutiérrez na "*Teología de la Liberación: perspectivas"*. Dussel deu ênfase à qualidade do meio que deveria ser utilizado (ato-de-fala) pelo Dominado/Oprimido ao buscar a conscientização do Dominante/Opressor e à soma de uma ação transformadora à interpelação, o que chamou de *práxis libertadora*.

O filósofo argentino defendia, ainda, que o movimento libertador deveria ser acompanhado de uma "*Pedagógica da Libertação*", a qual:

> [...] não deve ser confundida com a pedagogia. Esta última é a ciência do ensinamento ou aprendizagem. A pedagógica, ao contrário, é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, político-cidadão etc (DUSSEL, 1977, p. 153).

[32] O que é muito difícil, já que o mundo do Oprimido é muitas vezes desconhecido pelo Opressor; mas que passa a ser possível com o caminhar solidário na práxis da libertação (DUSSEL, 1995, p. 56).

[33] Aqui, Dussel destaca que embora o acordo seja possível por meio do discurso (e necessário), existe a assimetria entre eles que pode dificultar ou impossibilitar o entendimento (DUSSEL, 1995, p. 59).

A pedagógica de Dussel se justificava no fato de que a os projetos pedagógicos são, na realidade, político-pedagógicos e "*indicam as opções globais que os Estados se comprometem a realizar. [...] esses projetos são implementados por modelos que nunca podem deixar de ser ideológicos"* (DUSSEL, 1977, p. 223).

Assim, é indispensável à superação da condição de dominação que se construa a prática libertadora de modo a afastar a cultura gerencial e repressora imposta pela Totalidade, substituindo-a pela cultura popular e por um projeto pedagógico pautado na dialogicidade, na crítica essencialmente caótica e subversiva (DUSSEL, 1977, p. 223), na criatividade e na participação democrática, tratando-se, pois, de um ato *político-transformador.*

Dussel demonstra sua fé na cultura popular ao afirmar que ela é "*o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido (como nação neocolonial e como classes sociais marginais) contra o opressor".* A cultura popular, *"que não é senão o momento mais autêntico da cultura nacional e tem como sua negação (por introjeção do sistema opressor) a cultura de massas [...]"* (DUSSEL, 1977, p. 225).

No entanto, ao se falar em educação, retornando ao movimento de libertação latino-americano, outro pensador sul-americano merece o devido destaque: o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, patrono da educação brasileira[34] e considerado por Dussel como aquele que praticou "*uma revolução copernicana em pedagogia*" (DUSSEL, 2000, p. 436).

É sobre Paulo Freire, então, que o trabalho se debruça, analisando um pouco de sua contribuição aos movimentos libertadores com a Pedagogia do Oprimido.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire também é influenciado pela "*Teologia da Libertação*", mas com uma visão mais existencialista, mais humanista, olhando para o oprimido e seu contexto local e para a educação como um *ato político*

[34] Nos termos da lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

(FREIRE, 1991). Como o próprio autor se defendeu quando acusado de que faltava cientificidade à sua pedagogia:

> Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 2019b, p. 108)

Em "*Educação como Prática de Liberdade*" (1967), obra escrita por Freire já no exílio, no Chile (após início da ditadura militar no Brasil em 1964), o autor realiza sua interpretação da situação política do Brasil pré-ditadura, ressalta a qualidade fechada da sociedade brasileira e a inexperiência democrática do povo, critica a concepção pedagógica tradicional[35] e, por fim, no último capítulo (*4. Educação e conscientização*) relata suas experiências pedagógicas do método de alfabetização de adultos que vinha aplicando antes do golpe militar[36].

Nesse momento, Freire — assim como Dussel —, ressalta a importância do diálogo para a libertação daqueles que se encontram em situação de opressão (FREIRE, 2018, p. 141), bem como a necessidade de se reconhecer o papel ativo do homem em sua comunidade, de se ter uma visão humanista do povo e da cultura, reconhecendo esta como "*toda criação humana*", e não apenas como produção intelectual e elitista (FREIRE, 2018, p. 141-143).

Em "*Educação como prática de liberdade*", Freire defende ser necessária uma "*educação para a decisão, para a responsabilidade social e política*" (FREIRE, 2018, p. 117), pela qual se chega à conscientização do Oprimido (ou do Outro) e a uma *democracia autêntica, militante, "que não teme o povo. Que suprime privilégios. Que planifica sem enrijecer. Que*

[35] Dominadora e replicante dos ideias e do processo de dominação, fatalista, domesticadora e sectária (FREIRE, 2018, p. 60-61).

[36] Em especial a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, conhecida como "*As 40 horas de Angicos*", que buscava alfabetizar adultos locais de forma rápida e barata.

se defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade" (FREIRE, 2018, p. 160).

Mas é na obra "*A Pedagogia do Oprimido*" (1968, publicada no Brasil apenas e, 1974), escrita por ele também no Chile, que Paulo Freire, inspirado nos ideais marxistas, justifica a sua pedagogia na necessidade de superação da contradição Oprimidos-Opressores (FREIRE, 2019a, p. 41), via conscientização e comunhão[37]. Aplicando-se o método dialógico em um movimento de circularidade, o autor defende uma pedagogia crítica, inclusiva, pela qual o homem possa se autoconfigurar (descodificando e recodificando o seu mundo), com sua visão, seus próprios olhos e sua própria consciência (como autor de sua vida) e, assim, possa libertar tanto o Opressor que pertence à Totalidade quanto o Opressor dentro dele, que dualiza sua existência.

Percebe-se, também em Freire, a ênfase na palavra (no ato-de-fala) associada à prática libertadora, na importância do Oprimido ter a possibilidade de dizer a sua palavra (*práxis*), de desvelar o seu mundo, para que, assim, possa humanizar-se, temporizar-se e historicizar-se. Nesse sentido:

> A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens" (FREIRE, 2019a, p. 98); e "[...] a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como 'sujeito histórico'. O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo 'sujeito social' é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora. [...] Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima", sobre a pedagogia de Freire (DUSSEL, 2000, p. 435).

[37] "*Ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*" (FREIRE, 2019a, p. 41).

Em relação ao ato-de-fala descrito por Dussel, Paulo Freire também busca uma ressignificação do dominante (que chama de Opressor) e da cultura do Dominante, assim como também discute sobre a essencialidade da presença para a interpelação[38] e sobre a efetividade de uma *práxis* libertadora, no entanto, o processo dialético, para ele, decorre de uma reexistencialização do homem *independente* do Opressor, humanizando-se por si próprio.

Sobre a *práxis*, Freire entende que:

> Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis [ação + reflexão]. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2019a, p. 107).

Também há, nesse ponto, uma diferença ressaltada pelo próprio Dussel em "*Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*", ao afirmar sobre a *práxis de libertação* de Paulo Freire que (DUSSEL, 2000, p. 443):

> A "práxis de libertação", para Freire, não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos. É a água em que nada o peixe da pedagogia crítica. O ato pedagógico se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos. [...] É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua próprio libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de

[38] "[...] *é a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de representação*" (FIORI, Ernani Maria *in* FREIRE, 2019a, p. 13).

transformação: a libertação assim é o "lugar" e o "propósito" desta pedagogia.

Assim, vê-se que entre os pensadores da libertação (ou decoloniais), a palavra e a fala, políticas por natureza[39], ao associarem-se a uma prática se tornam *práxis* e assumem papel indispensável para os processos de conscientização e libertação na dualidade Oprimido-Opressor ou Dominante-Dominado, seja no âmbito religioso (como propõe Gutiérrez com na "*Teologia da Libertação*"), seja no âmbito continental, latino-americano (como propõe Dussel nas discussões sobre a "*Filosofia da Libertação*") ou na discussão pedagógica e humanista de Freire (na "*Pedagogia do Oprimido*").

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da pergunta: o que foram os movimentos de libertação latinoamericanos e como Enrique Dussel e Paulo Freire contribuíram para a valorização do Dominado/Oprimido?, buscou-se, inicialmente, contextualizar o ambiente latianoamericano e alguns contornos da Teologia da Libertação para, a partir dela, entender alguns dos movimentos libertadores, em especial o das obras dos filósofos Enrique Dussel e Paulo Freire.

Analisando a obra dos autores, pode-se afirmar que Dussel se preocupou em discutir a necessidade de conscientização do Oprimido e de superação da condição de opressão a partir dele próprio, dando ênfase à qualidade do meio que deveria ser utilizado pelo Dominado ao buscar a conscientização do Dominante e à soma de uma ação transformadora ao ato de interpelação, o que chamou de *práxis libertadora*.

Já Paulo Freire, homenageado na obra da qual pertence esse capítulo, embora também aponte pela importância da mudança vir do Dominado (que ele chama de Oprimido), o faz buscando a ressignificação do dominante (que chama de Opressor) e da cultura do Dominante, assim como também discute sobre a essencialidade da presença para a

[39] Waldron afirma: [...] *A fala é a marca da natureza política do homem porque a fala é o meio em que a política ocorre,* [...] *e ela necessariamente ocorre em um meio de pluralidade* (2003, p. 141).

interpelação e sobre a efetividade de uma *práxis* libertadora; mas cujo processo dialético decorre da reexistencialização do homem *independente* do Opressor, humanizando-se por si próprio.

É inegável, assim, a contribuição de ambos os pensadores da libertação para a emancipação do povo, pelo povo, para o povo, por meio da palavra e da fala por serem políticas por natureza. A palavra, no entanto, deve se associar a uma prática e, assim, tornar-se *práxis,* assumindo papel indispensável para os processos de conscientização e libertação na dualidade Oprimido-Opressor ou Dominante-Dominado.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. *Como fazer teologia da libertação*. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em 11 abr. 2020.

DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo I e II. Buenos Aires: SIGLO XXI, 1973.

DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo III. México: Editora Edicol, 1977.

DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação:* superação analética da dialética hegeliana. Tradução Jandir João Xanatelli. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*: crítica à ideologia da exclusão. Tradução Georges I. Maissiat. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FREIRE. Paulo. *A EDUCAÇÃO é um ato político*. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, jul./ago./set. 1991. Disponível em: hhttp://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF_OPF_07_015.pdf. Acesso em 12 abr. 2020.

FREIRE. Paulo. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 23

FREIRE. Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE. Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 44. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um retorno à Pedagogia do Oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia:* novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUTIÉREZ, Gustavo. *Teología de la liberación*: perspectivas. 7. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1975.

WALDRON, Jeremy. *A dignidade da legislação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA EJAI E O OLHAR DA PEDAGOGIA FREIREANA

Arivaldo Ferreira Souza [40]

INTRODUÇÃO

Segundo Ventura (2012), a fim de que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) seja um ambiente de inclusão para os alunos, é necessário repensar sobre a formação inicial docente, de modo que o professor seja preparado para a atuação com esse novo público. Nesse cenário, estudos sobre essa temática apontam que as políticas de formação dos professores, no Brasil, são incipientes quando se trata do preparo dos educadores para o atendimento da diversidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Nesse viés, para Ens e Ribas (2015), a falta de formação do professor que atua na EJA e a secundarização desse modelo de ensino, tanto nas políticas educacionais quanto nos investimentos em educação, fazem parte de um processo histórico marcado pela exclusão e pelas disparidades dessa modalidade de educação, no Brasil.

Essa problematização da formação de professores para atuação na EJA é citada por Capucho (2012). Segundo a autora, existe uma falta de profissionais habilitados para atuarem com esse público, sendo uma realidade consequente de lacunas na formação inicial dos professores, como, por exemplo, a ausências de temáticas que tratam da diversidade da EJA nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (DCNs). De acordo com Ventura (2012): "um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva".

Nesse sentido, Arroyo (2005) corrobora com esse argumento ao afirmar que as universidades não têm ofertado uma formação capaz de atender as necessidades dos (as) professores (as) que trabalham com a

[40] Mestre em Educação (UNIVÁS). CV: https://orcid.org/0000-0001-8342-1318

EJA, principalmente em relação à diversidade desses educandos. Dessa maneira, o estudo demonstrado por Gadotti e Romão (2011) evidencia que os professores, os quais trabalham com o público da Educação de Jovens e Adultos, não têm sido preparados, com eficiência, para o campo específico da sua atuação.

Este capítulo tem como objetivo analisar o contexto da formação docente de forma apropriada para o atendimento pedagógico dos (as) educandos (as) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (as) nas instituições de ensino. Desse modo, entende-se que, para a boa formação do professor, a consideração das diferentes perspectivas dos alunos, assim como a fundamentação teórica e prática serão fundamentais para o trabalho eficaz com a educação de jovens, adultos e idosos, a qual também passou a acolher os estudantes idosos devido ao aumento da expectativa de vida da população brasileira. A inclusão dos estudantes idosos na EJA tem desafiado muitos professores nas suas práticas pedagógicas, porque tais docentes não tiveram uma formação docente apropriada para o acolhimento a este perfil de aluno que, atualmente, frequenta as escolas de educação básica e universidades.

Ademais, esta pesquisa aborda as contribuições da pedagogia freireana, tanto para o processo de formação dos professores que atuam na educação de adultos quanto para a prática pedagógica, a partir de uma ação dialógica e transformadora dos saberes científicos e experienciais. Trata-se de um estudo bibliográfico, que buscou analisar alguns artigos, os quais abordam os desafios e as lacunas da formação de professores para a atuação com o público da EJAI, com um olhar holístico freireano. O primeiro momento do trabalho apresenta recortes dos problemas da formação docente e o segundo traz uma abordagem sobre essa temática defendida por Paulo Freire nos livros: “Pedagogia da Autonomia”, “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia como prática da Liberdade”. Os resultados parciais, aqui apresentados, mostraram um distanciamento entre o contexto da formação inicial apropriada dos educadores para a atuação no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos da EJAI e o que defende os princípios da pedagogia freireana.

DESENVOLVIMENTO

No que se refere ao processo específico de formação de professores como caminho para adequar os procedimentos metodológicos a essa modalidade de ensino, percebe-se que existe uma necessidade para a construção do conhecimento dos estudantes jovens, adultos e idosos. Sobre essa temática, segundo Freire (1996), saber ensinar não é transferir conhecimento, mas, buscar meios e possibilidades de aprendizagem que facilitem o aprendizado dos educandos com a finalidade de conjugar o ensino formal ao conhecimento de mundo já existente, facilitando, assim, a construção do saber. Logo, tal paradigma educacional considera, também, os problemas sociais que cercam os estudantes. Esse é o primeiro saber necessário à formação do docente, numa perspectiva transformadora de educação. Assim, segundo Amorim, Dantas e Aquino (2017), é importante entender que a formação dos professores atuantes nas turmas da EJA deve ser reconhecida e valorizada, pois essa modalidade de ensino acolhe estudantes que não tiveram oportunidade de estudar na infância ou na adolescência, por diversos motivos.

Nesse cenário, esses estudantes retomam o processo de escolarização, anos após estarem afastados das instituições educacionais, como jovens, adultos ou idosos. De acordo com Bezerra, Guedes e Nascimento (2015), uma efetiva política de formação docente para a atuação na EJA objetiva o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que priorizem as especificidades regionais e locais. Assim, com tais ferramentas, poderão ser trabalhados conteúdos e temáticas relacionados ao cotidiano de professores e alunos, considerando, ainda, o contexto global.

A política da educação brasileira, discussão do processo de ensino e de aprendizagem, visando a educação para jovens, adultos e idosos, a mediação de conhecimento e a educação que forma o ser humano na sua plenitude é de grande importância para a formação inicial apropriada de educadores. Dessa maneira, será possível ter um pleno atendimento ao público da EJAI, com profissionais capacitados, para que possam ser atores importantes na mediação do saber dos educandos. Logo, a

formação de professores, nesse contexto educacional, envolve tanto o preparo docente na perspectiva clássica, científica, quanto também no reconhecimento dos saberes experienciais desse público defendido pela pedagogia freireana.

Assim, é essencial que seja garantida uma preparação adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas como caminho para a tomada de consciência na sociedade e na relação horizontal entre os educadores e educandos. Nessa direção, a formação docente se aproxima do processo pedagógico democrático de ensinar e de aprender sem o olhar verticalizado dessa relação nos ambientes educacionais. Sob esse ponto de vista, Freire (1996) afirma que, ao ensinar, o professor não deve ser impositivo na condução do processo de ensino e de aprendizagem, ele deve ouvir os educandos para que possam aprender de forma dialógica na escola, partindo sempre do local para o universal.

Ademais, de acordo com Freire (1996), "ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes", ou seja, o educador e a escola devem respeitar os saberes dos educandos, os quais são construídos socialmente nas suas práticas cotidianas como ponto de partida do trabalho docente. Do mesmo modo, é necessário dialogar com eles a respeito desses saberes e reafirmar os conteúdos trabalhados na sala de aula, sempre considerando a realidade local e a visão de mundo dos educandos.

Nesse sentido, a escola deve primar pelo respeito aos saberes dos educandos, pincipalmente das classes populares, e relacioná-los ao conhecimento didático, a fim de facilitar a aprendizagem e a autonomia dos alunos da EJAI na sala de aula, já que, segundo Freire (1996), é fundamental valorizar os saberes experienciais e os questionamentos dos educandos nas práticas pedagógicas. Sobre o olhar holístico das práticas docentes com foco na formação emancipadora dos sujeitos para intervir na sociedade, Brighente e Mesquida (2016, p. 19) corroboram com essa temática ao afirmarem que no processo de construção do saber na perspectiva freireana, o professor problematizador/libertador deve trabalhar em prol de uma "pedagogia dos questionamentos

e da pergunta e não de uma pedagogia da resposta, essa característica da educação bancária visa depositar no corpo vazio dos educandos o conteúdo a ser apreendido".

Essas abordagens são importantes por serem instrumentos de transformação do saber nos espaços de aprendizagem da EJAI. Isso é uma ação política, ao mesmo tempo reflexiva e necessária para a formação dos educandos, com princípios questionadores dos problemas da sociedade. Nesse sentido, Freire (1996) nos chama a atenção, defendendo a formação docente como requisito importante para a melhoria das práticas pedagógicas frente à diversidade dos estudantes, podendo ser em espaços formais ou não formais.

Sobre o sentido da formação docente Gatti (2017, p. 02) explica que "pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais". A autora entende que:

> Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais (GATTI, 2017, 14).

A formação docente, nessa perspectiva, busca um alinhamento entre o preparo dos profissionais da educação no contexto científico e a prática pedagógica do saber na sala de aula. Isso significa reconhecer e valorizar a importância do (a) professor (a) frente ao cotidiano dos educandos da educação básica, pois pensar em uma formação de educadores vinda de fora para dentro do chão da escola é continuar com o preparo docente descontextualizado, que, muitas vezes, não contribui

para a melhoria da qualidade do ensino. Para Nóvoa (2009, p. 19): "é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho". Assim, é importante observar que o preparo dos educadores deve buscar uma interação dos conhecimentos científicos e experienciais como base de sustentação desse processo formativo para a atuação em todos níveis ou modalidades de ensino do país.

De acordo com Amorim e Duques (2017), a formação dos educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos implica na implementação de políticas públicas com mais seriedade em relação às especificidades educativas desse público. Nesse mesmo cenário, Soares e Pedroso (2016) argumentam que "não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade". A implementação de políticas educacionais que norteiam o processo formativo dos educadores para atuarem nos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem dos (as) estudantes jovens, adultos (as) e idosos (as) nos espaços de formação, é um problema que ainda não foi sanado enquanto política de Estado em pleno século XXI, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (DCNs), instituídas pela Resolução n° 2, de 1º de julho de 2015, que não cita a diversidade da EJAI nas suas orientações.

Essa realidade se distancia dos princípios formativos de educadores e educandos defendidos pelos escritos de Paulo Freire, principalmente o princípio dialógico e democrático na construção do conhecimento na sala de aula, sem o olhar do professor como único dono do conhecimento. Nesse sentido, Freire (2003) afirma que o diálogo permite o desenvolvimento da relação entre o educando e o educador no contexto da horizontalidade, nas ações de igualdade e na aquisição do saber emancipador dos sujeitos, ou seja, tanto o docente como o discente precisam ter acesso a uma formação transformadora para intervirem nos problemas da sociedade.

Pensar um currículo com princípios democráticos na sua plenitude para a inclusão da diversidade da EJAI na atualidade, é um desafio para o Estado, visto que essa modalidade de ensino sempre esteve fora das prioridades das políticas educacionais do país, por ser considerada uma educação compensatória. Essa realidade contribuiu ao longo da história do país para um esvaziamento dos currículos de formação de professores, para mediar a sua prática pedagógica nas turmas da EJAI, respeitando as especificidades desse público e para uma valorização dos aspectos formativos com foco no ensino regular da idade certa. Nesse contexto, cabe ao educador (a) refletir sobre o direcionamento da sua prática docente na sala de aula, a depender do perfil do público que atua.

Assim, não se pode pensar em um planejamento universal para crianças, jovens, adultos e idosos com conteúdos, metodologias e avaliações iguais em um mesmo espaço de aprendizagem, visto que cada um traz consigo para sala de aula trajetórias diferenciadas. Sobre a importância de um currículo diferenciado para acolher os educandos da EJAI, considerando os conhecimentos experienciais dos educandos, Moura (2018, p. 53) afirma que "discorrer acerca do currículo no contexto de EJA e suas implicações pedagógicas leva a pensar em saberes, conteúdos, experiências, realidades, cultura, histórias, verdades que cada um dos sujeitos vai trazendo para o espaço escolar". A autora explica, ainda, que:

> [....] para colocar em prática estes direcionamentos, é preciso conhecer estes jovens, adultos e idosos e compreender que o discurso na sala de aula não pode ser infantilizado nem o ensino ser direcionado para qualquer aluno. Além disso, o professor não poderá ser um generalista que se divide entre aulas para crianças no turno diurno e jovens, adultos e idosos, no noturno. Como atender, então, na mesma sala essa diversidade presente nas práticas da EJA? Talvez um dos caminhos seria tomar um currículo que não evidenciasse tanto as práticas de formação que tem em sua base um ensino descontextualizado, enfadonho, distante da realidade

> dos alunos e o objetivo é apenas a apreensão de saberes (MOURA, 2018, p. 53)

Analisar os aspectos curriculares da EJAI por esse caminho traduz ofertar aos estudantes uma educação significativa, pautada no direito ao conhecimento que possa auxiliar na sua emancipação e vivência na sociedade. É importante ressaltar que sem o apoio teórico necessário e a troca de experiências com os seus pares, o professor pode ter que improvisar nas suas práticas pedagógicas. Em relação a essa temática, Vasconcelos (2012) entende que os professores necessitam de uma formação inicial mais estruturada para lidarem com o processo de ensino e de aprendizagem compatível com o perfil da EJA nas escolas, inclusive devido à presença de estudantes idosos nessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, assim, que é necessária uma reorganização do processo formação inicial docente e conteúdos programáticos apropriados, os quais subsidiem um preparo dos educadores para atuarem com o processo de ensino e de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos na EJA. Em suma, a docência no contexto da EJAI, considerando a diversidade desse público, não terá papel significativo se não houver uma reinvenção de estratégias educacionais, práticas pedagógicas com metodologias apropriadas e transformadoras do saber. Nesse sentido, percebe-se que os cursos de formação dos professores precisam ser modificados, no sentido de preparar os educadores a partir de uma base teórica científica integrada com os saberes e experiências dos educandos, diante das transformações dessa modalidade de ensino. Trata-se, portanto, de um compromisso social com uma educação pública de qualidade, que possa vislumbrar uma formação inclusiva e emancipatória, para a vida em sociedade, dos educandos e dos educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; GUEDES, Josevânia Teixeira; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. Políticas públicas e formação de professores em educação de jovens e adultos. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, Frederico Westphalen, v. 16, n. 26, p. 91-111, jul, .2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8756/2/PoliticasFormacaoProfessoresEducacao.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos**: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos)

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127-152, jun. 2015. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6106/4348. Acesso em: 04 nov. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico - comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. O caminho se faz caminhando: **conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURA, Carmen Brunelli de; GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da. **EJA, diversidade e inclusão**: reflexões (im) pertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: idosos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf. Acesso em 15 out. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/1773. Acesso em: 07 de jan. 2021.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out/dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faeeba- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan/jun. 2012. Disponivel em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article//view/458/398. Acesso em: 10 out. 2020.

A APLICABILDADE DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cibelle Cardoso Messias[41]
Janaína Rute da Silva Dourado[42]
Joice Silva Gois[43]

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de maneira efetiva, prática, produtiva e continua deve ser o foco do educador dentro da sala de aula, principalmente no ensino profissional, desta forma promover o aprendizado de forma prazerosa é sem dúvida um dos caminhos mais assertivo a se percorrer. Não estamos aqui dizendo ser um caminho de fácil percurso, ainda mais quando precisamos deixar bem claro ser indispensável a necessidade de que o ambos docente e discente inseridos neste contexto de ensino-aprendizagem tenham em mente alguns pontos como a compreensão, ética e a responsabilidade. Freire nos mostra em sua obra que temos possibilidades de adaptação da prática de ensino às várias realidades e rotinas escolares, ele nos sugere a diversidade de métodos, promovendo a dialética entre ensino e aprendizagem. Nesse contexto entendemos que a compreensão está no considerar a realidade do aluno, no sentido mais amplo promover a educação da liberdade e da transformação. Sugere ainda que a ética deve pautar essa relação - buscando identidade cultural, reflexão crítica - e no admitir a não possibilidade de transferência de conhecimento. Partir para a responsabilidade ao exaltar as competências profissionais, aceitar as ideologias educacionais e a abertura do diálogo. Há no livro uma mensagem de esperança de que as mudanças são possíveis e que o exercício do ensinar suscita humildade e luta - presente em toda a obra de Freire.

[41] Especialista em História e Cultura Afro Brasileira (IPEMIG-MG). Coordenadora Pedagógica e docente no Centro Paula Souza (CPS). CV: http://lattes.cnpq.br/2601705795355683

[42] Doutora em Administração e Sustentabilidade (PUC-SP). Coordenadora, docente e pesquisadora no Centro Paula Souza (CPS). CV: http://lattes.cnpq.br/6044091453840837

[43] Especialista em Língua Inglesa (PUC-SP) e em Docência do Ensino Superior (UNICSUL). Pedagoga e Docente no Centro Paula Souza (CPS). CV: http://lattes.cnpq.br/9889788177476539

O resgate das experiências cotidianas, da apreciação e observação do mundo possibilita ao educador o progresso autônomo que Paulo Freire inspirou em sua obra, na valorização do conhecimento empírico em comutação de saberes críticos que legitimam o papel docente, na promoção de uma educação libertária.

> (...) deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista, escutar tudo em redor sem se contentar só com uma mensagem, apreender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 83).

O propósito aqui é destacarmos a relação profunda entre as metodologias ativas com atividades que Paulo Freire já defendia no processo de ensino aprendizagem. Relacionando assim as possibilidades de permanência e evolução efetiva, impacto que trouxeram para o educando e educador a necessidade de refletir sobre suas competências e habilidades.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No ensino profissional o professor deve reconhecer a natureza ontológica do ser metafísico e o aproxima do trabalho enquanto projeta a fusão do método de Freire e proclama a humanização do trabalho, atuando em seu papel formador.

Tema recorrente na obra de Paulo Freire (2005), a formação de professores e seus desafios cotidianos apresentam a relevância da democratização do conhecimento e da importância de todas as questões atreladas às questões políticas da educação.

Para o objetivo da Legislação que atendente e direciona as necessidades do ensino médio foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em dezembro de 1996 de número 9394/96, para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, e viabilizar a valorização dos profissionais da educação, estabelecer o

dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública, o que incorpora a particularidade, de trabalhar e exercer todo o arcabouço de conhecimento, sabendo diariamente as prerrogativas institucionais que nos são orientativas e chanceladas pelas esferas. (BRASIL, 1988).

Já para o decreto 5.154 que trata das atribuições destinadas à capacitação, e demandas de aperfeiçoamento, especialização em vários níveis de escolaridade, de acordo com os itinerários formativos com o objetivo de desenvolver aptidões e uma vida plena social que trate com importância a formação plena e de acordo com a observância da Lei que garante, tais aplicações e conceitos. (LDB. Decreto nº 5.154).

A AUTONOMIA PROPOSTA POR PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para os princípios que regem o processo de aprendizado de autonomia e protagonismos do aluno é possível "refere-se à modificação de conduta e de fazeres, a partir de interferências ou reflexões sobre conhecimentos e práticas anteriores." (MATHIEU, BELEZI, 2013, p. 68), tornando de grande importância, a perspectiva de apresentar as preocupações e dificuldades desses alunos que podem ocasionalmente sofrer, já que os alunos em sua grande maioria trata-se de praticamente grupos que possuem experiências prévias, e todos querem a sua individualidade, destacando pela experiência em situações vividas e podem, observa a prática e a relacionar com o conteúdo apresentado, de forma a compreender como está sendo ensinado, e perceber e verificar com o dia a dia, em todos os campos que atuam, seja no mercado de trabalho, com o seu próprio negócio empreendendo, colaborando as necessidades no aspecto familiar ou mesmo organizando sua vida financeira.

De acordo com Schafransky, (2005, p. 107)

> As dinâmicas da sociedade contemporânea vêm a solicitar que a prática educativa guarde relações com as transformações e exigências do contexto atual, em que a educação e a aquisição de conhecimentos passam a constituir-se pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. A par-

> tir destas condições, impõe-se novas solicitações à educação, em conformidade com os significativos avanços das forças produtivas, que vieram gerar uma nova cultura, centrada no conhecimento científico e tecnológico, tidos agora como o mais efetivo fator de produção no mundo capitalista. (SCHAFRANSKY, 2005, p. 107)

As dinâmicas da sociedade contemporânea vêm a solicitar que a prática educativa guarde relações com as transformações e exigências do contexto atual, em que a educação e a aquisição de conhecimentos passam a constituir-se pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. A partir, destas condições, impõe-se novas solicitações à educação, em conformidade com os significativos avanços das forças produtivas, que vieram gerar uma nova cultura, centrada no conhecimento científico e tecnológico, tidos agora como o mais efetivo fator de produção no mundo capitalista.

Dessa forma a abordagem teórica para que ocorra um aprofundamento as orientações em definição de processos educacionais como "behaviorista, cognitivista, humanista, social e construtivista" (MATHIEU, BELEZI, 2013, p. 68), mesmo com a atual conjuntura social, que impacta e reflete em como o desenvolvimento destes alunos vincula-se com a percepção de aprendizagem, já para o conceito de humanização de uma construção de significados que possam viabilizar, com suas atividades de melhoria diária, quando, é visto sentido no que se aprende, o aluno virá sujeito de si próprio e é possível perceber o seu protagonismo.

Dessa forma, o papel da docência corresponde a responsabilização por ser, um formador, ou mesmo orientador, inclusive direcionando, onde educar é uma tentativa completa de formação, ou seja, para o educador Paulo Freire (1980) que em sua obra destacava que deve ser um problematizador, pois, o educador deve construir uma relação em que educador é também educando através de um processo de humanização de si com o outro (educando).

O educador assim deve crer firmemente na sua capacidade e poder de criar que possa proporcionar o diálogo a partir da realidade

vivida pelo educando, dessa forma, não pretendendo transformar a realidade para o educando e sim com eles, buscando a investigação dos temas geradores, por meio da conscientização.

> Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. (PAULO FREIRE, 2005, p. 8)

De acordo com a metodologia e forma de ensino e aprendizagem de Paulo Freire (1980, 2005 e 2010) propõe um modelo de educação transformador que permite a organização reflexiva de seu pensamento, um processo de conscientização e reconhecimento de si próprio como sujeito histórico e politizado, por conta de uma análise crítica da sociedade, visibilidade e percepção da sua importância como cidadão, uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como um objeto sem saber, onde mesmo sua vivência, sua realidade e seu modo ver o mundo, devem ser considerados, precisa se tornar autêntica.

Para Freire (1980, 2005 e 2010) que o processo de educação não se completa na etapa de tornar claro o conhecimento de uma realidade, mas só com a prática da transformação dessa realidade, que podem realizar as suas próprias escolhas e inclusive, ser como ator principal desta mudança.

> O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos. (PAULO FREIRE, 2005, p. 15)

Assim o resgate das experiências cotidianas, da apreciação e observação do mundo possibilita ao educador o progresso autônomo que Paulo Freire inspirou em sua obra, ao valorizar o conhecimento

empírico na comutação de saberes críticos que legitimam o papel docente na promoção de uma educação libertária, abrindo o discurso para a análise dos opressores e a ascensão revolucionária dos "oprimidos".

Paulo Freire orienta na obra Pedagogia do oprimido, que "nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção." (FREIRE, 2005).

A disponibilidade do educador ao buscar a valorização da razão do "oprimido" baseado no contexto das transformações que impulsionam a educação democrática e o exaltar do educando como um homem cultural e autônomo, dotado do controle de sua realidade, de seu objeto reflexivo, atento a sua percepção do mundo que o cerca e do papel que desempenha em seu contexto sócio histórico.

> Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção. (PAULO FREIRE, 2005, p. xx)

Para Paulo Freire pelos aprofundamentos teóricos, testes empíricos, amplia a importância do diálogo e reconstrói a relação de ensino aprendizagem ao possibilitar ao aluno, um protagonismo através de um método que promove a geração de conhecimento, refutando o olhar do professor como um oráculo, detentor de todos os saberes que exerce domínio sobre o conhecimento do aluno.

Paulo Freire traz um ponto para refletirmos, "a linguagem nunca é neutra" – o poder da escuta – não podemos negar o quão difícil é parar e escutar o outro, despir-se de suas expectativas, críticas e necessidades de fala, porém, é nessa escuta que aprendemos mais sobre o outro e conseguimos identificá-lo, falar com ele, falar para ele, aqui precisamos reconhecer que aprendemos muito sobre o outro e que ele nos permite muitas vezes o caminho para chegar até ele. E é com base nesse exercício da liberdade da fala e do poder da escuta sem reprimir

ou sufocá-la que teremos a comunicação entre educador e educando, vale ressaltar aqui a sútil diferença entre comunicação o ato de fala e escuta, emissor e receptor, compreensão da mensagem e o comunicado onde se tem somente a preocupação da fala. Freire nos chama para uma reflexão acerca da necessidade de trabalharmos a indagação, curiosidade, a indagação que deve ser feita pelo educando na construção da sua comunicação, e aqui cabe dizer que é impreterível que o educador esteja atento, instigando, apoiando o educando para que ele vença suas dificuldades na compreensão, construção do saber, já que "palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos". (FREIRE, 2005)

Freire nos diz ainda que uma verdadeira escuta é feita de maneira atenciosa, colocando-se no lugar do outro, de maneira respeitosa e jamais jugando, desta forma o educando assumirá um posicionamento de autor da sua fala, produtor do seu conhecimento reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa, conforme mencionado, foi compreender a importância da pedagogia da autonomia para o processo de ensino e aprendizagem no que tange as práticas docentes em sala de aula, seus anseios e perspectivas pedagógicas. Historicamente, a prática e a ideologia da educação no Brasil, a relegou a manutenção do poder da elite (ora metropolitana, ora oligárquica, ora burguesa), e nesse cenário sempre acentuou a diferença entre as classes sociais sob uma falácia que o sujeito por si só é responsável por seu conhecimento, mesmo com acesso restrito ou nulo em grande parte de nossa História. Paulo Freire (1921-1997) nascido em uma das regiões mais pobres do País assistiu a opressão das classes mais abastadas sobre as classes populares e apresentou um contraponto formalizando a responsabilidade coletiva da educação e a possibilidade de libertação dos "oprimidos".

Reforçar-se a importância teórica e prática que representa o livro Pedagogia da Autonomia ao orientar o docente de modo geral e adaptado ao contexto do ensino profissional ao exercitar os aspectos sociais na formação do ser humano, buscando os propósitos da educação para

o indivíduo e para o coletivo, rompendo as barreiras do tecnicismo que pode tender a desumanização nas práticas cotidianas dos cursos profissionalizantes.

À luz da concepção libertadora de Paulo Freire no cenário de transformação proposto pela "leitura do mundo" a educação brasileira foi politizada pelo estabelecimento de seu método que propõe uma prática que valoriza a criticidade e oferece assistência ao desenvolvimento da consciência do aluno que instigado pela criatividade, investigação e curiosidade pelas coisas conquista representatividade. Na educação profissional os projetos, os conhecimentos tecnológicos devem ser acrescidos do olhar da comunidade para o aprendizado cognitivo e para o desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos e emocionais.

A esperança no respeito, na afetividade e na democracia construirá uma relação colaborativa de troca dos saberes construídos, pautados na experiência sensível do mundo e assim a médio prazo assistiremos o progresso, sobretudo se observarmos a sociedade e como ela é reflexo da escola e vice e versa, promovendo assim a interação e assistindo os benefícios da autonomia em toda a comunidade.

Nas comemorações do centenário de Paulo Freire, em 2021, projetamos uma esperança viva de que a Educação é o motor das transformações sociais, por viabilizar o acesso e a melhora na vida de jovens e adultos que sonham e enxergam as injustiças sociais e fazem delas suas lutas cotidianas. Paulo Freire vive em cada reflexão sobre a liberdade e o progresso que a educação oferece. Paulo Freire vive quando um aluno aprende e crítica. Paulo Freire vive em cada sonho de felicidade. Paulo Freire Presente!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar nº11769, de 19 de agosto de 2008. Altera a **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. MEC. Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013. **Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do 1988. **Lei nº 1988**. CF. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07/12/2020.

_____. Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 41 – 152.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 163-213.

MATHIEU, Belezi. **Les vieux fous**. Editora: Flammarion, 2013

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Portugal: Gradiva, 1998.

RAUPP, Fabiano Mauty; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais.** In: Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade – Teoria e Prática. Organizadora: Ilse Maria Beuren. São Paulo: Atlas, 2003.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **A Educação e as Transformações da Sociedade.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 101-112, dez. 2005.

EM TERRA DE PAULO FREIRE, QUAIS OS DESAFIOS DO FORMADOR DE FORMADORES FRENTE AO CURRÍCULO DA BNCC?

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira[44]
Cyntia Moraes *Teixeira*[45]

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.
(Paulo Freire, 1996, p. 100)

INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo não é nova e a cada proposta que surge muitos são os embates gerados em relação ao tema, bem como sobre a atuação do educador nas questões de ensino-aprendizagem. Essa atuação não pode ser neutra, pois cabe ao formador uma tomada de atitude frente à educação bancária, que mantém milhões de brasileiros oprimidos e às margens dos bens sociais, culturais e do conhecimento (FREIRE, 1996). É preciso ocorrer uma metamorfose para reformar o pensamento (MORIN, 2004) e estar aberto ao diálogo reflexivo que movimenta o sujeito para uma mudança social.

Essa reforma do pensamento (MORIN, 2004) permite o repensar o que entendemos sobre ensino-aprendizagem, o modo como o currículo nos é apresentado, bem como estabelecer uma crítica acerca da fragmentação das disciplinas e suas consequências para a formação de um sujeito crítico. Saviani (1999) aponta que os dados apresentados sobre a qualidade na educação brasileira revelam um fosso existente entre o que suposamente se ensina e o que se aprende, além de manter o distanciamento e a marginalização social de muitos estudantes brasileiros.

[44] Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente na UFAC ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2765-8705

[45] Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente no IFSP. Bolsista CAPES. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1685-2171;

O autor destaca que, para resolver a questão da marginalidade, as teorias educacionais classificam-se em dois grupos: o primeiro, das "teorias não-críticas", as quais pertencem a pedagogia tradicional e tecnicista e entendem ser a educação um instrumento de equalização social, de superação dos oprimidos, pois percebem a sociedade como algo harmonioso, integradora dos seus membros, e a marginalidade é vista como um fenômeno acidental, porque afeta de modo individual determinado número de pessoas, sendo esta considerada como desvio, distorção e pode ser corrigida.

O segundo grupo, das "teorias críticas", compostas pelas escolas nova, libertadora, libertária, entre outras, entendem ser a educação um instrumento de discriminação social e reforça a marginalização. A sociedade é marcada pela divisão entre os grupos e/ou classes, manifestada nas condições de produção da vida material. Para este grupo, a marginalidade é entendida como fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, ou seja, a classe que tem poder converte-se como dominante e, as demais, encontram-se na condição dos marginalizados, dos oprimidos. Freire (1996) argumentava que a educação precisa ser vista como problematizadora, como prática de liberdade para romper com a educação bancária, disciplinar e que desconsidera o sujeito como ser histórico, social e cultural, capaz de atuar de modo significativo no contexto em que vive e para além dele.

Questões essenciais sobre *o que ensinar, como, por que e para que* ensinar ainda não conseguiram ser respondidas, tanto pelas teorias-não-críticas quanto pelas críticas. Para Freire (1996) e Saviani (1999) a educação transforma a realidade, a sociedade, pois é uma forma de intervenção do mundo, desde que esteja aliada com os interesses populares, seja promotora da iniciativa dos alunos, esteja ciente da valorização do professor, aberta ao diálogo entre os membros da comunidade e da escola, além de manter viva as culturas acumuladas historicamente.

A manutenção do diálogo aberto e a consideração de como a educação passou por diferentes momentos na constituição de sua história fez com que inúmeras pesquisas sobre currículo e formação docente se

desenvolvessem no Brasil, nos mais diversos campos do conhecimento. Na perspectiva de Nóvoa (2017), o volume de tais pesquisas fez com que se tornasse difícil acompanhar suas publicações. Todavia, baseado em Zeichner (2010a), o autor apresenta pontos em comum nessas pesquisas: o sentimento de insatifação, acentuado por políticas de desprofissionalização, políticas acentuadas de privatização da educação, além dos ataques corriqueiros às instituições universitárias. Nesse cenário conflituoso e tenso, o autor enfatiza a necessidade de reconhecer na formação docente problemas, já que tal situação vai para além da falta de apoio, das condições materiais e dos recursos empregados. É preciso haver uma reforma no que significa aprender a pensar, a sentir e a agir sobre a formação docente.

É indiscutível a pertinência de se refletir sobre formação docente, principalmente diante dos exames nacionais e internacionais (SAEB, ENEM, Prova Brasil, PISA) que revelam a defasagem dos nossos educandos em leitura, escrita e cálculo. Fato é que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988) havia a necessidade de uma revisão no currículo educacional brasileiro e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, surge como o documento norteador na educação básica do Brasil.

Esse documento, assim como os PCN (1988) e PCNEM (2000), nasce de uma demanda social com vistas a uma mudança nacional e o professor formador, em contato imediato com a BNCC, precisa compreender quais são os "direitos e os objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento" (BNCC, 2017, p. 53) que nortearão a vida do educando em sua aprendizagem escolar. Desse modo, insta as seguintes perguntas: como ocorre a formação do formador sobre esse documento? qual é o papel do professor diante da BNCC?

Com esses questionamentos, o presente texto divide-se em quatro seções. Inicia com a definição sobre currículo sob a lente de Sacristán (2013), Magalhães e Ruiz (2011), Tardif (2010) e Freire (1967; 1987). A seguir, trata sobre o papel do formador de formadores de Língua Portuguesa, a partir de agora LP, do Ensino Médio, frente às demandas

apresentadas na BNCC, como promotor do ensino voltado para o senso crítico e agentivo do educando. Posteriormente, apresentados os documentos oficiais brasileiros que culminaram com a BNCC, analisaremos como a LP precisa promover um currículo, seguindo os princípios freireanos, com vistas a uma educação libertadora e democrática, na qual o sujeito como agente da aprendizagem, opera e transforma o seu contexto social e o mundo. Por fim, apresentamos a nossa conclusão, enfatizando que a BNCC é um documento norteador, mas é na ação do formador de formadores[46] (OLIVEIRA, 2020), na luta constante contra qualquer forma de discriminação, de dominação, de desengano e imobilização (FREIRE, 1996) que se pode modificar a aprendizagem para o verbo esperançar, para chegar ao inédito viável e transformar o sonho em realidade (FREIRE, 1992).

SOBRE CURRÍCULO – INDAGAÇÕES CONTÍNUAS

A formação de professores está pautada na constituição de um projeto pedagógico de curso, isto é, um currículo que delimita o percurso acadêmico e profissional que este sujeito passará durante sua formação. Considerando que o currículo de um curso é um documento político e pedagógico para a formação, é essencial considerar que, ao ser concebido por seus formadores, ele influenciará a atuação destes educadores formados pelo curso.

Sacristán (2013) apresenta que é o currículo quem determina o papel que as disciplinas terão dentro da formação, a hierarquia, seus conteúdos, norteando o seu "poder regulador" de "exigências", como se constitui o "tempo" dentro da formação e o sujeito que está sendo formado. Desta forma, um curso de licenciatura em Letras-Português, por exemplo, apresentará no currículo maior concentração de disciplinas

[46] Para Oliveira (2020), seguindo os princípios freireanos e de outros autores como Liberali (2012), a formação de formadores é realizada por todos os participantes (professores, gestores, alunos, coordenadores, pais e comunidade) na busca da transformação dos sujeitos, na construção de mobilidade e de repertórios linguísticos, no engajamento e na participação ativa dos envolvidos em todo o processo da ação crítico-formativa.

específicas que priorizem essa formação, constituindo uma hierarquia maior sobre as demais disciplinas oferecidas no curso.

Para tentar delinear a construção deste projeto político pedagógico (PPC) das licenciaturas, no Brasil, há várias diretrizes curriculares nacionais que norteiam os formadores sobre os requisitos mínimos que devem ser considerados no projeto político pedagógico (PPC) dos cursos de formação de professores da educação básica. Neste sentido, compreendemos que há uma ação política e pedagógica por parte dos formadores em adotar ou não uma carga horária para uma disciplina, sua ementa e seus conteúdos, já que isso determinará, de alguma forma, o perfil do grupo que está sendo formado em uma instituição de ensino.

As diretrizes nacionais currriculares, que fundamentam os requisitos básicos que devem compor uma proposta político pedagógica de cursos de licenciatura, são balisadores das avaliações instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) para acompanhar a qualidade da proposta de ensino implementado pelas instituições de ensino superior, qualificar a mão-de-obra de docentes que atuam como formadores nestes cursos, e avaliar através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) os estudantes. Como sabemos, este monitoramento e avaliação dos cursos é para todos os cursos de graduação, e evidencia alguma forma de "controle" político sobre os caminhos dessas formações.

Magalhães e Ruiz (2011), apresentam o currículo como prática de controle social, com estigmas e exclusões que não possibilitam o acesso e a permanência dos alunos como deveriam e, mesmo que concluam a graduação, enfrentaram barreiras para atuar como formadores. Sob esse prisma, Sacristán (2013) ressalta que o conhecimento educacional e cultural inserido nos currículos não pode ser transmitido nas práticas docentes, pois é necessário vivenciá-lo. Ou seja, é no trabalho, pela *práxis,* que se aprende; assim, a vivência do trabalho e no trabalho constituirá para o formador novos conhecimentos e, consequentemente, novos sentidos e significados (TARDIF, 2010).

Portanto, mesmo havendo um currículo constituído, é necessário que o formador tenha mobilidade para ressignificar sua prática, nas

ações pedagógicas constituídas dentro e fora de sala de aula, na relação teoria-prática. Essa seria uma forma de experienciar as vivências dos alunos, a fim de quebrar paradigmas e estigmas ainda presentes na atuação docente que interferem diretamente na possibilidade de se constituir novas identidades, de observância das culturas, das linguagens.

Sabemos que, por mais "flexíveis" que sejam as propostas curriculares, isso não significa diretamente que os formadores percebam a necessidade em "resgatar a subjetividade e a experiência pessoal e cultural" (SACRISTÁN, 2013, p. 33) dos educandos, através de práticas de aprendizagens que os coloquem no papel de mediadores do processo de ensino-aprendizagem e que estimulem o desenvolvimento do aprendizado de maneira natural (VYGOTSKY, 1987). É preciso muito mais. É necessário promover atitudes que rompam com a opressão, com o preconceito, com a exclusão. Necessitamos lutar pela libertação conscientizadora do saber revolucionário, que move para um ato total, de reflexão e de ação (FREIRE, 1987) e que, cientes de nossa incompletude, é preciso estar à procura do eterno movimento de *ser mais* (FREIRE, 1987) para promover uma educação, transformadora.

Nesse sentido, o currículo precisa estar em consonância com o discutido por Freire (1967) ao enfatizar que não há educação fora das sociedades humanas, assim como não existe homem no vazio. Educação é esforço e acontece nas condições concretas em que passa a sociedade. No Brasil, significa uma sociedade "intensamente cambiante e dramaticamente contraditória" (FREIRE, 1967, p. 42) na incessante busca de respostas aos desafios impostos e na proposta de refletir sobre as crenças, os valores e os objetivos de promover uma educação emancipatória.

FORMADOR DE FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA – QUAL O CAMINHO?

Viver em um mundo globalizado, em uma era de evolução tecnológica e científica onde grande parte das pessoas conseguem ter acesso às informações de maneira rápida, sem precisar cruzar as fronteiras geográficas, obriga-nos a encarar as mais diferentes realidades e gera,

em alguns casos, uma crise de pertencimento, que provoca uma nova ordem de olhar a "vida que se vive" (MARX e ENGELS, [1845-1846] 2007).

Esse mundo globalizado e entrecortado permanece, nas palavras de Moraes (2008), com características ainda de frequentes desigualdades, permeado por relações conflituosas, beligerantes e fraticidas, no qual os interesses privados, econômicos, políticos e financeiros continuam prevalecendo sobre o coletivo, o humano, a conservação e a manutenção da vida. A escola do mundo globalizado vive diante desse conflito entre as evoluções contínuas e ininterruptas e a involução de uma educação bancária, fragmentada, nos quais interesses privados e econômicos atuam sob a lógica neoliberal de uma educação à serviço do mercado capitalista e não mais do social e político.

Sá (2013b) argumenta que a escola, por ser uma instituição complexa, lida com a multidimensionalidade do sujeito e que embora tenha o papel de instrumentalizar e educar novas gerações para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania, ela se constitui como uma unidade complexa, carregada de cultura, história, mitos, preconceitos que se fazem presentes no contexto escolar. O formador, diante dessa realidade e como ser multidimensional, deve ser o agente no processo educativo, já que, no contexto escolar, não há ensino-aprendizagem sem a existência do professor e do aluno, sem as relações antagônicas e de complementaridade, sem a tensões, intenções e ações que são geradas no contexto de suas práticas intersubjetivas.

Por sua vez, Nóvoa (2017) destaca que, atualmente, o professor enfrenta uma desprofissionalização que se manifesta de maneiras diversas, inclui níveis salariais baixos, uma difícil estrutura escolar, intensificação do trabalho docente por via de burocratização e controle, além do discurso de "eficiência" estar atrelado às políticas baseadas em "medidas de valor acrescentado" (NÓVOA, 2017, p. 1109), que remuneram docentes em função de resultados de alunos.

Moraes (2008), por sua vez, enfatiza que durante o planejamento e a implementação de políticas e práticas educacionais, parece não serem observados os processos naturais de diferenciação que ocorrem

na vida de cada profissional, no decorrer de sua prática, o que leva a considerar que tais propostas são conduzidas como se todos aprendessem da mesma maneira e vincula a obrigatoriedade docente em meio à promessa de melhoria salarial, de ascensão profissional, entre outros que, evidentemente, são motivadores e importantes, mas não deixam de serem atrativos externos, não resolvendo o problema da formação docente.

Souza (2018), ao discutir a BNCC no ensino de Geografia, por meio da participação em dois eventos acadêmicos em 2016, destaca que a política curricular se encontra desconectada do contexto social da formação docente e, por ser um documento normativo, a formação docente está associada com a Política Nacional de Formação de Professores, que não garante a qualidade na educação, tendo em vista que os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento se encontram padronizados pela BNCC. Seguindo os mesmos princípios, no que tange à área de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a formação docente também é apresentada como função do Estado disponibilizar materiais de orientação para os professores e manter processos permanentes de formação, sem considerar quais são as prioridades e necessidades dos mais variados contextos escolares.

Moraes (2008) pontua que os processos de formação continuada são realizados, em grande parte, fora do local do trabalho, em situações práticas artificiais, caracterizando-se por serem atividades pontuais, emergenciais e assistemáticas, sem estarem ligadas, de algum modo, a um programa de formação continuada de longa duração. Acentua ainda, que as questões metodológicas e pedagógicas interferem na qualidade dos cursos de formação, com um programa que privilegia o ensino e não propriamente a aprendizagem. Com programas de formação continuada que ainda se apresentam como assistemáticos, em que ponto a BNCC seria diferente, já que coloca como dever do Estado promover tais formações? Pelos programas apresentados, não parece que haverá notáveis mudanças.

Brzezinski (2018) acentua que a discussão sobre a BNCC permite identificar contornos hegemônicos e retrata uma visão reducionista de currículo, de avaliação, de material didático e de formação de professores, de modo a ratificar o caminho marcado por "viés utilitarista e mercadológico" (BRZEZINSKI, 2018, p. 9). A formação docente que, na perspectiva da autora, obteve avanços na discussão de formação inicial e continuada, no plano de carreira, de salários e de condições de trabalho, no atual momento sofre instabilidade e retrocessos diante do intenso jogo político e complexo existente no país.

Nesse complexo jogo de interesses, a BNCC solicita dos professores de LP, mesmo sem definir como isso irá ocorrer, a capacidade de cumprir as determinações que ali se apresentam, pois o objetivo é desenvolver no aluno a competência e habilidade para investigar, explicar, justificar e resolver os problemas identificados. O professor agente ou, nas palavras de Rancière (2005), o mestre emancipador, põe em questão o próprio saber e reconhece não ser o salvador da educação ou do educando, pois cria condições e situações para o educando ter uma educação política que conscientize e desfetichize a cultura do colonizador (ROMÃO e GADOTTI; 2012, p. 98), ou seja, que descolonize as mentes, revelando nossas culturas e História (FREIRE, 1989, p. 42).

Um professor agente e/ou emancipador (RANCIÈRE, 2005), não é um colonizador cultural, mas o promotor da emancipação intelectual, o instigador, o provocador do conhecimento. A formação de formadores requer a articulação entre todos os participantes nos processos de ações crítico-formativas (OLIVEIRA, 2020) para, juntos, refletirem sobre os desafios de propor conhecimento em toda a complexidade e a superdiversidade (VERTOVEC, 2007) que caracteriza a sociedade contemporânea, marcada pelos fluxos transnacionais, pelos impactos nas línguas/linguagens, nas tecnologias de comunicação e informação, na ciência, na política, na cultura, na economia, enfim, que impactam a sociedade.

DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS – DA LDB À BNCC

O Brasil, ao longo dos mais de 500 anos, ainda é um país jovem no que tange à educação. Saviani (2009) discorre que o preparo de professores ocorreu, de modo mais evidente, após a independência, quando se considera uma organização da instrução popular. A partir deste momento, a formação dos professores, distingue-se primeiro, por ensaios descontínuos de formação de professores, entre 1827-1890, com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras; segundo, pelo estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932); terceiro, pela organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); quarto, pela organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura; quinto, com a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996) e, sexto, com o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

De acordo com o autor, a questão da formação docente é, historicamente, atravessada por vários dilemas, dentre eles, o centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e os que se referem ao aspecto pedagógico-didático e, para recuperar a indissociabilidade provocada por esses dilemas, é necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, ou seja, como ele acontece, de fato, no interior do ambiente escolar.

Dourado (2018) aponta que desde a promulgação da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é preciso um olhar mais atento sobre a efetivação das políticas públicas e sobre os motivos que as demarcam e as materializam, pois remete a analisar a complexidade das políticas educativas e de formação docente, com vistas a assimilar o movimento não-linear entre proposição, execução e resultados, já que apresentam especificidades.

Como política pública, a LDB possibilitou um período de avanços educacionais, como direito fundamental de todo cidadão, com o desenvolvimento pleno do educando para o exercício da cidadania e para o campo de trabalho. Entretanto, ao longo desse período, mais de

20 anos depois, a educação está em xeque, com ausência quase total de investimentos em infraestrutura, em recursos materais e humanos e pela frequente desvalorização do profissional docente, que, como agente na ação de possibilitar uma transformação nos educandos, sente a falta de apoio do Estado.

No decorrer dos anos os PCN (BRASIL, 1998) e PCNEM (BRASIL, 2000) atentaram para a questão da formação docente. Os PCN (BRASIL, 1998), buscaram colocar o professor como ser ativo, capaz de fazer a diferença no fazer docente e que possibilita uma mudança na qualidade da educação, bem como fazer com que os educandos dominem os conhecimentos necessários para crescerem como cidadãos do mundo.

Os PCN destacam que são o elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria na qualidade da educação brasileira, mas que sabem que não têm como resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem do país. Pontuam ser necessário investimentos de diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, planos de carreira, qualidade no material didático, recursos televisivos e de multimídia, dentre outros, que compõem o universo escolar.

Os PCNEM, de 2000, em sua apresentação, já aparecem de maneira prescritiva e não colaborativa. Discorrem que estão de acordo com as diretrizes da LDB 9394/96 e com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 15/98, no que se refere à perspectiva de se ter um ensino médio com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar voltado para o mundo contemporâneo. Apresentam, em seus fundamentos, o respeito à diversidade como eixo principal, sendo coerente com os princípios legais. Ao final indicam que cabe ao leitor (professor) entender que o documento é de "natureza indicativa e interpretativa", propõem a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem.

O PCN+ de Linguagens e Códigos (2002), apresenta-se como reformulação do Ensino Médio e das áreas do conhecimento e, diferentemente, dos PCNEM (2000), dirige-se ao professor, ao coordenador, ao

dirigente escolar e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação permanente dos seus professores. Discute a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma que tenta responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. Reconhece o papel central dos professores e demais educadores que atuam nas escolas, sendo estes insubstituíveis na condução e no aperfeiçoamento das questões escolares.

A proposta do PCN+ é estabelecer o diálogo ativo e responsivo (VOLOCHÍNOV, [2006] 2017) com o professor, de modo que opine a respeito daquilo que está sendo apresentado, e, mesmo diante das inúmeras determinações e ordens que vigoram nos documentos e na educação, consiga imprimir sua individualidade e a autonomia sobre suas ações e sobre o fazer docente. Sobre a formação docente enfatizam que deve ser contínua, sendo importante a remuneração para este fim. A formação, seja inicial, contínua ou em serviço, é imprescindível para o contexto educativo, e que há muito o que se discutir sobre as ações pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar. Entretanto, o mesmo documento destaca que há muitas questões de ordem política, social e econômica que interferem nas ações pedagógicas, mas que é na escola que o problema de formação deve ser investigado, além de ser o espaço que devam ocorrer.

Já a BNCC do Ensino Médio destaca ser tarefa da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores a fim de equiparar-se aos fundamentos da BNCC. Como documento normativo e prescritivo, apresenta similaridades com os PCNEM (2000) no tocante a deixar o professor como ser passivo, como "leitor" do documento, como se ele não respondesse às questões que envolvem a ação docente. Libâneo (2006, p. 72) já apontava que quanto mais se discursa sobre qualidade de ensino, tanto na linguagem do mundo oficial, da crítica acadêmica quanto dos educadores, mais se mantém a distância entre os discursos proferidos e as questões pedagógico-didáticas efetivas da escola e do espaço da sala de aula.

Para o aludido autor é um paradoxo porque é no espaço da sala de aula e com o aluno que as coisas podem, efetivamente, mudar. Esperava-se que a BNCC do Ensino Médio efetivasse uma discussão mais pertinente e profícua sobre a formação de formadores, considerando os atores principais no processo educativo, professores e alunos. Ainda não ocorreu. Todavia, podemos e devemos esperançar. Cabe aos espaços de formações de formadores promover ações crítico-formativas que articulem o prescrito na BNCC com a realidade da educação brasileira, propondo uma educação plural, desafiadora, problematizadora e provocativa. Freire (1989) argumentava que não nos interessa, enquanto formadores, transferir conhecimento. Precisamos de participação consciente e isso exige ação e pensamento, teoria-prática vistas como unidade. Precisamos de uma sociedade revolucionária e, para isso, faz-se necessário entender o que se encontra escondido nos fatos para transformar o currículo em questões válidas de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Abrimos esse texto com Freire (1996) ao argumentar em favor de um professor atuante, de posição não neutra, na promoção de uma educação autônoma, crítica, libertadora e humanista. Ciente de que, como formadores, precisamos tomar decisão e romper com a educação fragmentada, colonizadora, discriminatória. Precisamos agir em favor do diálogo e da democracia quando se propõe uma educação como prática de liberdade, pois é na ação dialógica que podemos construir uma sociedade revolucionária, que podemos transformar o pensamento.

O diálogo aqui proposto entre o currículo da BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018) e formação de formadores de Língua Portuguesa, tenta refletir sobre os desafios do formador diante de um documento prescritivo, que não deixa evidente como as ações de formação colaborarão para um ensino transformador. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta os mesmos problemas dos documentos anteriores no modo como trata a formação de formadores, na articulação teoria-prática e na apresentação dos conceitos teóricos.

Luckesi et al. (2010) destacam que a produção do conhecimento no Brasil ocorre, ainda, pela forma colonialista de educação, onde existe uma dependência jurídica, econômica e cultural, que marcam e se vestem, muitas vezes, de caráter humanitário, para satisfazer aos princípios que o norteiam, à administração da colônia, com base na lógica mercantilista. Não há como negar que mesmo seguindo essa lógica mercantilista, o direito ao conhecimento, o respeito ao outro e à observação de que vivemos em uma sociedade multicultural são princípios fundamentais que não podem ser negados. A BNCC não foge à regra e apresenta essas questões. Entretanto, a forma como foi aprovada não permitiu o diálogo responsivo (VÓLOCHINOV, 2017) para definirmos como resolveremos situações que envolvem ensino-aprendizagem em uma sociedade tão superdiversa (VERTOVEC, 2007) como a brasileira.

Resta-nos, assim, seguir com os princípios freireanos em favor de uma educação transformadora, com o compromisso com homem concreto, humano, promotora da libertação do saber. Para isso, articulamos o currículo apresentado na BNCC (BRASIL, 2018) como problematizador, como um documento que evidencia as realidades diferenciadas no Brasil, sendo necessário o prefixo *re-* como articulador de releituras, revisões, reconsiderações para reformar o conhecimento e ressignificar os objetos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. Repensando o papel do professor como agente transformador: parresía, cuidado de si e ética na formação de professores. **Pro-Posições** [online]. 2017, vol.28, n.1, pp.193-212. ISSN 1980-6248. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0028.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2000.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRZEZINSKI, I. **LDB vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 143, 2018, p. 477-498.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,** 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 115-117.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LUCKESI, C. et. al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, R.C.B.P, Ruiz, E.M Estigma e Currículo Oculto. **Rev. Bras. Ed**. Esp., Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1845-1846] 2007.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação:** Novos Fundamentos para Iluminar Novas Práticas Educacionais. [s.l.]: Instituto Antakarana, 2008, p. 177-178.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 47 (166), 2017. p. 1106-1133.

OLIVEIRA, G. C. A. de. **Ações crítico-formativas**: formação de formadores de língua portuguesa – formar para transformar os espaços formativos. Belo Horizonte: Dialética. 2020.

RANCIÈRE, J. L'actualité du 'Maître ignorant'. **Le Télémaque**, 1(27), 2005, p. 21-36.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SÁ, R. A. de. O Projeto Político-Pedagógica da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa R. (Org.). **Didática e Formação de Professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013b, p. 125.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Ed. Penso, 2013, p. 16-35.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5), 1999, p. 15-42.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. vol.14, n.40, 2009, p.143-155.

SOUZA, R. F. T. de. (2018) Os efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA**: Geografia em debate, v.12, n.1, p. 69-79.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação professional**. Ed. Vozes, 2010. p. 56- 111.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. Ethic and Racial Studies, 30/6, 2007, p. 1024-1054.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

Nota: esse capítulo é fruto de uma comunicação oral e de uma submissão de artigo para os Anais do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares ocorrido em simultâneo com o IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e o XIII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2018, Lisboa-Portugal.

VIVENCIANDO PAULO FREIRE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ-PR

Vandecy Silva Dutra[47]
Micaela Gois Boechat Boaventura[48]

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

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A obra de Paulo Freire, nunca foi partidária, mas libertadora, cujo legado é observado em ações de fundamental importância, que transformam o sistema educacional, seja ele Municipal ou Estadual.

[47] Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais (UFPR).
CV: http://lattes.cnpq.br/7981302818040366

[48] Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais (UFPR).
CV: http://lattes.cnpq.br/2373560690301346

Neste caso específico, esta pesquisa, aborda as relevantes mudanças ocorridas no município de Paranaguá que, quando estudadas sob uma ótica científica, compreende-se a importância do educador para toda uma sociedade, transformando-se, inclusive, em um divisor de águas, não apenas no que diz respeito à gestão educacional, mas com um grande foco, que volta-se à defesa de direitos de indivíduos, através da consciência de necessidades de acordo com o contexto no qual se vive.

Carvalho (2005), avalia que o educador precisa reconhecer que somos seres capazes de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, optar e nos tornar éticos, transgredindo possibilidades, e recusando o fatalismo de qualquer fracasso devido ao fato de silenciarmos nossa consciência.

Desta forma, Freire contribui substancialmente com a educação, a fim de recriá-la e transformá-la, amparando-se na formação continuada do docente e refletindo suas conquistas através de uma Pedagogia permeada pela Autonomia, em que a educação não se limita ao ambiente escolar, mas estende-se para toda a vida.

Lutar, portanto, opõe-se à opressão de marginalizados e subalternos, assumindo uma posição ativa e participativa, de caráter emancipatório, em que o sujeito busca por transformações e melhorias, alcançando objetivos através de conhecimentos necessários para um novo olhar acerca da realidade que o cerca, dirimindo as diferenças sociais e qualquer tipo de discriminação.

Compondo um conjunto de mudanças no município de Paranaguá, este trabalho visa à apresentação de evidências comprobatórias de que Paulo Freire é figura primordial na contemporaneidade, em que a Gestão de Processos Educacionais para a Diversidade, apresentada ao longo destas páginas, apresenta-se marcadamente como uma importante ferramenta de influência única do autor, empoderando profissionais da educação para ações transformadoras.

DESENVOLVIMENTO

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido educador Paulo Freire, nasceu em Recife, Estado do Pernambuco no ano de 1921, dedicando-se ao curso de Direito na Faculdade de Recife, porém não assumiu a advocacia, voltando-se à área educacional. Desse modo, Freire buscou nos meios sociais se relacionar com as pessoas das classes populares, na tentativa de encaminhar estudos e pesquisas em relação à educação do povo brasileiro (GADOTTI, 2001).

A concepção pedagógica que Paulo Freire evidencia para a população é caracterizada pelo processo de ensino-aprendizagem, preconizando que só é possível aprender, verdadeiramente, quando o sujeito se apropria do que lhe é ensinado. Dessa forma, o aprendizado é transformado em modos diferentes de conceber seu conceito, ou seja, reinventando e aplicando o que fora aprendido em situações concretas, conformo pontua Brandão (2007).

Nesse contexto é preciso focalizar a classe popular sem a presença da escola formal, seletiva e elitista que é dirigida, atuada e coordenada pelo Estado. Oliveira (2008), reitera as palavras de Freire ao afirmar que:

> Uma proposta político-pedagógica que nasce da luta social, traz o primeiro traço característico dessa experiência que, embora de caráter eminentemente educativo, nasceu inteiramente fora dos quadros da instituição escolar. Na verdade, a escola e os educadores profissionais é que vieram a ser duramente questionados pelas suas dinâmicas. (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Gadotti (2001), explica que a proposta pedagógica do autor refere-se aos operários, que haviam sido vítimas do caráter seletivo e elitista do sistema escolar, fazendo com que, em 1970, aumentasse o número de embates e discussões sobre a igualdade no ensino, a fim de que fosse corrigida a problemática da discriminação escolar.

Os livros de Paulo Freire seguem sendo reeditados ano após ano; alguns deles, lançados em 1996, chegaram à 31ª edição no ano de 2005, totalizando mais de cinquenta mil exemplares vendidos (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, vale observar que nos últimos dez anos, têm ocorrido oscilações entre ganhos e perdas na área educacional, marcadamente com uma perceptível participação de educadores na busca por direitos, relatada por Dutra (2016), na obra Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão, cujos profissionais, através de cursos, têm buscado maior unidade e ações para a formação de grupos de trabalho, fortalecendo movimentos sociais, especificamente, no Municípios de Paranaguá, Paraná.

A Educação libertadora e problematizadora de Freire, baseia-se na indissociabilidade de contextos e de histórias na formação dos sujeitos, cuja relação dialógica entre alunos e professores torna-se essencial para transformar todo o processo educativo, desdobrando-se em ações emancipadoras (FREIRE, 1979).

Assim, Dutra (2016), menciona a Gestão de Processos Educacionais para a Diversidade, integrando ferramentas para o desenvolvimento de práticas emancipatórias, tão difundida pelo educador em questão, permitindo identificar e compreender problemas locais para a elaboração e implementação de projetos.

Compreende-se, portanto, a influência de Freire em vários aspectos, que abrangem a capacitação de profissionais da rede pública de ensino para a gestão de processos de mudanças no ambiente escolar, formando grupos de trabalhos para prestar o devido atendimento às demandas educacionais, por meio de estratégias para atender às necessidades e às especificidades de seu município, além de habilitar profissionais da educação para desenvolverem reflexões e ações acerca da diversidade e da inclusão.

Tal proposta de educação problematizadora se refere à postura do profissional, que deve atuar desestimulando qualquer forma de discriminação, e respeitando a diversidade entre os alunos.

Para Freire (2011), ensinar é uma especificidade humana, cuja prioridade é a necessidade do professor saber escutar o educando:

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da

> autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. (FREIRE, 2011, p. 102-103).

Amparando-se em tais premissas, surgira, então, o Observatório Social, espaço para o exercício da cidadania, caracterizado por seu caráter democrático e apartidário, que reúne grande número de entidades representativas da sociedade civil, a fim de se contribuir para a melhoria da gestão pública, transformando a indignação em atitude, requerendo transparência na aplicação de recursos públicos, em que professores, empresários, estudantes, funcionários públicos e demais cidadãos, entregam-se voluntariamente à causa da justiça (DUTRA, 2016).

O autor ainda acrescenta a necessidade de se compreender legislações pertinentes para a tomada de decisão, transformando-se em um profissional atuante, que se opõe à passividade de quem se deixa governar e arrastar por seus impulsos, inclinações, paixões e circunstâncias, mas exercendo sua própria consciência, liberdade e responsabilidade, conforme corrobora Chauí (2000).

Alguns princípios básicos ainda são citados na obra de Freire (2011), que complementam todo o exposto:

> 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
>
> 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
>
> 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
>
> 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

> 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
>
> 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 2011, p. 80).

Em uma análise detalhada acerca desta discussão, compreende-se que é essencial que o profissional tenha uma formação permanente, voltadas aos desafios cotidianos como parte de seu processo formativo, cujo conteúdo programático deve ser, obrigatoriamente, elaborado a partir de demandas, anseios, necessidades e expectativas sociais, transformando a escola num espaço acolhedor e multiplicador da democracia, da tolerância e do direito de expor ideias e ideais (FREIRE, 2011).

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 2011, p. 89).

Ainda, como forma de difundir os ensinamentos de Paulo Freire, contextualizando-os com a sociedade na qual estamos todos inseridos, importa definir a palavra democracia que, para Bobbio (2000), diz respeito à forma de governo que se encerra em ideais de tolerância, da não violência, do livre debate de ideias e da irmandade, nada mais é, senão, um produto da renovação da sociedade, bem como de seu legado oriundo de grandes lutas, que levaram ao reconhecimento necessário de que

a democracia corresponde à uma melhor forma de governo possível, uma vez que se legitima com a participação do povo através da crítica livre e da laicidade de expressão dos pontos de vista, complementando que que a democracia não se limita a processos eleitorais, apenas, referindo-se, portanto e especialmente, à possibilidade de os indivíduos se desenvolverem livre e igualmente, de modo a estarem preparados a manifestar opiniões naquilo que lhes dizem respeito.

Combate-se, portanto, através da democracia, a opressão, bem como condições de subalternidade e de exploração, criando espaço por meios dos quais subalternos, oprimidos e explorados, possam falar e ser ouvidos (SPIVAK, 2010).

Freire (2011), adverte que fazer democracia se traduz em uma tarefa árdua, tendo em vista que esta, assim como qualquer outro sonho, não se efetiva por meio de palavras desencarnadas, mas através de reflexão e prática.

Assim, contextualizando, novamente, os assuntos aqui abordados, encontram-se ideais de Freire através do movimento iniciado por professores no Município de Paranaguá, seguindo os estudos realizados para este trabalho, cujos profissionais lutaram para a reformulação de um Plano de Carreira que não compreendia suas necessidades vigentes, tendo em vista que em uma primeira elaboração, o documento não elencara demandas existentes dos professores, e havia sido elaborado por uma empresa terceirizada, recebendo aprovação do executivo (DUTRA, 2016).

A Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1993), apresenta uma mensagem de luta, dedicada aos desvalorizados e desvalidos, marcada por um texto político endereçado à ação de sujeitos sociais engajados no combate às condições de opressão, de exploração e de subalternidade, que afligem milhões de condenados.

Os educadores da rede municipal de Paranaguá, evidentemente, guiaram-se e guiam-se pelos princípios de Freire, a partir do momento em que não aceitam a opressão, tornando-se seus próprios protagonistas

e, consequentemente, superando limites impostos por relações de poder que legitimam as desigualdades sociais (SCHÖN, 2000).

Dutra (2016), destaca que o Observatório criado no Município supracitado, viabilizara as discussões entre grupos, a fim de apontar soluções urgentes para todos os envolvidos nesse processo, possibilitando ações que previnam o descaso em relação à educação municipal e à tomada de decisão sobre um controle social.

Freire (2005), pontua que o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, e na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. Ninguém luta com forças que não entende, portanto, nesse contexto, os profissionais da educação não podem viver me uma falsa ilusão de democracia, caracterizando-se como sujeitos de sua própria ignorância. Desse modo, não conseguirão evoluir e serão sempre parte de uma classe de oprimidos.

O autor destaca que a realidade não pode ser modificada, senão quando se descobre que esta é modificável e que o homem está apto a fazer parte de tal transformação.

A importância de Freire nesse cenário, torna-se evidente, considerando as conquistas alcançadas na área educacional, que compreendem Conferências, reformulações de dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e os mais diversos movimentos sociais que lutam pela autonomia da classe, mencionando, no caso específico de Paranaguá, o Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais para os Profissionais de Educação, cujo movimento aliara o conhecimento adquirido durante cursos de formação continuada, com a necessidade de transformações da realidade, conforme preconizado pelo educador.

Dentre demais avanços alcançados para a rede municipal de ensino de Paranaguá, é possível citar a correção do piso nacional em sua tabela salarial, correção da defasagem da indenização de transporte e perspectiva de formação de uma Comissão Partidária Permanente, com o objetivo de firmar mudanças no Plano de Carreira, efetivando

modificações que estejam coerentes com a realidade do Município (DUTRA, 2016).

CONCLUSÃO

Observou-se ao longo desta homenagem ao educador Paulo Freire, sua estreita ligação com movimentos sociais, de modo a não-aceitação de propostas que divergem de necessidades sociais que, por vezes, prejudicam uma classe ou um povo.

A necessidade de lutas e de empreender ações que modifiquem uma realidade, é a premissa básica de Freire, a fim de que sejam criados espaços de produção do conhecimento e de acolhimento às diferenças, bem como aos diversos tipos de necessidades dos profissionais da educação, conforme tem se percebido através dos movimentos realizados em Paranaguá, cujos profissionais, adeptos à formação continuada, vêm buscando para melhorar, ampliar e viabilizar o desenvolvimento social.

O legado deixado por Freire permite vislumbrar, tanto na gestão educacional para a formação de grupos de trabalhos, quanto na defesa de direitos dos educadores, mudanças significativas e fundamentais para melhor estruturação da rede de ensino do município, em que os professores se reconhecem como sendo sujeitos nos processos de mudanças educacionais.

Percebe-se, ainda, um grande comprometimento de grupos com a luta social, cujas obras freirianas enquadram-se em tais anseios, bem como em perspectivas de mudanças e, sobretudo, na esperança de uma educação libertadora, em que a Pedagogia do Oprimido abre um campo de possiblidades para reflexões, ressignificação e ampliação de ideias, auxiliando o indivíduo a uma melhor compreensão do mundo em sua infinita complexidade, e da realidade que os cerca, seja ela sociocultural, político-econômica, filosófica, ou dentre tantas outras, embasando-se na busca de uma maneira de se criar novos horizontes, dizimando barreiras e minimizando assimetrias existentes entre diferenças sociais.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO C. R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas letras e palavras. In: FREIRE, P. Carta do Professor Paulo Freire a todas as crianças do Mundo. São Paulo: Unesp, 2007.

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

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática,2000

DUTRA, V. S. **Observatório social da educação**: um processo de formação cidadã aos professores da rede de ensino do Município de Paranaguá. Curitiba: UFPR Litoral, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, A. M. A. **A voz da esposa**: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biografia. São Paulo: Cortez, 1996.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, T. **O livro e a leitura no século XII**. IN.; OLIVEIRA, T. e MACHADO, M. Educação na História. - São Luís: Editora UEMA, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar**? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana Ribeiro Araújo[49]
Marli Vieira Lins de Assis[50]

INTRODUÇÃO

Esse capítulo foi elaborado a partir de estudos bibliográficos, tendo como eixo norteador as ideias freireanas, às quais, além de contraporem-se ao método de ensino tradicional, defendem a educação para atuação ativa do sujeito nos contextos políticos, sociais e culturais. Além disso, a reflexão aqui proposta também está balizada em documentos oficiais que normatizam o sistema educativo. Diante do exposto, a pergunta abordada na referida temática é "Quais são as principais contribuições de Paulo Freire para a educação infantil"?

O objetivo geral é apontar, de forma sintética, a aplicabilidade das concepções de Paulo Freire na educação infantil e os objetivos específicos visam discursar sobre as características inerentes à infância e à educação infantil, considerando os documentos norteadores dessa etapa, bem como as contribuições de Paulo Freire para esse momento de construção e ampliação dos conhecimentos da criança não só, mas também no ambiente escolar.

A seguir, apresentamos o primeiro tópico que traz algumas reflexões sobre a primeira infância.

PRIMEIRA INFÂNCIA

Definir a infância como construção social, implica considerar as transformações socioculturais que foram desvelando e configurando a forma como enxergamos as necessidades atinentes a essa fase. Os

[49] Mestranda e Especialista em Educação para Primeira Infância (UBA - Universidade de Buenos Aires). Secretaria de Educação (DF). Formada em Pedagogia (IESB).

[50] Doutora em Linguística (UnB). Centro Universitário IESB.
CV: http://lattes.cnpq.br/7698036080991141

conceitos de infância assumiram significados e características peculiares em cada época, considerando os diferentes modos de organização social. Dessa forma, historicamente houve várias maneiras de tratar, institucionalizar, cuidar e educar as crianças.

De acordo com o Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância (2014), a primeira infância corresponde ao período de 0 a 6 anos de idade. O desenvolvimento psicológico, emocional, físico, social e afetivo está intrinsecamente relacionado a essa etapa, uma vez que as funções cerebrais se encontram em formação.

> Funções cognitivas mais especializadas como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico começam a se desenvolver na primeira infância por meio de habilidades como controle de impulsos, a capacidade de redirecionar atenção e de lembrar de regras. Os circuitos cerebrais responsáveis por tais funções serão refinados durante adolescência até a maioridade, mas as conexões fundamentais começam a se estabelecer nos primeiros anos de vida (COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014, p. 5).

Nessa etapa, a imaginação infantil propicia uma linguagem expressivamente reveladora, além de redimensionar o processo de estruturação do conhecimento. No olhar da criança, a explosão do encantamento ante as novas descobertas não se dá nos lapsos temporais vivenciados apenas no âmbito escolar, mas ocorre também na construção de laços afetivos e nas brincadeiras partilhadas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) "Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideais, de uma realidade anteriormente vivenciada" (BRASIL, 1998, p. 27).

Direcionar o olhar da criança para o aprender brincando, para a contemplação da grandeza nas minúcias, para a beleza do saber intencional e não intencional, requer a valorização de suas particularidades enquanto sujeito pensante capaz de criar, indagar e formular ideias. Para o RECNEI (BRASIL, 1998), a criança apreende e desenvolve sua

concepção de mundo a partir das relações que estabelece com o outro e através de experiências lúdicas.

Logo, seu potencial imaginativo e sua habilidade de transcender às perspectivas lógicas culminam na compreensão de si mesmo e da conjuntura sociocultural que a cerca. O entrelaçamento entre o lúdico e a infância manifesta as diversas possibilidades que a criança dispõe de perceber o mundo de forma singular e de se relacionar com ele através da manifestação da linguagem, da criação livre e das interações interpessoal e intrapessoal. Para Freire (1987, p.33) "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros".

A capacidade de explorar o campo imaginativo, a inquietude e o deslumbramento ante às experiências lúdicas são singularidades da essência terna da criança que impulsionam o desejo de obter respostas às investigações criadas voluntariamente a partir das observações e hipóteses que formula. Assim, ela se torna capaz de assimilar novos significados à sua maneira e ao seu tempo, uma vez que o aprendizado não ocorre de forma homogênea.

Finalizadas essas reflexões iniciais, apresentaremos no tópico seguinte algumas contribuições de Paulo Freire para a educação infantil.

CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os avanços legais no campo da Educação Infantil no Brasil começaram em 1988 com a Constituição Federal que a reconheceu como direito inalienável e dever do Estado. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, houve mais progressos que concretizaram os direitos destinados à infância. Em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica. Em seu artigo 29 é estabelecido que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis

anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), a educação infantil abrange dois processos simultâneos e indissociáveis: educar e cuidar. Estes devem potencializar a autonomia, percepção crítica, o aprender brincando, o reconhecimento da identidade, o letramento e o aprendizado reflexivo, pois substanciar tais aspectos desde os primeiros anos de vida promove o progresso paulatino da criança.

É nesse sentido que consideramos a relevância das concepções freireanas e a aplicabilidade de suas ideias em todas as etapas educacionais, inclusive na infantil. Para Freire (1996), a educação não se restringe ao ato de transmitir conhecimento, mas criar caminhos possíveis para que o aluno seja produtor de conhecimento e não meramente reprodutor. Isso implica entender a criança não apenas como receptora, mas como sujeito sócio-histórico que continuamente produz cultura e saberes. Para isso, a educação infantil deve comprometer-se em estimular a criticidade, encorajando o educando a verbalizar suas percepções a fim de que possa compreender, criar, transformar e questionar o contexto que o cerca.

As contribuições de Freire (1996) ressignificam o processo de ensino-aprendizagem e rompem com a dimensão verticalizada da vertente tradicional. Nessa última perspectiva, geralmente, não é concedida à criança a oportunidade de externar seus aprendizados previamente adquiridos e de ter voz ativa, pois o que reverbera é a petrificação de valores e dimensões estáticas da realidade, predominando a narrativa de conteúdos descontextualizados, transmitidos de forma mecânica e dissociados do cotidiano do aluno. Nesse modelo de educação bancária "o educando recebe passivamente o conhecimento, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita" (FREIRE, 1979, p. 38). Reforçando as ideias freireanas que refutam a passividade, Craidy e Kaercher afirmam que:

> o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta.

> Através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 27).

Outro ponto destacado por Freire (1996) é que promover a educação para a criticidade, requer do educador rigorosidade metódica. Isso significa que o docente deve posicionar-se como sujeito reflexivo que está constantemente se reinventando, investigando, problematizando conceitos, buscando respostas concretas para suas indagações, imergindo no universo intelectual e cultural a fim de que suas práticas não sejam vazias de significados e fundamentações. Percebe-se, portanto, que aprender criticamente implica ensinar de igual modo, pois assim como os discentes, o educador está igualmente suscetível à desconstrução e reconstrução.

Em tal sentido, Freire (1996, p. 13) sinaliza que:

> Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

O professor que atua na educação infantil assume uma posição social, ética e política de agente que forma cidadãos, por esse motivo, deve continuamente buscar sua vocação ontológica e histórica de ser mais (FREIRE, 1987). Segundo o autor, o docente deve reconhecer-se como ser inacabado, inconcluso e eterno aprendiz, isso se justifica porque "na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996, p. 50). Para tanto, é oportuno salientar que além do conhecimento teórico que baliza a ação social e pedagógica, a prática dialógica, empática e

afetiva é igualmente indispensável para efetivação de uma educação em que aluno e docente são sujeitos do processo.

O ensino crítico e dinâmico permite às crianças se posicionarem com segurança, manifestarem suas ideias e questionamentos livremente, desenvolvendo fluída linguagem e capacidade de expressão. Em tal sentido, o educador deve posicionar-se como um "ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem – a de ensinar e não a de transferir conhecimento" (FREIRE, 1996, p. 21).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN's (2010), a prática educativa destinada a essa etapa deve, primeiramente, compreender a criança como ser histórico, social e produtora de cultura, pois ao passo que interage com o meio, ela pensa, narra, imagina, cria, aprende, explora seu corpo e emoções.

De acordo com o RECNEI (BRASIL, 1998), durante a infância, as emoções também podem aportar na aprendizagem, fazendo conexões com diversas áreas que favorecem a consolidação de sentimentos importantes para a formação de novas memórias. A assimilação de informações retidas na memória é também uma forma de aprendizagem e, é através dela que a criança desenvolve o saber consciente ou inconscientemente. Para Freire (1996), o importante na formação docente "não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem" (p. 13).

Considerando as contribuições de Freire para a educação infantil, no próximo tópico apresentaremos a pesquisa que foi feita em campo, durante a minha pesquisa de graduação, com sua respectiva análise.

PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi realizada em uma escola privada, CONSTRUINDO O SABER (nome fictício), localizada em Brasília – DF, Asa Sul, que oferta atendimento da pré-escola ao primeiro ano do ensino fundamental. A

escolha da escola justifica-se por ser uma instituição que tem previsto em seu Projeto Pedagógico o objetivo de promover a autonomia, o senso crítico e o protagonismo dos discentes. A instituição preza por uma educação de caráter emancipatório e busca desenvolver práticas pedagógicas na vertente freireana.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada e observação não participante do espaço escolar e das atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista a pesquisa de caráter qualitativo.

O ponto de partida foi uma conversa com a coordenadora pedagógica, Fernanda Sales [51]. Ela relatou que o preceito que rege a escola e as práticas docentes é: "Fazer com a criança, não para a criança". Para a coordenadora, durante os momentos de aprendizagem, é necessário deixar a criança livre para se expressar, errar, acertar, ser e fazer. O que a criança precisa é de alguém que faça junto com ela, não por ela. Para Freire (1996), é mediante ações estimuladoras como essas que a autonomia, a criticidade e a liberdade dos sujeitos são forjadas.

Além disso, há na escola a implementação de projetos lúdico-pedagógicos que valorizam a criticidade dos discentes e potencializam a criatividade, o gosto pela leitura, o levantamento de hipóteses, o conhecimento de palavras novas, a socialização e a curiosidade. "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar [...]" (FREIRE, 1996, p. 34).

Durante os dias de observação, as crianças exploraram a imaginação em diversos espaços da escola: na biblioteca, na horta e no parque. A partir do "LIVRO DA FAMÍLIA - Todd Parr", a temática de uma das aulas abordava aspectos da diversidade. Em um espaço arborizado, a professora fez uma roda com as crianças e permitiu que cada uma falasse as principais características de sua família. Posteriormente, viram vídeos e realizaram atividades sobre a diversidade e as características originárias de cada família utilizando revistas, massinhas, tinta e materiais recicláveis.

[51] Nome Fictício.

Através da observação, foi notório que as professoras trabalham o desenvolvimento da autonomia mediante ações, aparentemente simples, porém fundamentais como o estímulo à verbalização de ideias em rodas de conversas, à autoconfiança, ao autoconhecimento e à percepção de mundo e do outro.

A instituição preza por uma abordagem de educação que fomenta valores éticos e realiza propostas articuladas à família e à comunidade. Nesse contexto, a pesquisa possibilitou observar, pragmaticamente, as concepções freireanas. Foi realizada também uma entrevista com as professoras HELENA e CLARISSE[52]·, por meio de cinco perguntas:

Qual sua concepção de infância?

> Minha concepção de infância é de que a criança seja protagonista de suas decisões, que cada criança seja vista e entendida de uma maneira singular. Que possa ser vista de várias maneiras, ativa, exploradora, intensamente curiosa e imaginativa ou pode ser ainda, mais calma, dedicando-se a observar, antes de se envolver totalmente no que se propuser a fazer. No que se refere à concepção de criança é enxergá-las com reconhecimento, sem pré-julgamentos, deixar que nos façam questionamentos, aponte-nos o que desperta a imaginação, observar o que as deixam intrigadas, isso proporciona visões de sua essência, enquanto pessoa e aprendiz (Professora Helena).

> Eu entendo que a infância é um momento de descobertas em que as crianças são capazes de construir novos significados e concepção de mundo a partir das vivências oferecidas a elas. Que gostam de brincar, aprender e sentir o mundo a sua volta através do coração (Professora Clarisse).

Você já leu algum livro de Paulo Freire? Em caso positivo, quais propostas de Freire você utiliza em sala de aula?

[52] Nomes fictícios.

Sim. Pedagogia da Autonomia e Educação e Mudança. O autor traz clareza ao falar de suas concepções, reconhece que o relacionamento entre professor-aluno acontece sempre com diálogo. O espaço de aprendizagem deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta. Aplico essa tal liberdade em muitas ações do dia-a-dia. Observar me acalma, escuto mais as crianças, eu me envolvo com elas ao invés de só ensiná-las, respeito e procuro entender seus anseios, intervenho sempre que necessário, propicio um espaço de aprendizagem onde as crianças se tornam aprendizes críticos, com opiniões, que discutam, argumentem, valorizem o outro, respeitem as diferenças. Procuro, em minhas ações perceber, observar e valorizar o que as crianças trazem consigo, o que acham difícil, o que descobrem, o que acham importante, como interagem com os pares, se sentem confortáveis em determinada situação, se são corporalmente ou facialmente expressivas, como se movem, como lidam com os conflitos, em que situações precisam da ajuda dos professores e se possuem autonomia de decisões (Professora Helena).

Não me lembro de todas, mas as que mais gostei foram: A Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire fala exatamente da importância dos discentes. Da aprendizagem significativa e da importância de trabalhar a partir dos interesses e conhecimentos dos alunos, pois eles já têm experiências ricas (Professora Clarice).

Freire defende que a educação deve favorecer a criticidade e a autonomia do educando. Essas ideias se aplicam à educação infantil?

Com certeza se aplicam. Ensinamos na educação infantil as crianças a perceberem primeiramente a si mesmas. Ensinamos também sentimentos de autoconfiança, pois suas apreciações fazem com que amadureçam a imagem de si próprias que vai se tornando mais clara. Elas começam a responder

aos estímulos representando com sons, gestos, expressões faciais, palavras, linguagem corporal, começam a formular frases com sentidos, fazem perguntas abertas que podem ter muitas respostas. O nosso papel enquanto educador é possibilitar à criança o desenvolvimento, favorecer o aprendizado, estimular e agregar valores para que se desenvolvam, fazer uma conexão entre o ensinar e o aprender. Só existirão sucessos se soubermos lidar com a diversidade, as respostas podem não ser tão claras quando somos questionadas. De fato, precisamos ter sabedoria e saber onde e quando devemos procurar, descobrir um ponto de contato com a criança é fundamental, demonstrando confiança e respeito, proporcionando equilíbrio e estratégias que as ajudem a superar novos desafios (Professora Helena).

Todo tempo em que estive na Universidade, Paulo Freire foi leitura obrigatória. Em sala de aula busco usar a reflexão das teorias de Freire para agir na prática. E na educação infantil, a autonomia e criticidade são essenciais para o desenvolvimento pleno das crianças, nós, como educadores, precisamos olhar para elas com amor e sabendo ouvi-las para entender seus desejos e questionamentos. Ao dar espaço para as novas experiências e trabalhando a reflexão do grupo sobre a vivência, estimulamos a criticidade. Até mesmo os momentos de conflitos e frustações são capazes de ensinar algo às crianças. Nossa vida é também na escola e a educação não é apenas para a escola, mas para a vida em si. Ao estimularmos a autonomia e a criticidade, ajudamos para que cada criança construa significados distintos sobre a vida e sobre nossas ações e nosso papel na sociedade (Professora Clarisse).

Como você desenvolve em sua sala de aula a autonomia e criticidade das crianças?

Em sala de aula, as crianças percebem o mundo fantástico das palavras, das cores, das formas e dos

desenhos. As crianças se encantam pela leitura de histórias, participam como se fossem os próprios personagens. Brincam, se divertem, usam sua ludicidade e criatividade para criarem, viajam pelo grande universo da imaginação. Através da brincadeira falam, pensam, elaboram sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações e, consequentemente, desenvolvem o cognitivo, as percepções, a memória, ampliam o vocabulário, a criatividade e a convivência em grupo. As crianças revelam-se à vontade ao desenhar, pintar, correr, pular, jogar bola, ser um super-herói, vestir fantasias, imitar os animais, cantar e dançar utilizando uma linguagem própria e que lhe é familiar. Ao se respeitar essas características, construímos juntos uma base sólida, com criatividade nas expressões corporais, com o fortalecimento muscular e o desenvolvimento das habilidades motoras, que, certamente, servem para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade (Professora Helena).

Dando espaço para investigações, trabalhando hipóteses e testando-as. Trabalhando a reflexão diante das ações e principalmente no controle dos sentimentos e emoções (Professora Clarisse).

O que você entende por educação de caráter emancipatório?

É voltar-se à compreensão de uma educação destinada às Múltiplas Linguagens, que favoreça as práticas educativas de forma que sejam trabalhadas com abordagens interdisciplinares com foco na formação integral dos educandos, sem esquecer que arte e cultura são temas transversais às demais disciplinas. Falando da escola onde trabalho, trabalhamos sob o ponto de vista da comunicação e interação, a partir das competências previstas na nossa Matriz Curricular. Por meio de um currículo que contemple as múltiplas linguagens, é possível que a construção de conhecimentos aconteça de forma significativa e de inúmeras maneiras. Esse

> processo pressupõe observação e escuta. É necessário compreender o modo com que a criança sente, vivencia e significa o processo de aprendizagem e, fundamentado nesse percurso, promova o desenvolvimento de suas potencialidades (Professora Helena).

> Educar dando autonomia, ajudando e estimulando a criança a tomar decisões de forma consciente e crítica (Professora Clarisse).

As referidas respostas ratificam a importância de tornar a criança protagonista na construção do saber e de propiciar um espaço de aprendizagem voltado para valorização da autonomia, entendo a criança como sujeito que pensa, questiona, busca respostas, investiga e se permite aprender. Conforme destacado pela segunda professora, a pedagogia freireana objetiva não cercear ou inibir o aluno, mas permitir-lhe a reflexão e o posicionamento crítico a partir de experiências contextualizadas. Desse modo, na prática educativa, é primordial o respeito "à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 24-25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, como ser primordialmente criativo, dispõe de potencialidades cuja criticidade e autonomia precisam ser despertadas desde muito cedo. Segundo Freire (1996), o educador que trabalha com o público infantil deve atentar-se ao complexo processo de transição da heteronomia para a autonomia.

De acordo com a metodologia pedagógica aqui discorrida, durante as situações de aprendizagem é necessário deixar a criança livre para indagar e estruturar sua percepção de mundo criticamente, pois o pensamento crítico não se consolida de forma mecânica e automática, por conseguinte "uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista

é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica" (FREIRE, 1996, p. 15). Para isso, o educador deve situar o educando como protagonista, entendendo que a infância *é um* processo cognoscível em que as crianças são capazes de ressignificar a realidade, de forma ativa, exploradora, profundamente imaginativa e atenta às minuciosidades. Conforme destaca o RCNEI "O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação." (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Por fim, a partir das ideias tecidas nesse capítulo depreende-se que a *práxis* de caráter sociocrítico, além de outras características, valoriza os aprendizados empíricos reconhecendo sua relevância para a assimilação de novos conceitos. "Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 1996, p. 15). Entende-se, portanto, que os educandos não chegam ao contexto escolar vazios, mas com saberes socialmente construídos, pois "Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage" (COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014, p. 4).

A concepção e a prática educativa que vimos argumentando se instauram, ainda, como promotoras de um ambiente socioafetivo cujo aluno e as práticas pedagógicas contextualizadas assumem um lugar preponderante, mediados pela intercomunicação. A educação como prática cognoscente e polivalente, estabelece a dialogicidade e a escuta como pilares de sua ação.

> Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. [...] Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele (FREIRE, 1996, p. 43).

Sinteticamente, as contribuições de Paulo Freire para a educação infantil são suas assertivas acerca da importância de potencializar

a criticidade, o poder de fala e protagonismo do aluno, assim como o sentido pedagógico e dialógico da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEF, 2010.

COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014. Estudo nº I: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. Disponível em: http://www.fmcsv.org. br/pt-br/acervo digital/Paginas/default.aspx?Palavrachave=NCPI. Acesso em: 27 abr. 2018.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa**.** 25ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

A EDUCAÇÃO POPULAR ENQUANTO PROPOSTA ALFABETIZADORA PARA MULHERES NO POVOADO DE CUTIAS III - MATINHA MARANHÃO: REVISITANDO PAULO FREIRE

Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso[53]

INTRODUÇÃO

O Brasil enquanto nação tem dívidas históricas com diversos segmentos da sociedade. A despeito das dívidas com os diversos segmentos e, sem querem menosprezar as suas consequências, a demora na oferta da educação formal às mulheres e, sobretudo, às negras, desponta ainda em nossos dias como mácula que atravessa os séculos. A Educação Popular que têm sua gênese na história da educação brasileira ligada aos movimentos de setores sociais alijados dos processos educativos e, sobretudo, a Educação Popular defendida por Paulo Freire, desponta há tempos como alternativa que poderia extirpar da educação brasileira essa mácula que ainda persiste.

A proposta de projeto de intervenção cujo objetivo é a alfabetização de mulheres negras moradoras do Povoado Cutias III e arredores em Matinha-MA, nasce da preocupação com o alto nível de analfabetismo feminino naquela localidade e suas prováveis consequências. Assim, surgiu a necessidade de se buscar aporte teórico acerca da Educação Popular no Brasil e, principalmente, do forte vínculo entre esse movimento e seu principal expoente no Brasil e além fronteiras, que é Paulo Freire. Houve ainda a necessidade de se buscar fundamentação teórica sobre a educação feminina nesse país tão devedor de seu povo.

A Educação Popular aqui apresentada se entende enquanto práxis social que não está institucionalizada, mas, que se mistura com a essência dos grupos populares e desenvolve-se em contraponto ao

[53] Doutoranda em Ciências da Educação; Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Educação. CV: http://lattes.cnpq.br/0425069538317658

projeto educacional dominante. Tem em sua gênese, na cultura popular, marcada pela realidade social. (FÁVERO E MOTA, 2016)

Para se atingir o objetivo proposto, inicia-se tratando do que é a Educação enquanto proposta alfabetizadora. Para isso, foi necessário, antes de tudo, compreender o que se conhece como Educação Popular e, neste sentido, precisou-se mergulhar no contexto político econômico em três momentos específicos da sociedade brasileira: os anos antes do Golpe Militar; o período da Ditadura Militar; e, os primeiros anos após o fim do regime ditatorial brasileiro.

A construção deste capítulo demandou a consulta bibliográfica de várias obras. Entretanto, falar de Educação Popular pressupõe, obrigatoriamente, falar em Paulo Freire e sua concepção de Educação como uma prática que aspirava a liberdade.

EDUCAÇÃO POPULAR EM DIFERENTES CONTEXTOS

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que a Educação Popular no Brasil precisa ser entendida a partir de três contextos, os quais são influenciados por questões de cunho político, social e econômico: os anos antes do Golpe Militar; o período da Ditadura Militar e os primeiros anos após o fim do regime ditatorial brasileiro. (FÁVERO E MOTA, 2016)

ANOS ANTES DO GOLPE MILITAR

As primeiras referências que se tem acerca da Educação Popular iniciam-se com a chegada dos imigrantes europeus, na qual se pensava na substituição da mão de obra escrava, nesse sentido, foram surgindo por iniciativas da Igreja Católica, algumas tímidas iniciativas de escolarização para os imigrantes e seus filhos, mais tarde, essas iniciativas evoluíram para a criação de pequenas escolas em volta das fábricas para os operários e seus filhos. A Educação Popular também foi pauta nos anos 1920 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova[54], no entanto,

[54] "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma

a concepção acerca desse tipo de educação era de um ensino laico e gratuito destinado à toda população. (PAULA, 2009, p. 6136).

A concepção de Educação Popular como ação que visava superar os altos índices de analfabetismo, com forte cunho político e emancipatório, surge a partir dos anos 1940, e, mais precisamente, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, onde foram implementados os ideais freireanos com a experiência de Angicos no Rio Grande do Norte. (BRANDÃO, 2014)

A expansão do capitalismo e a modernização dos sistemas de produção que se apresentam no Brasil a partir dos anos 1950 e se estendem pelos anos 1960 e 1970, demandam a formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado capitalista. Assim sendo, a Educação Popular no Brasil nesse momento, transita entre os ideais freireanos de uma educação emancipadora e as demandas de formação de mão de obra para suprir as necessidades de expansão do capitalismo. (BRANDÃO E BORGES, 2016)

A Educação Popular pensada por Freire e posta em prática em Angicos no Rio Grande do Norte[55] em 18 de janeiro de 1963 estava voltada não apenas para a alfabetização dessas pessoas, mas, principalmente, para a conscientização de homens e mulheres visando transformar e dar significado ao mundo. A esse respeito, vemos:

> Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova cultura popular irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político, que parte da cultura e se realiza por meio da cultura. Associadas a projetos que vieram a constituir, mais tarde, a educação popular, foram criados os primeiros movimentos de cultura popular em algumas regiões

política de educação." https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/ acesso em 17.04.2020

[55] Angicos é uma cidade pequena do Rio Grande do Norte, na qual Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como "Quarenta horas de Angicos". Paulo Freire foi convidado para este trabalho em 1962 e em 24 de janeiro de 1963, houve a primeira aula regular do projeto sobre o tema: "Conceito antropológico de cultura", iniciando a primeira das "Quarenta horas de Angicos". MENDONÇA, Carolina de. 50 anos da experiência de Paulo Freire em Angicos. http://averdade.org.br/2013/12/50-anos-da-experiencia-de-paulo-freire-em-angicos/

> do Brasil. Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. (BRANDÃO E FAGUNDES, 2016, p. 95)

O que se pretendia na experiência de Angicos, a qual deveria ser implementada em outras partes do país era uma Educação Popular cujo objetivo estava para além da alfabetização simplesmente, era "coensinar" as pessoas para que elas pudessem ler não apenas as palavras, mas o mundo, uma vez que, "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1988). A alfabetização como o desenvolvimento da habilidade decodificadora dos signos linguísticos não era suficiente para quem pensava e educação "como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana" (BRANDÃO E BORGES, 2016)

O PERÍODO DA DITADURA MILITAR

A Ditadura Militar no Brasil inicia-se em 31 de março de 1964[56]. Com o golpe militar e a implantação da ditadura militar, os movimentos de educação popular e cultura foram desmobilizados e seus coordenadores foram presos (FÁVERO E MOTA 2016). Com Paulo Freire exilado na Bolívia[57], suas ideias são duramente combatidas pela ditadura militar e as ações voltadas para superar o analfabetismo ganham características puramente alfabetizadoras, sem nenhum compromisso com a emancipação dos sujeitos, ao contrário, estas novas ações visavam apenas a decodificação das sílabas e a aceitação da dominação social e econômica. Até mesmo as campanhas de alfabetização da CNBB, muda-

[56] A Ditadura Militar no Brasil inicia-se com o golpe militar liderado pelo General Olympio Mourão, obrigando o presidente Jango a sair do país e exilar-se no Uruguai onde viveu até 1976, ano de sua morte.

[57] HADDAD Sérgio extrato do seu livro "O educador: um perfil de Paulo Freire", publicado pela editora Todavia em 2019. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/22/cultura/1571754417_189523.html
https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/golpe-militar-de-1964-1-elites-e-militares-derrubaram-o-governo-de-jango.htm

ram seu foco, sob pena de serem tidas como subversivas e, portanto, extintas. No entanto, mesmo mudando o foco nas suas transmissões, os Movimentos de Base só sobreviveram até 1966. (FÁVERO E MOTA, 2016)

No entanto, as ideias de Paulo Freire sobreviveram, mesmo que sorrateiramente por um certo tempo. Mesmo após o Golpe Militar, algumas ações baseadas nas ideias de Paulo Freire foram criadas, dentre elas: a Operação Ubatuba, que ficou sob a responsabilidade de estudantes com experiência no Método Paulo Freire os quais fundaram o Movimento de Educação (MOVE); o projeto de alfabetização para os trabalhadores do Engenho Caxangá na Zona da Mata de Pernambuco pelo MEB/Recife. O AI5 em 1968, encerrou todos esses movimentos. (FÁVERO E MOTA, 2016)

A instituição do AI5 extinguiu todas as ações e programas destinados à alfabetização de jovens e adultos, os que não foram extintos foram completamente modificados. Assim, surgem novos programas, com filosofia e objetivos bem diferentes dos ideais freireanos, como é o caso do Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL.

O Brasil vivia um dos piores períodos de sua história política, várias pessoas perseguidas, presas e/ou assassinadas. A Guerra Fria marcava o contexto político mundial e o capitalismo estendia seus tentáculos. Os altos índices de analfabetismo no país eram um empecilho ao chamado crescimento econômico. Além do MOBRAL e de outras poucas iniciativas foram criados ainda, a partir da Lei 5692/71[58], os supletivos os quais objetivavam complementar o ensino de 1º grau, uma exigência da expansão do capitalismo e desenvolvimento do econômico.

A forte repressão militar, não impediu o crescimento da pressão popular que exigia eleições diretas. O país inteiro se mobilizava pela abertura política, para a educação, era exigido um projeto mais humanizado e, principalmente, criticizador. (BRANDÃO, 2016).

[58] A lei nº5692/71 foi promulgada no auge da Ditadura Militar no Brasil e modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau com 8 anos. Essa lei manteve e acrescentou mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando naquele período. A partir dessa lei, a educação popular se mistura de vez com a educação profissionalizante.

OS PRIMEIROS ANOS APÓS O FIM DO REGIME DITATORIAL BRASILEIRO

As pressões populares e o desgaste dos governos civil-militares no final dos anos 70, possibilitaram o surgimento de uma nova forma de governo no início dos anos 1980. Com a chamada Nova República veio a abertura política e a anistia aos exilados políticos. As Universidades foram abertas, novos partidos de oposição foram criados como o Partido dos Trabalhadores-PT, surgido no seio dos sindicatos dos metalúrgicos do ABC em 1980. (FÁVERO E MOTA, 2016)

No contexto da Educação Especial, as ações dentro dos MEBs, juntamente com o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)[59], os quais haviam desenvolvido um projeto de educação com forte caráter de resistência ao regime militar, conseguiram fomentar a criação de associações que agregavam trabalhadores explorados por patrões. Assim, como destacam Fávero e Mota:

> Apesar de muito dependente das iniciativas governamentais, inclusive do MOBRAL, e com sua organização estritamente ligada aos bispos, em suas respectivas dioceses, em alguns estados do Nordeste (por exemplo, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí) conseguiu manter uma programação radiofônica e ações de animação popular, atendendo os interesses populares. No caso da Amazônia, em particular Tefé, sua atuação se voltou também para a criação e fortalecimento de associações de ribeirinhos e de seringueiros explorados pelos patrões, tendo atuado até 2004. (FÁVERO E MOTA, 2016, p. 08)

Já nos anos que prenunciavam o fim do regime militar, começa uma nova fase na Educação Popular. Em contraposição ao regime militar, vários sindicatos foram criados. Esses sindicatos tiveram uma grande importância no contexto político da época, grande parte deles se

[59] O CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), funcionava com uma subsede em São Paulo e agregava militares ligados à Confederação Evangélica do Brasil, afastados de suas igrejas após o golpe civil-militar de 1964 e, a partir de 1968 passou a agregar também militares ligados à Igreja Católica. Fávero e Mota (2006)

filiaram à Central única dos Trabalhadores (CUT) e se tornaram muito fortes, combatendo veementemente os "treinamentos" ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) os quais tinham forte apelo à aceitação do regime. A filiação desses sindicatos à Central única dos Trabalhadores (CUT) possibilitou a definição das bases do "Projeto Político-Pedagógico do Programa de Educação Profissional, expressas nos Programas Integrar e Integração, para os quais foram produzidos materiais didáticos e modos de trabalho extremamente inovadores". (FÁVERO E MOTA, 2016, p. 08)

Outro órgão importante surgido nesse contexto de redemocratização da sociedade e abertura política é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), tendo uma forte preocupação política e social. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra possui um programa específico de alfabetização e formação política de seus militantes com cunho popular e tem produzido farto material para "as escolas do movimento e para a formação não escolar dos militantes em geral, em termos de política, e das mulheres e das crianças, em particular, em termos de cultura e de lazer". (FÁVERO E MOTA, 2016, p. 08)

No que trata da Educação Popular mais recentemente, pode-se destacar a criação da Rede de Educação Cidadã (RECID) em 2003. O projeto de educação da RECID dialoga com diferentes sujeitos, os quais, de certa forma, passaram a ser vistos ultimamente, tanto no campo do direito quanto de políticas públicas. O referido projeto dialoga com:

> (...) quilombolas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, ciganos, movimento urbano dos sem tetos, Movimento dos Sem Terra, Movimentos de Mulheres, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento Hip Hop, e Movimentos dos Direitos Humanos. (FÁVERO E MOTA 2016, p. 02)

Observa-se que de acordo com esse projeto, a educação popular retoma os ideais de educação libertadora pensados na década de 1960, visando a soberania popular, a justiça social e o respeito aos direitos humanos. (FÁVERO E MOTA, 2016).

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO PARA AS MULHERES PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO POPULAR[60]

Historicamente, a educação nunca ocupou o lugar devido nas políticas governamentais o que gerou uma gama significativa de pessoas que a ela não tem acesso. No que concerne à Educação Popular, que deveria ser garantida às muitas pessoas que não tiveram acesso na idade própria, as políticas para a educação ainda não são substanciais, mesmo a despeito da atual lei da educação a Lei 9394/96 garantir em seu Art. 37º § 1º:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDBEN 9394/96)

Em se tratando das mulheres a situação é ainda mais grave. Elas só tiveram acesso a escolarização muito recentemente, se tomarmos como ponto de partida o momento da colonização brasileira.

Nesse sentido, a proposta que aqui se apresenta tem a pretensão de alfabetizar as mulheres do povoado Cutias em Matinha – MA, a partir das contribuições do educador Paulo Freire. Assim sendo, serão consideradas as etapas que os coordenadores de debates seguiam nos círculos de cultura. Os círculos de cultura objetivam valorizar o diálogo como metodologia que superasse a figura do professor pela do coordenador de debates. (HENNICKA, 2001)

Propondo-se um projeto de alfabetização pela via da Educação Popular, alicerçado nas ideias freireanas, pressupõe, nas palavras de Welffort (WELFFORT 1967, págs. 09 e 10) o uso de "uma pedagogia da liberdade, como a que Paulo Freire nos propõe, tem suas exigências e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática".

[60] Texto retirado do relatório que comporá a Tese de Doutoramento em Ciências da Educação.

A fundamentação desta proposta nas ideias de Paulo Freire justifica-se pela temporalidade deste pensamento, haja vista que a sociedade brasileira da atualidade se mantém ainda marcadamente baseada em relações de "dominação, exploração, exclusão e alienação", conforme destaca Hennicka "acredita-se que a proposta de Freire para a alfabetização de adultos trouxe e ainda traz inúmeras contribuições para a Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais, assim como para as demais modalidades de ensino". (HENNICKA 2001, p. 02)

Neste sentido, a proposta assim se organiza:

ENCONTROS INFORMAIS COM AS MULHERES PARA LEVANTAMENTO DO UNIVERSO VOCABULAR

O levantamento do universo vocabular das mulheres do povoado de Cutias lll será de fundamental importância, pois é a partir dele que será construído todo o material a ser utilizado no trabalho. O levantamento do universo vocabular é concebido como encontros informais para levantamento de expressões típicas utilizadas pelo grupo, além das formas particulares das experiências do grupo (HENNICKA 2001). Essas seriam as "palavras geradoras". (FREIRE 1988)

Conhecer o universo vocabular daquelas mulheres possibilitará partir da realidade cultural, tornando a palavra com significado para quem, certamente, não vê como importante seus constructos. A palavra aqui, será instrumento não apenas de decodificação, mas, sobretudo de emancipação, muito embora, como se lê no prefácio do Livro "Educação como Prática da Liberdade" que "uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existem as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade" (FURTER 1967, p. 03)[61] e, a julgar pelo que se presencia nos dias atuais, ainda se está longe de ter uma sociedade com essas características.

[61] Prefácio do Livro Educação como Prática da Liberdade.

SELEÇÃO DE PALAVRAS GERADORAS A PARTIR DO UNIVERSO VOCABULAR

A seleção de palavras geradoras tem como princípio trazer para o centro do trabalho palavras com relevante significado para as mulheres participantes do projeto, às quais obedecem aos "critérios de riqueza silábica, dificuldades fonéticas e o conteúdo prático da palavra na realidade". (HENNICKA 2001, p. 04)

Selecionadas as palavras geradoras, considerando a riqueza silábica, as dificuldades fonéticas e a significação dessas palavras por tratarem-se de vocabulário usual delas, o uso de imagens associadas às palavras, facilitará não apenas a decodificação das palavras, mas, a compreensão da realidade a qual elas estão inseridas.

Neste sentido, a dialética se torna, a metodologia precípua do trabalho nos círculos de cultura, rompendo com a ideia do professor como o detentor do conhecimento que ensina a pessoas destituídas de conhecimento. A dialética rompe com a prática tradicional de aula, constituída, em grande parte, por um monólogo onde apenas o professor fala e os alunos ouvem. A dialética possibilita que os alfabetizando tornem-se sujeitos da sua própria aprendizagem.

CRIAÇÃO DE SITUAÇÕES EXISTENCIAIS TÍPICAS DO GRUPO COM QUE SE TRABALHA

A criação de situações existenciais típica do grupo de mulheres serão também utilizadas para seleção de palavras geradoras, além de abrir perspectivas para discussão de temáticas pertinentes à vida diária como capacidades pessoais e formas práticas de melhoria das suas condições de vida, partindo do pressuposto de que as situações serão aquelas "locais que abram perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais". (FREIRE 1983, p. 45)

Essas situações tem o objetivo de, por meio, da dialética, possibilitar a compreensão das suas realidades com vistas à emancipação cultural, considerando que a alfabetização precisa ser libertadora, e,

neste sentido, alfabetização e conscientização são indissociáveis e, precisa ajudar na transformação da realidade. (HENNICKA 2001)

Acredita-se que "Nessas situações encontram-se as palavras geradoras distribuídas pelo seu grau de dificuldade fonética" (HENNICKA 2001, p. 04). Durante todos os momentos no ciclo de cultura, poderão ser incorporados novos vocabulários, o que só enriquecerá as discussões.

ELABORAÇÃO DE FICHAS-ROTEIRO

Aqui serão confeccionadas as fichas para condução do trabalho, porém, sem nenhum caráter de rigidez, apenas como orientação na condução da construção de conhecimentos acerca da leitura e da escrita. (HENNICKA, 2001)

As fichas roteiro serão confeccionadas em outros momentos para subsidiar o trabalho nos ciclos de debates. Além das citadas fichas, dois elementos serão acrescentados: a gravação/filmagem dos encontros nos círculos de cultura[62] e um caderno de registro com as frases, assuntos, brincadeiras e tudo o que ocorrer nos momentos dos ciclos de cultura, além de fotos dos momentos com as mulheres. Este registro servirá para orientar a construção das fichas com as famílias silábicas e para destacar possíveis sucessos e/ou dificuldades encontradas no trabalho. Qualquer contribuição, qualquer progresso ou possíveis entraves, por mais insignificantes que pareçam, serão registrados.

CONFECÇÃO DAS FICHAS COM AS FAMÍLIAS SILÁBICAS DAS PALAVRAS GERADORAS

A confecção das fichas com as famílias silábicas não tem o caráter de descontextualizar a linguagem escrita da linguagem falada, mas de conduzir didaticamente o trabalho de alfabetização, sem, contudo, perder a característica da contextualização com a realidade na qual vivem as mulheres na localidade alvo deste projeto. Elas serão construídas tendo por base as palavras selecionadas no levantamento do vocabulá-

[62] Todos os registros audiovisuais, visuais e em áudio serão feitos mediante autorização das mulheres participantes.

rio utilizado naquela localidade e durante os encontros nos círculos de cultura. É com elas que serão iniciados os trabalhos de alfabetização.

Na prática, o trabalho consiste em 40h de encontros com as mulheres nos centros de cultura, com duração de 2h, similar ao que fora implementado na experiência de Angicos. Todo o trabalho será permeado pela dialética e a partir das situações reais daquelas mulheres, valorizando o saber de cada uma delas e a sua cultura, entendendo que cada uma daquelas mulheres têm uma história, rica de experiências e saberes próprios da realidade local, um saber que, por vezes, é passado de geração a geração. À elas, não se pretende ensinar a escrita e a leitura de palavras, mas, sobretudo, construir juntas novas aprendizagens, aprendizagens estas que vislumbrarão a emancipação cultural das suas vidas e, por conseguinte, será uma alternativa de transformação.

CONSIDERAÇÕES

A Educação das mulheres no Brasil constitui-se como uma das muitas dívidas sociais deste país. O índice de analfabetos neste chão é ainda muito grande, e, nesse índice, uma grande parte, é formado por mulheres.

Existe uma necessidade urgente de que sejam criados projetos educacionais que possam erradicar o analfabetismo neste país, pois, não se concebe mais que, em pleno séc. XXI, ainda se tenha índices tão catastróficos de analfabetos, onde as mulheres engrossam as estatísticas.

A Educação Popular pensada por Paulo Freire constitui-se como uma alternativa possível de superação desse quadro ainda tão preocupante neste país. Faz-se necessário, que a essas pessoas seja possibilitada a leitura da palavra, e, sobretudo, adentrar na leitura do mundo, haja vista que a leitura de mundo precede a da palavra, e, por meio dela, parafraseando o grande expoente da educação Paulo Freire, numa relação puramente dialógica o homem e a mulher se educam e porque se educam, transformam o mundo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura popular e educação popular:** expressões da proposta freireana para um sistema de educação; Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRANDÃO, C. R. "Educação Popular no Brasil". **In**: Gadotti, M. (org.). Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade**. Memória de uma história de cinquenta anos atrás. *Eja em debate,* Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014.

BRANDÃO, C. R; BORGES, Maristela Corrêa. **Alfabetização Conscientizadora em Educação Popular**. São Paulo: Rosa dos Ventos, 2016.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa**. Educação popular e educação de jovens e adultos:** memória e história. VIII Seminário Nacional do Centro de Memória--INICAMP; MEMÓRIA E ACERVOS DOCUMENTAIS. O ARQUIVO COMO ESPAÇO PRODUTOR DE CONHECIMENTO; UNICAMP; de 26 a 28 de julho de 2016; SP.

FREIRE, P. **Conscientização e alfabetização:** uma nova visão do processo. **In:** FÁVERO, O. (Org.). Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: três artigos que se complementam. Coleção Polêmicas do nosso tempo; São Paulo; Editora Cortês, 1988.

HENNICKA, Micheli Daiani; KAUFMAN, Nisiael de Oliveira; OLIVEIRA. Luiz Renato de. **"De Angicos a Ausentes"**: a experiência Freireana de alfabetização de adultos. **In:** BRANDÃO, C. R. **"De Angicos a Ausentes:** 40 anos de Educação Popular". Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

PINI**,** Francisca Rodrigues de Oliveira. **Educação Popular e os Seus Diferentes Espaço**s: Educação Social de Rua, Prisional, Campo. http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/09.pdf. Acesso em: 09.02.2020

Paula, E. M. A. T. **"Educação Popular, educação não formal e pedagogia social:** análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores". **In:** IX Congresso nacional de educação – Educere – III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba, PUC-PR, p. 6133-6146.

Nota: capítulo construído a partir do texto que se constituirá como Tese de Doutoramento em Ciências da Educação sob a orientação da prof[a] Dra. Maria de Fátima Andrade Costa Henriques.

O MÉTODO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cristina Rolim Chyczy Bruno[63]

INTRODUÇÃO

A presente reflexão deu-se, especialmente, em virtude dos resultados de observações realizadas durante pesquisa de doutorado, pois, quando "*observamos* fatos, já estamos *problematizados*, sentindo alguma dificuldade [...] estamos querendo exatamente saber por que tais fatos estão ocorrendo dessa maneira. Por isso, não basta ver, é necessário olhar." (SEVERINO, 2007, p. 102). Segue o relato desse *olhar* conforme sugere Severino:

Em uma turma de alfabetização de jovens e adultos, composta por oito mulheres e dois homens, a professora lança mão de uma atividade de recortar, montar e colar palavras isoladas, no caderno. Para tanto, distribui cola e tesoura aos alunos e alunas e auxilia um a um, conforme os estudantes solicitavam! As palavras elencadas para o trabalho são: cadeira, carroça, mochila, telefone, garfo, sapato, regador. Os(as) estudantes, de maneira geral, demonstram dificuldade em montar as palavras, misturam as letras... não conseguem colar quadradinhos um ao lado do outro. Dessa forma, pedem muito a ajuda da professora, que auxilia , com paciência e prontidão; pronuncia as palavras em voz alta para que possam perceber a relação letra-som. Durante a atividade uma das senhoras pergunta à professora:

-"Professora, o que é borracha?"

A professora responde de forma sintética, segurando uma borracha escolar nas mãos:

-"E isto!!! O que você usa para apagar!"

Então, a senhora argumenta:

-"Meu Deus! Como não sei o nome das coisas, borracha é tão fácil!!"

[63] Doutora em Educação (PUC-PR). Pedagoga da Rede Municipal do Ensino de Curitiba. Professora Universitária. CV: http://lattes.cnpq.br/7926138236154728

Na descrição de tal situação, veem-se propagados inúmeros outros exemplos de encaminhamentos no processo da alfabetização, que desconsidera, não só o universo vocabular dos adultos, como suas histórias, seus saberes e seus "fazeres". Ainda, o fato ora apresentado, vivenciado pela autora, ilustra práticas recorrentes de alfabetização de adultos em muitas classes escolares do Brasil; assim, serve como elemento para repensar a alfabetização neste nível de ensino.

Necessariamente, o repensar a alfabetização de adultos, conduz a um *olhar* para o Método Paulo Freire, método este que o intelectual em questão estabeleceu para o "Movimento de Cultura popular do Recife, na aurora dos anos 60. Na aurora do tempo em que, coletivamente, a educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem" (BRANDÃO, 2005, p. 17). O sonho parece ser ainda necessário!

Vale mencionar que trazer à baila o método de Paulo Freire, não significa apenas pensar em um método para a alfabetização, mas sim, pensar em um projeto muito mais amplo, como o intelectual o fez: pensar um projeto de conscientização desse jovem e desse adulto que não tiveram acesso à escolarização em idade adequada. Utilizando a exemplaridade da observação retratada anteriormente, o estudo do método responde à necessidade do entendimento de que alfabetizar envolve "antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (FREIRE, 2011, p. 14).

REFERENCIAL TEÓRICO

Em uma abordagem histórica verifica-se que o movimento de Freire começou em "1962 no nordeste, a região mais pobre do Brasil – 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes [...] a experiência realizada em Angicos, Rio Grande do Norte – os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias" (FREIRE, 2005, p. 20).

Segundo (Paiva, 2007), o grupo ligado a Paulo Freire revelava uma preocupação humanista com o processo educativo, atribuindo

à cultura e à educação, relevante papel com vistas às transformações sociais. Outra preocupação do grupo estava, também, na qualidade do ensino, era preciso que o acesso à educação favorecesse a consciência das condições às quais homens e mulheres estavam submetidos. Assim, educação viria em primeiro plano; para tanto era necessário um método adequado. Paulo Freire, então, é o principal teórico, responsável pela criação do método destinado à educação libertadora.

O princípio da educação libertadora, segundo Freire, está assentado na consciência da educação enquanto um ato político, como o próprio autor o descreve:

> Sempre vi a alfabetização de adultos como ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria possível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, da sílaba ou das letras... o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem. (FREIRE,2011, p. 28)

Dessa maneira, surge a crença no quanto os *princípios* do método de alfabetização criado por Freire e seu grupo de trabalho podem ser úteis à alfabetização de jovens e adultos, no sentido de considerar o(a) estudante como aprendiz competente - e capaz de lançar mão da leitura e da escrita para mudar sua condição de iletrado, favorecendo assim, o acesso às experiências acumuladas.

Há que se destacar que debruçar-se nos estudos do método Paulo Freire, primeiramente, implica pensar o processo educativo; daí a necessidade de uma "educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum [...] de uma educação que levasse o homem a uma nova postura de seu tempo e espaço" (FREIRE, 2011, p. 122). Isso porque, afinal, o maior compromisso desse processo educativo está na crença da possibilidade da transformação social. Tal transformação

deve refletir-se em uma escola, que, primeiramente, promova uma aprendizagem pautada no diálogo. Aqui, entende-se diálogo na perspectiva de Freire, como uma relação entre dois sujeitos: uma "relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé [...] por isso diálogo só comunica" (FREIRE, 2011, p. 141). O sentido da comunicação, expressa por Freire, está alicerçada no respeito ao outro, voltada à construção de uma postura pedagógica que não aceita as pessoas que não leem e escrevem, enquanto ignorantes; ao contrário, reconhece esses sujeitos em suas singularidades, em suas identidades e com eles e elas estabelece o diálogo esclarecedor, desafia outras formas de pensar e procura suprimir práticas voltadas à inculcação.

Consequentemente, a base do método está nas discussões em torno do conceito de cultura, em que os (as) estudantes refletem "sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, mais atuarão sobre ela" (FREIRE, 2005, p. 38). Com efeito, a reflexão crítica sugerida por Freire assenta-se no princípio de que o sujeito que ainda não acessou a leitura e a escrita, também se situe enquanto produtor da cultura, uma vez que o intelectual concebe cultura enquanto criação humana. Freire assevera que "pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto inoperante" (FREIRE. 2005, p. 38). A ênfase no estudo da cultura que o autor preconizava conduzia, então, a uma pesquisa acerca do universo vocabular dos educandos e das educandas. Para tanto, o método previa a promoção de entrevistas, que eram realizadas junto aos estudantes. As entrevistas ancoravam-se em investigações acerca do universo temático destas pessoas e tinham como base perguntas sobre o modo de ver o mundo, a maneira de falar, as expressões mais usuais e dos "lugares" em que viviam. As entrevistas também eram valiosas à medida em que deixavam transparecer os usos e costumes das pessoas, de seus modos de produção e consumo, assim como agregavam informações sobre alimentação, saúde, religiosidade. Nesse sentido, o(a) entrevistador(a), que também era o(a) professor(a),

aproximava-se mais da cultura das pessoas com as quais iria trabalhar. Esse levantamento do universo vocabular, realizado nas entrevistas, servia de base para a eleição de palavras que Freire denominava: *palavra geradora*. Brandão argumenta, destacando, que das palavras geradoras é que o método faz o seu miolo. E, para reafirmar o papel dessas palavras, salienta o autor:

> Quando o solitário criador de uma cartilha de alfabetização escolhe as palavras-guia para o ensino da leitura, ele lança mão de critérios puramente linguísticos que submete aos pedagógicos. Pode até ser que use critérios afetivos, mas sempre eles serão os seus, pessoais e, para os alunos alfabetizandos, arbitrários. [...] No método Paulo Freire entra um critério que, se não é novo apareceu repensado. Este critério novo ajuda na escolha do repertório das palavras do trabalho criativo de aprender a ler (BRANDÃO, 2005, p. 30).

Ora, as palavras, objetos da leitura, codificam o modo de viver dos(das) estudantes e representam seus lugares, com toda uma carga de sentido, e ainda, impregnadas de afeto, como bem descreveu Brandão.

Durante as observações realizadas em turmas de alfabetização de jovens e adultos, a primeira necessidade que a pesquisa revelou, foi a emergência de o(a) docente estar atento(a) ao trabalho com palavras "vivas", pertencentes ao universo vocabular dos estudantes, pois o estudo do método por Paulo Freire e seu grupo de trabalho remonta às palavras com proximidade à cultura das pessoas. Essa opção pode provocar uma condução do trabalho com a leitura, voltada mais especificamente ao entendimento do que se lê e do que se escreve e não uma "memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial" (FREIRE, 2011, p. 145). Tal fato conduz à crença de que promover a sistematização da leitura, iniciando-se com palavras impregnadas de sentido e com riqueza fonética, pode envolver os(as) estudantes, considerando-os dessa forma, agentes ativos e atuantes no processo de alfabetização. Em comunhão com o que foi exposto Wachowicz (2009, p. 139) ilustra quando se refere ao trabalho de Freire,

> [...] em um grupo de operários da construção civil, ou de pedreiros, a palavra escolhida era tijolo. As "aulas" se destinavam a separar em famílias fonéticas essa palavra, mediante conversação entre instrutor e as pessoas analfabetas que participavam do grupo. Tínhamos então: tijolo
>
> ta-te-ti-to tu
>
> ja- jê- ji-jo-ju
>
> la-le-li-lo-lu
>
> Várias palavras novas poderiam formar-se. E unindo a última sílaba à primeira, obtinha-se a palavra "luta". O método cumpria esse significado: do tijolo à luta. [...] O aluno tinha o desejo de aprender e o método alimentava esse desejo.

A exemplaridade anterior retrata que as palavras geradoras levantadas nas entrevistas, eram provocadoras de reflexão e alimentavam o desejo de aprender, conforme argumenta (Wachowicz, 2009). Além disso, as palavras apresentavam alto teor de riqueza fonêmica, como detalha o professor Jarbas Maciel[64] citado por (Beisiegel, 2008) a respeito do método em análise:

> A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior ´percentagem´ possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que se designa, maior ou menor adequação entre a palavra e o ser designado) e pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de relações sócio culturais que a palavra gera na pessoa que a utiliza. (BEISIEGEL, 2008, p. 190)

O fato é que a palavra geradora constituía-se uma espécie de "elo" com o mundo, com a realidade do(da) aprendiz. Assim, é possível verificar que o aspecto didático e sistemático do encaminhamento também

[64] Revista de Cultura da universidade do Recife. Entrevista a Jarbas Maciel citado por BEISIEGEL, 2008, p. 190.

está presente, pois os fonemas são analisados pensando no sujeito que aprende, levando em consideração que a leitura exige organização e, de certa forma, um planejamento ordenado, começando pelo que pode ser mais compreensível.

"Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos" (FREIRE, 2011, p. 41). Fica claro na apresentação do método que a seleção de palavras, eleitas a partir do universo vocabular dos(das) educandos(das), "deveria conter todas as possibilidades silábicas da língua, para permitir o estudo das diferentes situações que pudessem vir a ocorrer durante a leitura e a escrita" (BEISIEGEL, 2008, p. 191). Mas, o essencial e o que lhe torna peculiar é que a ênfase fica depositada na elevação do sujeito leitor, aquele(a) que é capaz de ler a realidade que o(a) rodeia. Aí está a riqueza e a crença do quanto a compreensão desse sentido poderia fazer a diferença nas classes de alfabetização de jovens e adultos, Brasil afora.

Após a eleição e apresentação das palavras geradoras, o grupo que encaminhava o processo da alfabetização, analisava a possibilidade de "situações existenciais típicas", que eram representadas por imagens: desenho, pintura, fotografia, tendo em vista que "cada palavra geradora tem o seu desenho e é com ele que ela aparece no círculo. Parte do trabalho de construção do método". (BRANDÃO, 2005, p. 52). Essas imagens surgem com teor provocativo ao debate sobre a cultura, sobre o trabalho, sobre a riqueza do contexto que cada palavra representa. Manguel relata o relevante papel da leitura de imagens por aqueles que ainda não dominam a leitura do código escrito, afirmando: "Uma coisa é adorar a imagem, outra é aprender em profundidade. Aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo ler [...] as imagens são equivalentes à leitura" (1997, p. 117).

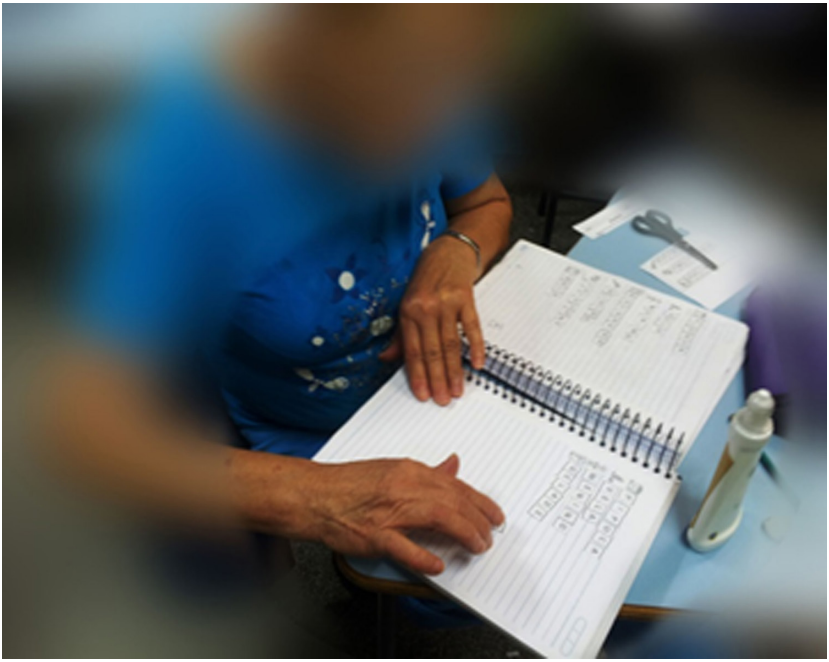
Beisiegel (2008), em seu estudo acerca do método de Paulo Freire exemplifica como concretizava-se o uso da imagem no processo de alfabetização, descrevendo que estas diferenciavam-se, de acordo

com os grupos de trabalho. Caso uma das palavras escolhidas fosse "enxada", a ilustração gráfica em forma de desenho, pintura, ou fotografia poderia ser um lavrador capinando a terra, ou trabalhos comumente realizados na lavoura. Todavia, se a palavra geradora fosse "tijolo", as imagens trariam trabalhadores assentando tijolos, ou operários atuando na construção civil. Essas representações constituíam-se em desafios aos estudantes, uma espécie de "situações-problema", carregadas de elementos para serem decodificados pelo grupo, isso com a colaboração do(da) coordenador(a).

O fato é que a leitura da imagem também propicia aos educandos uma *prática da leitura,* favorecendo àqueles que ainda não dominaram o processo de decodificação dos códigos, o sentimento de competência de "ler"; essa leitura pode ser transportada (após investimentos e esforços) para os símbolos: as letras. Na obra *"A Importância do Ato de Ler",* (Freire, 2011) retrata a riqueza desse encaminhamento na Cidade de São Tomé, em uma pequena comunidade chamada Monte Mário. O autor descreve que no trabalho com a comunidade, a palavra geradora eleita foi ***bonito***, um peixe representativo da região. Então, após a leitura da *palavra,* foi feito um desenho, pelos próprios alfabetizandos, que representava o lugar, com barcos de pesca ao mar, e um pescador com o peixe nas mãos. Conta Freire que, em determinado momento, alguns estudantes, levantaram-se e por um bom tempo observaram atentamente o desenho. Então, dirigiram-se à janela e com o mesmo olhar curioso disseram: "Monte Mário é assim e não sabíamos...". Freire analisa o fato, como se aqueles sujeitos, nesse determinado momento, estivessem "emergindo" de seu mundo, saindo dele para melhor conhecê-lo. Então constata que "estavam tendo uma experiência diferente: rompiam a sua intimidade estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo de sua quotidianidade como sujeitos observadores" (FREIRE, 2011, p. 57). Assim, descreve o valor da exploração das imagens na tão relevante promoção da *leitura de mundo.*

O mesmo processo de observação, já descrito anteriormente (como integrante da pesquisa de doutorado), também provocou inquietação,

diante da ausência quanto à utilização de imagens no encaminhamento com formação de palavras para leitura, conforme Figura 1:



Registro da pesquisadora, durante observações.

O estudo do método Paulo Freire sugere que o uso e a exploração de imagens podem provocar nos(nas) estudantes maior interesse pela aprendizagem das palavras, e também, aprimorar o entendimento acerca do universo temático do que se ensina. A Figura 1 representa o trabalho e a exploração das letras do alfabeto, que dão origem à uma palavra que foi sugerida pela docente; detalhe: palavras carentes de imagens. Com efeito, o método proposto por Freire, contribui, sobremaneira, para o entendimento de que a alfabetização pode ser envolvente, à medida que os(as) docentes percebem que a leitura da imagem, favorece o entendimento do que se lê, e como se lê. A imagem, como descreve Freire, pode ser uma pintura, os desenhos dos próprios estudantes, as fotografias, até as figuras de revistas ou jornais. Vale destacar que essa

leitura deve acontecer em um contexto de problematização, em que o(a) professor(a) atua como um "provocador (a)". Brandão (2005, p. 51) explicita o afirmado, quando sugere perguntas que poderiam contribuir para esse trabalho, como: "o que a gravura sugere? Por que é assim e não de outra maneira? Como poderia ser? Como deveria ser? Qual o sentido do que se fala, do que se discute a partir do que todos veem?". As perguntas expressam o foco do método, que é o de provocar a reflexão, permitindo ao(à) aprendiz dar-se conta de que é competente para a "leitura". As perguntas sugeridas por Brandão podem ser fontes de inspiração aos(às) docentes que conduzem o processo de alfabetização de jovens e adultos, consequentemente agregadas à rica exploração das mais diferentes imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da riqueza teórica das ideias de Paulo Freire, há a constatação de que não existe um material pré-concebido, assim como o método de alfabetização não é organizado pautado em receitas passo-a-passo, tendo em vista que sua essência alicerça-se na libertação, seria contraditório pensá-lo de maneira prescritiva.

Contudo, os estudos acerca do método Paulo Freire permitem vislumbrar que o "analfabeto chega a compreender que a falta de conhecimento é relativa e que ignorância absoluta não existe." (FREIRE, 2005, p. 63). Aí se encontra a essência da situação exposta no início da presente reflexão! Para uma educação voltada à transformação, defendida por Freire, é necessário o desejo de que o(a) estudante que frequenta a educação de jovens e adultos, se dê conta de que a ignorância absoluta não existe, que o fato de não saber ler e escrever é uma condição "temporária" para aquele que está na escola. Nisso assenta-se a relevância dos estudos e da reflexão do *método* de Paulo Freire. Afinal, refletir percursos metodológicos na alfabetização de jovens e adultos é fundamental! Ainda mais tratando-se de uma trajetória tão bem sucedida e com sólida sustentação teórica metodológica.

Todavia, não se pode negar que, nas escolas que promovem a educação de jovens e adultos, é um desafio lidar com idosos que mal sabem escrever o próprio nome, e também, com meninos e meninas adolescentes que exigem do docente práticas inovadoras que sejam constantemente alternadas, pois como foi observado, esses estudantes cansam-se diante de tudo que consideram repetitivo. No mesmo percurso de observação, para a presente reflexão, foi possível diagnosticar o trabalho de docentes dispostos a lidar com desafios que a prática lhes impõe: grande parte desses profissionais procura atender esses estudantes, considerando as suas peculiaridades. Aproximar-se mais da cultura das pessoas com as quais se trabalha, lançando mão de critérios afetivos, como Freire postula, trabalhar com as letras, as palavras, as frases e textos de modo a provocar o pensar crítico, são práticas que podem agregar benefícios significativos à aprendizagem de jovens e adultos. Ainda, há que se perseguir a busca da construção de uma educação problematizadora que, segundo (Freire, 2005), é uma educação que visa realizar a superação, rompendo com os esquemas verticais.

Vale assinalar que estudar o Método trabalhado por Paulo Freire - que teve sua origem na educação das massas - transcende o pensamento de uma proposta bem sucedida na alfabetização de adultos. O método proposto por Freire nascia de uma ambição pedagógica muito mais ampla, que, simplesmente alfabetizar trabalhadores analfabetos na década de 1960. O maior projeto do intelectual residia no reconhecimento "daquele analfabeto" enquanto sujeito, e a possibilidade desse sujeito reconhecer-se nas contradições de uma sociedade desigual e, com uma postura não conformista, e, mesmo diante das dificuldades existenciais concretas, considerar-se inserido no processo social. Aspectos estes, tão emergências na realidade em que vivemos nos dias atuais.

A abordagem acerca de todos os procedimentos adotados pelo grupo de trabalho de Paulo Freire no processo da alfabetização de adultos foi aqui apresentado, procurando demonstrar a maneira como o pensamento do intelectual se estruturava para construir uma prática alfabetizadora libertadora. A leitura do método jamais pode ser desvinculada da concepção de cultura e prática pedagógica ligada ao autor, mesmo porque ele:

> criou seus procedimentos educativos no contexto de um Brasil efervecente em termos políticos, desejoso de democratizar relações políticas. [...] A Pedagogia de Paulo Freire jamais foi algo equivalente a uma receita estereotipada. (GUIRALDELLI, 2012, p. 22)

A pesquisa sobre o método Paulo Freire, à luz de suas ideias, inspira a esperança de trilhar o caminho de Freire, segundo as descrições de (Mayo, 2004), que ressalta ter sido Paulo Freire um educador que trabalhou com uma educação de adultos no contexto do movimento da cultura popular, estabelecendo uma conexão entre ler a palavra e ler o mundo. Acredito, por fim, ser essa, a educação transformadora: aquela que reconhece a natureza política de todas as intervenções educativas.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL. Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4ªed. Brasília: LiberLivros, 2008. 378p.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. C. **O que é o Método Paulo Freire**. São Paulo. Editora Brasiliense. 2005. 113p.

FREIRE. Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005. 116p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011. 158p.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. As lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política. São Paulo: Manole, 2012. 98p.

MAYO.Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004. 189p.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras,1997. 408p.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Editora Loyola, 1987. 367p.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

WACHOWICZ. Lilian Anna. **Pedagogia Mediadora**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 152p.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Mestre em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional Uninter (2017-2019). Especialização em Mídias Integradas na Educação na UFPR (2018); Especialização em Gestão Pública na UFPR (2016); Especialização em Desenvolvimento Gerencial na FAE Business School (2002); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica no IBPEX (1998); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio na UFPR (2019). Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar (2017); Graduação em Filosofia, Sociologia e História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC PR (1997).

Contato: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização de jovens e adultos 46-48, 61, 175, 184, 186, 188, 190, 193

analfabetismo 5, 7, 11-16, 20-22, 37, 49, 52, 56, 61, 70, 76, 171, 173-175, 182

Angicos 5, 46, 49, 58, 61-62, 76-77, 79, 106, 173-174, 182-183, 185

Aprendizado 65, 114, 122, 124, 129, 136, 142, 149, 159-160, 166

aprendizagem 9, 25, 27, 32, 48, 62, 66-67, 71, 75, 83, 90, 104, 113-119, 122-123, 125-128, 133-134, 138, 141, 156, 162-163, 165, 168-170, 177, 180, 187, 192, 194

ato de ler 5, 35, 43, 45, 145, 183, 191

autonomia 6, 19, 23, 58-59, 77, 80, 87, 92, 113, 115, 120, 122, 124, 128-130, 142, 145, 148, 154, 156, 160, 163-168, 170

B

BNCC 6, 9, 131, 133-134, 138-140, 142-144, 146, 160

C

Conscientização 5, 24-25, 32, 34, 46-47, 50-51, 53-54, 58-60, 62, 65, 77, 85-86, 93, 102-104, 106-107, 109-110, 126, 156, 173, 181, 183, 185, 189, 195

conscientização do sujeito 53, 58

conscientizar 52-53, 65, 183

cotidiano 9, 24-25, 47, 67, 88, 114, 116, 142, 151, 156, 160

cultura popular 49, 105, 172-174, 183, 185, 195

currículo 6, 9, 85-86, 90, 93, 95, 98, 118, 131-136, 139, 143-146, 167

D

diálogo 5, 8-9, 35, 48, 50-52, 58-59, 62, 65, 71, 74, 80, 86, 88, 90, 98, 106, 108, 117, 121-122, 125, 127, 131-132, 141-144, 165, 178, 187

E

educação 2, 5-12, 14, 17, 20, 22-27, 29, 31-34, 37, 45-47, 50-65, 67-69, 71-98, 105-107, 110-114, 116-146, 148-150, 154-167, 169-179, 182-187, 193-196

educação autônoma 143

educação infantil 6, 9, 85, 95, 157-162, 165-166, 169-170

educação libertadora 50, 53, 56, 58, 134, 150, 155, 177, 186

Educação Popular 6-7, 9, 12, 22-23, 26, 31-32, 57, 62, 64, 73-75, 78, 83, 90, 97, 171-178, 182-183, 195

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 6, 87, 96, 122-124, 129, 177

Ensino 6, 9, 14-15, 18, 20, 25, 28, 34, 38-39, 41-42, 50, 58, 66, 71-72, 77, 82-85, 87-90, 93, 95, 97-98, 112-

115, 117-119, 122-123, 126-130, 133-135, 138, 141-145, 147, 149-150, 154-157, 162, 173, 175, 178-179, 184-186, 188, 196

F

formação de professores 9, 72-73, 77, 82, 86, 95-96, 112-118, 120-121, 123, 134-135, 138-140, 144, 146, 183

formação docente 9, 83, 88, 112-116, 121, 132-133, 138-142, 146, 162

formação inicial 5, 75, 89, 112-114, 117, 119-120, 139, 141-142

formação pedagógica 120

FORMADOR DE FORMADORES 6, 131, 133-134, 136

H

Humanização 5, 17, 30, 34, 51, 74, 79, 81, 83-85, 88, 91, 94, 123, 125

J

jornal O Exemplo 5, 7, 11-13, 21-22

justiça social 5, 21, 24, 34, 177

L

LDB 123-124, 140-141, 145, 154

Libertação 5, 8-9, 17, 21-22, 34, 51, 53, 59, 69-70, 77, 84, 89, 92-93, 99-101, 103-106, 108-110, 128, 136, 144, 156, 193, 195

M

método Paulo Freire 2, 5-6, 49, 61-62, 77, 79, 175, 184-186, 188, 192-193, 195

movimentos de libertação 5, 8, 99, 109

N

natureza política 5, 99, 109, 195

P

patrono da educação 7-8, 24, 46-47, 53-54, 57, 79, 105, 110

Paulo Freire 2, 5-12, 14, 17, 19, 21-26, 32-36, 40, 45-63, 67, 72, 75-82, 84-86, 88, 91-97, 99, 105, 107-110, 113, 117, 120, 123-129, 131, 146-149, 152, 155-157, 159, 164-166, 169, 171-175, 178-179, 182-186, 188, 190, 192-195

Pedagogia da Autonomia 6, 19, 23, 59, 77, 92, 113, 120, 122, 128, 130, 145, 156, 165, 170

Pedagogia do Oprimido 27, 32, 51, 59, 77, 99, 105, 107, 109, 111, 113, 127, 130, 145, 153, 155-156, 165, 170

Pedagogia Freiriana 5, 47, 79-83, 85, 88

práticas pedagógicas 7, 71, 84, 113, 115-116, 119-120, 163, 169

T

tecnologias digitais 8, 33, 61, 86

transformação 9, 45, 49, 52-53, 58, 61, 68, 76, 85, 107, 109, 116, 122, 126, 129, 134, 141, 154, 181-182, 186, 193

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br

/editorabagai

/editorabagai

contato@editorabagai.com.br