

Grafite: Andriago F. Barbosa



ANAIS

**XXI FÓRUM DE ESTUDOS
LEITURAS DE PAULO FREIRE**

**DEMOCRACIA E LUTAS SOCIAIS:
DENÚNCIAS E ANÚNCIOS**

VOLUME 2



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO



Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Fabiana Kaodoiniski
João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi
Terciane Ângela Luchese
(Organizadores)

Volume 2

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:
Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:
Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:
Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:
Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:
Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)
Asdrubal Falavigna (UCS)
Jayme Paviani (UCS)
Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)
Nilda Stecanela (UCS)
Paulo César Nodari (UCS) – presidente
Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Fabiana Kaodoiniski
João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi
Terciane Ângela Luchese
(Organizadores)



EDUCS

© dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

F745a Fórum de Estudos Paulo Freire: Leituras de Paulo Freire (21.: 2019 maio 2-4: Caxias do Sul, RS)
Anais do XXI Fórum de Estudos [recurso eletrônico]: leituras de Paulo Freire / org. Fabiana Kaodoini ...[et al.]. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2019.

Dados eletrônicos (3 arquivo).

ISBN 978-85-7061-983-9

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

Conteúdo: v. 1 – Eixo 1 – Eixo 6; v. 2 – Eixo 7 – Eixo 12; v. 3 – Eixo 13 – Eixo 15.

1. Educação - Congressos. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Kaodoini, Fabiana. II. Título.

CDU 2.ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Congresso	37(062.552)
2. Freire, Paulo, 1921-1997	37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Paulo Fernanda Fedatto Leal – CRB 10/2291

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Apresentação	12
---------------------------	-----------

Eixo 7

Paulo Freire: Educação de Jovens e Adultos

101 Um olhar para a EJA no Município de Erechim	15
Adriana Regina Sanceverino – Graciela Regina Gritti Pauli – Vania Maria Barboza	
102 Currículo na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades	28
Emeline Dias Lódi – Cenira Rosa Cechin Skorek – Adriana Regina Sanceverino	
103 A luta pela defesa da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre, como modalidade que contribui para aprendizagem de discentes trabalhadores	39
César Daniel de Assis Rolim	
104 Educação de pessoas jovens e adultas e o ensino das artes: um diálogo com a perspectiva freireana	49
Débora Della Vechia – Adriana Regina Sanceverino	
105 O projeto político-pedagógico do curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro: o olhar do estudante – contextos e desdobramentos	55
Juliana Roldão Bittencourt – Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas – Rafael Leitzke Pereira	
106 Gestão democrática e o escutar jovens e adultos em sala de aula	68
Luiz Renato de Oliveira – Larissa Martins Freitas – Caroline da Silva dos Santos	
107 Das dificuldades até as possibilidades de aprender	74
Márcia Regina da Silva	
108 A pesquisa como princípio educativo: reflexões e práticas no espaço da formação de professores de Física	82
Maria Teresinha Verle Kaefer – Taniamara Vizzotto Chaves – Taniandra Pereira dos Santos	
109 Educação de jovens e adultos e a inserção das tecnologias	93
Paulo Ricardo Lourenço Franco – Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas - Danieli Dias da Silva	
110 Resistência numa escola de EJA para a população em situação de rua	102
Renato Farias dos Santos	

111	O processo de avaliação na EJA: conselho participativo como espaço de reflexão e reinvenção das práticas	112
	Rita Viero – Marco Melo	
112	Gestão educacional e a construção da emancipação cidadã na educação de pessoas jovens e adultas	123
	Rodimar Garbin – Adriana Regina Sanceverino	
113	Reflexões e práticas docentes no PROEJA: caminhos para o currículo integrado	134
	Silvia Regina Montagner	
114	“En cantos”: uma contribuição afetiva para a alfabetização de jovens e adultos	145
	Adriana Arruda – Elizete Terezinha de Matos	
115	O aprender no contexto de jovens e adultos	148
	Cristiane Mattei	
116	Carta aos “proejandos” de Arroio do Sal-RS e seus educadores	153
	Dilnei Abel Daros	
117	A educação de jovens e adultos: um diálogo entre as obras <i>Sete lições sobre educação de adultos</i> e <i>Pedagogia da autonomia</i>	159
	Ana Alice Severgnini – Grazielle Silveira dos Santos – Ana Lúcia Paula da Conceição	
118	Compartilhando saberes na alfabetização – EJA: escola e universidade	162
	Luciano de Oliveira Ribeiro – Sibila Stuaní Carraro – Aline Lilian Pierozan	
119	Um olhar freireano sobre a brecha digital na educação de jovens, adultos e idosos	167
	Maria Eduarda Carneiro da Silva	
120	As demandas dos(as) moradores(as) do Bairro Bom Jesus, Porto Alegre-RS para os(as) candidatos(as) a governador do Estado do Rio Grande do Sul e presidente da república: um projeto interdisciplinar na EJA	171
	César Daniel de Assis Rolim – Susane Hübner Alves	
121	Recicla EJA	173
	Eugênio Borges	
122	Abecedário para além das paredes: um convite ao movimento de pensar e repensar o processo de alfabetização das(os) jovens, dos adultos e das adultas	174
	Maria Gabriela Pires de Souza – Jaciara Nunes Kern	

Eixo 8

Paulo Freire e a educação profissional, técnica e tecnológica

- 123 Qualificação profissional a partir da crítica freireana 177**
Angela Teberga de Paula – Vania Beatriz Merlotti Herédia
- 124 Autonomia segundo a percepção dos(as) professores(as) de
Educação Física do IFSul 187**
Fabiana Celente Montiel – Mariângela da Rosa Afonso –
Felipe Fernando Guimarães Silva
- 125 A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino e
aprendizagem com as novas tecnologias 198**
Laís Francine Weyh – Cátia Maria Nehring – Cênio Back Weyh
- 126 A possível relação entre a pedagogia freireana, a educação tecnológica e a
distância 209**
Vialana Ester Salatino – Luis Paulo Soares Munhoz
- 127 Ensinar e aprender na educação profissional: reflexões sobre a prática
docente 217**
Cleiva Aguiar de Lima
- 128 Relacionamento interpessoal: inserção deste conceito no PPC do curso
superior de Tecnologia em Processos Gerenciais 221**
Claudia Simone Cordeiro Pelissoli – Luciano Andreatta Carvalho da Costa
- 129 Freire e a dialogicidade: como o diálogo entre instituições de ensino e
produtores agroecológicos pode contribuir para a construção de uma
agricultura sustentável 226**
Maico Parisoto – Patrícia Mendes Calixto
- 130 Aprendizagem em tempos mediados pela técnica 230**
Rogério José Schuck – Adriano Edo Neuenfeldt –
Ariane Wollenhaupt da Luz Rodrigues

Eixo 9

Paulo Freire: Arte e cultura popular

- 131 A experiência de contadores de histórias em Caxias do Sul/RS como
possibilidade de inspiração de leitores 233**
Roger Andrei de Castro Vasconcelos – Elisângela C. S. Dewes –
Mariane Fruet de Mello
- 132 As manifestações da juventude das ruas enquanto objetos de denúncia e
ferramentas de anúncio 244**
Claudia Palhano e Pollianna Abreu

- 133 **Possibilidades de um ensino de artes visuais crítico por meio do feminismo em consonância com a pedagogia da libertação de Paulo Freire** 248
Alessandra Gurgel Pontes – Maristani Polidori Zamperetti
- 134 **O teatro do oprimido e da oprimida: Boal e Freire no Projeto Teatro do Oprimido na Comunidade – UFPel** 252
Fabiane Tejada da Silveira
- 135 **O direito humano à leitura: cirandas e práticas de educação popular** 255
Márcia Helena Koboldt – Carolina Drügg – Renata Toigo

Eixo 10

Paulo Freire: ética e cultura da paz

- 136 **Os grupos de estudo e os círculos de cultura: em busca de aprofundamentos para o trabalho colaborativo** 259
Claudete Botelho Ferreira – Bento Selau – Lúcio Jorge Hammes
- 137 **A ética do *ser mais* e a ética do mercado: educação em contexto de globalização neoliberal** 270
Débora Caroline dos Santos
- 138 **Destemperança – um olhar sobre a economia para os 99%, Paulo Freire, ética e a cultura da paz** 278
Cláudia Soave – Daniela Corte Real
- 139 **Destemperança – um olhar sobre a economia para os 99%, Paulo Freire, ética e a cultura da paz** 282
Cláudia Soave – Daniela Corte Real

Eixo 11

Paulo Freire: políticas públicas e resistência

- 140 **Participação social e políticas públicas de educação ambiental: um estudo sobre a conferência nacional infantojuvenil pelo meio ambiente (CNIJMA)** 288
Ana Lúcia Ruiz Goulart – Gabriel Ferreira da Silva
- 141 **Mulheres e participação popular: uma análise do OP/RS** 299
Carolina Schenatto da Rosa – Leonardo Camargo Lodi
- 142 **Uma proposta de reestruturação curricular freireana** 307
Graziela Rossetto Giron
- 143 **Políticas linguísticas e resistência: o ensino de espanhol no Brasil** 315
Jonas Tarcísio Reis – Jacqueline Vaccaro Teer

144	Ações afirmativas em foco: acesso e permanência de alunos cotistas – discussões	323
	Maria Cecília Pereira Isaacsson – Guilherme Ribeiro Rostas – Fernanda Rodrigues Pontes	
145	A contribuição de Paulo Freire na política pública de educomunicação socioambiental do Brasil	332
	Rachel Hidalgo – Rafael Simione – José Vicente de Freitas	
146	Educação social: uma mediação estratégica na gestão de políticas sociais ..	344
	Rosemeri Barreto Argenta – Eveline Fischer	
147	Medo e resistência: ser um professor a favor de quem?	354
	Jozilda Berenice Cândido Fogaça – Artur Fogaça Lima – Lucas da Silva Fogaça	
148	À sombra da minha árvore: reflexões acerca de uma investigação sobre concepções avaliativas	358
	Simone Beatriz Rech Pereira – Andréia Morés	
149	Um olhar mais amoroso sobre a obra de Paulo Freire: educação como prática de liberdade	363
	Daniela Corte Real	
150	A educação permanente como método de construção do Plano Político Pedagógico de serviços de acolhimento institucional	367
	Janaína Dorigo dos Santos – Ananaíra Monteiro – Tatiana Benini	

Eixo 12

Paulo Freire e a formação de professores(as)

151	O tempo de semear: a formação inicial e continuada do(a) professor(a) de EJA	372
	Daiane Bornelli de Andrade – Adriana Regina Sanceverino	
152	Formação de professores: compromissos e estratégias institucionais do IF Farroupilha – ano II	383
	Douglas Gabriel Schinke – Eliane de Lourdes Felden – Samuel Müller Forrati	
153	Aula investigativa em Matemática na perspectiva de Paulo Freire	395
	Eliel Felizardo – Neiva Viera Trevisan	
154	A importância da formação pedagógica para os professores, através da luz de Paulo Freire e os estudos de Vygotski	404
	Elis Regina da Silva Caetano	
155	Um relato sobre três curiosidades ou como foi a experiência enquanto coordenador pedagógico de uma escola pública	415
	Felipe Nóbrega Ferreira	

156	Tecer e refletir: ações formativas da Universidade Federal da Fronteira Sul no pacto nacional pela alfabetização na idade certa – eixo pré-escola	426
	Flávia Burdzinski de Souza – Silvania Regina Irgang – Zoraia Aguiar Bittencourt	
157	Políticas públicas: a política do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	439
	Franciele Fátima Marques – Taíse Morgana Presotto – Adriana Salete Loss	
158	Formação de professores: processos autoformativos nas dimensões pessoal, social e profissional	449
	Josiele Wall – Milena Escher – Adriana Salete Loss	
159	Formação docente no espaço escolar: escola lugar de reflexão, pesquisa e construção de saber	459
	Karine Dias Maximila – Silvana Maria Gritti	
160	Reflexões sobre os fundamentos da ética docente com base em Paulo Freire	471
	Márcia Carbonari – Rosiane Fernandes Sanguinete	
161	Formação de professores: aprendizagem, imaginação criadora e inventividade na interação com tecnologias digitais	483
	Maria de Fátima de Lima das Chagas – Nize Maria Campos Pellanda	
162	Auto(trans)formação permanente com professores para uma educação com gestão democrática: implicações, desafios e contribuições em Paulo Freire	494
	Marli Almeida de Oliveira – Celso Ilgo Henz – Cristiane Noronha	
163	A formação continuada de professores: um olhar freireano frente aos novos meios de formação	505
	Marlon Junior Pellenz	
164	formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): diálogos entre os encontros formativos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a perspectiva freireana	512
	Zoraia Aguiar Bittencourt – Adriana Salete Loss	
165	Carta aos jovens professores escolares	523
	Aline Marques de Freitas – Bruna Cavagnoli Boff – Camila Fátima Cavion	
166	A escola que eu gostaria de ser: uma reflexão sobre docência a luz de Paulo Freire	527
	Cristiane Garcez Noronha Duttel – Marli Oliveira	
167	Nós falhamos: um apelo pela formação continuada do professor	531
	Fabiana Perotoni	

168	A ação-reflexão-ação que me movimenta: percursos de luta e formação permanente	535
	Isadora Alves Roncarelli	
169	Carta pedagógica sobre Paulo Freire na formação de gestores(as) e professores(as)	539
	Maria Elisabete Machado – Ana Lúcia Souza de Freitas	
170	<i>Cartas a Cristina</i> e a formação de professores	542
	Valdete Gusberti Cortelini – Geraldo Antônio da Rosa	
171	Medos e ousadias em tempos de adversidade: narrativas sobre as perspectivas do contexto interdisciplinar no PIBID/PUCRS	546
	Victor Neжелischi – Rosane Ximmer	
172	A formação de pedagoga(o) a partir da experiência no Pibidiana	549
	Carla dos Santos de Matos Pocebon – Laura Brito Gomes – Rosane O. D. Zimmer	
173	Contribuições de Paulo Freire para a formação docente	552
	Diandra dos Santos de Andrade	
174	Exercício de reflexão sobre a formação continuada de professores no convívio de bolsistas do Pibid	556
	Edison Guella Fernandes – Taiane Dorigon – Henri Luiz Fuchs	
175	Gestão educacional e as tecnologias digitais – as implicações para a formação continuada de professores	560
	Greyce da Silva Rodrigues – Bruna Silva dos Santos – Josiane Carolina Soares Ramos Procasko	
176	Por uma pedagogia libertadora: escola de vida e as classes hospitalares	564
	Liésia Bubolz Rutz – Lui Nörnberg – Letícia Rehbein Jeske	
177	Os(as) professores(as) de História, na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação	569
	Rodrigo Souza dos Santos	
178	Varal temático sobre cartas pedagógicas: compartilhando experiências para ampliar o conceito	572
	Ana Lúcia Souza de Freitas – Maria Elisabete Machado – Ana Lúcia Castro Brum – Ancilla Dall’Onder Zatt – Ana Felícia Guedes Trindade – Cleiva Aguiar de Lima – Nina Rosa Ventimiglia Xavier – Micheli Silveira de Souza – Rosane Oliveira Duarte Zimmer	
179	Subsídios de Paulo Freire para a supervisão escolar no contexto atual	574
	Jaira dos Santos Coelho – Fábila Ferreira Bernardes – Nina Rosa Ventimiglia Xavier	

Apresentação

Em 2019, a Universidade de Caxias do Sul, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, acolheu com alegria o *XXI Fórum de Estudos Paulo Freire: Leituras de Paulo Freire*,¹ com o tema *Democracia e lutas sociais: denúncias e anúncios*. Evento importante e tradicional que, em continuidade ao trabalho de várias Instituições de Ensino Superior (IES) no RS, se propôs a debater a obra do autor Paulo Freire como fonte inspiradora para desenvolver uma educação com qualidade e socialmente comprometida com a transformação social.

O Fórum Paulo Freire começou a ser realizado em 1999, no intuito de articular saberes acadêmicos e saberes oriundos de diferentes práticas sociais, por meio de múltiplos diálogos e da promoção de relatos de experiências. Participaram do evento pesquisadores, estudiosos e interessados no pensamento freireano, em diferentes contextos. Para além das instituições universitárias, o Fórum Paulo Freire articulou-se com escolas, secretarias municipais de educação da região, movimentos sociais, ONGs, associações populares e entidades que, de alguma forma, comungam o desejo de construção de uma sociedade democrática, equitativa e que prima pela justiça social. O evento possui uma comissão estadual e uma comissão organizadora local que, em conjunto, organizaram uma rica programação científica, cultural e social.

O evento foi realizado nos dias 2, 3 e 4 de maio de 2019 na UCS, cidade universitária. Na programação, além de momentos como mesas, rodas dialógicas e atividades culturais, tivemos 15 eixos em torno de diversas temáticas para apresentação de trabalhos. A participação ocorreu por meio de inscrição de trabalhos (em diferentes modalidades), que foram compartilhados em salas temáticas coordenadas por estudiosos da obra freireana e com experiência no Fórum. A seguir, apresentamos os resultados dessas apresentações que foram inscritos como resumo, resumo expandido, carta pedagógica ou trabalho completo. A riqueza dos momentos vividos fica na memória dos que estiveram em Caxias do Sul. Nos Anais, os registros dos trabalhos apresentados no evento.

¹ É da exclusiva responsabilidade dos autores o conteúdo, a formatação, os conceitos e as opiniões emitidas, bem como a utilização de quaisquer elementos em seus textos, tais como a reprodução de imagens, tabelas e citações. A publicação destes anais considera o conjunto de diferentes modalidades de submissão de textos permitidas no evento e as preserva em sua plena integridade.

O *XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* foi organizado e programado como uma oportunidade de reflexão e discussão sobre temáticas relevantes no campo da educação popular freireana, na perspectiva de atualização e aprofundamento de investigações mediante diferentes espaços de socialização de produções intelectuais, de trabalhos de pesquisa, de relatos de experiências e vivências.

Esperamos que os Anais, como registro de memória, de produção do conhecimento e de saberes, inspirem práticas educativas e novas reflexões. Boa leitura!

Eixo 7

Paulo Freire: Educação de Jovens e Adultos

Coordenadores

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt (UFRGS)

Prof. Dr. Sérgio Haddad (UCS)

Articuladora

Dr^a Cineri Fachin Moraes (UCS)

Um olhar para a EJA no Município de Erechim

Adriana Regina Sanceverino¹
Graciela Regina Gritti Pauli²
Vania Maria Barboza³

Introdução

A educação foi instituída como direito assegurado a todos os cidadãos, a partir da Constituição Federal brasileira de 1988 que, em seu art. 205, estabelece como sendo dever do Estado e da família provê-la, cabendo também à sociedade a colaboração para sua promoção e incentivo. A Constituição prevê, ainda, no art. 206, inciso primeiro, que o ensino seja ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (nossos grifos). (BRASIL, 2010). Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, fica reconhecido o direito de jovens, adultos e idosos à educação.

Apesar da garantia legal de que a educação é direito de todos e que seu acesso deve ocorrer em igualdades de condições, as políticas de governo têm priorizado a universalização do ensino a crianças e adolescentes, demonstrando que a educação para esse público ainda é incipiente, não efetivando este direito que, teoricamente, é de todos. Este avanço na dimensão legal, desacompanhado de sua materialização, só pode ser compreendido, se atentarmos aos ensinamentos de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia*, de que o direito à educação não se limita a seus preceitos legais.

Este estudo busca apresentar uma breve contextualização da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil, bem como apresentar alguns dados dos alunos matriculados nesta modalidade de ensino na cidade de Erechim, no Rio Grande do Sul.

Breve contextualização da EJA no Brasil

¹ Doutora em Educação. Mestra em Educação e Cultura. Licenciada em Pedagogia.

² Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Geografia Ambiental Urbana. Graduada em Estudos Sociais – Geografia.

³ Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Processos Interdisciplinares em Arqueologia. Especialista em Psicopedagogia. Graduada em História.

Em diferentes momentos, ao longo da história do Brasil, encontram-se referências de práticas educativas envolvendo adultos. Segundo Leineker (2009), no período colonial, a educação dos adultos possuía mais um caráter religioso do que educacional. Era ministrado por jesuítas que, por um longo período, dominaram a educação no País, com um modelo educativo voltado à propagação e difusão do catolicismo entre crianças e adultos indígenas, os filhos dos colonizadores portugueses e mestiços que frequentavam as escolas fundadas pelo Padre Manuel da Nóbrega.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1789, ocorreu uma desorganização do ensino no País e a educação de adultos entra em colapso. A partir de então, o Império passa a responsabilizar-se pela organização da educação no Brasil. (BEZERRA; BARRETO, 2014).

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, fez surgir a necessidade de se formarem trabalhadores para atenderem a Corte portuguesa, o que motivou a implantação de um processo de escolarização de adultos, para que servissem de serviços à aristocracia da época e para que cumprissem as tarefas exigidas pela Coroa. (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Paiva (2003) relata que o valor da educação para o povo começou a ser reconhecido quando a Revolução Industrial passou a exigir que um número maior de pessoas possuísse o domínio da leitura e da escrita.

No Brasil, a importância da educação surgiu atrelada à ideia de que seria capaz de contribuir para o progresso da nação; contudo, até as primeiras décadas do século XX, foram poucos os momentos nos quais ela foi levada em prática em forma de políticas de educação promovidas pelo Estado. (PAIVA, 2003).

Com a criação do Plano Nacional de Educação, em 1934, o Ensino Primário Integral, obrigatório e gratuito, passou a ser estendido à população adulta. Esse plano foi o primeiro, na história da educação brasileira a prever um tratamento especial para a educação de jovens e adultos (STRELHOW, 2010), especialmente por prever o direito de os adultos terem acesso ao Ensino Primário gratuito.

Em 1947, o Ministério da Educação e Saúde instalou o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha por objetivo a reorientação e coordenação geral das atividades dos planos anuais do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos não alfabetizados. O SEA integrou-se a outros serviços já existentes na área da

educação, produzindo e distribuindo material didático. Esse movimento em favor da educação de adultos estendeu-se até o final da década de 1950, sob a denominação de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). (HADDAD; DI PIERO, 2000).

Apesar dos esforços incipientes para a erradicação do analfabetismo no Brasil, em 1950 55% da população brasileira, com idade superior a 18 anos, era analfabeta. (ALMEIDA; CORSO, 2015). Buscando reduzir esses índices, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, organizou mais duas campanhas de combate ao analfabetismo, uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra, em 1958, denominada de Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Lamentavelmente, ambas as campanhas não foram profícuas e pouco realizaram. (HADDAD; DI PIERO, 2000).

Segundo Nascimento (2011), a Educação de Jovens e Adultos era uma reprodução do Ensino Primário infantil, o que era uma forma preconceituosa de se conceber essa modalidade de educação. Por volta de 1958, com a realização do Congresso Nacional de Educação de Jovens e adultos, as ideias pedagógicas de Paulo Freire passam a ser difundidas, marcando um novo período na EJA. Suas ideias vão contribuir na compreensão da Educação como Direito e na elaboração de uma concepção metodológica que coloque os sujeitos como centrais no seu processo de alfabetização/educação, nesta modalidade de ensino.

Referem Haddad e Di Piero que, nesse período,

[...] as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. (2000, p. 113).

A ruptura política, resultado do golpe militar de 1964, atingiu os movimentos de educação e cultura populares. Seus dirigentes foram perseguidos, presos e censurados, os materiais foram apreendidos, resultando no desmantelamento do Programa Nacional de Alfabetização. (NASCIMENTO, 2011). Com isso, a Educação de Jovens e Adultos foi impactada e muitas das suas

conquistas foram perdidas, dentre elas o movimento de educação popular, visto que contrariava os interesses desse governo autoritário.

Apesar do caráter repressivo característico do governo militar, a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelo Estado, que concebia a EJA como um importante canal de mediação com a sociedade. Assim, atendia-se um direito legítimo de cidadania mediante estratégias que iam ao encontro, também, dos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico posto em prática pelo regime militar. (HADDAD; DI PIERO, 2000). Assim, em 15 de dezembro de 1967, a partir da Lei n. 5.379, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Segundo Viegas e Moraes (2017), o Mobral foi idealizado no governo do General Costa e Silva; contudo, consolidou-se apenas em 1969, no governo Médici. Referem estes autores que, houve um explícito interesse e interferência do governo militar, no setor educativo. Sendo assim, o Mobral era uma forma para garantir a manutenção de suas ideologias nesse território.

Um dos objetivos do Mobral era a erradicação do analfabetismo no País, em um período de 10 anos. Segundo Hadad e Di Piero (2000), esse foi um programa imposto, que contou com a participação de educadores, o que motivou muitas críticas. Por isso, no final da década de 1970, foi reformulado, com o intuito de garantir sua permanência. Contudo, por não atender à necessidade de alfabetização, foi reformulado, surgindo um novo programa para o combate ao analfabetismo, o ensino supletivo.

A Lei n. 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, veio regulamentar o ensino supletivo no Brasil, “como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização”. (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 397).

Com a redemocratização do País, a partir de 1985, o Mobral é extinto e seu lugar passa a ser ocupado pela Fundação EDUCAR, que apresentava as mesmas características do MOBREAL, contudo, sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Essa fundação foi passando a responsabilidade pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Em 1996 também, no governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC), “uma emenda constitucional alterou, dentre outros, o art. 208 da Constituição de 1988, que garantia a gratuidade e a obrigatoriedade na oferta do

Ensino Fundamental aos alunos que não o cursaram quando na idade própria”.⁴ (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 468). Essa norma retirou do Estado a obrigação do oferecimento desse ensino, passando a ser sua competência apenas o comprometimento com a manutenção da gratuidade, conforme referido pelo autor.

Material e métodos

Neste estudo, entendemos ser importante olhar a realidade próxima na sua unicidade. Para tanto, serão apresentados os dados do total de estudantes da EJA, Ensino Fundamental e Ensino Médio, da rede pública estadual, no Município de Erechim, RS.

As escolas pesquisadas ofertam as Totalidades 3, 4, 5 e 6, que correspondem às séries finais do Ensino Fundamental e Totalidades 7, 8 e 9 correspondentes ao Ensino Médio.

Os dados fornecidos pelas escolas foram agrupados por sexo, em cada uma das totalidades, tanto de Ensino fundamental quanto no Ensino Médio, conforme apresentamos a seguir.

Das três escolas que ofertam as totalidades 3 a 6, duas são de Ensino Fundamental: a EEEF Santo Agostinho, com um total de 396 estudantes, sendo que 73 são da modalidade EJA, e a EEEF Bela Vista, com um total de 303 estudantes, dos quais 57 frequentam a EJA. A EEEB Dr. Sidney Guerra, que é escola de Ensino Médio, possui 470 estudantes, sendo 49 da EJA.

As totalidades de Ensino Médio são ofertadas pelas escolas de Ensino Médio EEEB Irany Jaime Farina, com um total de 441 estudantes, destes 106 da EJA. A EEEM Érico Veríssimo conta com 517 estudantes, dos quais 121 da modalidade EJA e, por último, a EEEM João Germano Imlau, possui 1.280 estudantes; destes, 146 são da EJA.

Resultados e discussão

Abaixo apresentamos os dados referentes às totalidades do Ensino Fundamental, na rede estadual do Município de Erechim.

⁴ Idade própria consta no art. 37 da LDB (Lei n. 9.394/96). É uma expressão cristalizada para nortear legalmente a expectativa de faixa etária para cada nível de ensino. (VIEGAS; MORAIS, 2017, p. 468).

Quadro 1 – Estudantes de EJA – Ensino Fundamental, de acordo com o sexo na rede estadual no Município de Erechim – jul./2018

Totalidades	Totalidade 3		Totalidade 4		Totalidade 5		Totalidade 6		TOTAL	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
EEEF Sto. Agostinho	0	0	14	7	13	13	18	8	45	28
EEEB Dr. Sidney Guerra	5	2	7	2	5	7	13	8	30	19
EEEF Bela Vista	9	1	8	3	8	4	14	10	39	18
Total	14	3	29	12	26	24	45	26	114	65

Fonte: Elaborado pelas autoras, com dados fornecidos pelas escolas e 15ª CRE.

Cada escola possui uma turma de cada totalidade ofertada. Duas das três escolas ofertam da totalidade 3 até 6, e uma, da totalidade 4 até a 6. Destas, a Escola Santo Agostinho está localizada na região central da cidade e as outras duas em bairros opostos ao centro da cidade.

Em todas as escolas da EJA Ensino Fundamental, a quantidade de estudantes do sexo masculino é maior que a de estudantes do sexo feminino. Do total destes estudantes, 63,7% são do sexo masculino.

A idade dos estudantes nas escolas pesquisadas vai dos 15 anos, idade mínima para ingresso nesta modalidade de educação, até os 63 anos.

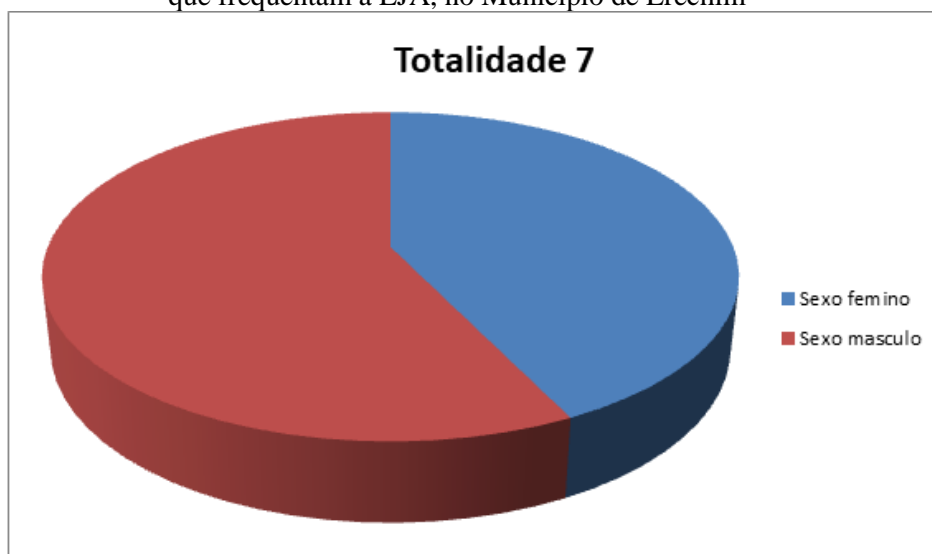
Quadro 2 – Estudantes de EJA – Ensino Médio de acordo com o sexo na rede estadual no Município de Erechim – jul./2018

Totalidades	Totalidade 7		Totalidade 8		Totalidade 9		TOTAL	
	M	F	M	F	M	F	M	F
EEEM Irany Jaime Farina	20	21	10	11	19	25	49	57
EEEM Érico Veríssimo	22	21	19	21	16	22	57	64
EEEM João Germano Imlau	37	17	30	27	15	20	82	64
Total	79	59	59	59	50	67	188	185

Fonte: Elaborado pelas autoras, com dados fornecidos pelas escolas e 15ª CRE.

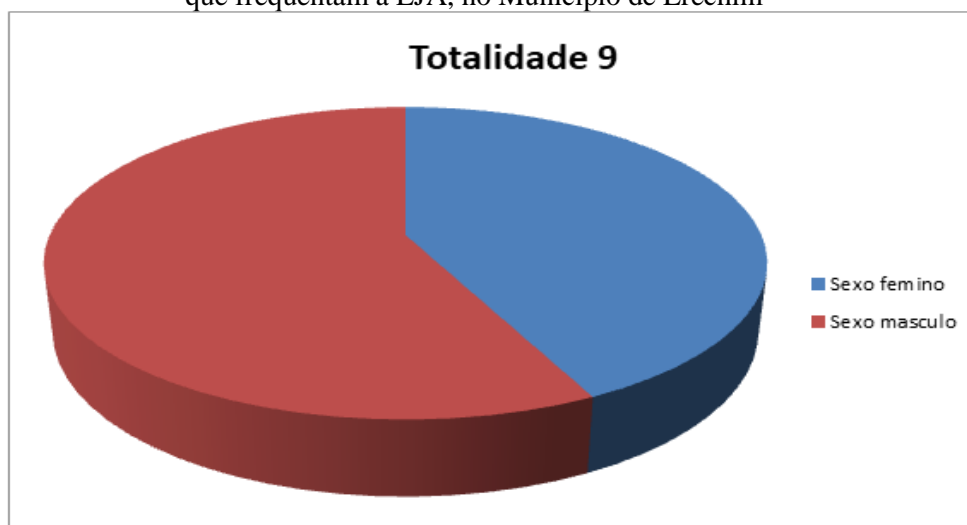
Em cada uma das escolas que ofertam o Ensino Médio, há a presença das três totalidades com uma turma de cada uma delas. Na totalidade 7, é maior o número de estudantes do sexo masculino (Fig. 1), equiparado ao feminino, na totalidade 8 e invertendo-se na totalidade 9. Embora seja pouca a diferença, os estudantes do sexo masculino são a maioria também no Ensino Médio. Estes representam 50,4% do total.

Figura 1 – Totalidade 7 – Estudantes do sexo masculino e feminino em escolas estaduais, que frequentam a EJA, no Município de Erechim



Fonte: Dados fornecidos pelas escolas e 15ª CRE.

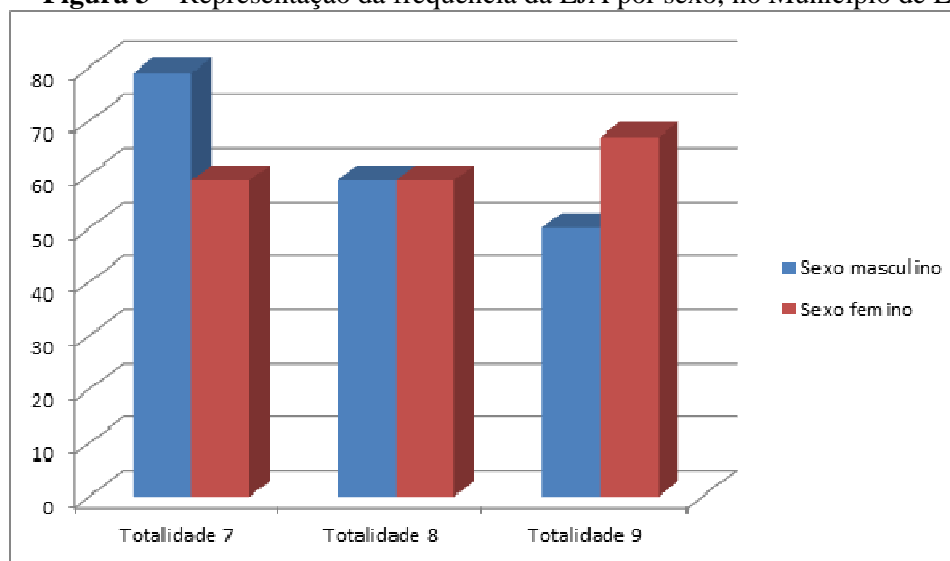
Figura 2 – Totalidade 9 – Estudantes do sexo masculino e feminino em escolas estaduais, que frequentam a EJA, no Município de Erechim



Fonte: Dados fornecidos pelas escolas e 15ª CRE.

A faixa etária dos estudantes nessas totalidades situa-se entre os 18 anos, a idade mínima para a modalidade, até os 55 anos. Das três escolas, a João Germano Imlau está situada no centro da cidade, e as outras duas em bairros, ao sul deste. Observamos na Figura 3 que, à medida que avançam as totalidades, aumenta o número total de estudantes do sexo feminino em cada uma delas. Estas constituem a maioria, apenas em duas das seis escolas.

Figura 3 – Representação da frequência da EJA por sexo, no Município de Erechim



Fonte: Dados fornecidos pelas escolas e 15ª CRE.

As pesquisas sobre a EJA no País apontam uma maioria de estudantes do sexo feminino (ORO; WESCHENFELDER; STECANELA, 2010) nesta modalidade de educação, fato que levou a considerar a importância de estudos das questões de gênero, as diferenças e desigualdades de gênero. Verificou-se a existência de estudos que tratam especificamente das mulheres na EJA, como os estudos de Narvaz; Sant’anna e Tesseler (2013) e Fernandes *et al.* (2016).

Vários estudos tratam das causas da evasão ou exclusão da escola dita “regular” e dos motivos que levam à busca de maior escolarização, agora na modalidade EJA, apontando que, para os homens, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, questões pedagógicas e pessoais são motivos para abandonar a escola e, para as mulheres, a esses somam-se a maternidade, o trabalho doméstico e pressões do marido ou companheiro. Também, são em maior número os motivos que levam as mulheres a retornar para a escola. Para ambos, homens e mulheres, a busca de maior qualificação para o trabalho, autonomia pessoal e elevação da autoestima são razões que os impulsionam a buscar sua formação na EJA (NARVAZ; SANT’ANNA; TESSELER, 2013; FERNANDES *et al.*, 2016).

Para as mulheres, a retomada de seus estudos significa, também, realização pessoal, independência financeira (FERNANDES *et al.*, 2016) e liberdade de pensamento e ação, de não aceitar tratamento diferente ou inferior, em função de ser mulher.

Os dados da nossa pesquisa vão na contramão da literatura, uma vez que fica demonstrado que os estudantes do sexo masculino, no Município de Erechim, são maioria nas séries finais da EJA.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referente à participação, por sexo, na EJA, em 2007, 53% eram mulheres e 47%, homens. (BRASIL, 2009). A exclusão da escola dita “regular”, que ocorre (RODRIGUES, 2012, p.105) “por motivos pedagógicos, políticos, legais e estruturais” de meninos é maior do que de meninas. A constante falta de professores, as condições físicas e de materiais das escolas e a diminuição da idade legal para ingresso nesta modalidade contribuem para tal. Assim, se os meninos representam a maioria que evade, também são a maioria que retorna à escola.

Entendemos que os resultados apontam a necessidade de pensar a educação de jovens e adultos inserida numa sociedade de classes, desigual e opressora nas suas relações econômicas e sociais. Nesta sociedade, a escola, como um dos aparelhos ideológicos de Estado, exerce papel dominante, em relação aos demais aparelhos (Igreja, família, sistema político, jurídico, sindical, de informação e cultural), no processo de contribuir:

[...] para a reprodução das relações de exploração do sistema capitalista. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal lhes inculca, durante anos [...] os saberes contidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente a ideologia dominante. Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios cargos [...] pequenos e médios burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso [...] seja para fornecer os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos). (ALTHUSSER, 1985, p.78-79).

Os resultados apresentados pela literatura e pela nossa pesquisa apontam para esta escola: a dos que permanecem, concluem e, de maneira geral, vão ocupar os espaços da sociedade, de menor exploração. A outra parte representa aqueles cuja única opção é deixar a escola no meio do percurso e entrar no mundo do trabalho. Estes serão os mais expropriados e que ao visualizar, entre outros motivos, um retorno à escolarização como possibilidade de mudar essa condição, vão constituir os estudantes da EJA.

Para estes, “saídos” ou excluídos cedo da escola, o trabalho roubou, não apenas o tempo de aprendizado, mas, também, da infância ou adolescência. Assim, a educação de jovens e adultos precisa desenvolver uma pedagogia que, segundo Losso (2010), reconheça as limitações culturais impostas pela expropriação econômica dos estudantes e que a construção do conhecimento é coletiva, não se limita ao cotidiano da vivência e da cultura destes, se quiser cumprir sua função, na construção do sujeito autônomo consciente do seu papel histórico na sociedade.

Assim sendo, é necessário desenvolver uma pedagogia humanista e libertadora (FREIRE, 1997), que constantemente problematize a realidade e o lugar de cada um nesta sociedade; portanto, a exploração e dominação, seja nas relações

de trabalho, seja nas relações pessoais entre homens e mulheres, baseia-se na dialogicidade e consciente de que ambos, professor e estudante, ensinam e aprendem.

Desta forma, é fundamental romper com a escola dual, de qualidade, para os segmentos mais abastados e precarizada para a maioria da população, que expropria do conhecimento os expropriados economicamente. É imprescindível realizar uma prática consciente da estrutura da sociedade que colabore, de forma efetiva, para dissociar a ideia da pobreza como resultante da baixa escolarização, que seja capaz de contribuir para mostrar que “a aparência e a essência dos fenômenos não são coincidentes” (MARX *apud* RUMMERT, 2008, p. 177) e para elucidar a origem dos problemas educacionais e sociais da população. Mostrar que a escola é reflexo da sociedade e não o seu inverso.

Conclusão

Ao concluir este estudo, foi possível verificar que um mesmo fenômeno pode apresentar singularidades locais. Os dados levantados sobre a realidade da EJA, na rede pública estadual na cidade de Erechim, RS, são divergentes dos apresentados pelos estudos e pelas pesquisas analisadas, ao indicarem que os homens são maioria. Esses resultados podem estar apontando possibilidades de pesquisa, no sentido de determinar se estaria se estruturando uma nova realidade na composição do público da EJA, ou se é apenas um dado isolado e localizado espacial e temporalmente, ou ainda apontar o surgimento de outros motivos ou causas, além das destacadas no texto, que levem à saída do aluno do ensino “regular” e o ingresso na EJA e que exerceriam maior pressão sobre os meninos, e destas, quais teriam peso maior? Por quê? Seriam as questões pedagógicas decisivas, num contexto de precarização do ensino público gaúcho e nacional, decorrentes das políticas neoliberais e de ajuste fiscal? Ou consequência da crise mundial do capital e da nossa posição dentro da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), como produtores e exportadores de produtos primários e dependente do capital e das tecnologias estrangeiras?

Esse assunto, devido à sua complexidade, não se esgota nesta pesquisa, mas abre espaço a muitos questionamentos, que podem ser ponto de partida para outras pesquisas sobre a EJA em Erechim-RS.

Referências

- ALMEIDA, A.; CORSO, A.M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba-PR. Anais [...]* Curitiba: PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Fiuza, 2010.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional**. Brasília: IBGE, 2009.
- BEZERRA, V.; BARRETO, M.O. Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 164-190, jul./ago. 2014.
- FERNANDES, C.L.; NASCIMENTO, P.H.L.; SILVA, W.T.A. OLIVEIRA, M.J.; FERREIRA, K.R.M. A inserção da mulher na modalidade EJA. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016. Maceió – AL. Anais [...]* Maceió, 16 a 18 de novembro de 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, jan./jun. 1997.
- FRIEDRICH, M.; BENITE, A.M.C; BENITE, C.R.M.; PEREIRA, V.S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.
- LEINEKER, M.S.L. **EJA: diversidade e contexto histórico**. Guarapuava: Unicentro, 2009.
- LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. Relendo Paulo Freire na EJA: mediações cotidianas. **Revista da Educação Superior do Senac**, v. 3, n. 2, dez. 2010. ISSN 1984-2880.
- NARVAZ, M.G.; SANT'ANNA, S.M.L.; TESSELER, F.A. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.
- NASCIMENTO, A. A educação de jovens e adultos no Brasil: a problemática da alfabetização no país. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba-PR. Anais [...]* Curitiba: PUCPR: 7 a 10 nov. 2011.
- ORO, A.; WESCHENFELDER, R.C.S.; STECANELA, N. Mulheres e EJA: o que elas buscam? **Anais... I Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação**. Florianópolis, 2010.
- PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

RODRIGUES, D. J. F. A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA. *In:* ARAÚJO, J.M.D.; VALDEZ, G.R.B. **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2012.

RUMMERT, Sônia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun.2010.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M.C.S. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

Currículo na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades

Emeline Dias Lódi¹
Cenira Rosa Cechin Skorek²
Adriana Regina Sanceverino³

Introdução

Versar sobre currículos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) emergiu das reflexões promovidas no componente curricular Teorias do Currículo, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim/RS. O presente ensaio objetiva estabelecer uma reflexão acerca da influência da teoria de Paulo Freire no currículo e no processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, destacamos a importância dos currículos de EJA observarem a especificidade deste público, que chega aos espaços educacionais com uma bagagem cultural muito diversificada, com conhecimentos acumulados em seu percurso formativo e percepções singulares sobre a realidade do mundo. Entretanto, é preciso considerar também que muitos jovens e adultos trazem consigo algumas experiências negativas, frustrantes, suportadas ao longo da vida. Muitas dessas experiências são fruto de relações injustas de poder, que perpassam a sociedade capitalista e obrigam, sobretudo, jovens e adultos de classes populares abandonarem seus estudos por diversos motivos.

Todavia, estes jovens ao retomarem seus estudos, muitas vezes encontram na EJA a mesma escola excludente na qual outrora migraram ou dela evadiram-se, com metodologias e didáticas pedagógicas retrógradas, que não contemplam suas expectativas. Corroboramos o que Freire (2015, p. 52) pondera: “Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora”, funciona como

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, *Campus* Erechim/RS. *E-mail*: emelinedias@hotmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação(PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim/RS. *E-mail*: ceniracechin@hotmail.com

³ Pós-Doutora pela UFSC/SC (2017). Professora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, *Campus* Erechim/RS. *E-mail*: adrianarsanceverino@gmail.com

uma força de imersão de consciência que distancia homens e mulheres, jovens, adultos e idosos da libertação. É imperiosa a superação desta contradição, para que “[...] esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”. (p. 60).

Com atuação e reconhecimento na Educação de Jovens e Adultos, conhecido principalmente pelo método de alfabetização que leva seu nome, Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político, que até hoje motiva ações da sociedade civil em prol da efetivação da cidadania. Desta forma, as contribuições de Paulo Freire são um legado e demonstram atualidade na conjuntura d hoje.

Dialogando com Freire, entendemos que não se pode compreender o(a)⁴ educando(a) da EJA como um sujeito que retorna para a escola somente para aprender a ler, escrever e calcular, é preciso ir além, ou seja, “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE). Trabalhar com jovens e adultos exige a compreensão da realidade desses sujeitos.

Ademais, ao pensar a EJA como modalidade de ensino, devemos inferir que “seus sujeitos são essencialmente cidadãos(ãs) que não tiveram o direito à educação, e tantos outros assegurados em outras fases da vida” (CAPUCHO, 2012, p. 75); assim, esta modalidade deve valorizar o conhecimento e as especificidades destes sujeitos jovens e adultos, buscando além de compreender, respeitar sua identidade. É preciso considerar ainda sua bagagem histórica e cultural, pois, de acordo com Arbache (2001, p. 22), “visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional”.

Sendo assim, não podemos compreender o público da EJA como quem busca apenas escolarização, não é simplesmente esse objetivo que move estes sujeitos, é indispensável compreender os aspectos sociais e culturais inerentes a

⁴ Em observância à problematização das diferentes formas de exclusão, e de enfatizar o respeito à diversidade e a questão de gênero, utiliza-se essa formatação, na perspectiva de uma linguagem não sexista. Não se trata de simples redundância, mas de evitar uma manifestação do uso masculino como presumível genérico. (LOSSO, 2012).

esse público. Muitos aspectos precisam ser considerados, quais sejam: vivência, cultura, estrutura familiar e, sobretudo, história de vida desses sujeitos. Por isso o(a) educador(a) da EJA está diante de um desafio, em que é necessário aliar teoria e prática, pois são indissociáveis. Além disso, é essencial proporcionar a estes(as) educandos(as) didáticas criativas articuladas com práticas pedagógicas autênticas e inovadoras. Logo, “reconhecer o lugar de onde se fala e a trajetória de vida desses sujeitos são relevantes para o início de qualquer prática em EJA”. (CAPUCHO, 2012, p. 770).

Metodologicamente, este ensaio caracteriza-se por ser um estudo bibliográfico, em que dialogamos com autores(as) que permitem compreendermos o que é currículo e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. As afirmações que apresentamos são a expressão do posicionamento teórico e político de pesquisadores(as) como Freire (2015, 2016), Arroyo (2016), Silva (2014, 2010), Paro (2011), Gomes (2008), Sanceverino (2016), Losso (2012), Capucho (2012), Jardimino e Araújo (2014), Arbaché (2001), entre outros(as). Estes(as) pesquisadores(as), no seu conjunto, defendem que o currículo deve garantir aos(as) educandos(as) aprendizagens significativas; considerar seus saberes e respeitar a diversidade dos sujeitos. Além disso, apontam a necessidade de superar a rigidez imposta pelo currículo formal, com o intuito de contemplarmos um currículo integrador que, de fato, promova a emancipação dos sujeitos jovens e adultos.

Referencial teórico

Currículo: ampliando conceitos

As discussões sobre currículo representam uma das temáticas mais relevantes na área da educação. Não há como pensar educação sem entender o significado do currículo, pois este se caracteriza como elemento fundamental do sistema educacional. Para discorrer sobre a relação entre currículo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se necessário inicialmente definirmos o que é currículo.

Em termos de conceituação, diversas são as definições plausíveis para currículo. Segundo Silva (2014, p. 15), “se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos

dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. Neste sentido, pode-se dizer que para além do conhecimento que perpassa o currículo devemos pensá-lo como elemento formador de subjetividades, pois o currículo pressupõe também a constituição de identidade, ou seja, “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”. (SILVA, 2010, p. 12).

Entre outras definições para currículo, é comum sua descrição como um conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar. Por este ângulo, o currículo é compreendido como a organização das disciplinas, bem como a seleção de conteúdos a serem empregados nas diversas modalidades de ensino. Apesar de esta concepção ser uma definição aceita, o currículo a que nos referimos está pautado em torno de outra concepção; segundo Paro (2011), o currículo não deve restringir-se ao acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas possibilitar à escola ser um lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá somente para se preparar para a vida, mas para vivê-la efetivamente.

A afirmativa acima referida nos leva a refletir sobre a responsabilidade em torno da concepção de currículo, bem como a influência das propostas curriculares no desenvolvimento da identidade dos sujeitos. Corrobora esta concepção Moreira e Candau ao ponderarem:

Currículo são as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes [...] é em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. (2007, p. 18-19).

Ampliando conceitos, Sacristán (2013, p. 10) assevera que o currículo pode ser entendido como: “O conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores”. Assim, o conteúdo cultural difundido pelos currículos pode provocar determinadas posturas em seus receptores.

Por este mesmo viés, Dias e Thiesen (2017, p. 36) elucidam que “[...] o currículo nunca é neutro, corporifica relações sociais, podendo legitimar determinadas visões de mundo”, o currículo pode assim reproduzir desigualdades ou contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Neste contexto, é

preciso considerar a onda conservadora que vem ganhando força no atual contexto político brasileiro, que tem como pressuposto a neutralidade, sobretudo nos currículos e espaços educacionais, e a partir disso sugerem algumas reformas educacionais; sobre esta questão Silva é enfático:

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. (SILVA, 2010, p. 10-11).

Por conseguinte, Arroyo (2016) considera que a retomada conservadora tem o intuito de reduzir as identidades tanto dos(as) educandos(as) como dos(as) docentes; por isso, propõe estruturas fechadas, nas quais nem todo conhecimento, nem todos os sujeitos e suas experiências têm vez em territórios tão cercados; pontua ainda que “há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados [...] proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum”. (ARROYO, 2016, p. 17).

Essa dura realidade exige mobilização, a fim de resistirmos a esses mecanismos de coação. Sobre este aspecto Freire (2015, p. 229) elucida: “Enquanto, na teoria antidialógica, as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo”. Como nunca antes foi tão importante a organização das massas, é preciso romper com a concepção hegemônica do conhecimento que secundariza os sujeitos sociais e suas experiências.

Sendo assim, reiteramos que o(a) educador(a) não pode ser um(a) simples reprodutor (a) de conteúdos, mas deve motivar os(as) educandos(as) a superarem seus limites com criticidade. Sobre essa questão, Gomes (2008, p. 23) pontua: “O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele

envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas”. Assim, ao discutirmos o currículo da EJA, reiteramos que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. (FREIRE, 2016, p. 31).

O currículo e o processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 de 1996, a EJA é concebida como uma modalidade específica da Educação Básica. Inicialmente foi destinada à inclusão escolar de pessoas jovens e adultas, que não tiveram acesso ao ensino regular, que por motivos diversos foram excluídas do direito à educação formal durante sua infância ou adolescência; entretanto, esta modalidade está passando por uma redefinição de seu público, dada a juvenilização observada nos últimos anos.

Segundo Lódi e Sanceverino (2018), estamos diante de um tempo de reconfiguração da EJA, de juvenilização, é preciso indagar quem são esses jovens que adentram precocemente os espaços educacionais da EJA, pois reconhecê-los em seus tempos de vida e compreender os motivos que levam a optarem pela EJA permitirá superar visões negativas que pesam sobre eles(as), bem como romper com políticas de suplência que visualizam a EJA pelo viés da continuidade, da recuperação do tempo perdido àqueles(as) que não tiveram oportunidade de escolarização na “idade própria”.⁵

De acordo com Losso, o fato de a EJA tornar-se uma modalidade de ensino supera a ideia de ensino supletivo. Além de que se transforma em uma “ferramenta de inserção político-social de uma clientela excluída e expropriada de todas as formas de inclusão social”. (LOSSO, 2012, p. 47). Nesta mesma perspectiva, Jardimino e Araújo enfatizam a necessidade de superar o conceito de suplência que por anos marcou a Educação de Jovens e Adultos, na sociedade brasileira, “um conceito que carrega em seu interior a ideia de continuísmo e de que esses sujeitos precisam de uma segunda oportunidade” (2014, p. 174). É

⁵ Para nosso entendimento esse conceito gera preconceito contra aqueles que não se alfabetizaram na chamada “idade própria” ou tiveram sua trajetória escolar interrompida por diversos motivos. A literatura na área nos leva a afirmar que não existe idade certa para aprender, portanto precisamos romper esse mito.

preciso redirecionar o olhar para esses sujeitos, de forma que não sejam evidenciadas apenas suas carências e dificuldades no percurso escolar.

Diante do desafio de trabalhar com um público tão distinto como o da EJA, a metodologia desenvolvida por Freire e sua relativa aplicação na Educação de Jovens e Adultos, possibilita ainda hoje aos(às) educadores(as) aplicarem os conteúdos de forma a favorecer o processo de ensino e aprendizagem; nas palavras de Freire (1980, p. 41), “[...] procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender”.

Ou seja, o sujeito tem que estar consciente de que sua participação ativa, no processo de ensino e aprendizagem é de extrema importância para a descoberta de novos conhecimentos. De acordo com Freire, a conscientização é um compromisso histórico, também consciência histórica, implica aos homens assumirem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, pois a conscientização não pretende uma separação, ao contrário, baseia-se na relação consciência/mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

Isto posto, precisamos ampliar nossa compreensão de currículo, transcender o currículo formal, vivenciar o currículo real e transitar pelo currículo oculto, a fim de que os(as) educandos(as) da EJA tenham a possibilidade de elevar sua consciência, tornando-se sujeitos críticos. Ademais é preciso reinventar os espaços educacionais, com o intuito de torná-los interessantes para os(as) jovens, de forma que possam afirmar suas identidades.

Em função das especificidades inerentes a esse público, pontuamos que o currículo deve ser pensado especialmente para essa modalidade de ensino, por este viés; enfatizamos ainda a relevância da formação docente, pois atualmente muito se fala sobre a responsabilidade dos(as) educadores(as) que atuam na EJA, sua influência no desenvolvimento crítico e intelectual dos(as) educandos(as), mas sua formação carece ainda de maior empenho de políticas públicas educacionais, pois, certamente, “a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”. (ARBACHE, 2001, p. 19). Nesta mesma perspectiva, Jaqueline Moll afirma:

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola possível para adultos. (MOLL, 2004, p. 17).

Uma das contribuições mais importantes que Paulo Freire deixou para o processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos foi a desconstrução da ideia do(a) educador(a), como detentor do saber, elevou o(a) educando(a) ao papel de construtor e de seus conhecimentos. A questão de fazer com que o educando se conscientize do seu espaço, na sociedade em que está inserido, não é alimentar a passividade deste em aceitar a sua condição atual, mas de estimulá-lo a conscientizar-se, não somente da sua situação, como também do poder de modificar a sua realidade, participando desta transformação ativamente.

A influência de Paulo Freire, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, é extremamente rica e positiva, devido à metodologia criada por ele, a qual permite a ligação do educando com o mundo em que vive. Desta forma, o educando não se sentirá à margem da sociedade, e sim, inserido nela. Paulo Freire defendia, em suas teorias, a importância de desenvolver a autonomia do(a) educando(a), pois sem acreditar em si mesmo e em sua capacidade, este não tem como libertar-se das amarras sociais.

Reiteramos ainda, com base no pensamento freireano, que o currículo na Educação de Jovens e Adultos deve ser diferenciado, e favorecer uma abordagem baseada no diálogo, pois é através da interação, da relação dialógica que os sujeitos passam a compreender a realidade do mundo. Por este viés compactuamos com Sanceverino (2016, p. 459) a respeito da relevância da cultura do diálogo na EJA, pois “são as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, para que eles compreendam a realidade que os cerca e possam intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores”.

Enfim, pontuamos que uma prática curricular consistente na Educação de Jovens e Adultos somente poderá se efetivar quando os saberes dos(as) educandos(as) forem de fato valorizados como produto das relações sociais, por meio de um processo de resignificação de experiências tecidas coletivamente.

Considerações finais

Ao falar sobre currículo, buscamos a conceituação e a etimologia da palavra para poder dar uma definição plausível para os diversos significados que encontramos. No entanto, ao se tratar de currículo, especialmente na EJA, percebemos que os conceitos vão muito além do que está descrito nos dicionários. Compreender os sujeitos a partir da sua história, do seu contexto, a partir de um movimento dialético, em que as mediações pedagógicas tornam-se processos de humanização, deve fazer parte do currículo, frente a esses sujeitos que não tiveram oportunidade quando eram criança e/ou adolescente.

Em termos de apropriação do conhecimento, tanto na organização do trabalho pedagógico, como do currículo, evidencia-se a necessidade de flexibilização, no sentido de reparar uma dívida histórica com esse segmento educacional que, durante muito tempo permaneceu invisível nas políticas educacionais, tendo em vista a ausência do Estado quanto à responsabilização da garantia dos direitos, que foram negados no passado e ainda são dificultados no presente.

Entender que o currículo e as mediações pedagógicas podem potencializar a aprendizagem desses sujeitos é função primordial para que o(a) educador(a) repense sua prática, no sentido de transformar seu educando(a) e colocá-lo como protagonista do seu processo de aprendizagem; assim, em situações mediatizadas pelo diálogo, promover formas de motivar e emancipar os sujeitos envolvidos.

Destaca-se que o currículo pensado e adotado na EJA precisa ser consoante com a realidade e o perfil dos(as) educandos(as) e que a prática pedagógica deve vincular-se a um propósito de formação cidadã, para a superação das desigualdades, levando em conta que o processo de ensino e aprendizagem dos(as) educandos se alinha com a construção social do indivíduo.

Por fim, o principal desafio ao pensar o currículo na Educação de Jovens e Adultos é de como incluir as particularidades do seu público. Todavia, reconhecer a multiplicidade de seus sujeitos é um dever da educação para as pessoas jovens, adultas e idosas, que tiveram sua identidade ignorada historicamente pelos currículos. É, portanto, responsabilidade da escola e dos currículos garantir esse direito aos(às) cidadãos(ãs). Respeitar os saberes dos(as) educandos(as) é um compromisso e ao mesmo tempo uma necessidade.

Referências

- ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm
- CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos).
- DIAS, Emeline; THIESEN, Juarez da Silva. Articulação entre currículo e pobreza: um desafio para as políticas educacionais de formação continuada de professores. *In*: GARCIA, Adir Valdemar; TORRI, Danielle; CERNY, Roseli Zen; OLIVEIRA, Sílvia Maria de (org.). **Formação em educação, pobreza e desigualdade social: propostas de intervenção no currículo escolar**. Florianópolis – SC: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 23-66. v. 6.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- JARDILINO, José Rubens Lima; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LÓDI, Emeline Dias; SANCEVERINO, Adriana Regina. A juvenilização na EJA: negação ou protagonismo dos jovens? *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ALFAeEJA, 5., 2018, Porto Alegre-RS. **Anais [...]** Porto Alegre, 2018. p. 122-129.
- LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2012.
- MOLL, Jaqueline. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: _____. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 169-184.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 72, p. 485-508, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 455-475, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A luta pela defesa da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre, como modalidade que contribui para aprendizagem de discentes trabalhadores

César Daniel de Assis Rolim¹

A partir do início do ano de 2017, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre vive sob a égide de uma gestão que procura readequar vários aspectos da organização das escolas e do processo de ensino e aprendizagem por parte dos educadores. Desde a mudança nos horários de início e término das aulas, passando por ameaças de fechamento das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e até mesmo pelo controle/contingenciamento das refeições servidas aos educandos nos refeitórios, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre adotou uma série de medidas que visam supostamente a uma melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essas medidas adotadas pela administração pública municipal estão afinadas com as políticas adotadas pelas gestões do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que se caracterizam pela diminuição da extensão de políticas públicas e restrições de direitos.

O presente texto procura realizar uma reflexão sobre as consequências dessas políticas adotadas para a atividade docente dos educadores, especialmente os que atuam na modalidade da EJA. Busca também analisar a importância dessa modalidade de ensino inserida em escolas localizadas em regiões periféricas e de dificuldades socioeconômicas em Porto Alegre.

Como aponta Machado (2016, p. 431), vivemos em permanente perplexidade hoje no Brasil. Isso se reflete em meses difíceis na nossa história, consternados por fatos evidentes de uma crise ética e política: estamos em pleno golpe de Estado (impetrado pelo Congresso Nacional), que afasta/retira/cassa o mandato da presidente Dilma, sem fundamento legal para isso. Esse mesmo Congresso, predominantemente conservador, defende como principal bandeira para a educação o discurso de “Uma escola sem partido”; está em curso a

¹ Professor de História na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Lotação: Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora de Fátima. E-mail: cdarolim1979@gmail.com

privatização em todos os níveis de educação, pela legalização das chamadas organizações sociais. É cada vez mais evidente a negação do direito e respeito às diversidades, justificadas por um moralismo xenofóbico que avança no País. Não estamos isolados, essa conjuntura se soma ao que está ocorrendo em grande parte dos países latino-americanos emergentes, que tentam retomar a educação emancipatória na reconstrução democrática em cada um deles, e, por isso, vêm sendo “golpeados” (Honduras, Paraguai) e ameaçados (Venezuela, Bolívia, Equador), com a ascensão do neoliberalismo conservador (Argentina) ou seu retorno eminente. No Brasil, a partir do processo de *impeachment* da presidente Dilma, claramente a partir de manobras legislativas, que configuraram e engendraram um golpe de Estado parlamentar, o neoliberalismo retornou ao poder, a partir de políticas adotadas por Michel Temer, claramente com o viés de redução do papel do Estado e perdas de direitos sociais por parte dos trabalhadores.

Esse retrocesso social, a partir da adoção de práticas neoliberais de governo, parece se refletir fortemente em Porto Alegre, com a gestão de Marchezan Júnior. Em julho de 2017, a prefeitura municipal, depois de anunciar o fim do Unipoa e do Pré-Vestibular Municipal, passou a restringir² as matrículas para a Educação de Jovens e Adultos a apenas um local: o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire. No mesmo mês, os secretários e diretores de instituições depararam-se com a seguinte mensagem ao abrir o Sistema de Inscrições: “Enturmação em EJA não permitida”.³

Essa medida passou a atemorizar os educadores e, especialmente, os educandos que necessitam da oferta dessa modalidade de ensino, pois, em sua maioria, trabalham durante o dia e necessitam frequentar a escola à noite, em um local próximo de sua moradia. O direito constitucional de educação para todos parece ter sido esquecido, a partir dessas ameaças de fechamento de turmas dessa modalidade. Lembrando que, no ano anterior, a EJA foi oferecida em 33 escolas inseridas das comunidades mais populares da cidade.

² CORREIO DO POVO. 20 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Geral/2017/7/623512/Prefeitura-de-Porto-Alegre-restringe-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA>. Acesso em: 15 mar. 2018.

³ ZERO HORA. 20 de julho de 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2017/07/matriculas-de-eja-estao-suspensas-em-escolas-municipais-de-porto-alegre-9848699.html>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Como aponta Machado (2016, p. 431), estamos falando de educação como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e de políticas produzidas no âmbito da sociedade. Educação como direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo com a construção de novos saberes.

No Brasil, como lembram Di Pierro e Haddad (2015, p. 198-199), o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. As oscilações quanto aos investimentos de recursos, conforme a concepção de cada gestor público, acabam refletindo-se nas escolas e, por consequência, na qualidade do ensino.

No âmbito nacional, a EJA se manteve na agenda de políticas educacionais no início dos anos 2000 por diferentes razões. De um lado, a oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho tornou-se uma imposição legal pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ao reconhecerem o direito público e subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo. Beisiegel (2003) lembra que a garantia desse direito é responsabilidade compartilhada pelos estados e municípios, sob a coordenação e com a colaboração da União, que ao longo da História, exerceu papel indutor nesse campo educativo.

Essas definições foram reafirmadas em 2000 pelo Parecer 11 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que conferiu maior legitimidade às demandas por oportunidades de educação ao longo da vida. Para Cury (2000), essas referências jurídicas instruíram a Lei n. 10.172, do I Plano Nacional de Educação 2001-2010, que fixou metas ousadas, porém não detalhou meios para atingi-las nem previu mecanismos de responsabilização, no caso do descumprimento, o que contribuiu para que o Plano fosse pouco efetivo.

O período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou na Lei n. 10.172, segundo Di Pierro (2010, p. 940), foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando percebemos as retóricas

educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Porém, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

A luta que se coloca é a garantia da educação como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos. Para tanto, nesse momento cresce em importância a EJA que possui uma história rica em experiências na capital do RS.

Na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, a EJA teve seu início através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), no ano de 1989. O SEJA foi implantado na EMEF Nossa Senhora de Fátima, em 1993, a partir de uma demanda no Orçamento Participativo (OP).⁴ Desde então nossa escola e o grupo de educadores têm perseguido o acesso, a inclusão e a permanência dos nossos educandos e proporcionando espaços vivenciais de cidadania, como no relato aqui brevemente realizado, sob a influência da educação popular, a partir do cotidiano dos educandos. Segundo Freire,

o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. (FREIRE, 2010, p. 15).

Machado (2016, p. 432) lembra que a EJA não se reduz à escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação

⁴ Ver o trabalho de Rolim e Hübner sobre o de educadores na EJA da EMEF Fátima: ROLIM, César Daniel de Assis; HÜBNER, Susane. (Res)significação da participação nas eleições municipais, um projeto interdisciplinar. **X Seminário Nacional: Diálogos de Paulo Freire – Democracia, sujeitos coletivos e *Pedagogia da esperança***. Porto Alegre. 2016.

ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos.

Assim como consideramos uma lei resultado de uma luta histórica, também consideramos a escola como uma conquista da humanidade. Por esse motivo, como aponta Machado (2016, p. 432), ao lado de todas as lutas travadas na EJA, a luta por direito à escolarização com qualidade é uma bandeira que precisa ser retomada em seu sentido mais profundo, como um compromisso ético-político dos educadores com os educandos. A autora afirma que há, sobretudo nas últimas décadas, uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações, isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores.

Essa possibilidade da educação, como emancipação dos trabalhadores, é considerada por Jarvis (2015, p. 35), na medida em que o autor considera que a aprendizagem como a combinação de processos ao longo da vida pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) – experiencia situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitiva, emotiva ou empiricamente (ou através de qualquer combinação dessas formas) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança.

Machado (2016, p. 433) afirma que, assim como definimos lei como espaço de luta, devemos entender que, na EJA, não cabe outra senão a perspectiva de uma escola emancipatória, que considera o conhecimento como um dos componentes fundantes da consciência crítica. Embora isto esteja muito distante da nossa realidade, consideramos ser o horizonte formativo a ser perseguido.

A partir de uma perspectiva emancipatória da educação, os ataques contra a oferta dessa modalidade surgem como um problema para os educadores que atuam na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Exemplo disso foi o que ocorreu no início do mês de dezembro de 2018, quando houve a orientação, por

parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de que cinco escolas deveriam fechar turmas de EJA: EMEFs Afonso Guerreiro Lima, Nossa Senhora de Fátima, Dolores Alcaraz Caldas, José Loureiro da Silva e Grande Oriente, além da EMEF Ildo Meneghetti, que já teria passado pelo mesmo processo.⁵

Sem considerar os estudos⁶ que existem e comprovam a necessidade de manutenção do atendimento aos estudantes que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, a SMED de Porto Alegre fechou diversas turmas da modalidade EJA, ao longo do segundo semestre de 2018 e início do ano letivo de 2019. Um dado importante é que existe uma demanda potencial da EJA considerável em diversos bairros da cidade de Porto Alegre. Essa demanda potencial caracteriza-se por pessoas maiores de 15 anos de idade, não alfabetizadas e pessoas maiores de 15 anos de idade, que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Além disso, deve-se considerar as pessoas maiores de 18 anos de idade que ainda não concluíram o Ensino Médio.

Sem nenhum debate com as escolas, população e comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) enviou ofício no qual informou que a pasta estabeleceu parceria com o Sesi para oferta da EJA na modalidade EaD destinada aos alunos maiores de 18 anos, infrequentes em 2018 e que estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).⁷

Caso as aulas para os educandos que não tivessem condições de realizar a sua matrícula em escolas próximas de sua moradia e passassem a ocorrer apenas na região central da cidade, isso prejudicaria o deslocamento dos estudantes, a ponto de, praticamente, inviabilizar a continuidade dos estudos. “O aluno às vezes já tem dificuldade de frequentar a escola que é próxima, por questão econômica ou de violência; mesmo morando perto não consegue frequentar; imagina quando

⁵ SUL21. 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/12/professores-temem-desmonte-da-eja-em-porto-alegre/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

⁶ ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT’ANNA, Sita Mara. **Relatório de Pesquisa 2017: mapa da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173114/001060717.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 mar. 2019.

⁷ ATEMPA (Associação dos Trabalhadores/as do Município de Porto Alegre). Disponível em: <https://atempa.org.br/ataques-a-eja-se-tornam-constantas-no-governo-marchezan/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ficar muito mais distante do que ele mora”.⁸ Assim, se os educadores e gestores de escolas (SMED, por exemplo) não levarem em conta o contexto no qual os educandos estão inseridos, tudo se torna mais difícil. Como lembra Illeris (2013, p. 17), a primeira condição importante a entender é que toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição.

Para Illeris (2013, p. 18), toda aprendizagem sempre envolve as três dimensões: conteúdo, incentivo e ambiente. A dimensão do conteúdo diz respeito àquilo que é aprendido. Isso costuma ser descrito como conhecimento e habilidades, mas muitas outras questões, como opiniões, *insights*, significados, valores, métodos e outras podem estar envolvidos como conteúdo da aprendizagem. A dimensão do incentivo proporciona e direciona a energia mental necessária para o processo de aprendizagem. Ela compreende elementos como sentimentos, emoções, motivação. Sua função é garantir o equilíbrio mental contínuo do indivíduo e, assim, desenvolver simultaneamente uma sensibilidade pessoal. Essas duas dimensões sempre são iniciadas por impulsos dos processos de interação e integradas no processo interno de elaboração e aquisição. Portanto, o conteúdo da aprendizagem está sempre obcecado com os incentivos em jogo. Estes incentivos estão sempre influenciados pelo conteúdo, por exemplo, novas informações podem mudar a condição do incentivo. (ILLERIS, 2013, p. 18).

Jarvis (2015, p. 815) vai apontar que a aprendizagem consciente é uma forma de conhecimento e, no contexto educacional, não é só a mais comum, mas também tem sido quase a única forma aceita até recentemente, quando se reconheceu que existem outros lugares de aprendizagem, tais como o local de trabalho. Porém, Jarvis (2015, p. 816) indica que é preciso reconhecer que a nossa percepção (intencional ou não) de eventos ou acontecimentos em nossa vida é geralmente incompleta porque nossa mente não fez uma fotografia do evento, nem nossa memória gravou os acontecimentos, ao invés disso, reconhecemos aquela parte da realidade externa sobre a qual focalizamos nossa mente.

⁸ ROLIM, César. Depoimento para o SUL 21. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/12/professores-temem-desmonte-da-eja-em-porto-alegre/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Ao focarmos nossa atenção, buscamos na realidade elementos significativos e, como Mary Archer (2000, p. 141) afirma ao citar o neurocientista Steven Rose, selecionamos os recursos-chave que nos são relevantes. Ao fazermos isso, estamos construindo nossa própria realidade, como resultado de nossas experiências anteriores e da percepção do que estamos experienciando, embora nem sempre estejamos conscientes de estar fazendo essa seleção.

Para Jarvis (2015, p. 817), aquilo que internalizamos é mais do que temos consciência, porém sequer estamos conscientes de que estejamos construindo a nossa percepção, ao invés de a estarmos gravando internamente: a diferença entre o que nós internalizamos conscientemente e o que talvez tenhamos realmente internalizado é significativa para a nossa compreensão da aprendizagem implícita: é a nossa percepção daquela realidade interna que se transforma no processo de aprendizagem através de nosso pensar, sentir e fazer – como o diagrama anterior sugere – e esse processo é explícito. Estamos conscientes do nosso aprendizado em todas as três dimensões; porém, é aquela internalização não consciente que, muitas vezes, esquecemos e que também é muito importante para nós. Alheit (2012, p. 172) destaca que, através dos processos de aprendizagem implícita, que operam desde o início da vida de uma pessoa, tanto dentro quanto fora das instituições, não só apropriamos elementos experienciais individuais como se fossem componentes do mundo social, como também desenvolvemos o “sistema de apropriação em si”.

Na educação se ampliam os direitos à escolarização, como aponta Paiva (2012, p. 1), não apenas na presença dos velhos sujeitos (assim denominados aqueles já incorporados aos sistemas educativos), mas, também e, especialmente, pela chegada de novos sujeitos – populações de jovens e adultos marcadas pela diversidade de fazeres e origens, historicamente excluídas do sistema educativo e com direitos subtraídos da cidadania. Porém, isso não é levado em conta na medida em que existem declarações como a seguinte proferida pelo Secretário de Educação do Município de Porto Alegre: “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das faces mais embaraçosas do nosso sistema de ensino. Ela se alimenta de seu fracasso e o aumento em proporções nefastas”.⁹ Felizmente, muitos gestores, ao longo do tempo não tiveram a mesma percepção sobre a oferta da EJA pública

⁹ BRITO, Adriano Naves de. Por uma educação baseada em evidências. ZERO HORA, 22 de março de 2019.

e gratuita, especialmente em contextos de vulnerabilidade econômica e social dos estudantes.

Machado (2016, p. 442) lembra que, do contexto de final de 1996 até início de 2016, o que se pode afirmar é que a EJA ocupou um espaço na agenda da política educacional brasileira, na tentativa de se configurar como política pública, como nunca visto em toda a sua trajetória histórica. Estamos longe da solução dos principais problemas de garantia do direito à educação para todos os jovens trabalhadores do País, e não se pode dizer que a Lei, efetivamente, alcançou seus objetivos, em termos da escolarização desta população. Todavia, as lutas travadas, no âmbito das questões normativas; a busca pelo espaço específico da modalidade no sistema nacional de educação e o fortalecimento da sociedade civil organizada, em torno dessa modalidade, são inegáveis.

A partir das contribuições dos autores citados anteriormente, assim como de fontes de periódicos recentes, buscou-se, no presente trabalho, realizar uma reflexão acerca da importância da luta pela manutenção do direito aos moradores das regiões periféricas da cidade de Porto Alegre, de acessarem às turmas de EJA e buscarem a conclusão de uma etapa importante da sua formação, o Ensino Fundamental. A luta pela manutenção das turmas de EJA, nas escolas municipais, está recentemente iniciada e cresce ainda mais em importância no contexto político-social atual. A tarefa dos educadores é árdua, mas ao mesmo tempo extremamente importante, como exemplo de resistência para a garantia de direitos fundamentais ao acesso à educação pública gratuita e com qualidade.

Referências

ALHEIT, Peter. The Biographical Approach to Lifelong Learning. *In*: JARVIS, Peter; WATTS, Mary (ed.). **The Routledge International Handbook of Learning**. 2012. p. 168-175.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara. **Relatório de Pesquisa 2017**: mapa da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173114/001060717.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ATEMPA (Associação dos Trabalhadores/as do Município de Porto Alegre). Disponível em: <https://atempa.org.br/ataques-a-eja-se-tornam-constantas-no-governo-marchezan/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BEISIEGEL, Celso. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, v. 16, p. 19-27, 2003.

BRITO, Adriano Naves de. Por uma educação baseada em evidências. ZERO HORA, 22 de março de 2019.

CORREIO DO POVO. 20 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Geral/2017/7/623512/Prefeitura-de-Porto-Alegre-restringe-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CURY, Carlos. **Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, CNE, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112. p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

JARVIS, Peter. Aprendizagem humana: implícita e explícita. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos após vinte anos da Lei n. 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016.

PAIVA, Jane. Direito à educação no Brasil: democratiza-se a política pública de educação profissional integrada ao ensino médio para jovens e adultos. In: CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 2012, San Francisco, California. **Anais [...]**San Francisco, California, 2012, p. 23-26.

ROLIM, César. Depoimento para o SUL 21. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/12/professores-temem-desmonte-da-eja-em-porto-alegre/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ROLIM, César Daniel de Assis; HÜBNER, Susane. (Re)significação da participação nas eleições municipais, um projeto interdisciplinar. In: SEMINÁRIO NACIONAL: DIÁLOGOS DE PAULO FREIRE – DEMOCRACIA, SUJEITOS COLETIVOS E PEDAGOGIA DA ESPERANÇA, 10., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**, 2016.

SUL21. 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/12/professores-temem-desmonte-da-eja-em-porto-alegre/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

ZERO HORA. 20 de julho de 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2017/07/matriculas-de-eja-estao-suspensas-em-escolas-municipais-de-porto-alegre-9848699.html>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Educação de pessoas jovens e adultas e o ensino das artes: um diálogo com a perspectiva freireana

Débora Della Vechia¹
Adriana Regina Sanceverino²

Introdução

O presente estudo constitui pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim/RS. O foco de investigação são alunos(as) da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, em sua modalidade PROEJA. No percurso da investigação, buscamos amparo nas obras de Freire (1996, 2011). Dialogando com Freire na perspectiva de tomarmos como desafio curricular, para a EJA, o exercício de compreender a mediação entre o conhecimento escolarizante, o conhecimento popular e o fortalecimento da EJA ao mundo do trabalho.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar como acontecem as práticas de Ensino e Aprendizagem pelo viés da disciplina de Artes, no curso Técnico em Comércio – Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Sertão. O problema de pesquisa tentará responder: Os(as) estudantes envolvidos(as) com atividades artísticas têm melhor formação humana e qualificação para o mundo do trabalho, em função dessa vinculação com a disciplina de Arte? Seria oportuno, relevante e aplicável oportunizar outras formas de participação e fruição nas manifestações artísticas no *Campus*? Como se dão os processos de ensino e aprendizagem no referido curso? Como a disciplina de Artes pode contribuir com esta formação técnica, integral e humana?

Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, exploratória descritiva, com coleta de dados através de entrevistas a estudantes e docentes, para compreender este fenômeno. Assim, à luz da epistemologia

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – Mestrado Profissional em Educação. *E-mail:* debora-d-v@hotmail.com

² Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – Mestrado Profissional em Educação. *E-mail:* adrianarsanceverino@gmail.com

freireana, investigamos o movimento dialético teoria-prática-teoria, visando a uma ciência crítica, contra-hegemônica e humanizadora.

Educação de jovens e adultos considerações iniciais

A intensa desigualdade social, observada no Brasil, reflete também os percalços do acesso à escolarização. Crianças e jovens, oriundos de famílias com baixa renda precisam desde cedo iniciar suas atividades no trabalho, para contribuir com a renda, familiar, impedindo muitas vezes o seu acesso à escola. Para tanto, são criadas políticas públicas na tentativa de diminuir este desequilíbrio.

Nosso estudo se concentra, especificamente, na trajetória de formação de jovens e adultos (as) no ensino regular. Sobre o conceito de regular na EJA, consideramos o que reflete Sanceverino, acerca da expressão

[...] “Ensino Regular”, cabe aqui destacar uma questão que vem sendo debatida entre professores(as), alunos(as), militantes da EJA, no sentido de se evitar a construção de um estigma em relação a essa modalidade de ensino. Para que o termo “Regular” não induza, isto é, não transfira à conotação de “Irregular” a EJA, cabe ressaltar que o termo “Ensino Regular” se refere, tanto à seriação ano a ano no Ensino Fundamental e Médio. (2019, p. 76-77).

Assim, precisamos fazer referência ao Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o PROEJA. Constitui-se um programa que traz estratégia de inclusão socioeconômica de pessoas historicamente excluídas do sistema de ensino. “Como uma política pública, o PROEJA representa uma possibilidade de restabelecer a cidadania de uma parcela da população que, por algum tempo, esteve excluída dos “bancos escolares”. (IFRS, 2012, p. 5). Conforme Freire,

quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2011, p. 42-43).

Neste sentido, o Ministério da Educação assinala:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres,

indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente [...] É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (MEC, 2007, p. 11).

A EJA e a contribuição das artes para uma educação humanizadora

No âmbito da educação, os atores são vistos como cidadãos de direitos em sua ampla dimensão e, neste contexto, estão os(as) estudantes da modalidade EJA, com direito à educação, à completude de seu desenvolvimento, não apenas técnico, mas também intelectual, o exercício da cidadania e da democracia, no aperfeiçoamento humano. Conforme salienta Freire, “o educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”. (FREIRE, 1996, p. 63). Neste sentido vem à proposta da educação integral no ensino das Artes, como princípio da educação popular dos(das) alunos(as) trabalhadores(as) EJA/PROEJA:

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2018).

Minha formação se concentra na área das artes, curso no qual me formei, na Universidade de Passo Fundo, como graduada em Artes Visuais Licenciatura. Percebo que aulas mais práticas, com envolvimento nas manifestações e atividades artísticas, criativas, envolvem os(as) estudantes, e lhes dão um motivo a

mais para os estudos; pode ser pelo fato de se colocar a “mão na massa”. O ensino e a aprendizagem nas manifestações artísticas vai ao encontro do desenvolvimento da inteligência, do relacionamento mais humano, da educação de forma mais ampla e integral, no âmbito técnico, social e racional. Como se refere Paulo Freire, “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desenvolvimento de destrezas*”. (FREIRE, 1996, p. 15).

É oportuna uma referência ao currículo integrado, na EJA, que, ao menos na essência de seu conceito e forma de organização, estimula e propõe atividades integradoras, sem sobreposição de conteúdos, nem ausência deles, mas de fomento às atividades que congregam saberes de forma articulada.

O currículo integrado tem como princípios a totalidade do conhecimento, a interdisciplinaridade e a omnilateralidade, de forma que os educandos trabalhadores vivenciem as condições para compreender, pensar e analisar criticamente o trabalho e o modo de produção capitalista, no qual estão inseridos, conscientizando-se dessa realidade numa perspectiva crítica com vistas à transformação da realidade social, bem como tendo acesso às ferramentas de formação inicial para o exercício de uma profissão no mundo do trabalho. (MACHADO, 2014, p. 391).

Alguns sistemas de ensino estão gradativamente abandonando as disciplinas humanas, como sociologia, filosofia e o ensino das artes, por ter um olhar voltado às disciplinas técnicas, científicas, que atendem ao mercado político de desenvolvimento econômico, muitas vezes com olhar apenas ao lucro.

Ainda é recorrente, na atualidade, a figura do mestre explicador e do(a) aluno(a) ouvinte, quando não há interação professor(a)-aluno(a), muitas vezes não é estimulado o prazer naquilo que se explica e se aprende. Aulas monótonas, tradicionais, sem a troca de aprendizagem. “Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor(a) se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano”. (FREIRE, 1996, p. 96).

O ensino de artes no processo de ensino e aprendizagem

O processo educativo hoje exige muito mais que teoria e prática, é um desafio unir experiências do cotidiano e a participação ativa dos(as) estudantes, na construção do conhecimento.

Acredita-se ser urgente a defesa das humanidades, das artes, da formação do homem integral, do prazer no aprender como elemento essencial para a construção de uma sociedade democrática. Evidencia-se isto em Nussbaum (2015, p. 143-144), que pensa a “crise das humanidades” “crise mundial da educação” como um problema contemporâneo, a submissão da educação ao lucro, da lógica do lucro a curto prazo e neste contexto como está o envolvimento dos alunos(as) EJA. Freire observa bem este ponto em um de seus livros, “eis a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam”. (2011, p. 80-81).

A pesquisadora Barbosa (2015) descreve, em seus estudos, que a atividade artística incentiva a criatividade, facilita o processo de aprendizagem e prepara melhor os(as) alunos(as) para enfrentarem o mundo. Ainda, conforme a autora, a arte desenvolve a capacidade de aprender, em pesquisa, estudado os dez melhores alunos(as), a constatação de que se obteve foi que a única característica em comum dos(as) estudantes era que todos tinham realizado cursos de arte em sua trajetória.

O trabalho na manifestação artística possibilita a construção da individualidade do(a) estudante, mediando sua interação com o eu, o outro e o meio. Dessa forma, baseando-se nos ensinamentos de Prosser (2012), pode-se considerar que o ensino da expressão artística no processo pedagógico amplia o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo do ser humano. Abre possibilidades de exploração e compreensão das próprias potencialidades do(a) estudante e colabora para maior rendimento nos diversos campos do saber.

A disciplina de Artes, na escola, pode ser uma das poucas que resgata os aspectos emocionais, sensíveis e afetivos do(a) estudante, por trabalhar com questões do mundo interno dos mesmos, sem deixar de relacioná-los com sua vida concreta. “Saber que devo respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante”. (FREIRE, 1996, p. 69).

Muitas vezes, é nas atividades realizadas nas aulas de Artes que os(as) alunos(as) desfrutam a oportunidade de explorar, desenvolver habilidades,

articular, realizar trabalhos estéticos, vivenciar diferentes sentimentos, enfim, construir e aumentar conhecimentos.

Através de questões semiestruturadas investigaremos a participação dos sujeitos na compreensão dos conteúdos e na qualidade de constituição de novos conhecimentos. Conforme Zago “expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar”. (2003, p. 301).

Considerações finais

Neste estudo, tecemos algumas ideias provisórias que serão investigadas no decorrer desta pesquisa, com sujeitos envolvidos no entorno escolar. Nesta proposta, a intenção é refletir sobre os fazeres pedagógicos e encontrar caminhos para a maior compreensão e auxílio no processo educativo dos sujeitos jovens e adultos(as) em questão. “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 25).

Pensar em uma educação integral, não só técnica, voltada ao lucro, ao mercado de trabalho, mas também que contribua com o ser humano ético, crítico, com voz ativa e que promova mudanças em sua sociedade. Outro ponto importante nesta pesquisa é valorizar as manifestações na Arte, mostrando seu valor, sua abrangência e a possível contribuição.

A perspectiva é de que a análise dos dados contribua para a compreensão da qualidade de formação dos(as) alunos(as), por isso buscamos compreender se as atividades artísticas nesse locus investigado, promove, efetivamente, uma dinâmica participativa dos alunos(as) nas atividades e, igualmente, que propostas inovadoras poderão ser implementadas para que o curso PROEJA, em Comércio, possa se constituir, cada vez mais, em uma alternativa de formação promissora e que efetivamente conduza para a inserção de pessoas jovens e adultos(as) no mundo do trabalho.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Caminhos para a conscientização**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formação-docente/97/artigo233134-1.asp>. Acesso em: 27 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, PROEJA**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Coordenação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, ago. 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL CAMPUS SERTÃO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio – Modalidade PROEJA. Sertão, 2012.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de C. A EJA na Próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p.383-395, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

MEC. Educação integral. 2007. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**: Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de artes**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

SANCEVERINO, Adriana, R. **A mediação na prática pedagógica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

ZAGO, Nadir. “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa”. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O projeto político-pedagógico do curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro: o olhar do estudante – contextos e desdobramentos

Juliana Roldão Bittencourt¹
Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas²
Rafael Leitzke Pereira³

Introdução

A discussão em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) suscita, em si, questões muito complexas. Para fundamentar essa abordagem, faz-se necessário trazer à tona elementos importantes em sua trajetória político-pedagógica e compreender o contexto histórico dos movimentos sociais e políticos do Brasil, na época de sua implementação. É importante, ainda, desprendermo-nos da visão tradicional de currículo, da concepção “bancária” da educação, mencionada por Freire, em que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 1996, p. 57). Essa concepção se pauta pela mera transmissão de conhecimentos e, infelizmente, ainda permeia muitos cotidianos e currículos escolares.

O presente artigo discorre sobre a trajetória da EJA, desde seu surgimento até sua implementação, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica (PROEJA), no Campus Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), a partir do Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro, a partir do olhar do estudante, estabelecendo novos olhares sobre essa modalidade de educação, seus contextos e desdobramentos.

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

¹ Servidora Pública Federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). Mestra em Educação e Tecnologia (IFSul). *E-mail:* jullibittencourt@gmail.com

² Professora e Servidora Pública Federal no IFSul. Doutora pela Unesp. *E-mail:* mrostas@hotmail.com

³ Servidor Público Federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). Mestrando em Educação e Tecnologia (IFSul). *E-mail:* rafael.leitzke@gmail.com

Inicialmente, faremos uma breve retomada histórica da EJA no Brasil, com o intuito de familiarizar o leitor, lembrando que

pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força [...] reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito, no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (FREIRE, 2011, p. 20).

A década de 1930 foi marcada por diversas mudanças no cenário brasileiro. Um período que deu “[...] início [a] uma etapa decisiva na reformulação do poder público no Brasil”. (BEISIEGEL, 1989, p. 7). A expansão do capitalismo e um processo de crescente industrialização e urbanização das cidades desencadearam uma forte necessidade de mão de obra barata. Entretanto, as taxas de analfabetismo e o difícil acesso das camadas mais baixas da população aos bancos escolares representaram obstáculos ao longo deste processo.

O governo brasileiro, pressionado pela necessidade de capacitar, ainda que “minimamente”, a população mais carente para o trabalho, toma medidas para ampliar as vagas e o acesso dessa população à educação. (BEISIEGEL, 1989).

A Constituição Federal de 1934 representou um marco importante. O Estado firmou compromisso com a educação, assegurando a fixação de um plano nacional, no qual se deveriam cumprir diversas normas, dentre elas, o ensino primário integral gratuito e extensivo aos adultos, conforme dispõe o art. 150, parágrafo único, alínea “a”. (BRASIL, 1934).

Durante o governo de Getúlio Vargas, o Estado assumiu um papel centralizador na educação, mantendo-se os princípios “desenvolvimentistas” e “nacionalistas”, sob a marca de uma forte industrialização, mesmo após a transição do Estado Novo, para a ordem republicana (BEISIEGEL, 1989).

Em 1947, o Ministério da Educação e Saúde promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos cujo objetivo principal era capacitá-los para seu “ajustamento social”, ou seja, uma educação que cumpra determinadas finalidades, elencadas pelo Estado: “[...] suas origens ideológicas e suas funções de ‘controle social’ ou, em outras palavras, suas dimensões políticas, no sentido mais amplo do conceito”. (BEISIEGEL, 1989, p. 7).

De acordo com Fávero (2006), o Movimento Educação de Base (MEB), criado 1961, com o apoio do governo federal, teve por finalidade desenvolver o programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Decorridos dois anos de atuação, alterou radicalmente seus objetivos e métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Com interrupções e refluxos, o MEB existe até hoje, tentando fazer ressurgir seu modo de atuação original.

Em dezembro de 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estado passa a comprometer-se de maneira mais efetiva com a educação, uma vez que assegura o direito a ela através da: “[...] obrigação do poder público [...] de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;” e ainda “[...] pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis [...] de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.” (BRASIL, 1961).

Após, em 1964, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização, também através de iniciativas do Ministério da Educação. O programa, destinado à parcela iletrada da população brasileira, utilizava o método freireano, partindo da realidade do povo e de seu cotidiano, atribuindo significado real e consistente ao que estava sendo ensinado, facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. (FÁVERO, 2006). Esse método, segundo Freire (1989), preconizava a leitura de mundo, e não apenas a leitura da palavra. Os movimentos populares que ocorreram à época priorizavam a questão da alfabetização dos cidadãos, mas, além disso, incentivavam a formação de um sujeito crítico e consciente de si e da realidade a sua volta:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. [...] quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história [...] (ARANHA, 1996, p. 209).

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual o Poder Público volta a reafirmar o direito de acesso à educação para os jovens e adultos, quando menciona em seu art. de n. 37, inciso I:

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. (BRASIL, 1996).

O trajeto da Educação Profissional e Tecnológica à EJA, no Campus Pelotas do IFSul

Com o breve resumo histórico, traçado na seção anterior, apresentamos a trajetória da EJA no IFSul. O campus Pelotas, desde a sua criação, voltou-se para a educação profissional. Oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, preferencialmente integrada à formação profissional. Em 1998, passou a ofertar EJA. Em seguida, implementou políticas de atendimento aos jovens e adultos, através do PROEJA.

A primeira experiência foi Ensino Médio para Jovens e Adultos (EMA), a fim de atender à comunidade, possibilitando-lhe o acesso à educação básica. As primeiras turmas eram destinadas aos servidores da Instituição, que não possuíam Ensino Médio; em seguida, turmas para o público externo. Cabe registrar que o EMA, por ser um projeto piloto, não contemplava nenhuma formação profissional específica.

Em 2007, foi implantado o curso Técnico em Montagem e Manutenção de Computadores e, em seguida, o curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, ambos PROEJA. A elaboração do currículo destes cursos envolveu professores da instituição além de pesquisas sobre as necessidades da comunidade.

O currículo proposto envolveu questões políticas e sociais, além da realidade dos alunos, vivências, experiências de mundo. Freire (1996, p. 37), neste sentido, adverte que não é possível ter “[...] respeito [...] à sua dignidade [...] à sua identidade [...] se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com os que chegam à escola”. Portanto, refletir sobre o currículo da EJA nos remete a percebê-lo de forma social e democrática, com o intuito de que os processos educativos nele envolvidos sirvam para a emancipação de sujeitos que possam assumir, de forma consciente, seu papel na sociedade da qual fazem parte.

A pesquisa e a metodologia – um percurso traçado

No decorrer deste estudo, refletimos sobre algumas das questões que devem ser levadas em conta no currículo de uma escola que se propõe a trabalhar com o público da EJA. Utilizamos como referência para as reflexões as concepções de Freire, no que se refere à importância de uma educação “problematizadora”, que traz em si o esforço permanente de perceber a realidade criticamente:

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (1996, p. 45).

Lembrando ainda que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Desta forma, o que deve conter um currículo elaborado para a EJA, no âmbito da formação profissional (PROEJA)? O projeto do curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações (PPC) aponta os seguintes objetivos gerais:

Assegurar, a jovens e adultos, excluídos do sistema formal de educação, uma oportunidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área da construção civil – reconhecida por possuir grande número de trabalhadores com baixa escolaridade; Desenvolver um projeto pedagógico baseado numa concepção de educação capaz de colaborar na formação de um cidadão crítico, autônomo, com capacidade de ação social e de, a partir de seu trabalho, capacitado a construir sua própria emancipação. (IFSUL, 2013, p. 8).

A partir dos objetivos partimos para a verificação da execução. Escolhemos o método qualitativo para análise. No desenvolver da coleta de dados, utilizamos técnicas de pesquisa como observação participante e aplicação de um instrumento nas duas turmas do curso de PROEJA, a fim de analisar questões como o sentimento e a expectativa dos alunos em relação ao curso e ao ambiente escolar, e se estas questões vinham sendo atendidas ao longo do período.

Os questionamentos, no instrumento de coleta, intentavam que o aluno fizesse uma reflexão acerca do que foi inicialmente proposto a eles através dos

objetivos gerais do PPC, e se, de fato, estavam sendo cumpridos. Nossa amostra contemplou 26 alunos, 100% dos alunos matriculados e frequentes.

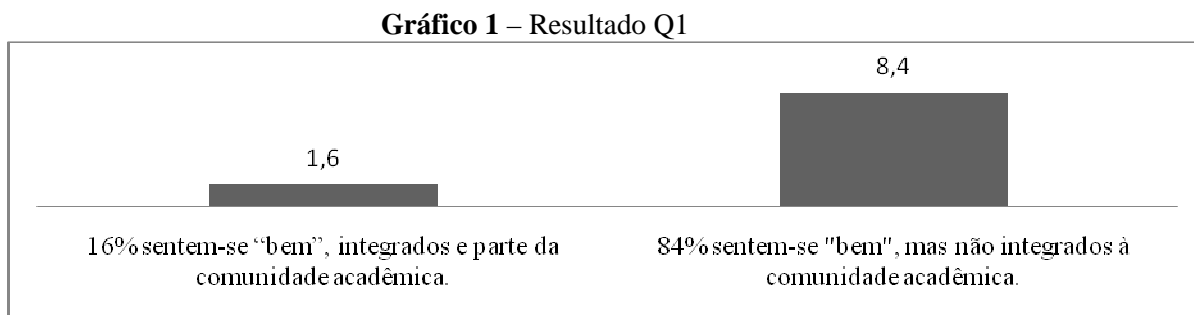
O instrumento continha os seguintes questionamentos: 1– *Como você se sente na Escola? (Q1)*; 2 – *Como você descreve sua relação com os professores?(Q2)*; 3 – *Quando você tomou conhecimento desse curso, quis matricular-se por quê?(Q3)*; 4 – *Você sente que o curso tem atendido às suas expectativas? Por quê?(Q4)*; 5 – *O que você acredita que essa formação pode lhe proporcionar?(Q5)*; 6 – *Deixe-nos aqui suas sugestões de melhoria. (Q6)*.

O conceito de “sentir-se bem” no espaço escolar denotou questões como o sentimento de pertença, de fazer parte de determinado grupo e sentir-se aceito nesse espaço. Quanto à questão do relacionamento com os professores, denotou a capacidade de interação social e a relação de confiança entre aluno/professor. Exceto os dois primeiros questionamentos, os demais foram perguntas abertas que possuíam a finalidade de perceber o olhar do aluno sobre suas expectativas durante e após o curso.

Dos resultados obtidos – um primeiro olhar

Em uma primeira instância, faremos um apanhado quantitativo para, posteriormente, de posse deste, analisarmos qualitativamente.

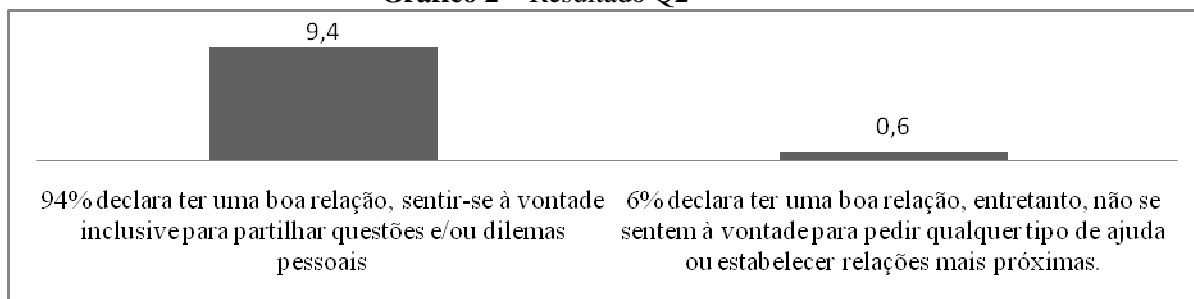
Quando questionamos os alunos sobre seus sentimentos em relação à escola, Q1, suas opções de resposta eram: a) *Me sinto bem, faço parte desse campus*; b) *Me sinto bem, mas não me sinto integrado*; c) *Não me sinto à vontade, aqui não é pra mim*; d) *Nenhuma das alternativas acima. Como você se sente então?* Obtivemos o resultado mapeado no gráfico 1, a seguir.



Ainda, quando questionados sobre sua relação com os professores tinham por opções de resposta: a) *É boa. Tenho abertura e me sinto à vontade para partilhar questões e dilemas pessoais, se preciso for*; b) *É boa, contudo, não me sinto muito à vontade*; c) *Não é nem boa, nem ruim. Mas, gostaria de receber mais atenção*; d) *Tenho uma péssima relação*; e) *Nenhuma das alternativas acima. Descreva então*.

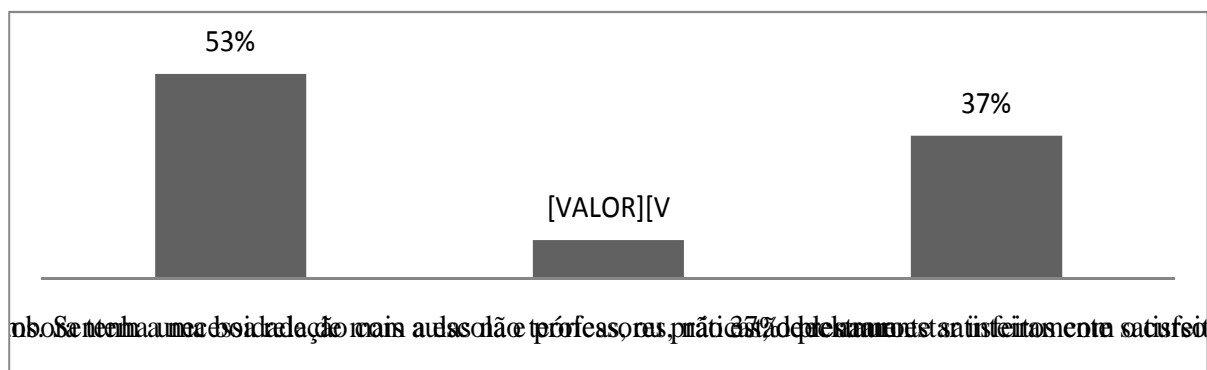
Os alunos, majoritariamente, conforme gráfico abaixo, declararam ter uma boa relação e sentir-se à vontade, inclusive, para partilhar questões ou dilemas pessoais.

Gráfico 2 – Resultado Q2



Em relação à Q4 – *Você sente que o curso tem atendido às suas expectativas? Por quê?* observamos um total de 63% de satisfação parcial e 37% de satisfação plena com o curso, conforme os dados a seguir:

Gráfico 3 – Resultado Q4



O resultado de 63% é significativo; 17 alunos que, embora estejam integrados com o ambiente escolar, são fortes candidatos à evasão. Charlot (2005), no que diz respeito à relação que cada aluno constrói com o saber, reforça que é essa relação que determinará o fracasso ou o sucesso escolar. Não basta apenas estar integrado à escola e aos professores, é preciso que o aluno construa uma relação com o saber que possibilite sua permanência e o êxito acadêmico.

No que tange à questão (aberta), referente ao que os alunos almejam alcançar através da formação, eles mencionaram aspectos como “ascensão profissional e pessoal”, bem como “qualificação na área de atuação”. Muitos já trabalhavam em canteiros de obras antes do curso. Para esta discussão, trazemos novamente Charlot (2005), quando, em sua pesquisa, aponta que um percentual de aproximadamente 80% dos alunos frequenta a escola para mais tarde ter um bom emprego e a possibilidade de uma vida normal:

É uma questão de realismo [...] para se ter um bom emprego, se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro, e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal. (CHARLOT, 2005, p. 67).

Com relação ao item “sugestões”, os alunos recomendaram a continuidade dos cursos de PROEJA. Contudo, sugeriram a diminuição da rotatividade dos professores, em função dos afastamentos para qualificação, bem como o aumento da carga horária prática, no que se refere à parte técnica.

Acerca dessa questão, destacamos que o estudante, no processo de sua formação profissional, necessita adquirir expertise na área em que irá atuar. Não há a possibilidade de obter êxito nas atividades laborais, quando lhe é obstruída, de alguma forma, a formação prática. Não se trata de uma formação pragmática, porém permeada pela teoria e prática.

O art. 36 da LDB n. 9.394/96 dispõe como uma das finalidades do ensino: “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. (BRASIL, 1996). Diante do texto legal, compreendemos que o ensino teórico deve estar, necessariamente, atrelado à prática, para que a formação deste profissional seja consolidada satisfatoriamente.

Os alunos sugeriram, também, maior utilização dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) durante as aulas, o que propiciaria uma aprendizagem mais consolidada e efetiva.

Das aulas práticas à formação do aluno

De posse dos dados empíricos, inserimo-nos no ambiente das aulas práticas. Os alunos apontam a prática prevista no PPC como insuficiente. Um dos questionamentos, a ponto de solicitarem a ampliação, é a pouca prática supervisionada nesta área de estudo. A partir desta inquietação dos alunos, fomos buscar no PPC os aspectos alusivos às aulas práticas.

As aulas práticas, em todo o projeto, são apenas 5 das 49 disciplinas ofertadas ao longo dos quatro anos de curso. Buscamos as disciplinas que tratam das práticas e as suas ementas. São elas: Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas I, II e III e a disciplina de Práticas de Conservação e Restauro I e II.

Através da análise das ementas, verificamos que a disciplina de Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas I, II e III, embora preveja experimentação prática, traz somente tópicos teóricos. A disciplina de Práticas de Conservação e Restauro prevê mais especificamente a experimentação de práticas e técnicas de aplicação dos conceitos referentes ao restauro e à conservação de patrimônios, propriamente dita.

Na matriz curricular proposta, são apontadas 335 horas de carga horária prática e 2.290 horas de aulas teóricas, totalizando 2.625 horas de curso. Esta é uma relação no mínimo díspar: 87,24% teórica *versus* 12,76% prática. O estágio curricular, de acordo com o projeto, não é componente curricular obrigatório, o que nos remete, mais uma vez, a possíveis fragilidades em relação à formação destes profissionais.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos traça o perfil profissional do egresso do Curso em Conservação e Restauro. Deverá ser um profissional que: “Realiza processos de conservação e restauro de peças do patrimônio histórico e cultural. Aplica técnicas materiais e processos de conservação e restauro de acordo com o tipo de bem (pintura, escultura, gravura, desenho, documento, mobiliário e têxtil)”. (BRASIL, 2014, p. 107).

Com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, fazemos a seguinte reflexão: Como o profissional, egresso do PROEJA do IFSul, poderá exercer sua atividade laboral de forma satisfatória, se, em sua formação obteve mais conhecimentos teóricos que práticos? Respondemos ao questionamento fundamentados no parecer CNE/CEB n. 16/99, que trata das diretrizes nacionais para os cursos técnicos de nível médio, e aponta para a necessidade das práticas quando menciona: “[...] os conhecimentos [...] apenas no plano intelectual [são] inúteis como orientadores das práticas humanas”. (BRASIL, 1999, p. 24).

Somado ao parecer, observamos a Lei n. 9.394/96, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No art. 35 são apontadas as finalidades do Ensino Médio dentro da Educação Profissional, quais sejam: contribuir para “[...] o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. (BRASIL, 1996). Visualizamos, desta forma, que a realidade do Projeto do curso, no esboço de sua matriz curricular, não condiz com a previsão legal, fragilizando a estrutura traçada.

Considerações finais

No desfecho desta análise inicial, consideramos o histórico da EJA no Brasil e o percurso do PROEJA no IFSul. O IFSul cumpre a proposta inicial apresentada à sociedade, porém, da forma como vem se constituindo necessita ser (re)construída e (re)avaliada para atender tanto aos dispositivos legais quanto aos anseios dos alunos.

Percebemos, ainda, que, apesar das constantes trocas nominais sofridas pela instituição (atualmente denominada IFSul), e considerando, ainda, as distintas reestruturações curriculares que se sucederam ao longo do caminho, a oferta da EJA, pelo campus Pelotas, apesar de ter permitido que os alunos aprendessem conteúdos referentes a cada nível de aprendizagem, necessita de uma (re)organização curricular. Uma caracterização mais criteriosa do egresso pode subsidiar o docente no seu planejamento, atendendo aos anseios do adulto que retorna à escola, buscando além de uma formação acadêmica, uma formação profissional.

Há fragilidade na constituição do curso. As aulas práticas são insuficientes. A falta da prática fragiliza a atuação e a inserção destes profissionais no mercado de trabalho. Contudo, a implantação do PROEJA tem assegurado a muitos cidadãos o direito de retornarem aos bancos escolares.

Por fim, esta pesquisa pode servir como ponto de partida para repensar o curso e seus objetivos. Destarte, diante dos dados coletados e analisados, inferimos que o PROEJA no IFSul, Campus Pelotas, não vem cumprindo a contento os objetivos aos quais se propõe, no Projeto do Curso.

A formação deste trabalhador, da maneira como vem se efetivando, não promove a sua inserção no mercado de trabalho. Não há equilíbrio entre os conhecimentos teóricos e práticos, dificultando sua emancipação.

Não poderíamos deixar de destacar a necessidade de reestruturação curricular, de forma que possibilite, aos egressos do referido curso, uma formação sólida que vincule conhecimentos teóricos aos práticos, permitindo a formação integral deste profissional.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**: Parecer CNE/CEB 16/1999. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: Parecer CNE/CEB 11/2000. 2000. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/68/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.dept.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/RESOLUCOES_CEPT/2014/CATACAT_A_2014.pdf. Acesso em: 2 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.ppd. Acesso em: 29 mar. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, D.; SILVA, M.F. **Como escrever uma monografia**: manual de elaboração com exemplos e exercícios. São Paulo: Atlas, 2010.

FAVERO, Osmar. **Uma perspectiva da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Diretoria de Ensino. **Projeto do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações**. Pelotas, 2013.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica**: 90 anos de história. Pelotas: UFPel, 2007.

Gestão democrática e o escutar jovens e adultos em sala de aula

Luiz Renato de Oliveira¹

Larissa Martins Freitas²

Caroline da Silva dos Santos³

Considerações iniciais

O interesse neste artigo surgiu em decorrência do trabalho diário em sala de aula com educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da Rede Pública Estadual de Santa Maria e pela dificuldade do grupo de educadores, em trabalhar nesta modalidade, levando em consideração os saberes de vida dos educandos e suas leituras de mundo. Partiu, também, dos diálogos durante encontros de formação continuada de educadores, nos quais sentimos a necessidade de aprofundar os estudos, uma vez que consideramos urgente tornar significativo o currículo da Educação de Jovens e Adultos na escola.

A necessidade de desenvolvê-lo surgiu também através dos debates nos encontros do Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, do qual fazemos parte e que muito tem nos auxiliado a refletir sobre o nosso trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. A partir desses estudos, passamos a entender as particularidades dessa modalidade de ensino e fomos, cada vez mais, nos apaixonando pelo ensinar/aprender, pois, ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos muito com os jovens e adultos da EJA.

Este estudo vem ao encontro do grupo de educadores de escola, que busca refletir sobre as condições reais do educando e as suas especificidades, pois estes apresentam condições de não serem mais crianças (acima de 15 anos), de serem excluídos da escola e, ainda, de pertencerem a grupos sociais menos favorecidos.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Educacional UFSM. Professor na Rede Pública Estadual e Municipal de Santa Maria, RS. Membro do Grupo *Dialogus* UFSM. *E-mail: renato_geo@yahoo.com.br*

² Doutoranda em Educação/UFSM. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (UFRGS). *E-mail: lari.mfreitas@yahoo.com.br*

³ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. Professora na Rede Pública Estadual e Municipal de Santa Maria, RS. Membro do Grupo *Dialogus* UFSM. *E-mail: carolinesantosvalim@gmail.com*

Traz a necessidade de uma abordagem de conhecimentos relacionados ao cotidiano e que favoreçam a escolarização com a construção coletiva dos conhecimentos, tanto com educadores como os educandos da EJA.

Como opção metodológica, foi utilizada nesta pesquisa a abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. Ainda, de forma a delimitar as referências teóricas que caminharam juntas, foram utilizadas nesta pesquisa obras de Paulo Freire (1979, 2001, 2008, 2011a, 2011b, 2013), que ajudaram a compreender a EJA.

Desenvolvimento

O processo educacional brasileiro sempre foi pensado e idealizado pela cultura dominante do gestor europeu, que pensou homens e mulheres das classes populares, capazes apenas para o trabalho, para a força bruta, desumana, desigual. A igualdade entre todos os seres humanos é uma das premissas da educação freireana, a qual salienta que a relação com o mundo não é, mas está sendo. Por isso, a constante necessidade de aprender mais. (FREIRE, 2011). Isso não é um privilégio onde poucos têm essa capacidade, mas que faz parte da natureza humana conhecer e refletir sobre a realidade.

Freire, desde seus primeiros inscritos, chama a atenção para a necessidade de uma educação emancipadora, dialógica, participativa, democrática. Salientou sempre sobre a importância de conhecer, por meio da educação, as maneiras como mulheres e homens interpretam o mundo e agem sobre ele para transformá-lo. O seu trabalho partia sempre dos níveis e das formas como os estudantes compreendiam a realidade, daí a importância da escuta sensível e amorosa daquilo que cada estudante traz consigo.

Freire e Shor fazem o seguinte comentário:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não têm contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. (1986, p. 85).

Para que cada um, na escola, seja reconhecido e tenha seus tempos e espaços respeitados, o processo de escuta é extremamente necessário. É no diálogo com todos os envolvidos no ensinar/aprender que gestores e estudantes democraticamente vão tomando decisões e compartilhando saberes. Saberes extremamente necessários para a prática emancipatória e a autonomia no ambiente escolar.

A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. (LIBÂNEO, 2007, p. 331).

Essa partilha de saberes, vivenciados na escola, se entrelaçam com as práticas pedagógicas que, quando realizadas e dialogadas, desenvolvem o humano e cotidiano, criando uma autonomia nos estudantes e nos gestores de sala de aula que, na participação, vão trocando saberes no ensino e na aprendizagem. E esse aprender não se relaciona apenas com aprender conteúdos, regras, rotinas, mas se relaciona com ouvir o outro, respeitar suas opiniões, perceber que ele é parte importante do diálogo, para que ambos, professores e estudantes, possam *dizer a sua palavra*, e assim a escuta possa acontecer de forma concreta.

Paulo Freire aponta, como um dos saberes necessários à prática educativa, o saber escutar. Assim ele escreve:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 2011a, p. 111, grifos do autor).

Os adolescentes, os jovens e os adultos, ao chegarem à escola, trazem consigo suas histórias e uma bagagem de conhecimentos que deve ser levada em consideração, servir de base para a prática educativa, e por isso a necessidade de um trabalho *com* o estudante e não *para* ele. Nesse processo, a humildade para

escutar o outro e reconhecer suas vivências e seus conhecimentos tão diversos como fundamentais no processo educativo, é essencial. E cabe ao professor, nessa acolhida aos estudantes, buscar conhecer suas *leituras de mundo* e desenvolver sua prática pedagógica, respeitando seus conhecimentos, suas experiências de vida, suas necessidades e interesses.

Para isso, o professor/gestor não deve ser autoritário, precisa assumir-se democrático e, portanto, desenvolver condições de favorecer o processo democrático no dia a dia da escola. Precisa dispor ainda de recursos teóricos, bem como das habilidades técnicas e políticas, que possam garantir uma gestão dentro de uma perspectiva de ação democrática, da qual todos participam.

Lück sobre a ação democrática, salienta:

A ação democrática é condição fundamental para a construção da realidade e do respectivo conhecimento, e que a educação democrática é aquela que oferece a todos que fazem parte da organização escolar a oportunidade de participação como condição não apenas de construir a realidade social pedagógica, mas também de criar seu próprio conhecimento sobre esse processo. (2011, p. 58).

Neste contexto, a democracia não está apenas no discurso, mas também precisa de ações que possam auxiliar na sua construção. É necessário, então, criar espaços para a participação de todos na escola e que gestores e estudantes possam exercitar a democracia, opinando, tirando dúvidas, questionando e intervindo na aprendizagem, despertando a curiosidade. Assim, para garantir que a democracia aconteça, é preciso participação, planejamento entre gestores e estudantes no espaço escolar, exercitando a cidadania e autonomia, combinando os quefazer pedagógicos com a reflexão e ainda com a tomada de consciência, que propiciará a busca de alternativas para a inovação e criticidade no espaço escolar.

Para tanto, é preciso encontrar formas de escuta e de diálogo na escola, que possam contribuir para o crescimento e envolvimento das gentes no processo educativo, de maneira que estas possam conhecer e construir possibilidades de transformação de suas realidades. Daí a necessidade de uma educação escolar mais próxima da realidade dos estudantes, que venha ao encontro das suas reais necessidades e que tenha um significado dentro e fora dos muros da escola, o que requer a escuta constante dos jovens e adultos que fazem parte deste espaço.

Conclusões finais

Na atualidade, a gestão de sala da EJA tem apresentado um novo cenário na educação. Percebe-se que, no período anterior a 1988, ano da atual Constituição do Brasil, a educação de adultos era direcionada preferencialmente à alfabetização, com a finalidade de incluí-lo ao mercado que exigia força de trabalho qualificada.

Hoje, com a garantia de acesso à educação para todos, reafirmada na LDBEN 9.394/96, tanto o jovem de 15 anos como o adulto convivem na mesma sala de aula, cada um com suas próprias especificidades, desejos, anseios e sonhos, surge, então, a necessidade de escuta, de diálogo.

Desta forma, trabalhar com EJA hoje não é tão fácil, dada a complexidade da diversidade configurada; atender a esse educando exige do gestor de sala de aula conhecer um pouco da especificidade própria dessa modalidade. Estes jovens e adultos que compõem a EJA estão longe de ser os estudantes para os quais a escola foi pensada e planejada. São seres humanos capazes, mas que, no percurso da vida, foram ficando fora de uma formação escolar dita normal para as sociedades modernas. Foram eles vítimas da desumanização que corrompe a humanidade, e que ainda, até os dias de hoje, teima em existir cada vez mais hostil com aqueles que estão fora do mercado de trabalho.

Assim, o grande desafio para a escola e, conseqüentemente, para a formação permanente de professores é a necessidade de preparar os estudantes para interferirem no meio educacional como um cidadão que faz suas escolhas. Por isso, urge a necessidade de buscar práticas educativas que estimulem a curiosidade epistemológica e o pensamento crítico dos estudantes, promovendo a auto(trans)formação deles e de seus professores, através da reflexão e do comprometimento social e político.

A EJA, hoje, vem aos poucos se configurando como espaço de vivências e de aprendizagens, tentando se constituir, pois ainda há um longo caminho a percorrer, para se tornar um espaço de prática e reflexão. Precisa que se estabeleça um compromisso por parte das políticas públicas, que assegurem o direito à educação, tanto do jovem como do adulto, com governantes e professores comprometidos com o *quefazer* escolar. É preciso comprometimento dos gestores com esses estudantes, pois a EJA deve ser constituída em um espaço que valorize

o diálogo e a escuta, e que cada um e uma possam “dizer a sua palavra”, respeitando seu jeito de ler o mundo.

Referências

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Org. e notas de Ana Maria de Araujo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasiliense de Educação**, n. 4, maio/jun./ago. 2000.

HENZ, Celso Ilgo. **Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais**. ANPED SUL/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortêz, 2007.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Das dificuldades até as possibilidades de aprender

Márcia Regina da Silva¹

O texto apresenta entrevista² que realizei individualmente com integrante de uma turma da EJA – Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2014, pertencente ao Programa Ação Integrada Adultos, de uma escola da rede municipal de ensino de Esteio/RS. Para ingresso neste Programa é necessário ter o 6º ano do Ensino Fundamental completo e idade acima de 23 anos, com o objetivo de conclusão do Ensino Fundamental em um ano letivo. Foi uma experiência muito significativa, em que pela primeira vez me coloquei no lugar de pesquisadora. Esta relação entre entrevistador e entrevistado necessita ser construída com base no diálogo e no respeito, a fim de que vínculos sejam firmados, para que esta interação seja significativa para ambos. Neste sentido, as reflexões de Pollak (1992) podem ajudar a compreender que

[...] contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender este súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si. [...] (1992, p. 13).

Apresento agora brevemente o entrevistado, salientando que utilizarei o nome fictício escolhido por ele. Adriano é um homem com 49 anos de idade, introspectivo. Em sala de aula, demonstra concentração em suas atividades.

A entrevista realizada foi a semiestruturada, que analisa as diferentes questões que a compuseram, sendo que cada questão foi pensada, a partir de uma ou mais categorias de análise.

A primeira questão: Como foi tua vida escolar antes de ingressares no Programa Ação Integrada Adultos? será tratada a partir da categoria Evasão Escolar.

Para Roseane Freitas Fernandes:

¹ Doutoranda em Educação pelo PPG na Universidade La Salle, bolsista Capes/Prosc. Professora na Rede Municipal de Ensino de Esteio, RS. *E-mail*: maresiasol@outlook.com

² Esta entrevista fez parte da pesquisa que realizei durante o Mestrado Acadêmico em Educação (2014-2016), na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), como bolsista Capes/Proex.

A evasão escolar é um problema persistente no Brasil e consequência do fracasso escolar decorrente da ausência de políticas públicas que realmente valorizem a educação no país. Inúmeros são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a evasão escolar. Dentre os fatores externos estão apontadas as péssimas condições econômicas das famílias, falta de moradias adequadas e saneamento básico, a desnutrição, desvantagem cultural e todo o conjunto de privações com que as classes sociais menos favorecidas convivem. E dentre os fatores internos, refere-se a relações entre professor-aluno, o currículo, a precariedade das escolas e os métodos pedagógicos [...] (2013, p. 21).

Segundo a autora, há fatores externos e internos que influenciam a evasão escolar por parte dos alunos. Neste sentido, apresento os diálogos realizados com o entrevistado do Programa, que mostram muito a respeito de tais fatores. Cabe esclarecer que, nas respostas dele, foi mantido o tom coloquial, próprio da narrativa oral.

O entrevistado Adriano hesitou um pouco até iniciar sua fala, referindo-se à infância e à rápida vivência escolar naquela época. Disse:

Na infância assim, praticamente, não tive assim, infância escolar né. Eu até cheguei a estudar quando criança, mas foi muito pouco, eu acho uns dois, três meses só. [...] Na época, a situação assim, dos meus pais não era boa, então assim, eu lembro que quando eu cheguei a estudar, sinceramente, tinha dias e não foi poucos dias, vários dias não tinha nem o que comer em casa.

Adriano demonstrou um sentimento de pesar ao relembrar as dificuldades que passou quando criança, revivendo um episódio marcante para ele, sendo que jamais esqueceu a atitude acolhedora da professora, ajudando-o a enfrentar um dia de inverno, dando-lhe uma blusa xadrez de presente.

Adriano buscou em suas memórias marcadas por dificuldades o gesto de solidariedade por parte de sua professora, que se preocupou em proteger seu corpo do frio e, ao mesmo tempo, lhe trouxe um alento do qual nunca esqueceu. Ainda relatando a respeito de sua vida escolar antes do Programa, que foi um período restrito e de precariedades, disse que levava seu caderno e seu lápis num saco plástico reutilizado, pois continha anteriormente açúcar de 5 kg.

A seguir argumentou que tinha mais necessidade e vontade de comer do que de aprender na escola. Quando lhe perguntei a respeito da continuidade nos estudos, ele trouxe a realidade que enfrentou, ou seja, passou a trabalhar na

infância com seu avô, que o criava e era analfabeto. Ele ensinou para Adriano que sabendo assinar o nome e trabalhar não se necessitava de mais nada.

Analisando o depoimento de Adriano, observa-se que a construção histórica da noção de infância não chega a todas as crianças ao mesmo tempo, além de acontecer de diferentes formas, dependendo do contexto onde a criança está inserida. São distintas infâncias que constituem cada sujeito; para uns existe a possibilidade de brincar, e para outros desde muito cedo é necessário trabalhar.

A segunda questão: Conta sobre essa volta aos estudos. O que te motivou? será trabalhada a partir das categorias Ser Adulto (Aduldez) e Campo de Possibilidades. A segunda categoria será retomada na análise da sexta questão.

Ponderando sobre os muitos fatores que pesam sobre essa decisão, Arroyo ressalta:

Não podemos esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional. Qualquer tentativa de fazer da EJA, insisto, um centro de formação de competências para um trabalho que não existe já é um fracasso. É um fracasso como educadores, como EJA, é um fracasso, sobretudo, para os jovens e adultos que esperavam outras capacidades para enfrentar esse trabalho informal de sobrevivência onde estão jogados. Não estamos propondo, insisto, um currículo para mantê-los na sobrevivência, mas para serem mais livres no presente, terem mais opções de superá-la, sem promessas ingênuas de futuro. (2007, p. 11-12).

Retornando a reflexão de Arroyo, pode-se pensar que a EJA necessita considerar os diversos percursos e motivações que levaram jovens e adultos a se matricularem novamente no ambiente escolar. A grande preocupação ressaltada por ele refere-se ao currículo desta modalidade de ensino, que deveria desenvolver de forma mais intensa a autonomia, contextualizada à realidade e às necessidades enfrentadas pelos alunos, oportunizando construções e reflexões no presente, que poderão modificar o futuro, mas não de forma imediatista ou voltada apenas para o mercado de trabalho.

Adriano expressou que sua maior motivação para voltar aos estudos foi a necessidade, vinculada às exigências do mercado de trabalho.

A categoria Ser Adulto, conforme os autores Oliveira, Rios-Neto e Oliveira aponta esta fase da vida a partir de uma classificação sociológica:

A transição para a maioridade é um processo que envolve diversas etapas experimentadas ao longo do tempo. Assim, podem-se observar indivíduos em

vários estágios da transição. Nas diversas sociedades, há pessoas que jamais completarão todo o processo, o que, no entanto, não significa que elas não atingiram a maioridade. À medida que o indivíduo assume papéis sociais destinados aos adultos, seja na estratificação ocupacional, seja no matrimônio ou nas tarefas da paternidade, isso quer dizer que ele está trocando as atribuições sociais da juventude por aquelas destinadas à maioridade (2006, p. 1).

Em sua narrativa, Adriano, que estava afastado da escola há mais de 30 anos, ressalta a opção, nem sempre fácil, de priorizar os estudos, interrompendo o turno de trabalho. Enfatiza ainda em seu relato que vive uma realidade diária cansativa, ao trabalhar com mecânica de carros, tendo necessidade de estar disponível para atender a clientes que ficam parados no trânsito por problemas mecânicos, independentemente do local e horário. Apesar desta realidade, ele reforça que dificilmente falta à aula.

Em relação à categoria Campo de Possibilidades, embaso-me na definição de Gilberto Velho:

[...] Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas às avaliações e definições da realidade. [...] são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculadas aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée*. (1994, p. 28).

Neste sentido, o campo de possibilidades trata do projeto individual de cada sujeito, que se modifica no decorrer da vida, considerando as mudanças, os avanços, as dificuldades vividas.

A terceira questão: Que expectativas/esperanças/ambiente pensavas encontrar? será tratada a partir da categoria Expectativa.

O entrevistado Adriano viveu a experiência do retorno aos estudos no ano de 2013, pois frequentou a Totalidade Inicial, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao perguntar-lhe sobre como havia sido este ano de estudos, ele timidamente respondeu que aprendeu bastante.

Adriano não externou expectativas quanto à sua inserção escolar novamente, mas afirmou que sentia necessidade de estudar na esperança de ser mais reconhecido e valorizado em sua profissão. Em suas palavras, havia coerência

com relação à sua realidade e uma intenção objetiva de melhorar sua condição profissional, agindo conscientemente na busca de valorização.

Neste exercício, realizou em parte a reconstrução de si, refletindo suas vivências e, também, o contexto onde estava inserido, para aos poucos ir redefinindo seu lugar na sociedade e a respeito das relações que estabelecia com outros cotidianamente.

Estas expectativas e ações de fazer-se e refazer-se possibilitam amadurecimento e a busca de novos sonhos. Adriano tinha o desejo de inserção no viver e conviver em sociedade. Nas palavras de Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (2011, p. 126).

A quarta questão: Quais foram os pontos positivos da experiência no Programa Ação Integrada Adultos? será trabalhada por meio das categorias Autonomia e Cultura Escolar.

Nas palavras de Paulo Freire:

[...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (1998, p. 121).

A autonomia mencionada pelo autor trata-se de uma mudança processual no ser e no conviver. Para que este processo se efetive, é necessária uma pedagogia com base em experiências que estimulem a decisão, a responsabilidade e a liberdade.

Ao ser questionado sobre os pontos positivos da experiência vivida no Programa, o entrevistado destaca a construção de amizades que fez durante este ano de convivência, relacionando-as diretamente às suas aprendizagens, reforçando que foram várias pessoas que conheceu, com quem conviveu e, ainda, que aprendeu coisas boas com elas. Adriano afirmou que aos poucos formou amizade com todos os colegas.

Neste sentido, Freire reflete:

[...] o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (1979, p. 64).

O entrevistado externa que construiu aprendizagens que só se aprende na escola, ou seja, fazem parte da cultura escolar, que determina o processo educativo.

A quinta questão: O que aprendeste aqui e como aproveitarás em tua vida? será tratada a partir das categorias Saberes/Aprendizagens.

Para o entrevistado Adriano, que ficou um pouco reflexivo a partir da questão e depois de um tempo disse que estava aprendendo muitas coisas, pois, em seu pensamento, não sabia praticamente nada; ou seja, todas as dificuldades que já enfrentou na vida, passando fome, tendo que trabalhar na infância, convivendo com seus avós, fizeram com que acreditasse que neste período difícil nada havia aprendido. Neste sentido, Freire pondera que “[...] 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. Busca esperançosa também”. (2011, p. 81).

Portanto Adriano deposita no Programa suas aprendizagens, sem definir na realidade quais foram elas. Demonstrando timidez em falar sobre este aspecto, ficou por alguns instantes com o olhar perdido, quem sabe relembrando um passado marcado por adversidades. Freire ressalta que “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (1998, p. 77). E talvez a escola também ainda não o tenha ajudado a enxergar seus outros saberes, aqueles trazidos da vida.

A sexta questão: Quais são teus planos para o futuro? Pretendes continuar estudando? será trabalhada por meio das categorias Projeto(s) e Campo de Possibilidades.

Assim ressalta Velho:

[...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. Ou seja, na constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e segmentos individualistas, a memória e o projeto

individuais são amarras fundamentais. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão de etapas de sua trajetória. (1994, p. 101).

E estas visões retrospectivas e prospectivas mencionadas pelo autor aparecem na fala de Adriano, que ficou pensativo quando lhe perguntei a respeito da continuidade aos estudos. Percebi que teve receio, mas respondeu que, no momento não, mas que no futuro pode ser que estude.

Neste sentido, reforçou as dificuldades que enfrentou no decorrer do ano para conciliar trabalho e estudo, visto que é mecânico de carros e muitas vezes se desloca para atender clientes em horários inusitados, prejudicando sua frequência e a disposição de estar em sala de aula, e talvez porque, para manter o emprego atual, o nível escolar alcançado seja suficiente.

Isso leva a pensar que havia da parte dele uma opção pragmática em terminar o Ensino Fundamental, mas que talvez ainda não se sentisse em condições, ou mesmo cativado, de seguir estudando.

Outra possibilidade interpretativa para a postura de Adriano é a de que talvez o fato de concluir o Ensino Fundamental já o tenha feito superar, de longe, o nível de escolaridade das pessoas mais próximas, seus familiares e amigos, e ir além também pode representar um distanciamento que o preocupa.

Para concluir este texto, afirmo que a interação com o entrevistado, que se dispôs a dialogar comigo e dividir um pouco de sua história de vida, foi uma experiência muito pertinente em minha construção como pesquisadora. Nos primeiros contatos que tive com a turma, considerei Adriano um aluno quieto, que pouco se manifestava nas aulas, porém, ao me aproximar dele, mostrou-se receptivo e comunicativo, surpreendendo-me com sua postura. Percebi em seus olhares, posturas e falas uma caminhada marcada por diversos sentimentos, muitas vezes com receio ou desconforto, porém carregados de significados únicos que o constituem. Interessante também foi perceber, em sua história de vida, uma infância difícil, a convivência com os avós analfabetos e a pobreza sentida em seu cotidiano serem transformadas aos poucos, em sua caminhada, em possibilidades de crescer, desenvolver-se, constituindo família, exercendo uma profissão e, especialmente, sentindo a necessidade de estudar para aprender mais, melhorando

sua situação profissional atual, e que também possibilitou vivências sociais significativas.

Adriano enfrentou dificuldades, como tantas pessoas enfrentam, porém fez delas um alicerce para ir em busca de possibilidades de aprender. Esta atitude nos provoca a refletir acerca da educação e o quanto ela transforma pessoas e suas trajetórias de vida, mostrando-nos que as dificuldades existem e podem ser superadas e recontadas, com a convicção de que as possibilidades abrem portas.

Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. I, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

FERNANDES, Roseane Freitas. **Causas de evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos**. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1979].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Elzira Lúcia de; RIOS-NETO, Eduardo Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Transições dos jovens para o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 109-127, jan./jun. 2006.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

A pesquisa como princípio educativo: reflexões e práticas no espaço da formação de professores de Física

Maria Teresinha Verle Kaefer¹
Taniamara Vizzotto Chaves²
Taniandra Pereira dos Santos³

Introdução

Este trabalho retrata o registro de um projeto de prática desenvolvida de forma articulada e integrada, no âmbito do curso de Licenciatura em Física, do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), no primeiro semestre de 2018, envolvendo os componentes curriculares de Prática de Ensino de Física V (PEF V), Educação Profissional de Jovens e Adultos e de Estágio Curricular Supervisionado I (ECS I). Os componentes curriculares estão propostos no quinto semestre letivo do curso mencionado.

A Resolução 13/2014 define as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura do IFFAR e propõe que a estrutura das matrizes curriculares dos mesmos seja organizada por núcleos, quais sejam: comum, específico e complementar perpassados pela prática profissional. Assim, dentre os componentes curriculares obrigatórios, previstos nos cursos de Licenciatura desse Instituto, tem-se a Prática enquanto Componente Curricular, organizada em oito disciplinas, contempladas desde o primeiro até o último semestre do curso, totalizando assim 400 horas aula.

Na prática desenvolvida e acima mencionada, houve o entrelaçamento entre os conhecimentos relativos à Concepção de Educação e Trabalho em Marx, a Historicidade e os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo reflexões sobre a juvenilização da EJA e sobre os pressupostos da Andragogia, numa estreita relação com o Movimento das Concepções Alternativas e a

¹ Professora das Licenciaturas do IFFar – Campus São Borja. Integrante do grupo de pesquisa Emancipação sem Fronteiras, formação continuada de professores. *E-mail:* maria.kaefer@iffarroupilha.edu.br

² Professora das Licenciaturas do IFFar – Campus São Borja. Integrante do grupo de Pesquisa Emancipação sem Fronteiras, formação continuada de professores. *E-mail:* taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Física (IFFar) Campus São Borja. *E-mail:* taniandra.ps@gmail.com

Aprendizagem Significativa definida por Ausubel, todos estudados e aprofundados nas disciplinas integrantes do Projeto.

Para Demo (2011), a pesquisa pelo viés do princípio científico e educativo é parte integrante de todo processo emancipatório, portanto, processo de educação que busca a libertação e a transformação dos sujeitos em cidadãos ativos. Segundo o autor, é nesse processo de emancipação que [...] se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto. (DEMO, 2011, p. 43).

Conforme Freire (1996), a pesquisa e o ensino estão intimamente relacionados, não há ensino sem pesquisa e vice-versa. É a pesquisa que alimenta a curiosidade, que intervém no ensino. Quanto mais se pesquisa, mais se conhece a realidade dos sujeitos. Daí a importância desta pesquisa constituir a prática pedagógica que discorrida neste artigo.

Ainda, conforme Freire (1996), a pesquisa é parte do cotidiano do educador quando diz que pesquisa para constatar; constatando, intervém; intervindo, educa e se educa; pesquisa para conhecer o que ainda não conhece, para comunicar ou anunciar a novidade. Nesse contexto, a afirmação do autor dá a devida importância à pesquisa, fazendo uma relação com a intervenção na realidade e o desafio de anunciar a novidade. Então, na escuta em Freire, o trabalho e a pesquisa são partes no ato de educar.

A partir dos pressupostos teóricos mencionados acima, foi desenvolvido o presente trabalho, em que se proporcionou aos acadêmicos vivenciarem elementos de uma pesquisa qualitativa, que teve, como instrumento de coleta de dados, um questionário em que os mesmos puderam se aproximar e reconhecer os contextos e os espaços da EJA, especialmente no que diz respeito à disciplina de Física, tendo como meta o exercício futuro da docência.

Objetivos

Proporcionar espaços para a reflexão acerca do exercício da docência em física, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Promover situações de ensino que tenham a pesquisa como princípio educativo, visando a desenvolver a aprendizagem reflexiva, dialógica em

acadêmicos do curso de Licenciatura em Física, em processo de estágio curricular supervisionado.

Referencial teórico

É consenso entre os pesquisadores da área de Ensino de Ciências que os alunos vêm para a escola com o seu repertório de explicações para os fenômenos do mundo físico, químico e biológico formado. Ainda, que nem sempre estas explicações coincidem com os modelos explicativos apresentados e ensinados na escola.

As concepções alternativas ou concepções espontâneas, entendidas como representações que as pessoas fazem sobre os fenômenos e os conceitos são geralmente construídas com base em observações realizadas no cotidiano por eles mesmos e nos modelos explicativos construídos com base nestas observações. Ocorre que, na prática, estes modelos explicativos que se constituem em tendências ou formas de pensar ou explicar os fenômenos são também resistentes a mudanças, e normalmente influenciam a maneira como os alunos compreendem e desenvolvem as atividades propostas em sala de aula.

Conforme autores da área de Ensino de Ciências (SANTOS, 1991; DRIVER, 1992; ASTOLFI, 1994; GIORDAN, 1996; MORTIMER, 2000, entre outros), os alunos vêm para a escola trazendo consigo um sistema explicativo alternativo, que é diferente dos saberes científicos apresentados na escola, pois conforme mencionamos acima, estes modelos são constituídos com base nas suas observações cotidianas. Assim, durante o período de escolaridade, os alunos podem transformar suas concepções alternativas em saber científico ou elaborado.

Segundo Arroyo (2017), entender os processos de produção e seleção dos conhecimentos é também entender como se dá a aprendizagem. Entretanto, muitas concepções alternativas podem se transformar em obstáculos à aprendizagem e, desta forma exigem do professor um rigoroso trabalho, no sentido de mapear, identificar e tratar adequadamente essas concepções. Ainda, quando o professor compreender os novos percursos deste processo, compreenderá que é possível planejar o seu ensino, uma vez que se aprende com base no que já é conhecido, considerando que todo e qualquer conhecimento é construído quer por razões sociais, econômicas, políticas, de dominação, apropriação ou libertação. Caso

contrário, a escola não consegue cumprir seu papel e o aluno muitas vezes continua a utilizar seus modelos explicativos e sequer compreende aqueles ensinados e propostos na escola, rechaçando os mesmos e só os utiliza em situações de teste ou avaliação.

Organizar boas estratégias para a identificação e o mapeamento das concepções alternativas é o primeiro passo na busca de uma aprendizagem significativa. Num segundo momento, cabe ao professor organizar boas estratégias de ensino, que permitam ao aluno perceber que as concepções alternativas que possui não dão conta das explicações dos fenômenos científicos e que, portanto, é necessária a utilização de novos modelos explicativos, daí a importância do conhecimento científico, a partir da valorização da cultura popular.

Metodologia

O percurso metodológico realizado pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Física do IFFar, que culminou com a produção deste artigo, contemplou as seguintes ações, a saber:

1. elaborar e aplicar um questionário com alunos de EJA de (2) Escolas Públicas de Ensino Médio da Rede Estadual, do Município de São Borja/RS. O questionário contemplou questões relativas às concepções dos alunos sobre a disciplina de Física na EJA, ao processo de ensino e de aprendizagem da disciplina, dificuldades, necessidades (o que sabem e o que gostariam de saber), importância da disciplina na formação integral dos sujeitos. Também, contemplou questões de concepções alternativas relativas à própria Física, para identificar quais as concepções dos alunos da EJA sobre determinados conteúdos curriculares;
2. tabular, organizar e analisar os dados coletados, mediante questionário realizado;
3. produzir um artigo em que foram descritas as impressões e as análises realizadas pelos acadêmicos sobre a prática desenvolvida.

Neste artigo, utilizou-se como referência os dados coletados em apenas duas escolas, contemplando assim 29 questionários respondidos por duas turmas. A seguir estão descritos os principais resultados evidenciados pelos acadêmicos,

com base nos questionários, realizados bem como uma análise das respostas encontradas.

Análise

Ao dar sentido à proposta do trabalho realizado, trazemos para a discussão a pesquisa como instrumento. Nesse contexto, a afirmação do autor dá a devida importância à pesquisa, fazendo uma relação com a intervenção na realidade e o desafio de anunciar a novidade. Então, na escuta em Freire, o trabalho e a pesquisa são partes fundamentais desta proposta.

A intencionalidade apresentada nesta proposta pedagógica diz do compromisso com a articulação das disciplinas e do planejamento participativo na instância da sala de aula. A conexão feita pelos acadêmicos com os conteúdos do componente curricular de Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma proposta de trabalho voltada às Concepções Alternativas e Aprendizagem Significativa em Física e sua aplicabilidade no espaço do Estágio Curricular Supervisionado I, através da aplicação de um questionário, na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais do Município de São Borja, RS.

Dentre as questões de pesquisa pontuadas pelos licenciandos, observaram-se aspectos voltados para o conhecimento da realidade dos educandos, suas relações com os conflitos geracionais, próprios da educação que envolvem jovens e adultos. Evidencia-se a fala de Paulo Freire “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (1987, p. 40). A partir de uma educação que pontua o diálogo e o desafio, como essenciais no processo de ensino e aprendizagem, é possível construir alternativas para a transformação da realidade dos sujeitos e do seu entorno.

Na perspectiva problematizadora de Freire, os licenciandos trouxeram como desafio observado o saber já sistematizado das pessoas jovens e adultas e o desejo sobre o que aprender na disciplina de Física na EJA. Ressaltaram, ainda, a importância de vincular os conteúdos trabalhados à realidade, assim como as aprendizagens construídas na escola serem articuladas ao trabalho, não apenas como temas de estudo, mas como processo de formação.

Hewson e Hewson assinalam que a mudança conceitual “[...] envolve a aprendizagem de conceitos novos que deverão estabelecer conexões com o que o aluno já sabe”. (HEWSON; HEWSON, 1992, *apud* NARDI; GATTI, 2004, p. 130.) Entendemos a partir disso que, para explorar os conhecimentos preexistentes dos sujeitos, é necessário conhecê-los. Em contrapartida, Santos (2005, *apud* Siqueira, 2007), aponta que ao retomar os estudos, parte dos estudantes tomam também a esperança de que a conclusão do ensino básico por meio da EJA garantirá “a carteira assinada”. É preciso problematizar essa “certeza”, pois a certificação não é garantia de emprego, mas sim uma possibilidade de construir novos itinerários.

Resultados encontrados

A pesquisa apresentou resultados significativos para pensar um planejamento no estágio de regência, a saber:

- 1) ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a cursar a EJA, 29 alunos responderam conforme descrito a seguir:
 - ingressaram nessa modalidade, porque começaram a trabalhar muito cedo e abdicaram dos estudos;
 - desejam recuperar o tempo perdido e concluir o nível médio;
 - almejam melhores oportunidades no mercado de trabalho;
 - desejam cursar nível superior.

Arroyo (2015, p. 27), ao discutir sobre as perspectivas do público da EJA em se reinserir na sociedade, e da expectativa de entenderem-se como indivíduos, considera que a retomada dos estudos lhes proporciona possibilidades de alcançar “outros itinerários”, outros “percursos humanos”;

2) ao serem abordados sobre o que pensam em relação à disciplina de Física, 29 alunos afirmaram que a mesma tem a ver com *contas*, termo que apareceu mais de uma vez em algumas frases, tais como: “contas e mais contas”. Ainda, outras palavras como “calcular, desgraça e confusão” chamam a atenção para a associação da Física a cálculos, problemas matemáticos e, principalmente, dificuldades de aprendizagem, além de projeções de insucesso ao longo dos estudos.

A associação direta da Física com a Matemática pode ser explicada ao analisar as metodologias utilizadas no ensino de Física, as quais se atêm à

aplicação do conhecimento, apenas na resolução de atividades e no exercício de cunho memorístico, com a aplicação direta de equações e leis, previamente apresentadas.

Em outro momento, foi proposto aos alunos que, a partir da afirmação: “*Os conhecimentos da disciplina de Física estão presentes no seu dia a dia. Ao acordar, tomar banho, preparar o café da manhã e se locomover para o seu trabalho e escola, você realiza diversas ações que são regidas pelos fenômenos da Física*”, marcassem a(s) alternativa(s) que julgassem ser ou estar associadas a fenômenos físicos, biológicos e químicos.

A seguir, estão apresentadas as alternativas que poderiam ser escolhidas pelos alunos: a) um relâmpago durante uma tempestade; b) ferver a água para o chimarrão; c) uma barra de metal enferrujada; d) ficar resfriado; e) congelar a água; f) acionar o freio de um carro.

Ao analisar as respostas da questão acima, é necessário lembrar que podiam assinalar mais de uma resposta.

Assim, 12 alunos responderam a alternativa *Ferver a água para o chimarrão*. Entende-se que esta, por ser uma ação cotidiana na vida dos alunos, pois caracteriza uma tradição gaúcha e envolve conhecimentos relativos a temperatura e ao calor, que, cotidianamente, são associados à Física, possa ter sido elencada como um fenômeno físico. Outra referência à Calorimetria é perceptível em uma resposta, descrita anteriormente, *água para o café*, na qual o termo *ferver* está implícito, porém o sentido é o mesmo.

A alternativa *Acionar o freio de um carro*, escolhida por sete alunos, mostra a associação à Cinemática e, conseqüentemente, ao movimento, também muito presente no espaço cotidiano.

A alternativa *um relâmpago no céu* talvez tenha sido a mais evidente, em termos de fenômeno físico, porque está associada a um fenômeno mais presente na natureza, e dá a ideia do que eles entendem sobre o conceito de natureza.

Apesar de se caracterizar como um fenômeno físico *contrário ao ato de ferver a água*, *congelar a água* foi marcada por três alunos, apenas, ou seja ao que tudo indica os alunos não estabelecem as mesmas representações e associações com os conceitos de temperatura e de calor quando se fala em congelar a água, visto tratar-se de um fenômeno onde a água perde calor para o meio, até se

solidificar, demonstrando uma compreensão mais abstrata, visto não ser também tão concretamente observável como a fervura da água por ganho de calor.

Quanto às alternativas que caracterizam fenômenos químicos e biológicos, respectivamente, quatro alunos julgaram *Uma barra de metal enferrujada* como um fenômeno físico, apesar de ser um exemplo químico. Entretanto, *ficar resfriado* apareceu assinalada em apenas dois questionários. Neste caso, se esperava maior associação com a biologia.

Ao nos reportarmos novamente a questões de aprendizagem, a qual suscita esta pesquisa, pode-se afirmar o que Pellizzari (2002) aponta: para que haja uma aprendizagem significativa, o aprendiz precisa estar disposto a aprender, bem como entender o significado dos conteúdos estudados, em relação ao seu contexto social. Logo, é possível entender que cabe ao professor e ao aluno construírem juntos um caminho para que o ensino seja significativo e capaz de transformar o seu entorno.

Considerações finais

Cabe pontuar a importância desta prática pedagógica, que traz a pesquisa como cerne do processo, eixo fundamental na construção da identidade docente. Esse é um momento experienciado pelos educandos da licenciatura de Física do IFFar Campus São Borja, como uma práxis pedagógica, em que a reflexão é parte do processo de construção, de problematização, de reconstrução do conhecimento, sempre a partir da realidade dos sujeitos.

Além do planejamento e do trabalho coletivo realizado pelos acadêmicos, a atividade proporcionou a aproximação da teoria com a prática pedagógica, bem como a autonomia dos sujeitos licenciandos. Neste sentido, para Freire (1996, p. 14) “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo [...]. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Percebe-se que o método que está sendo utilizado neste momento é baseado na “memorização dos conteúdos” (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 58), caracterizada por uma aprendizagem decorrente da repetição de conhecimentos, o que faz com que o aluno não busque novas concepções, limitando assim seu

aprendizado. Sendo considerado somente o que o professor julga pertinente aos conteúdos, refutando, assim, os conhecimentos intrínsecos aos alunos. Importante é destacar que os conhecimentos prévios dos alunos, ou *concepções alternativas* (MOREIRA; GRECA, 2003), já se encontram presentes no período de sua formação, pois são características únicas de cada indivíduo e que dependem de vários fatores, sejam eles sociais ou culturais.

Isso nos mostra a dificuldade em trabalhar conhecimentos científicos juntamente com as concepções prévias dos alunos, pois, na maioria das vezes, os conceitos científicos se tornam abstratos e, portanto, dificultam a *mudança conceitual* (MOREIRA; GRECA, 2003), que deve ser promovida a partir de diálogos que proporcionem a reflexão das informações formadas, anteriormente, no cognitivo do aluno. O professor deve mostrar aos alunos que as suas concepções prévias podem ser adequadas, sem refutá-las, através de uma reconstrução conceitual, a partir dos saberes científicos, promovendo, assim, *aprendizagens significativas*. (MOREIRA; GRECA, 2003). Estas tornam o processo de ensino e aprendizagem eficaz, resultando êxito na conclusão da modalidade de ensino e, principalmente, despertando nos educandos o interesse pela continuidade de sua formação, construindo seu itinerário formativo.

Ainda há que se considerar a relevância do trabalho para os licenciandos, como uma experiência prática e capaz de ser embasada teoricamente na construção dos futuros planejamentos de estágios, servindo para apresentar concepções alternativas no ensino da Física aos jovens e adultos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Resolução 13/2014**. Dispõe sobre as diretrizes institucionais gerais e diretrizes curriculares institucionais da organização didático-pedagógica para os cursos superiores de graduação do Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria/RS. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legilações/resoluções/>. Acesso em: 5 jun. 2018.

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

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

MOREIRA, M. A.; GREGA, I. M. **A mudança conceitual**: análise crítica e propostas à luz da teoria da aprendizagem significativa. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/amudancaconceitual.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F.; URBAN, A. C. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE, 2009.

NARDI, Roberto; GATTI, Sandra Regina Teodoro. Uma revisão sobre as investigações construtivistas nas últimas décadas: concepções espontâneas, mudança conceitual e ensino de ciências. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte) [online], v. 6, n. 2, p. 115-144, 2004. ISSN 1415-2150. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172004060205>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172004000200115&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2018.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC.**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul.2001/jul. 2002.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz. **Mudança conceptual na sala de aula**: um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

Educação de jovens e adultos e a inserção das tecnologias

Paulo Ricardo Lourenço Franco¹
Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas²
Danieli Dias da Silva³

Introdução: vinculando as experiências – do IFSul a EJA de uma escola municipal

Nos últimos anos, têm ocorrido inúmeras discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com o MEC:

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos. (2016).

Percebe-se, assim, a relevância deste estudo em descrever a experiência vivida por um acadêmico de Licenciatura em Computação em uma turma da EJA, ressaltando a importância do estágio docente de diferentes licenciaturas, nesta modalidade de ensino.

O curso de Licenciatura em Computação, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), *Campus Pelotas*, apresenta em sua grade curricular quatro componentes curriculares distintos para a execução de estágio docente. Sendo assim, o pesquisador constrói uma linha tênue entre dois momentos de estágios que se diferem, por suas particularidades.

¹ Graduado em Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (LC-IFSul). Tecnólogo em Redes de Computadores pela Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas – FATEC. *E-mail:* parifranco@gmail.com

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp – Araraquara. Professora adjunta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). Líder do GP Discurso Pedagógico e Docente do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET). *E-mail:* mroostas@pelotas.ifsul.edu.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (MPET-IFSUL). Membro do Grupo de Pesquisa Discurso Pedagógico. Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas e Literatura e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa. Professora na Rede Municipal nos Anos Iniciais – Capão do Leão, RS. *E-mail:* dani.dias.silva@hotmail.com

O período do primeiro estágio, no ambiente do IFSul, foi sem dúvidas um momento importante, pois o pesquisador pôde refletir sobre a sua formação na Licenciatura e seu preparo para lidar com situações que envolvem os estudantes, momento crucial de construção docente, pois envolvia uma mística de sentimentos, entre a sensação de ter trabalhado todo conteúdo proposto, a harmonização e o entrosamento de estar imerso em um ambiente escolar, advindos de situações reais.

No primeiro momento de estágio, eram alunos ingressantes no Ensino Médio profissionalizante do IFSul que, enquanto aspirantes desta nova fase de aprendizagem, desenhavam, no imaginário docente do pesquisador, sujeitos que buscavam aprender, com expectativas, incertezas, dúvidas e perguntas ocultas. Um ambiente com histórias pessoais, diferentes, em que, de alguma forma, a “posição hierárquica” do professor (que naquele momento experienciava a docência) impactava na (in)formação de suas trajetórias. Foi a partir deste cenário que o pesquisador se preparou para um novo momento de sua formação como professor da área de computação, o estágio II.

Fazendo este rito de passagem e imaginando que a experiência anterior apresentasse todas as dificuldades da sala de aula, o mesmo foi inteiramente surpreendido ao deparar-se, fora das dependências do IFSul, na EMEF Bibiano de Almeida, situada na cidade de Pelotas/RS, com duas turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), do Ensino Fundamental, para a realização do estágio docente. Diferente do IFSul, tratava-se de uma escola de bairro, com alunos adultos, em processo de alfabetização.

Conhecer, refletir e planejar no contexto da EJA

O primeiro contato com a escola foi para as formalidades de apresentação. Naquela ocasião, foi estabelecido contato com os servidores da escola, momento em que os trâmites de formalização do convênio entre as instituições foram estabelecidos. Verificou-se como se dava o funcionamento desse ambiente escolar, e o corpo docente que compartilharia as turmas para a realização do estágio foi apresentado.

Em um segundo encontro, os docentes que atuavam na escola apresentaram ao professor estagiário o grupo de alunos, com o qual este iria pôr em prática o

seu estágio de docência. Após este momento, em separado, foram relatadas as especificidades de cada aluno, além de aspectos sociais, psicológicos e de escolarização; também foram abordados os conteúdos que, naquele semestre, estavam sendo trabalhados em sala de aula. Após esse encontro, foi estabelecido o primeiro contato com os discentes, público-alvo, do estágio; com isso, novas inquietações surgiram.

Como na rede pública não há um componente curricular que contemple o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), foi preciso elaborar um plano de curso e de ensino; estabelecer conteúdos e metodologia, gerando um grande desafio, pois, ao longo da sua formação, o pesquisador/professor estagiário não havia sido preparado para trabalhar com alunos da EJA.

Para tanto, a primeira preocupação que surgiu foi conhecer os alunos. E, a partir das suas histórias, buscou-se estratégias pedagógicas para trabalhar com os conteúdos tecnológicos, que tivessem significados para aquele grupo. Sendo assim, encontraram-se subsídios em Freire que, de início, adianta que todo aluno

[...] apresenta um ritmo único no processo de evolução. Cada pessoa do grupo de alunos tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. Esse fator formador ocorre tanto no ambiente familiar quanto no ambiente social e é trazido para o ambiente escolar, e deve ser percebido pelo docente. (FREIRE, 1996, p.10).

Ao encarar o desafio, cada dia era um recomeço e, com a convivência com os alunos, emergiu a necessidade de um trabalho de inclusão digital. Precisou-se, então, pesquisar estratégias pedagógicas que fossem ao encontro de suas individualidades. Foi, a partir desta experiência, que o pesquisador percebeu a grandiosidade desta instância de ensino, com a qual se envolvia.

A rotina de trabalho com o grupo da EJA

Após todo o exposto acima, o que se propõe a fazer neste artigo é apresentar a experiência vivenciada, por um acadêmico de Licenciatura em Computação do IFSul *Campus* Pelotas, com a turma de Educação de Jovens e Adultos da E.M.E.F Bibiano de Almeida, de Pelotas/RS. Destaca-se que a ação é de natureza descritiva, e que envolve o período de docência com o programa de Informática Básica, com o grupo de alunos do Ensino Fundamental da EJA.

A proposta de oficina de inclusão digital pretendia ser como um suporte aos professores titulares e aos alunos da EJA, dando-lhes oportunidade para explorar os recursos, trazendo, para o laboratório de informática, conteúdos estudados em sala de aula e outros a serem pesquisados.

Respeitando os aspectos da escolarização atual dos alunos e do propósito da formação curricular, do pesquisador, debruçou-se sobre um plano de ensino de uma oficina de inclusão digital básica, utilizando os recursos escolhidos. A escolha dos conteúdos deu-se a partir da necessidade deste público, adequando-os à realidade e às possibilidades de serem praticados.

Iniciaram-se as atividades com uma linha do tempo, que pontuava eventos significativos da história humana e de seus inventos, e que, cumulativamente, formaram a base evolucionária dos equipamentos tecnológicos dos quais dispomos hoje.

Após a introdução histórica da evolução da tecnologia, foi realizada a apresentação física das partes e peças que constituem o microcomputador. Os alunos puderam interagir, tocar, manusear e conhecer de forma tátil os componentes de um computador pessoal, algo incomum para a realidade deles. Foram mencionados todos os cuidados a serem observados para fazer uso dos equipamentos no laboratório, sensíveis às questões elétricas e ambientais.

Com o início do sistema operacional, pela primeira vez, abrindo diante de seus olhos, foram visíveis a expectativa e a admiração dos alunos por aquele equipamento, que lhes representava um objetivo distante e quase inalcançável.

Para o primeiro momento, em que iriam trabalhar com o microcomputador, os alunos receberam impressos os alfabetos maiúsculo e minúsculo, além dos números e caracteres especiais disponíveis no quadro de teclas do teclado, mostradas na tela diretamente pelo pressionar de uma tecla.

Para que houvesse a percepção de localização espacial, referente à inteiração do apontador virtual do *mouse* na tela e localização do periférico na mesa, foi solicitado aos alunos que fizessem movimentos livres variados com o apontador.

A todo o momento, era possível verificar a satisfação apresentada pelos alunos, em promover qualquer resultado no monitor do equipamento. A tarefa preparava os alunos ao treinamento da motricidade fina, definida como capacidade de executar movimentos finos com controle e destreza, utilizando, por

exemplo, uma tesoura ou um lápis ou o *mouse* do computador. A motricidade fina é uma das competências-chave a ser desenvolvida desde tenra idade (EDUCAMAIS, 2010). Na continuidade da tarefa voltada à motricidade, foi solicitado que reproduzissem os caracteres impressos na folha da tarefa proposta. Em seguida, solicitou-se que produzissem um pequeno texto e que digitassem.

O propósito dessa tarefa era digitar a cópia de textos, e ter, como objetivo principal, o estabelecimento e a associação do caractere do tipo cursivo, produzido em sala de aula, com o formato apresentado na serigrafia das teclas do teclado, em formato maiúsculo, em contrariedade à caligrafia produzida em aula.

A partir dos textos produzidos, foram demonstradas algumas ferramentas do editor nativo ao sistema operacional, as quais os alunos puderam aplicar sobre o texto selecionado, mudando tipos de fontes e tamanhos de caracteres. Exploraram também a aplicação de alteração de cores do texto, mudando seu destaque.

Com relação a essa tarefa, o que mais chamava a atenção dos alunos que trabalhavam com a edição de texto era quando, após a digitação, um tanto lenta e por vezes interpretativa de correlação entre os tipos de caracteres impressos em papel e no teclado, foi sem dúvidas quando com o texto selecionado, promoviam a troca do tipo de fonte do caractere, e os textos com seu mesmo conteúdo, tomavam, segundo eles, sentidos e sensações variados, pelo que expressavam os diferentes formatos do tipo de fonte. Ao demonstrar aos alunos como proceder à criação de pastas e ao salvamento dos arquivos com os quais trabalhavam, no final da tarefa de digitação, a maior dificuldade foi abstrair a virtualidade do processo.

Com letramento escolar básico, após vencido o receio inicial pelo contato com o microcomputador, foram superadas, minimamente, as barreiras da escrita, ao produzirem digitação e cópias de textos, que aumentavam o vocabulário e a velocidade de produção de escrita. Segundo Vygotsky (1989), a escrita deve ter significado para os alunos, deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.

Dando continuidade ao trabalho de escrita, leitura e digitação com o grupo de alunos, diversas atividades que buscavam aprimorar seus conhecimentos de leitura e escrita foram executadas. Porém, vale destacar que, devido ao espaço deste artigo, a maioria das atividades não foram descritas e analisadas.

Em atendimento ao conteúdo trabalhado em sala de aula, e utilizando-se um conteúdo interdisciplinar, apresenta-se, aqui, uma das propostas que teve como

finalidade o conteúdo de matemática, com a utilização de imagens de cédulas do dinheiro nacional, em operações Matemáticas de adição e posteriormente de adição e multiplicação.

Para auxiliar na execução dos cálculos e apoiar os alunos a perceberem o valor de cada nota do dinheiro, foi ensinado aos alunos utilizarem a calculadora nativa do sistema operacional Windows, o que possibilitou a execução dos cálculos de forma mais rápida. Com o uso da calculadora, os alunos não tiveram problemas, uma vez que reconheciam o valor numérico expresso nas notas e os colocavam facilmente no *software* da calculadora para promover o cálculo. O que lhes faltava era a capacidade de somar mentalmente o valor expresso em cada nota ao valor das outras.

A satisfação de, ao menos virtualmente, lidarem com notas de dinheiro, trazia comentários de empoderamento, por terem notas de valores significativos consigo. Foi um momento de observação de crescimento da autoestima pessoal, expresso pelos alunos, mesmo que a partir de um meio virtual, de posse de riqueza material, momentânea.

O atendimento ao conteúdo definido para ser trabalhado com o grupo de alunos da EJA estava se concluindo, mas ainda faltava apresentar a tarefa mais aguardada pelos estudantes. Seria introduzido o conteúdo de navegação na internet e envio de mensagens eletrônicas. A expectativa para a chegada desse momento, na turma, era grande.

Iniciando o trabalho de abordagem sobre o navegador Google, foram demonstradas as particularidades mais relevantes de sua interface. Os alunos acompanhavam os passos do professor estagiário e os reproduziam em seus microcomputadores, na medida em que eram dadas as explicações sobre cada ícone clicado, disponível nesta tela.

Nesta última aula da oficina de informática, foi solicitado que, após ligarem seus microcomputadores, os alunos acessassem à internet por meio do navegador, com o ícone disponível no *desktop* dos equipamentos do laboratório e se posicionassem na página desse programa. À medida que os alunos acessavam a página solicitada, avisavam a conclusão da etapa, para que de forma itinerante o estagiário demonstrasse e criasse uma conta de acesso ao Gmail, servidor de mensagens eletrônicas. A finalidade era o envio e recebimento de mensagens de texto, em cada microcomputador, de cada aluno.

Após a conclusão da criação de contas e de definição de senhas de cada aluno, foi solicitado que abrissem o navegador, acessassem a página do Gmail e fizessem o *login* na sua conta de *e-mail*. Com a realização do acesso, oferecendo ajuda e suporte a essa tarefa, era solicitado que, com a página de criação de mensagens aberta, fosse digitado o endereço de *e-mail* de um colega de aula, com o preenchimento do campo assunto com um texto que indicasse o propósito da mensagem, os textos eram criados de forma simples. A interação entre os alunos através de trocas de mensagens foi estimulada, até que todos tivessem enviado e recebido respostas dos seus interlocutores.

Deslumbrados pela realização do conteúdo desta aula, mas tristes com o final do conteúdo, os estudantes lamentavam o final desse treinamento e dessa apropriação de tecnologias para o contato entre pessoas e informação.

A tarefa de aproximar o grupo de alunos dos recursos tecnológicos e da informação e, por meio destes, diminuir a distância entre indivíduos de grupos familiares dos presentes, coroou o trabalho com a satisfação demonstrada pelo grupo, na intenção de continuar com as aulas de informática, o que não era mais possível, devido ao encerramento do estágio docente.

Considerações finais

Iniciamos trazendo as impressões sobre a escola e sobre a Educação de Jovens e Adultos, espaço rico de aprendizagens. É necessário despertar, no profissional que vai trabalhar com este público, a sensibilidade para (re)conhecer em cada aluno o desejo implícito de crescimento pelo fortalecimento da autoestima. A sala de aula, para cada um deles, é um evento de diferentes tipos e dimensões. A princípio, o conceito de sala de aula não nos permite imaginar muito além de paredes, mesas e quadro. Entretanto, esse modelo não dá conta de explicar toda a verdadeira e complexa diversidade de vida neste lugar.

Quando se trata da sala de aula, o espaço [que] deve necessariamente ser ocupado [é] um espaço socialmente instituído [...] historicamente conquistado e construído. Apesar de ser um espaço social, o acesso a ele não se encontra plenamente garantido. [A] ocupação de um dado espaço implica tempo disponível para tanto [...] e estar num espaço sem tempo para aí estar é como não estar. [A] sala de aula necessita da conjugação entre o espaço e o tempo que a constituem. Um espaço é onde estar, acontecer, ser, viver. (NOVELLI, 1997, p. 2).

Novelli (1997) traz uma reflexão bem interessante: para ocupar um espaço, mesmo que esteja garantido, implica tempo disponível. Estes estudantes não tiveram este tempo em tenra idade e, agora, ávidos por saber, o encontram, na segurança de sua experiência ou não.

O processo educacional tem passado por um período de restauração de espaços e nova interpretação dos conteúdos ante os novos padrões sociais, tendo como questão inicial as mudanças ocorridas na sociedade, no contexto escolar. Neste sentido, Aranha (2007, p. 228) discute que “a tecnologia não surge como algo de fora, mas fruto das relações sociais, que depende da necessidade do uso, e os homens/mulheres utilizam as tecnologias conforme as necessidades que tiverem para mediar suas relações”.

As novas tecnologias de informação e comunicação, a cada dia, se revestem de uma função quase indispensável, como ferramentas de acesso à informação, interação social e profissional e, nesta relação, à exclusão. Encontramos, na experiência com a EJA, alunos provenientes de camadas mais carentes da população, e já inseridos de alguma forma no contexto laboral. Com a maioria dos alunos, o contato com computadores ou outras tecnologias se realiza de forma precária e informal ou inexistente. A ausência deste contato com as mídias, de forma direcionada, numa relação de ensino e aprendizagem, é mais um fator que se acrescenta a uma lista de dificuldades, para estes alunos, na busca de ampliar suas relações sociais e profissionais.

Diante desta realidade indiscutível da importância das novas tecnologias, no processo de ensino e aprendizagem, o domínio delas se apresenta como um dos traços importantes do novo perfil do educando e do educador.

A dura realidade percebida sobre o grupo é que os alunos trabalham durante o dia e estudam à noite, o que não é diferente do que o pesquisador vivenciou enquanto trabalhador e estudante, porém em melhores condições que as pessoas deste grupo. Após uma jornada cansativa, tendo que superar a adversidade das dificuldades financeiras, pessoais e psicológicas, um excluído social e digital necessita vencer a baixa capacidade de aprendizagem e o não entendimento dos conteúdos, devido a sua condição física e alimentar.

Nos relatos dos alunos, a unanimidade é que todos têm família e todas as exigências e responsabilidades inerentes. Portanto, trabalhar durante o dia e deixar

a família todas as noites, exige dos alunos muita abnegação, dedicação e persistência para estudar e frequentar a escola.

O contexto de relato de experiência docente, vivenciado nesta escola, faz com que este artigo trate dos novos desafios da Educação de Jovens e Adultos, frente à exclusão social, mas considera também os movimentos da escola e da sociedade e suas implicações na educação. A inserção neste ambiente de alfabetização, do uso de recursos tecnológicos aplicados sobre os temas ministrados em sala de aula, possibilita ao grupo de alunos a experiência do contato com tecnologias de criação de conteúdos e de comunicação, promovendo a fixação da temática abordada em aula, e demonstra aos indivíduos a necessidade de letramento adicional ao letramento escolar.

Nesse cenário, é importante pensar a respeito do impacto das novas mídias digitais como *internet*, celulares, *tablets* e sobre a aquisição da informação, da cognição para a realização do conhecimento, formando opinião e estabelecendo a cidadania. Conhecer a realidade e os problemas da modalidade de ensino, com o qual pretende trabalhar, potencializa o sucesso no desenvolvimento da atividade, colaborando para a formação de um profissional da educação mais envolvido e seguro de sua atuação na escola.

De fato, é imprescindível compreender que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que prima pelo sujeito, combatendo o analfabetismo, formando uma das políticas nacionais que mais favorecem a inclusão social, trazendo de volta à escola, jovens e adultos que, por dificuldades diversas, não permaneceram no ensino regular.

Enfim, considera-se que a escola, família, comunidade, sociedade, bem como o Poder Público, são corresponsáveis pela formação educacional e pelo preparo de jovens e adultos para o mundo do trabalho. Acredita-se que a evasão escolar constitui uma negação desta formação. Desta maneira, necessita-se buscar todos os meios e todas as ferramentas possíveis, a fim de sanar essa problemática e garantir a todos o princípio da igualdade de condições escolares, contando com o apoio inclusivo das tecnologias.

Referências

ARANHA, A. V. S. *et al.* Diálogos entre escola, formação docente e práticas sócio-culturais: possibilidades e limites da educação do campo. *In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) et al.*

Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Editora Liber Livro, 2007.

EDUCAMAIS. **Educamais:** Pais & Filhos Felizes! O que é motricidade fina?, 2010. Disponível em: <http://educamais.com/o-que-e-motricidade-fina/>. Acesso em: 29 abr. 2018.

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

MEC. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

NOVELLI, P. G. **A sala de aula como espaço de comunicação:** reflexões em torno do tema. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Resistência numa escola de EJA para a população em situação de rua

Renato Farias dos Santos¹

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) foi inaugurada em 1995, tendo como objetivo apresentar-se como alternativa de escolarização para os então denominados, “meninos e meninas de rua”, crianças e adolescentes em situação de abandono, violência e exploração,² que habitavam ou circulavam no então bairro Centro³ da cidade de Porto Alegre. A escola foi criada alguns anos após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993 e em meio a um período de discussão nacional, que viria culminar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Porto Alegre foi a primeira capital a implantar os Conselhos Tutelares e o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e, naquele período, iniciava-se a implantação do Projeto Escola Cidadã,⁴ uma gestão democrática na educação, e garantir a qualidade de ensino eram metas em evidência. A administração da cidade, de orientação progressista, visava a ampliar a participação de toda a comunidade escolar nas deliberações e na execução da ação político-pedagógica das escolas, através do planejamento participativo, da eleição de diretores e dos Conselhos Escolares. (GONÇALVES, 2013, p. 13).

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação. *E-mail*: renatofspoa@hotmail.com

² Finkler (2011) ressalta a existência de diferentes grupos de crianças e adolescentes em situação de rua, apresenta as caracterizações de Lusk (1992) e Atekar (1996) que apontam: a) trabalhadores de rua com bases familiares (trabalham na rua, estudam e voltam pra casa); b) trabalhadores de rua independentes (laços familiares enfraquecidos, atos infracionais e baixa frequência escolar); c) crianças de rua (laços rompidos e permanência na rua); d) crianças de famílias de rua (trabalham e vivem com as famílias na rua).

³ Hoje Centro Histórico.

⁴ Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, nas primeiras gestões da Administração Popular, com maior desenvolvimento a partir de 1993, que apresentava uma nova possibilidade para a escola pública, que “nutriu-se e inspirou-se em contribuições teórico-práticas de educadores progressistas da academia, da escola pública básica e das experiências da luta democrática e transformadora dos movimentos sociais”.(AZEVEDO *in* SILVA, 1999).

Desta forma, já no ano de 1994, professores do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, atuavam em conjunto com educadores sociais da então Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC),⁵ desenvolvendo atividades em ruas, praças, parque e outros espaços onde habitavam ou permaneciam essas crianças e esses adolescentes, construindo nesta relação uma proposta pedagógica que possibilitasse o retorno ou a aproximação do universo escolar, sendo que, no dia 30 de agosto de 1995, foi inaugurada a então Escola Municipal de 1º Grau Porto Alegre, que ficou conhecida como EPA.

A trajetória da EPA caracteriza-se pela denúncia de situações de abandono e negligência a que estavam submetidos seus estudantes e uma atuação sempre em rede com as instituições de assistência social, saúde e outras garantidoras de direitos.⁶ O principal referencial teórico da EPA é Paulo Freire, pois o Projeto Político Pedagógico da escola afirma que “o objetivo da educação é ensinar a leitura da palavra junto com a leitura do mundo para, assim, transformá-lo”. (EMEF PORTO ALEGRE, 2014, p. 18). Sua prática pedagógica orienta-se pela proposta da educação popular, que tem em Freire o principal idealizador e inspirador.

A EPA desenvolveu uma proposta de educação baseada no acolhimento, adequando seu projeto político-pedagógico, sua estrutura física e organizacional para atender a este público. Adaptou sua estrutura criando diferenciais que permitissem realizar um atendimento orientado, no sentido de garantir permanência à progressão de crianças e adolescentes no universo escolar. O projeto Político e Pedagógico da EPA (EMEF PORTO ALEGRE, 2014, p. 4) assim define a escola:

Constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria e tendo também como diferenciais o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento/SAIA e o Núcleo de Trabalho Educativo/NTE.

⁵ Hoje Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC).

⁶ A EPA em 1996 denuncia, numa reunião intersecretarias, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a situação de abandono a que estavam submetidos 113 estudantes, dando assim origem a todo um projeto de acompanhamento. Desde seus primeiros anos de funcionamento, tem participado de redes e programas de políticas públicas e garantia de direitos. (HISTÓRIA: EMEF Porto Alegre, disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/historia.html>. Acesso em: 10 abr. 2019).

Antes mesmo da socialização e organização dos saberes, que remetem diretamente à construção do saber, é ressaltado o acolhimento, que se opõe à exclusão, que caracteriza a história de vida dos seus estudantes. Freire (1997, p. 16), no prefácio de *Pedagogia da autonomia*, afirma: “O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da terra’, o dos excluídos”, desta forma o acolhimento começa a se expressar no rejeitar a neutralidade, pois “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum, de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. A escola acolhe ouvindo as histórias de vida dos que vivem nas ruas, trazendo suas dificuldades e aspirações, as experiências dos que buscam sua sobrevivência no trabalho informal e até mesmo em atividades tidas como ilegais,⁷ e faz delas material para sua prática educativa. Ao acolher, escuta com respeito e afetividade, mas com seriedade e rigorosidade pedagógica, pois, embora acolhedora, “a sala de aula libertadora é exigente e não permissiva”. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 48).

Para cumprir seus objetivos, a EPA busca transformar sua estrutura física, pedagógica e organizacional e criar mecanismos que possam ser adequados às características dos seus estudantes. Um destes diferenciais foi o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento, que, a partir das estruturas de Supervisão, Orientação e Coordenação Pedagógica, se constitui como um espaço de acolhimento, acompanhamento e cuidado, que realiza a recepção dos estudantes, através de uma entrevista, em que não são só colhidas informações essenciais para a matrícula e solicitada a documentação, mas também iniciado o acompanhamento dos estudantes, a partir do conhecimento de suas experiências escolares, sua história de vida, seus acompanhamentos na saúde, na assistência social e em outros, além de se iniciar a discussão dos seus objetivos e do projeto de vida. Este serviço, no desenvolvimento de sua atividade, procura manter este acompanhamento durante toda a permanência do estudante na escola e faz um diálogo constante com os professores, setores pedagógicos e com a rede de atendimento.

Outro diferencial é o Núcleo de Trabalho Educativo (NTE) criado a partir de 1999, onde os estudantes podem participar de oficinas de Cerâmica ou Papel

⁷ Até mesmo atividades como a de “flanelinha” guardador de carros, ou reciclador pode ser considerada ilegal pela legislação vigente.

Artesanal.⁸ Nesse espaço, os estudantes, com frequência e participação regular nas aulas poderiam se matricular e participar no turno inverso das oficinas oferecidas.

Este espaço parte da concepção do trabalho como princípio educativo, como processo de transformação da natureza, produção de valores de uso, exercício de autoria, desta forma, resgatando a autoestima dos estudantes por sua aproximação do trabalho, não alienado, mas prazeroso e concebido com produção cultural.

A partir de 2009, a EPA altera o seu público deixando de atender a crianças e para desenvolver suas atividades na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo estudantes com idade de 15 anos ou mais.

Em 14 de novembro de 2014, a direção da EPA, junto com o presidência do Conselho Escolar da EPA, foi chamada para uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, onde foram comunicados da decisão do fechamento da Escola, enquanto modalidade EJA. Imediatamente, foi realizada uma assembleia da comunidade escolar que decidiu não aceitar a decisão da Secretaria; assim, o Conselho Escolar da EPA e a direção recorreram a diversos Conselhos e Fóruns, ao Ministério Público de Direitos Humanos, à Câmara de Vereadores, a várias entidades da sociedade civil e à justiça. Foi criado um grupo de trabalho com a presença de representantes da Prefeitura, da Câmara de Vereadores e da comunidade escolar; foi finalmente realizada uma audiência pública, mas nada tendo sido alterado, foi ajuizada uma ação civil pública⁹ pela Defensoria Pública Federal e a Defensoria Pública Estadual, para garantir o funcionamento da EPA, tendo sido obtida liminar que impediu o fechamento ou a transferência compulsória dos estudantes antes do julgamento do mérito.

Desde novembro de 2014, quando a SMED anunciou a intenção em fechar a EPA como escola de Educação de Jovens e Adultos, iniciou-se um processo de resistência que vai além da esfera judicial. Um dos primeiros movimentos foi no âmbito pedagógico, a elaboração de um planejamento para a escola. Talvez não com todo o detalhamento que seria aconselhável, talvez não dando todos os passos que se orientaria pedagogicamente, mas com a rapidez necessária para fazer frentes às ações que buscavam o fechamento e ao ataque que a escola estava sofrendo. A partir daí foi discutido o planejamento pedagógico da EPA para o

⁸ Em outras épocas também havia oficinas de jardinagem.

⁹ TJ-RS Proc. 1.15.0023846-6.

próximo período, definindo-se o Tema Gerador, o Contratema e a Questão Geradora que orientariam o trabalho:

Tema Gerador: Querem fechar a Epa.

Contratema: A Comunidade Escolar se mobilizará para manter a Epa de portas abertas.

Questão Geradora: Como a Comunidade Escolar, juntamente com os movimentos sociais, outras instituições e apoiadores, poderá lutar para garantir a continuidade da proposta político-pedagógica da garantia ao direito à educação para a população em situação de rua e vulnerabilidade social na escola?

A partir desta proposta, passaram a ser discutidos conceitos, tais como: identidade, espaço, sujeito histórico, cidadania, autoestima, ambiente, transformação, cultura, corporeidade, etnia, diversidade cultural, redução de danos, educação ambiental e moradia. Os temas que eram levados à sala de aula, a partir da sua expressão no dia a dia. Quem é este estudante da EPA, quais são suas características, qual o papel da escola na sua vida, porque fechar uma escola como a EPA, que outros fatores disputavam o espaço físico da escola, que interesses estavam em jogo. Assim gestava no seio da escola uma proposta de “resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objetos. No fundo, as resistências – a orgânica e ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”. (FREIRE, 1997, p. 87).

Neste período, o Movimento Nacional de Moradores de Rua do Rio Grande do Sul (MNPR/RS) passou a fazer suas reuniões no galpão da escola; foram realizadas passeatas e manifestações em defesa da escola; estudantes, professores e apoiadores foram para as plenárias do Orçamento Participativo disputar a demanda de ampliação da escola no seu local, contrapondo-se à proposta de fechamento do espaço para a Educação de Jovens e Adultos. A Câmara de Vereadores, mais de uma vez, teve suas galerias lotadas em reuniões de comissões e em Audiência Pública sobre a escola.

A imprensa também foi acionada, desde os pequenos periódicos como o “Boca de Rua” feito pela própria população em situação de rua e vendido nas ruas e sinaleiras, a jornais de sindicatos, periódicos eletrônicos, chegando até mesmo aos grandes jornais, rádios e televisões.

A Defensoria Pública da União fez um episódio da série Defensores, Sapere Aude “Ouse saber” com a fala de abertura feita por José Eustáquio Romão,¹⁰ série que foi ao ar nas principais emissoras educativas e governamentais do País.

Com a divulgação do fato, ampliaram-se as parcerias da escola, vindo a ocorrer uma série de ações através da presença de professores, estudantes e extensionistas da UFRGS. Grupos como o Coletivo de Poetas Gente de Palavra, ONGs como o Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP), a Fundação Solidariedade, entre outros, também realizaram parcerias com a escola. Grande parte destas ações relacionam-se diretamente com o NTE ou vieram a compor outras oficinas que passaram a ser oferecidas para os estudantes, como fotografia, horta, xilogravura, poesia, sabonetes artesanais, etc.

Com a parceria com o Coletivo de Poetas Gente de Palavra, iniciou-se o projeto “Palavra da Rua” que, em 2015, produziram três livros de poesias de autores conhecidos, com capas artesanais confeccionadas pelos próprios estudantes nas oficinas de papel artesanal. Em 2016, foi produzida uma nova revista, desta vez envolvendo o trabalho pedagógico na sala de aula, sendo elaboradas poesias pelos próprios alunos que, durante o período letivo, aprendiam noções de poesia, realizavam saraus. Um segundo número da revista produzido em 2017 e impresso em 2018.

Novas oficinas ocorreram através de parcerias, com produtores culturais e com a UFRGS, ampliando as técnicas utilizadas nas oficinas do Papel Artesanal. Uma destas foi a xilogravura com que passaram a ilustrar parte do material produzido. Através da parceria com a UFRGS, foram oferecidas oficinas de fotografia e iniciou-se o projeto “A Cara da Rua”, onde os estudantes aprendem a fotografar e depois são escolhidas fotos, dentre as tiradas por eles, para serem confeccionados cartões postais, para venda pelos próprios estudantes, gerando renda. Este projeto também fez exposições de pôsteres e participou de debates, inclusive no próprio museu da UFRGS.

¹⁰ Diretor e fundador do Instituto Paulo Freire. Diretor e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Nove de Julho (Unove) São Paulo, onde coordena o Grupo de Pesquisas Freireanas em Educação (GRUPEFREI). É professor visitante na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), de Lisboa, Portugal. Foi professor visitante na Universidade de la República de Uruguai, Universidad del Cauca, da Colômbia, e Universidade California de Los Angeles (UCLA). Coordenador e professor nos programas de mestrado (Educação, Letras e Psicologia) do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1999-2006).

O projeto de extensão Teko Porã, desenvolvido nos anos de 2016 e 2017, também em parceria com a UFRGS, retomou a ideia da horta e jardinagem na escola, com estagiários trabalhando fundamentos com os estudantes. Esse mesmo projeto também promoveu a exposição “Do barro fez-se a vida” (2016), na Câmara Municipal de Porto Alegre, com trabalhos de cerâmica, xilogravuras sobre papel reciclado e fotos produzidos pelos estudantes, o que tanto divulgou a qualidade do trabalho da escola, como fortaleceu a autoestima dos estudantes, que participaram ativamente de todo o processo, inclusive falando sobre seu trabalho.

Do final de 2014 até o início de 2017, estudantes e professores do Núcleo de Trabalho Educativo da EPA participaram do projeto “EcoSol e PopRua”, que visava a capacitar a população em situação de rua da Grande Porto Alegre para a Economia Solidária. O projeto foi desenvolvido em Porto Alegre pelo Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP). Iniciou com a formação de quatro facilitadores em Economia Solidária, escolhidos entre produtores do Núcleo, que participaram de diversas oficinas, visitas e seminários discutindo os princípios da economia solidária. Após esta primeira etapa, os técnicos e oficinairos do projeto passaram a atuar na escola com a proposta de constituir um núcleo de economia solidária, realizando oficinas sobre princípios da Economia Solidária, organização de um núcleo de economia solidária e a precificação dos produtos. Foi promovido um seminário fora de Porto Alegre e realizadas visitas a empreendimentos e eventos de economia solidária. Foram realizadas diversas oficinas de capacitação e encontros de formação em economia solidária. Além disso, foram organizadas feiras para comercialização e exposições dos produtos confeccionados pelos estudantes.

O projeto “EcoSol PopRua” encerrou suas atividades durante 2017, tendo incentivado a autonomia do grupo e a busca de alternativas para a constituição de um empreendimento de economia solidária, que possa acolher produtores, mesmo não estando mais vinculados à escola por terem concluído seus estudos. O NTE faz reuniões semanais com seus participantes, discutindo desde assuntos da rotina de produção e comercialização, como as combinações do grupo, a precificação, a combinação sobre gastos e a distribuição de recursos entre todos.

Atualmente, o NTE tem exposto seus produtos num ponto de venda semanal no *campus*-centro da UFRGS, participando do projeto Contraponto, inclusive com estudantes fazendo plantão na loja do mesmo. Também, em 13 de novembro de

2018, foi proferida a sentença referente ao processo movido pelas Defensorias Públicas Federal e Estadual julgando procedente a ação civil pública “para o fim de determinar que o Município de Porto Alegre mantenha o Ensino de Jovens e Adultos da escola EPA no mesmo endereço”. Embora ainda caiba recurso à prefeitura, a decisão judicial dá um novo alento à comunidade escolar da EPA e à População em Situação de Rua da Cidade, pois mais do que se pronunciar favorável a manutenção da escola na sua especificidade, a Juíza reforça os argumentos pela sua manutenção acrescentando que é

importante mencionar que não se trata de afronta ao Princípio da Igualdade esse tratamento diferenciado, mas sim da necessidade de uma metodologia de ensino e acolhimento distintos das demais escolas públicas, eis que o público da EPA é integralmente composto de pessoas em situação de rua, e que vislumbram na EPA oportunidade de desenvolvimento individual, sendo respeitadas as limitações de cada aluno, suas dificuldades e histórias, em um ambiente livre de discriminações. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Além das parcerias já citadas, a escola tem recebido estagiários curriculares, tanto de pedagogia, para as séries iniciais, como de áreas para as finais e até estagiários na área de gestão, que acompanham a equipe diretiva. Outra importante parceria permite que ocorra uma residência multiprofissional de Saúde Mental Coletiva, que atua no SAIA, acompanhando os estudantes, participando de reuniões na rede de atendimento e discutindo com a equipe, para qualificar mais ainda o trabalho realizado.

Como toda a rede municipal de ensino em Porto Alegre, a EPA vem enfrentando dificuldades, como o tratamento dado aos funcionários públicos pela gestão municipal, há um ataque aos direitos dos trabalhadores, através de alteração de regras de trabalho, implantação de mecanismos de controle, do parcelamento dos salários, iniciativas de terceirização e da busca, pela Prefeitura, pela aprovação no Legislativo de leis que restrinjam os direitos trabalhistas e previdenciários e que extingam direitos e vantagens. Por outro lado, a EJA também tem sofrido ataques com o fechamento e a aglutinação de turmas em várias escolas. Mas a EPA, apesar das dificuldades, mantém-se firme em sua proposta, inclusiva, de uma educação popular e libertadora, voltada ao público mais excluído, mantendo-se ao lado dos oprimidos, acreditando nos sonhos e na

possibilidade de transformação social e entendendo-se com agente da história, pois,

fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2011, p. 126).

E nesta certeza, a EPA, estudantes, professores e professoras, funcionários e funcionárias, entendendo a importância do seu papel de acolhimento da população em situação de rua e de luta pela garantia do acesso ao direito à política pública de educação, exercita a prática da resistência, como parte do seu quefazer cotidiano pois, “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nesta possibilidade e neste dever de brigar”. (FREIRE, 1997, p. 67).

Referências

AZEVEDO, J. C. de. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L. H. da (org.). **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 308-319.

EMEF PORTO ALEGRE. **Projeto Político Pedagógico 2014**. Porto Alegre, 2014.

FINKLER, Lirene. **Avaliação de um projeto social para crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Ana Cristina Rocha. **A experiência educacional da administração popular em Porto Alegre/RS (1989-2004) na perspectiva de seus secretários municipais de educação**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6851/1/000461973-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

SANTOS, Renato Farias dos. **O acolhimento da população em situação de rua: a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA**. 2018. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre: UFRGS, 2018.

SAPERE AUDE “Ouse Saber” Episódio 1 – Defensores. Defensoria Pública da União.
Produtora: Caminho TV, 2019. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NblCrKZrM4c>. Acesso em: 10 abr. 2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Processo número: 1.15.0023846-6.** Defensoria Pública da União e Defensoria Pública do Rio Grande do Sul – Município de Porto Alegre. Distribuído em 12 de fevereiro de 2015.

O processo de avaliação na EJA: conselho participativo como espaço de reflexão e reinvenção das práticas

Rita Viero¹
Marco Melo²

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
(Paulo Freire)

A Educação de Jovens e Adultos: entre a afirmação e a negação

Vivemos em um contexto marcado severamente por restrição de direitos da classe trabalhadora, por ataques aos serviços e servidores públicos, por uma agenda reativa imposta pelos setores conservadores em todos os âmbitos. Na esfera educacional em que trabalhamos, na Rede Municipal de Porto Alegre, as políticas levadas a cabo pelo Prefeito Marchezan e Secretário Adriano Naves têm sido marcadas por autoritarismo e truculência, ataques à carreira e a salários dos trabalhadores, restrição de direitos e desmonte das políticas públicas, com tentativas sistemáticas de minimizar a oferta da EJA no município. (MELLO, 2019b).

O ataque sobre a EJA, com a rejeição dos marcos legais e programáticos existentes, restrição de matrículas, asfixia orçamentária, fechamento de escolas, em uma rede pública, não algo isolado e pontual (DI PIERRO; HADAD, 2015), mas parte de um projeto perverso mais amplo, orientado pela lógica da mercantilização da educação (BALL, 2014; BANCO MUNDIAL, 2017). Dados recentes do Censo Escolar, divulgados pelo INEP, revelam que na última década houve uma diminuição de um terço da oferta da EJA /Ensino Fundamental nas redes públicas do País. (EM UMA DÉCADA. 2019).

¹ Orientadora Educacional (III Ciclo e EJA) na EMEF Saint Hilaire. Porto Alegre-RS. Licenciada em Geografia/UFRGS. Especialista em Orientação Educacional. *E-mail*: ritaviero@yahoo.com.br

² Coordenador Pedagógico EJA e professor de Filosofia (III Ciclo) na EMEF Saint Hilaire. Porto Alegre-RS. Licenciado em História/UFPel, Especialista em História/UFRGS e Projetos Sociais e Culturais/UFRGS. Mestre em Educação na área de políticas educacionais e curriculares/UFRGS. *E-mail*: marcomello2013@gmail.com

Apesar dos tempos sombrios, com a falta de compromissos dos gestores públicos com a modalidade, temos dado visibilidade às muitas experiências e práticas pedagógicas significativas desde a realidade das nossas escolas (MELLO; VIEIRO; GONÇALVES, 2016; KERN; MACHADO; MELLO; VIERO, 2017, MELLO, 2018; MACHADO; MELLO; KERN; VIERO, 2018; MELLO, 2019a, MELLO 2019b), reafirmando nosso compromisso revigorado em torno de uma educação crítica, dialógica e contra-hegemônica (FREIRE, 1984), referência fundante em nosso projeto político-pedagógico.

Neste artigo, socializamos a experiência em torno do processo de avaliação escolar na EJA.

Avaliação e organização curricular

Na Rede Municipal de Porto Alegre, temos, há cerca de duas décadas, uma referência progressista em termos de concepção e organização curricular para a EJA: as Totalidades de Conhecimento (PORTO ALEGRE, 1996). Nessa proposta, a avaliação, de caráter emancipatório (VASCONCELOS, 1994; SAUL 1999), é um dos esteios da base do trabalho pedagógico, desde a concepção originária do projeto político pedagógico do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). (VIEIRO; PENTEADO; GARCIA, 2005).

RODADA DE AVALIAÇÃO
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESEMPENHO

EDUCANDO (A): _____ TURMA: _____

Até este momento do semestre, nossas constatações sobre seu desempenho na EJA da EMEF Saint Hilaire e nossas recomendações são as seguintes.

DESEMPENHO PRÉVIO		CIE	EF	ESP	GEO	HIST	MAT	MUS	PORT
O educando apresenta evolução na aquisição e construção do conhecimento até o presente momento.	Sim, apresentou visível evolução nestes meses.								
	Em parte, apresentou uma evolução parcial.								
	Não, precisa melhorar para avançar de totalidade.								
	Impossível avaliar, pouco frequentou as aulas.								

CONSTATAÇÕES		CIE	EF	ESP	GEO	HIST	MAT	MUS	PORT
FREQÜÊNCIA:									
Frequentar a maioria das aulas desde que iniciou a cursar a EJA na escola.									
Manter a pontualidade, tanto no início das aulas quanto na volta do intervalo.									
Realizar as atividades à distância.									
COMPORTEMENTO:									
Manter o respeito com colegas, professores e funcionários da escola.									
Evitar conversas e brincadeiras inadequadas em sala de aula e nos outros espaços da escola.									
Utilizar o celular somente em casos urgentes durante as aulas.									
TRABALHO EM AULA:									
Empenhou-se na busca do conhecimento, esclarecendo dúvidas durante as atividades propostas.									
Demonstrou concentração na elaboração das atividades.									
Realizou os trabalhos propostos, observando as orientações e os prazos estabelecidos.									
Legenda: S = SIM EP = Em parte N = Não									

Outras Observações: _____
Educadores: _____

A avaliação na EJA é compreendida como um processo. Ao longo do semestre, realizamos cotidianamente o acompanhamento e a avaliação dos estudantes da EJA, expressando o percurso desses sujeitos – suas modificações e progressos cognitivos, socioafetivos e comportamentais.

Aplicamos vários instrumentos de avaliação, como trabalhos individuais e em grupos, envolvendo pesquisa e acompanhamento das atividades realizadas no caderno, na participação oral, entre outros. De acordo com Nascimento, “na Educação de Jovens e adultos, haverá tantos instrumentos de avaliação quantos se fizerem necessários para que os educandos possam, sentindo-se desafiados encontrar alternativas de solução para os problemas que lhes forem apresentados no processo avaliativo”. (1999, p. 31).

ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO

NOME: _____ TURMA: _____ DATA: _____

Este é um roteiro de auto-avaliação que estamos sugerindo para que você possa registrar suas impressões sobre o seu desempenho ao longo do tempo de aprendizado na Totalidade em que você se encontra. Ele é um roteiro, o que significa que podem ser incluídos outros itens e observações que achares importante. Seja sincer@, afinal, somos tod@s jovens e adult@s que estamos em um processo de aprendizado e descoberta permanentes, o que implica capacidade de crítica e autocrítica, franca e fraterna!!!

1. Quando à frequência eu creio que... porque...
2. Em relação à pontualidade no início das aulas eu...
3. Minha participação nas aulas (comentários, opiniões e dúvidas) foi... porque....
4. A organização dos materiais da escola foi algo que...
5. Meu comportamento em aula foi... porque...
6. Destaco como aprendizados neste semestre...
7. Entre as dificuldades que ainda enfrento estão...
8. O que eu poderia ter feito neste semestre e não fiz? Bem...
9. Se eu pudesse me dar uma nota de 0 a 10 pelo meu desempenho, eu me daria... Por quê?

"É melhor acender uma pequena vela do que malizar a escuridão."
Confúcio

No meio do semestre é realizada uma rodada de avaliações, quando alunos(as) e professores(as) procuram identificar, através de um atendimento individualizado, os avanços e as dificuldades de cada um e maneiras de auxiliá-lo em seu desenvolvimento, no sentido de alcançar os objetivos propostos para o semestre. No término do semestre, é o momento da autoavaliação e avaliação coletiva. Iniciamos com o pré-conselho desenvolvido pelo SOE e pela Coordenação Pedagógica em sala de aula, quando cada aluno(a) tem a oportunidade de fazer a autoavaliação, a partir de algumas questões sugeridas. Com a autoavaliação, procuramos possibilitar que o aluno reflita sobre seus comportamentos, pensamentos, sentimentos e aprendizagens. É quando o aluno

analisa o percurso percorrido e reflete sobre suas ações, conquistando maior autonomia e responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. Segundo Paulo Freire, “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (FREIRE, 1980, p. 40).



Em sala de aula proporcionamos que se realize também a avaliação coletiva da turma (frequência, relacionamento com colegas e professores, participação nas aulas e produções, comportamento em aula e na escola). Associada a isso é realizada a avaliação geral da escola, no tocante ao trabalho pedagógico nos componentes curriculares, questões de infraestrutura e de gestão da escola. Elaboramos uma tabela para sistematização das reflexões, com a indicação de aspectos positivos, críticas e sugestões a respeito do atendimento que a escola oferece (horários, janta, banheiros, espaços da escola, regras, atividades culturais, biblioteca, coordenação pedagógica, orientação educacional, direção, biblioteca, secretaria e guarda municipal).

Para dar continuidade ao diálogo entre alunos(as), professores(as) e equipe diretiva, concluído o pré-conselho, realizamos os conselhos de classe participativos. São momentos importantes, neles professores de todas as

disciplinas, equipe diretiva e alunos(as) reúnem-se para conversar, trocar ideias, dar sugestões para a superação das dificuldades encontradas no período. É também o momento de retomada das discussões feitas em sala de aula, durante o pré-conselho, que são apresentadas de forma sistematizada por estudantes, com o auxílio do SOE e da Coordenação Pedagógica.

O momento de entrega final das avaliações de desempenho escolar é realizado pelo conjunto dos professores de forma individualizada a cada um dos alunos, junto com um dossiê das produções representativas do período de estudo. No caso das Totalidades Iniciais, é também entregue um parecer descritivo personalizado



ANO LETIVO 2018/2019	LUCAS LOPES SANTOS DA SILVA
SEGUNDO SEMESTRE PROFESSORAS JACIARA E MARIA GABRIELA	O LUCAS É UM ALUNO EXCELENTE.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	ESFORÇADO, DEDICADO, ASSÍDUO E DISPOSTO A REALIZAR TODAS AS PROPOSTAS.
APLICAR OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NAS ATIVIDADES DO COTIDIANO: ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO DOS NÚMEROS NATURAIS, SISTEMA MONETÁRIO, GRANDEZAS E MEDIDAS, RAZÕES E PROPORÇÕES.	POSSUI LEITURA FLUENTE COM ÓTIMA COMPREENSÃO, DEVIDO À LENTIDÃO NA SUA ESCRITA, PRODUZ PEQUENOS TEXTOS OBSERVANDO AS NORMAS ORTOGRÁFICAS ESTUDADAS.
LER, INTERPRETAR DIVERSOS PORTADORES DE TEXTUAIS (RECEITAS, FOLDER, BANNER, HISTÓRIA EM QUADRINHOS, ROTEIRO, NOTAS, CONTOS, POESIA, JORNAL)	NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS, MOSTRA MUITA FACILIDADE. O ALUNO PENSA SOBRE OS PROBLEMAS E UTILIZA ALGORITMOS ADEQUADOS PARA RESOLVÊ-LOS.
SISTEMATIZANDO INFORMAÇÕES E PRODUZINDO TEXTOS COM OBSERVÂNCIA AS NORMAS E REGRAS ORTOGRÁFICAS (AM/ÃO, M/N, S/SS/C, S/Z, R/RR, NH/LH, CH/X)	NESSE ANO, O LUCAS MOSTROU GRANDE EMPENHO E DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS. NO PRÓXIMO SEMESTRE, O ALUNO DEVERÁ AVANÇAR PARA A TOTALIDADE QUATRO (T4).
PARTICIPAR DAS DIFERENTES PROPOSTAS (FEIRAS, MOSTRAS, SAÍDAS PEDAGÓGICAS, PALESTRAS, OFICINAS, CINEMA, TEATRO, CONCERTO), CONTRIBUINDO COM AS SUAS IDEIAS DE FORMA CRÍTICA.	

Fotos 3 e 4: Parecer Descritivo – Totalidades Iniciais – 2018.

Na EJA da Escola Saint Hilaire, a avaliação realizada de forma participativa é um dos momentos essenciais no processo de aprendizagem dos jovens e adultos, no qual eles ressignificam a sua relação com o saber, através da oportunidade de poder manifestar suas dificuldades e seus avanços percebendo-se, assim, como autores e avaliadores de si e de todo o contexto escolar. De acordo com Nascimento, “o espírito democrático e participativo deve fazer parte do cotidiano de uma prática educativa pautada na liberdade e no diálogo entre todos os envolvidos”. (1999, p. 35).

É com esse espírito democrático, com a participação de todos os envolvidos, no processo de ensino e aprendizagem, que procuramos construir uma escola voltada para as necessidades da comunidade, garantindo, assim, o ingresso e a permanência dos jovens e adultos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

O processo avaliativo na EJA, com seus distintos e complementares instrumentos e procedimentos, tem significado um grande aprendizado para todos os envolvidos, reunindo a capacidade de crítica e autocrítica, de julgamento responsável e com caráter formativo permanente. Afinal, como afirmou Freire:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (1989, p. 83).





Fotos 5 e 6: Educandas recebendo parecer avaliativo, 2017.

Desafios

No trabalho com os sujeitos da EJA, lembramos o apelo de Arroyo (2017), quando o mesmo afirma a necessidade de recuperar a humanidade “roubada” dos estudantes jovens-adultos da EJA, em seus percursos tortuosos no âmbito escolar, seja provocada pelo mundo do trabalho, seja pela dura realidade em que estão inseridos.

Trata-se, como afirmamos em outro texto recente (MELLO, 2019b), desde a escola, de ampliar a “lente” de análise e perceber a centralidade da resistência democrática no País e, no tocante à educação, do próprio direito das comunidades, dos educandos e trabalhadores reconstruírem seus fazeres e suas referências político-pedagógicas, éticas e epistemológicas, e não aceitarem silentes as tentativas sucessivas de gestores para minimizar e acabar com a oferta dessa modalidade. Referências e vozes como a de Freire (1992), Apple (2017) e de Saviani (2018), em torno das tarefas dos intelectuais/ativistas críticos, ganham relevância nessa direção.

Referências

- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BALL, Stephen J. **Educação global SA**: novas redes políticas e imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Síntese. Novembro de 2017. v. I.
- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, maio/ago. 2015.
- EM UMA DÉCADA, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de Ensino Fundamental
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MACHADO, André; MELLO, Marco, KERN, Jaciara, VIERO, Rita. O som é massa! Projeto Adote um Compositor na EJA acolhe Raul Ellwanger. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos (org.). *In*: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, 20., maio de 2018, São Leopoldo. **Anais [...]** São Leopoldo-RS: Unisinos; Casa Leiria, 2018. p. 2223-2239.
- MELLO, Marco; GONÇALVES, Janderson; WASZAK, Jaqueline (org.). **Palavras da EJA**: muitas faces, tantas vozes, outras palavras. Porto Alegre: EMEF Saint Hilaire. Educação de Jovens e Adultos, 2016. n.1.
- MELLO, Marco; VIERO, Rita; GONÇALVES, Janderson Alex. Com quantas lutas se afirma um direito? Histórias da EJA na escola pública popular. *In*: X SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: DEMOCRACIA, SUJEITOS COLETIVOS E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA, 10., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre, 25 e 26 nov. 2016.
- MELLO, Marco. O diabo faz a panela, mas não faz a tampa. Políticas Curriculares na EJA na perspectiva dos trabalhadores em educação. *In*: ALFAeEJA – ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2018, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre, nov. 2018.

MELLO, M. (org.). **Palavras da EJA: direito do cidadão. Dever do Estado!** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EMEF Saint Hilaire. **Educação de Jovens e Adultos**. 2019a. n. 2. No prelo.

MELLO, Marco. O Associativismo dos Trabalhadores em Educação e suas lutas em torno da Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Eletrônica da UERGS**, 2019b. No prelo.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico: em busca da Unidade Perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular**. ed. rev e ampl. Porto Alegre, set.1996. n. 8.

NASCIMENTO, Luiz Marine José do. Avaliação em educação de jovens e adultos. Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação. **Cadernos de EJA**, São Paulo: IPF, n. 3, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VIERO, Anézia; PENTEADO, Cléa; GARCIA, Sandra Rangel. Avaliação Emancipatória no SEJA: No tempo do fazer e do aprender. **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005.

Gestão educacional e a construção da emancipação cidadã na educação de pessoas jovens e adultas

Rodimar Garbin¹Adriana Regina Sanceverino²

Introdução

A organização da educação e o processo de construção do seu fazer, no âmbito da escola, genericamente, podem ser entendidos como um processo de gestão articulado ao conjunto da política educacional e que, necessariamente, relaciona-se a uma concepção de mundo e de sociedade. “Desse modo, o sistema de ensino e as escolas, em particular, precisam contribuir significativamente para um projeto de nação e, portanto, para a formação de sujeitos capazes de participarem ativamente deste processo.” (LIBÂNEO, 2008, p. 14). Estas afirmações iniciais indicam que este trabalho, que faz uma reflexão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), versará sobre gestão educacional para a emancipação cidadã, assumindo uma concepção de educação para a libertação,³ em um encontro entre a educação para a emancipação e os pressupostos teóricos de Freire, tendo como objetivo compreender qual é a importância da educação na construção, garantia, manutenção, recuperação e no desenvolvimento da cidadania na EJA. Necessariamente, irá se posicionar/pontuar sobre o que se entende por: participação, democracia, educação, escola, gestão, sociedade, cidadania e emancipação na EJA.

Estes conceitos, quando tratados no âmbito educacional, estão presentes em todas as dinâmicas e é preocupação de toda a sociedade, porém vale lembrar que estas conceituações são controversas/polissêmicas e que, portanto, serão discutidas neste estudo, pontuando, eventualmente, se necessário, certas perspectivas divergentes, para que possa ser situada a nossa concepção de

¹ Estudante no Mestrado Profissional em Educação, turma 2018/2, da Universidade Federal da Fronteira, Campus de Erechim. *E-mail:* garbinsoc@gmail.com

² Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *E-mail:* adrianarsanceverino@gmail.com

³ A respeito ver Freire (2002, p. 43-45) sob a perspectiva da educação como prática da liberdade.

educação para a cidadania, a libertação e emancipação⁴ humana, assumida neste trabalho, com base em Freire.

Metodologia

O sentido neste estudo não é defender uma educação descolada da realidade social e que desconsidere as demandas de seu tempo; nessa direção, a origem dessa investigação caracteriza-se pela perspectiva freireana e de educação popular e ancora-se na linha de pesquisa dois, no Programa de Mestrado em Educação Profissional da UFFS/Erechim, que tem como *locus* investigar os processos de Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais.

Defendemos uma Educação de Jovens e Adultos que não se limite a oferecer uma educação empregocêntrica,⁵ que atende ao chamado das políticas neoliberais, que tem na educação uma aliada para formar mão de obra qualificada, a fim de atender a determinados interesses das indústrias e formando um “exército” de reserva.⁶ O propósito neste estudo é referenciar uma EJA que considere uma das demandas fundamentais educativas da humanidade, a sua emancipação. Uma educação nesta perspectiva não é aquela “[...] focada em desenvolver habilidades e capacidades [...] à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não de sujeitos com direitos materializados em políticas sociais”. (PERONI, 2013, p. 30). Neste viés, a educação que entendemos ser emancipadora é que o seu fazer resulte em dinâmicas sociopolíticas de fortalecimento radical dos processos democráticos, em que as lutas sociais se constituem em força social por mudanças e em princípio educativo.

Um conhecimento dotado de uma bagagem contestadora e de desvelamento da historicidade desses sujeitos, do conhecimento dos seus direitos, da luta por justiça social. Defendemos uma educação que se posicione⁷ a favor dos interesses dos oprimidos⁸ e permita aos sujeitos superarem a imediatividade da vida

⁴ Ver Rancière (2002).

⁵ Empregocêntrico, conceito aqui produzido em analogia a um outro conceito do campo da Sociologia, o etnocentrismo.

⁶ Ver MARX, *O Capital*, v. I.

⁷ “Trata-se aqui de uma condição da pesquisa que deve ser incorporada como critério de realidade e busca de objetivação”. (MINAYO, 2001, p. 15). Portanto não neutralidade.

⁸ A respeito ver *Pedagogia do oprimido* em Freire (1987).

cotidiana. Nosso entendimento e hipótese⁹ inicial, nesta investigação, é que na modernidade a falta de acesso à educação escolar agrava a construção da cidadania, pois a ausência da escola na vida das pessoas limita o acesso aos bens culturais¹⁰ e ao mundo do trabalho. Quando este direito é recuperado por meio da educação, na perspectiva da libertação, permite colocar as pessoas em movimento na busca, garantia e manutenção dos seus direitos civis, políticos e sociais, em direção a sua emancipação.

Nesta perspectiva, a indagação central reside em perguntar: Qual é a importância da educação na construção, garantia, manutenção, recuperação e desenvolvimento da cidadania na EJA? Desta indagação suscitam outras perguntas, são elas: Teria a educação um duplo papel na construção da cidadania na EJA? Isto é, recuperar a cidadania por meio do acesso à educação escolar dos(as) estudantes e ser fonte mediadora para avançar na construção das outras dimensões da cidadania, na direção da emancipação humana? Diante das indagações sobre a realidade, é preciso sempre considerar que o nosso alcance como pesquisador está sempre contingenciado pela objetividade em uma realidade que, por mais que seja seguido um rigor científico, ela é sempre mais rica de qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO, 2001, p. 15).

A pesquisa com base em Minayo (2001, p. 22), é assim definida: “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, por ter como objetivo principal a descrição das características de determinado fenômeno, no caso deste estudo da ação docente e discente em educação, na construção da cidadania pelo acesso à educação e sua construção por meio da formação para a cidadania. (GIL, 2002).

Para atingir esse objetivo, é desenvolvida uma revisão teórica. Tal processo descritivo está articulado em dois planos: teórico e prático. O plano teórico refere-se à trajetória histórica e à produção acadêmico-científica, inerentes aos Sentidos da Cidadania nas Práticas Pedagógicas de educação. A organização do trabalho

⁹ Entendida como “Suposições formuladas pelo pesquisador a respeito das possíveis soluções a um problema de pesquisa”. (THIOLLENT, 1988, p.10).

¹⁰ Ver Bourdieu – escritos sobre educação. *In*: Nogueira e Catani (2007).

obedeceu ao seguinte procedimento: revisão de literatura: realizou-se uma revisão de literatura buscando identificar a produção do conhecimento acerca da cidadania na Educação de Pessoas Jovens Adultas, no sentido de compreender por meio da EJA o que é mesmo uma formação para a cidadania indo além do uso restrito deste conceito e que para isso envolve o entendimento do conjunto dos processos e das dimensões humanas, que visam à busca permanente da cidadania na direção da emancipação humana. O esforço consistiu em tencionar o real alcance ou não da EJA para tal formação, que, indiscutivelmente pela problematização e da conceituação do que é mesmo uma educação para a cidadania emancipatória.

Neste estudo, são utilizados princípios da análise de conteúdo na interpretação, com base em Gomes:

[...] reforçamos, a título de conclusão, que o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve sempre ser encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras. (1994, p. 79).

Gestão educacional: possibilidades de cidadania e emancipação na EJA

A educação é por excelência um processo formativo, para que seja de fato libertadora; o que se espera da escola como *locus* prioritário de educação é que forme cidadãos educados e críticos, aptos a participarem da vida em sociedade (LIBÂNEO, 2012, p. 24); ela precisa fazer com que os estudantes avancem no seu reconhecimento como sujeitos de direitos e fundamentalmente sejam inseridos na luta pela sua garantia e avanço na direção permanente de uma sociedade emancipatória, pois nos dizeres de Brandão (2006, p. 4), “vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las”. De tal maneira que uma educação para a libertação precisa, necessariamente, reconhecer que vivemos em uma sociedade em que a educação é predominantemente bancária,¹¹ e que a sua superação somente será possível por meio de uma educação engajada com o rompimento do *status quo*.

¹¹ Ver Freire (1987), *Pedagogia do oprimido*.

A EJA em sentido amplo e pleno, na construção de sujeitos políticos, orienta-se como uma prática de libertação e não a conformação para determinados ditames da sociedade, como quer a sociedade capitalista. “A visão de libertação tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa, que só pode alcançar efetividade e eficácia, na medida da participação livre e crítica dos educandos”. (FREIRE, 2002, p. 13). A participação, segundo Díaz Bordenave (1994, p. 30), “[...] indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permite e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa”. Quanto à participação, por ser complexa e ampla, é oportuno acrescentar outros aspectos de Díaz Bordenave (1994, p. 11), “como nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado – com altos e baixos – as formas históricas que a vida social foi tomando”.

Ao se referir à participação como processo inerente à condição de ensino e aprendizagem, no contexto da gestão da participação, no âmbito da escola de EJA, comprometida com a libertação por meio do exercício democrático, afirmam estes autores:

[...] a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação a às suas formas externas: as eleições, as assembleias e reuniões. Ela está a serviço [...], especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2008, p. 143-144).

Evidentemente, o tipo de educação que pode fomentar estes tipos de aprendizagem não pode ser a educação tradicional, quer consista na transmissão pura e simples de conteúdo, quer na moldagem do comportamento humano [...] (DÍAZ BORDENAVE, 1994, p. 73).

Amparado na ideia de que a participação ativa permite construir não só o entendimento cognitivo da democracia, mas o seu verdadeiro exercício com os jovens e adultos “[...] de saberes úteis para lidar com questões e problemas da realidade (levar o aluno a confrontar-se com a realidade, como cidadão)”. (LIBÂNEO, 2008, p. 184). Defendemos uma gestão das dimensões educativas que promovam o conhecimento para a libertação, dotado de uma bagagem contestadora e de desvelamento da historicidade desses sujeitos da EJA, do conhecimento dos seus direitos, da luta por justiça social. “Formar para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente

na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho”. (LIBÂNIO, 2008, p. 54).

O entendimento é que tal formação cidadã não é possível, se as mediações da prática pedagógica na educação se sustentarem por uma compreensão reducionista da realidade social. Isto porque corroboramos com Losso (2012, p. 25), quando alerta que, se as práticas docentes se sustentarem por uma compreensão reducionista da mediação, a prática pedagógica perde em complexidade e, não havendo mediação no sentido pleno, a aprendizagem não se realiza. Para a autora:

[...] na EJA esse quadro se agrava, uma vez que o contingente que constitui a EJA se configura pela história de privação e de cerceamento do acesso aos bens culturais, sociais e econômicos, os quais poderiam garantir àquele os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente. Privados dos conhecimentos aplicados e atualizações requeridas, esses sujeitos tornam-se ainda mais vulneráveis às novas formas de exclusão. (LOSSO, 2012, p. 25-26).

Assim se consideramos que a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade social constitui parte significativa da formação cidadã,

cabe ao(a) professor(a) da EJA, na sua formação docente, tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos(a) alunos(as), articular estas mediações, potencializando forças, em favor de um projeto de sociedade transformador da realidade, ou simplesmente manter-se alienado(a) da rede destas complexas mediações. (LOSSO, 2012, p. 102).

Nessa perspectiva e em diálogo com Libâneo, “compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (LIBÂNIO, 2008, p. 26) e não existe uma construção democrática autêntica, sem uma “[...] gestão democrática e participativa [...] aspecto que deve ser trabalhado nas escolas, a fim de que todos os agentes se tornem responsáveis pelo bom andamento da mesma [...]”. (GROCHOSKA; EYNG, 2018, p. 750).

Diante desta compreensão, a escola na EJA, os processos educativos e os sistemas de ensino enfrentam desafios nas novas dinâmicas da construção do que é participação, democracia e cidadania, considerando a velocidade e as amplas possibilidades de participação, dadas as transformações tecnológicas e as exigências postas no novo contexto da modernidade, pois estamos diante de “[...]”

um modelo de sociedade onde a criação, o processamento e a utilização da informação e do conhecimento se revelam fontes fundamentais [...]”. (MORGADO, 2013, p. 436). Ainda, nesta perspectiva, Libâneo (2008, p. 49) constata que “a informação é necessária, mas por si só ela não propicia o saber. A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento [...]”. Na mesma obra, Libâneo identifica qual deve ser então o papel da escola; segundo o autor (p. 52), a mesma deve converter-se em um espaço de síntese, cabendo a ela a função de organizar e gerenciar pedagogicamente as informações para assim produzir a síntese, o conhecimento.

Neste intento, entende-se que o conhecimento não é estático, pronto e acabado, a atualidade sugere que o estudo não antecede a preparação para o mundo do trabalho, pois é ele parte orgânica do seu próprio fazer, sendo o estudo na EJA ou fora dela uma necessidade de todo aquele que busca afirmar-se como cidadão, já que para ter cidadania é necessário estar integrado nas diferentes esferas civis, políticas e sociais da sociedade. Nestes termos, o estudo é uma condição indispensável para toda a vida, podendo o mesmo ocorrer na e fora da escola ou em uma reciprocidade entre ambos, e cabe neste caso à escola formar para a possibilidade da gestão da esperança,¹² no entendimento de que a EJA pode colaborar na formação de sujeitos capazes de, pelos estudos, serem atuantes nas transformações sociais como um ato para a vida.

Afirmada esta necessidade e reciprocidade entre a escola da EJA e as outras dinâmicas de construção do conhecimento e, tendo na escola uma centralidade como espaço de síntese, nota-se o avanço no sentido de afirmar que a EJA é hoje um bem e um direito indispensável a todo ser humano; a ausência dela coloca as pessoas indiscutivelmente em condições de subcidadania.¹³ Desta forma, percebe-se a escola como indispensável e fonte articuladora de cidadania, neste intuito, como fica, então, a escola que hoje mais exclui do que inclui por meio dos seus fazeres desassociados ao mundo dos seus estudantes?

No cenário atual, em muitos momentos a escola torna-se uma “fábrica em potencial”, para fortalecer certos capitais culturais¹⁴ ou, ainda, expatriar¹⁵ dela os

¹² Ver Freire (1997).

¹³ Ver Arroyo (2011, p. 75).

¹⁴ Ver: Bourdieu – escritos sobre educação. In: Nogueira e Catani (2007).

¹⁵ Ver Arroyo (2011, p. 109).

desajustados empurrando-os para a subcidadania. Como afirma Arroyo (2011, p. 227), “[...] estão milhares de adolescentes de 15 a 17 anos defasados ou jogados fora do Ensino Fundamental como in-concluíveis [...]”, e somente parte destes retomam a vida escolar em outros momentos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) para assim resgatarem sua cidadania e superarem muitos traumas escolares e injustiças cognitivas¹⁶ construídas pelo modo como a escola geralmente é.

Esta crítica à escola, anunciada acima, considera que a dinâmica escolar em sentido mais abrangente alimenta tendencialmente processos de exclusão e que a sua superação na busca de uma educação como direito é um dever da escola e dos seus profissionais comprometidos com a libertação dos oprimidos. Para promover tal inclusão assegurar a voz e a vez de todos(as) é fundamental, devendo a começar por uma “[...] gestão escolar democrática e participativa [...]” que “[...] deve direcionar seus princípios na efetividade de seu projeto político pedagógico [...]” e “[...] constantemente estar sendo avaliado e redirecionado”. (GROCHOSKA; EYNG, 2018, p. 751). Segue as autoras na mesma página, a “[...] atualização do projeto pedagógico requer avaliação institucional, somente assim a escola poderá estar acompanhando a rapidez das transformações que ocorrem diariamente [...]”. “A avaliação institucional é o caminho para as mudanças tornando-se, hoje, o maior e mais necessário desafio para as escolas”. (GROCHOSKA; EYNG, 2018, p. 754).

Quando falamos de inclusão, direitos e construção de uma cidadania autêntica/emancipatória no campo educacional, precisamos considerar que “[...] a escola pública acaba lidando com o Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos, de uma forma muito mais direta e urgente que uma universidade ou a empresa”. (GUTIERREZ; CATANI, 2001, p. 86).

Isso significa dizer que quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa na escola, assim como o próprio exercício da cidadania [...] (GUTIERREZ; CATANI, 2001, p. 86).

¹⁶ Quanto à definição de injustiça cognitiva, ver Arroyo (2011, p. 175).

Até aqui fica evidente o entendimento de que na educação em geral e em especial na EJA “[...] o diálogo com os atores envolvidos na gestão democrática da escola pública parece fundamental e, evidentemente, enriquecedor para todas as partes e em todos os sentidos possíveis”. (GUTIERREZ; CATANI, 2001, p. 92). Com tudo o que já afirmamos, vale frisar que a EJA, na perspectiva de uma educação para a emancipação, concebe a escola como um lugar de construção da cidadania e a educação, neste espaço e tempo, nela desenvolvido, deve considerar, como fundamental para a emancipação humana, o exercício autêntico da democracia em seu fazer educacional escolar, em todos os sentidos, enquanto concepção de gestão democrática e como prática formativa.

Análises e reflexões a título de considerações finais

As problemáticas aqui apresentadas possuem como objetivo demonstrar que estudar gestão e formar para uma gestão democrática emancipatória não pode ser feito indissociavelmente da Histórica, da materialidade dos acontecimentos e dos processos dialéticos no movimento de sua constituição, enfim do modo como os sujeitos da EJA produzem e se produzem pelo trabalho.

Refletir como é feita na escola a gestão neste espaço de formação e sua relação com o mundo do trabalho é ir além do uso puro e simples do conceito, envolve o entendimento mais amplo dos processos humanos que buscam a emancipação humana. Perceber o alcance da escola na formação para a cidadania e a emancipatória passa, indiscutivelmente, pela verificação e conceituação do que é mesmo a gestão, participação, democracia e cidadania no contexto do trabalho, em direção ao processo emancipatório na EJA.

A educação e a própria EJA, como parte deste processo, orientam-se pela transformação, situam-se nos termos de Freire (1997) na pedagogia da esperança, aquela que não pressupõe a espera, mas faz do conhecimento ação movida por uma pedagogia do oprimido (1987), em luta permanente pela libertação, a sua emancipação enquanto classe. “[...] pressupõe-se que a escola pode apresentar contribuições orientadas no sentido da mudança [...] da formação do homem enquanto cidadão [...]”. (AJALA, 2011, p. 37).

A gestão democrática para uma cidadania emancipatória, no âmbito da EJA, que aqui tratamos, dialoga com a compreensão de que os estudantes e os

professores são sujeitos do processo em uma mediação pedagógica, que envolve o ensino e a aprendizagem na educação, orientada pela possibilidade da emancipação humana. É condição para esta mudança elevar o cidadão à categoria de sujeito, contrapondo-se à ideia de mera mercadoria do sistema capitalista, que apregoa que ser cidadão é ser consumidor e vendedor da força de trabalho. Neste tipo de sociedade, o ser humano é coisificado e, em muitos casos, a educação é instrumentalizada para este serviço ao capital, que nos termos de Althusser (1980) funciona nestes casos como um aparelho ideológico do Estado.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.

ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AJALA, Michelle Cristina. **Aluno EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR**. 2011. (Monografia de Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catania(org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Org.:... Escritos de educação / Maria Alice Nogueira e Afrânio. Catani (organizadores). 9. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. --.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GROCHOSKA, Márcia Andréia; EYNG, Ana Maria. **A auto-avaliação institucional como estratégia de gestão da escola de Educação Básica**. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/artigo_autoavaliacao_1.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **A mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**. O texto pode ser encontrado no e-book organizado pela Boitempo Editorial. v. 1. disponível em: <https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmps7j7bv.pdf>. Acesso em: 6 set. 2018.

MORGADO, José Carlos. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a03v21n80.pdf>. Acesso em: out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, Marilise Luiza Martins dos. **Sociologia da educação**. Florianópolis: Udesc; Cead, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

Reflexões e práticas docentes no Proeja: caminhos para o currículo integrado

Silvia Regina Montagner¹

Introdução

A materialização desta investigação permeia um estudo do currículo integrado, no Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja), buscou-se por em práticas as formulações sobre politécnica, escola unitária, trabalho como princípio educativo e educação emancipadora e libertadora, ao mesmo tempo que se procurou garantir o acesso a jovens e adultos a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao pensarmos a EJA, temos que fazê-la retomando suas histórias cheias de perspectivas negativas, descontínuas, excludentes, essas perspectivas desqualificam o que os alunos trazem para o espaço/tempo escolar, tanto no sentido da destituição de direitos, quanto suas experiências da luta pela vida. “Pensando no ideário da educação profissional, no sentido de superar o ser humano historicamente dividido pelo trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nessa perspectiva, a formação humana exige da escola reformulações para potencializar a diversidade, principalmente quando recebe alunos da classe trabalhadora. A questão centralizadora é o modelo de escola pela lógica fordista, para todos os níveis de ensino, os conteúdos fragmentados a serem aprendidos de forma previsível e igual, por isso que pensar num novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador que se impõe às potencialidades dos alunos para o espaço educativo. Para Ciavatta e Rummert trata-se, portanto, de reconhecer a classe como *locus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados. (2010, p. 7).

Para assegurar aos jovens e adultos trabalhadores questões inerentes à formulação de uma proposta curricular comprometida com as transformações estruturais da realidade. E se trabalhamos na perspectiva do currículo integrado

¹ Pedagoga no Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos. *E-mail*: silvia.montagner@iffarroupilha.edu.br

num Projeto Pedagógico construído coletivamente, por que ainda ocorre o fracasso dos alunos no Proeja?

A ação intrinsecamente vinculada a um projeto político, no momento em que se assume a neutralidade, tende-se a fortalecer um projeto hegemônico e, portanto, a “neutralidade não é mais neutra”, por isso se torna difícil pensar a educação neste contexto de neutralidade. A política e educação tem sua centralidade na dimensão econômica, o que interessa é o capital e onde o mercado atua para atender aos próprios interesses do mercado. Para Freire,

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico, a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais, implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (1996, p. 36).

Atendendo a esses interesses, o papel da educação em particular da educação profissional e da educação de jovens e adultos, é formar para a competência técnica a favor do mercado, na perspectiva de manter a centralidade na dimensão econômica. O que se pretende é refletir sobre um projeto societário, que, ao invés da centralidade estar na dimensão econômica, é um projeto cuja centralidade esteja na dimensão humana, na concepção de sociedade de trabalho, de ciência, de tecnologia e de cultura com esse fim.

Objetivos

Propõe-se uma análise do conceito de integração curricular em três sentidos que se complementam: como concepção de formação humana; como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional, e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. Quando falamos da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, há os seguintes questionamentos: Integrar o quê? Para quê?

Ao longo da História o Ensino Médio esteve centrado no mercado de trabalho, considerando que, logo após a sua conclusão os alunos procurariam um emprego. Havia situações em que os estudantes visavam à conclusão do Ensino

Superior para só então buscar a inserção no mercado de trabalho. Em nenhuma dessas perspectivas o Ensino Médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos, de potencialidades, com isto coloca-se em discussão as finalidades do Ensino Médio ou, ainda, o sentido que confere aos sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura e que têm necessidades diferenciadas.

Busca-se com este formato de Ensino Médio que se defina sua identidade como última etapa da educação básica, mediante um projeto unitário em seus princípios e objetivos, que nos itinerários formativos sejam contempladas as necessidades socioculturais e econômicas destes sujeitos jovens e adultos, reconhecendo-os como cidadãos trabalhadores.

Ademais, esta pesquisa trata de pensar no currículo com características adequadas às reais necessidades dos alunos, permitindo, dessa forma, aos que necessitarem trabalhar as condições de acesso e, principalmente, de permanência e aprendizagem na escola.

Referencial teórico

Ao atribuímos sentido à integração em todas as dimensões da vida, no trabalho, na ciência e na cultura, nos processos formativos, com o propósito fundamental de orientar os alunos trabalhadores na compreensão das relações sociais de produção, na perspectiva de formação politécnica e omnilateral. Para este público a relação entre educação e trabalho é muito mais imediata, por muitas vezes retornaram à vida escolar por necessidade de se instrumentalizar para o exercício profissional, motivados pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, ou por nele se inserir ou de permanecer. Neste sentido, Ramos nos diz que

o currículo integrado, conforme o entendemos, organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. (2010, p. 79).

O sistema educativo tem um projeto cultural e de socialização que, de alguma forma, reflete-se no currículo, como questões da sociedade, de formação, integração social, ou seja, por meio dele perpassam as funções da escola como

instituição. O currículo tem uma função socializadora da escola, além disso é um instrumento que compreende a prática pedagógica e é referência na melhoria da qualidade do ensino. Para Sacristán, a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc.

O Proeja nos remete a pensar e a discutir os fundamentos do que se tem designado como educação integrada, com uma atenção às especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos, trazendo o trabalho e as implicações políticas em práticas formativas que tenham o trabalho como princípio educativo, sem converter-se em uma prática voltada para o mercado de trabalho, cujo único objetivo seja a empregabilidade.

Neste cenário de propostas para a materialização do currículo integrado no Proeja, buscou-se pôr em prática as formulações sobre politecnia, escola unitária, trabalho como princípio educativo e educação emancipadora e libertadora, ao mesmo tempo em que se procurou garantir o acesso a jovens e adultos a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Como destaca Ciavatta, o termo integrar nos remete a pensar no sentido de completude, de organizar a escola de modo a garantir a formação cidadã e a formação técnica:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho. Ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (2005, p. 85).

Quando falamos em currículo integrado, do que estamos falando? O conceito de integração conforme Ramos é “como concepção de formação humana, como forma de relacionar ensino médio e educação profissional, e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”. (2008, p. 3). Primeiro sentido de integração a formação omnilateral, esta integração tem como base todas as dimensões da vida no processo formativo, que implica a integração das dimensões fundamentais que são trabalho, ciência e cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção), a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o

contraditório avanço produtivo e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3).

O trabalho no sentido ontológico não é somente uma prática econômica de se ganhar a vida pela força de trabalho, e sim é uma ação humana de interação com a realidade para a satisfação das necessidades, sendo assim trabalho uma produção, criação e realização humana. O trabalho adquire um sentido econômico nas relações históricas e sociais; nas sociedades capitalistas, o trabalho se dá pela venda e compra da força de trabalho, regulada na forma de emprego. Nesse sentido, as práticas de formação profissional podem ser a preparação para o exercício do trabalho ou o trabalho como realização humana.

Em nenhuma dessas perspectivas, o Ensino Médio se preocupava com o desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de potencialidades, cumprir essa finalidade implicaria retirar o mercado de trabalho como foco principal do Ensino Médio priorizar a formação como sujeitos que se constroem nas suas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana. Para Freire 1996, o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

É necessário que o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica e desenvolva possibilidades formativas que contemplem as necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos adolescentes, jovens e adultos. A construção de um Ensino Médio que supere a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, deve compreender o trabalho no seu duplo sentido: a) ontológico, como práxis humana; b) histórico, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva. (RAMOS, 2008, p. 8).

O trabalho, no sentido ontológico e histórico, é princípio da base unitária do Ensino Médio e leva os estudantes a compreenderem que somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura. O currículo assim pensado desenvolve o processo de ensino – aprendizagem de forma que os conceitos sejam aprendidos com as relações históricas e dialéticas, e as disciplinas permitem apreender os conhecimentos já construídos.

Metodologia

Esta investigação dialoga com os professores em suas práticas, para que os mesmos sejam estimulados a refletir e compreender o currículo integrado como fundamental para o público da EJA, nas Instituições de Educação Profissional. Pretende-se realizar um trabalho colaborativo para a sistematização, que terá como objetivo capacitar os profissionais para atuarem na elaboração de estratégias que possibilitassem visualizar formas criativas nas atividades de ensino e aprendizagem, na perspectiva do currículo integrado e a sua articulação entre a perspectiva humanista, o mundo do trabalho e a contextualização com as realidades socioculturais e econômicas da região.

Os encontros dialógico-problematizadores e reflexivos embasam o trabalho cotidiano, no que tange ao fazer educacional e concretizam as ações dos educadores em constante, permanente e inacabada, auto/trans/formação. Segundo Freire (1996, p. 36), aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

O educador como principal mediador entre os conhecimentos construídos entre as interações e socializações dos educandos, torna-se referência de conceitos e atitudes, que o constituem como educador sensível no ser/fazer professor. É nessa perspectiva que esta investigação busca conhecer esse ser/fazer educador, sua trajetória escolar, de fundamental importância para se pensar em qualidade de ensino e função social da escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Análise

Trabalhar de forma integrada exige do professor uma formação continuada, capaz de assegurar um trabalho coletivo e colaborativo dentro dos princípios do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura; que fortaleça o diálogo entre teoria e prática, em sintonia com o desenvolvimento tecnológico no contexto socioeconômico da sua região.

Os professores que atuam na EPT, em sua maioria, têm como primeira experiência docente o Instituto Federal; em razão disso, apresentam dificuldades em formar profissionais técnicos, conhecem pouco sobre o mundo do trabalho e sua relação com o ensino; por isso, centrar suas ações com mais diálogo com o mundo do trabalho, e suas práticas pedagógicas serem interdisciplinares e

interculturais, exige uma postura, um movimento docente na busca destas ações que, por vezes, não conseguem sozinhos, fato que demanda fortalecer a formação continuada. Conforme Machado,

é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (2008, p. 17).

Este sujeito a que Machado (2008) se reporta tem que ser capaz de permitir aos seus educandos que compreendam crítica e reflexivamente o mundo do trabalho, em busca de uma formação integrada, capaz de estabelecer formas criativas de ensino e aprendizagem, ou seja, capaz de dialogar com as diferentes áreas do conhecimento, a tecnologia e atividades vinculadas à pesquisa, com fim na qualificação destes processos formativos.

O Instituto, na obrigatoriedade de ofertar educação básica em cursos de nível médio integrado na educação profissional modalidade Proeja, tem no seu currículo disciplinas da Base Comum e disciplinas Técnicas. Essas dimensões são organizadas de acordo com a LDB 9.394/96, art. 27 que nos diz: Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; III – orientação para o trabalho.

Para a educação integrada, as disciplinas da base comum devem ser indissociáveis do Ensino Técnico; em todos os seus momentos a questão do trabalho deve estar inserida, isto significa focar o trabalho como princípio educativo e superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e, sim, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Nesta compreensão, pôr em prática o currículo integrado exige dos docentes um trabalho colaborativo e coletivo entre os professores da base comum e do Ensino Técnico, com vistas à compreensão em desenvolver atividades ancoradas

nos princípios educativos atrelados ao trabalho, à ciência e tecnologia, que ampliem o diálogo entre a teoria e a prática.

Para Machado (2011, p. 694), os “enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra”. O trabalho como princípio educativo é a base da organização curricular da EPT; seus objetivos, conteúdos e métodos compreendem a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesta perspectiva, Pacheco (2012, p. 67) considera que “o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la”. A educação profissional não é meramente preparar para o mercado de trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas e também habilitar para o exercício autônomo de cidadãos, tendo o trabalho como fundamento da educação e como prática social.

Com o intuito de superar a visão de trabalho somente pela ação de executar, mas sim garantir aos educandos uma formação para a leitura de mundo como cidadão integrado à sociedade, segundo Moura (2008, p. 42), “o trabalho é a mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento”. Na mediação ontológica o homem produz conhecimento pela sua própria existência na relação com a natureza e com outros homens, já no sentido histórico a produção da existência humana é sob o capitalismo, visando para a práxis produtiva.

Consideram-se, portanto, os estudos e as questões apresentadas sobre a Educação Profissional e Tecnológica, bem como o aprofundamento de investigações sobre a temática do Currículo Integrado para a EPT, pertinentes para este estudo. E, assim, busca-se por meio da pesquisa qualitativa e traz como sujeitos os professores da rede Federal Técnica e Tecnológica, para analisar como se realiza a prática pedagógica na perspectiva do currículo integrado, ao longo da trajetória profissional, com ênfase aos professores atuantes na Educação Profissional, mais especificamente os que atuam no Proeja.

Resultados alcançados

Assim, as práticas educativas no Proeja estão (e/ou precisam estar) articuladas a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, capazes de assegurar as oportunidades de elevação da escolaridade, com qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã aos brasileiros que tiveram este direito negligenciado por alguma razão.

A partir da compreensão em uma perspectiva global desta modalidade de ensino – a EJA/Proeja – como uma possibilidade que visa a contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos. Função que restitui e possibilita um processo qualitativo pela demanda do mercado de trabalho de forma globalizada e restauradora da capacidade emancipatória. Freire nos instiga a pensar que esta “libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”. (1987, p. 17).

O desafio é superar as ideias assistencialistas e compensatórias instaladas, ao longo da história, nos programas de Educação de Jovens e Adultos(EJA), como também combater os programas imediatistas de puro treinamento centrado exclusivamente no mercado de trabalho. Esta proposta coloca o desafio da experiência do Proeja como um campo de investigação e produção de conhecimento, de metodologias, propostas curriculares e a auto/trans/formação de professores voltados ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à educação profissional.

A educação no Brasil está legalizada no art. 205 da Constituição Brasileira, que define que “a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, conforme o Documento Base (2007, p. 27), o Proeja considera seus alicerces “a formação para a atuação no mundo do trabalho; o modo próprio de fazer a educação considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos e a formação para o exercício da cidadania”.

Neste sentido, a ênfase, assim como o sentido e a razão desta investigação é o educando nas suas múltiplas dimensões, sua identidade como jovem e adulto trabalhador e cidadão, bem como a sua diversidade sociocultural, inseridos como sujeitos de sua história, num democrático processo de restituição de direito negligenciado aos milhões de brasileiros que não podiam pagar para concluírem

seus estudos após anos de evasão, abandono ou afastamento do cotidiano da vida escolar.

Assim parece ser pertinente analisar o ser/fazer professor, que, ao caminhar, aprende, estuda, sistematiza e busca refletir em sua construção, o social para o individual, em um permanente processo de ser aprendiz, para ressignificar sua práxis educacional. Portanto, o diálogo problematizador e reflexivo entre os professores acerca de suas práticas são determinantes para que a dialética entre ciência, tecnologia, mundo do trabalho e demais dimensões sociais e pessoais possa ser efetiva em nosso ser/fazer na sala de aula.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Documento Base**. Brasília, DF, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S.M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010

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

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lucilia Regina. O desafio da formação dos professores para um EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 116, p. 689-704, set. 2011. ISSN 0101-7330.

MACHADO, Lucilia Regina. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MOURA, Dante. H (in) **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, Setec, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, p. 65-85, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RAMOS, M.N. **Marcos conceituais do ensino médio integrado**: proposta para discussão. Brasília, DF, 2008. Contribuição de Marise Ramos à reunião com a SEB e Setec/MEC, realizada em Brasília, nos dias 27 e 28 de maio de 2008. Acesso em: 2 abr. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani do F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

“En cantos”: uma contribuição afetiva para a alfabetização de jovens e adultos

Adriana Arruda¹

Elizete Terezinha de Matos²

Prezados colegas encantados por Paulo Freire:

Esta é a nossa primeira carta pedagógica e gostaríamos de estabelecer um elo da nossa humilde prática como professoras de EJA e os estudos do professor/filósofo Paulo Freire, que muito nos encanta e que, com a maturidade da experiência adquirida, pudemos absorver com maior propriedade aquilo que ele ensina, com grande generosidade, e do que nossa educação carece imensamente.

Estamos inseridas em uma escola de EJA desde 2016 e a cada etapa e vivência nesta modalidade aprendemos mais. Os alunos nos ensinam como o fazer pedagógico os transforma. Eles nos ensinam como fazer mais e melhor. Nos ensinam que o fazer de hoje é único e está em evolução. Que cada possibilidade pode e deve ser aprimorada com o entusiasmo da novidade.

Inseridas neste trabalho, com este público de jovens e adultos, na tarefa de alfabetização, deparamo-nos com as necessidades e aspirações individuais que os levaram a estar na escola. Estas, iniciaram-se com o pequeno desejo de “ler e escrever” e vão se esclarecendo dentro das aulas, com as conquistas individuais e coletivas e se transformando em sonhos.

Diante deste público seletivo, que traz consigo experiências de vida, “leitura de mundo”, como nos ensina Paulo Freire, organiza-se o fazer pedagógico de forma a alcançá-lo, tocá-lo.

Devemos partir da realidade/vivência do educando para que possamos tocá-lo e dar significado às palavras a serem estudadas, aprendidas. Diante desta

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Especializada em Autismo Infantil pela UFRGS, em Deficiência Mental pela PUCRS, Transtornos Globais do Desenvolvimento pela Feevale, RS. Pós-Graduada em Gestão e Tutoria pela Uniasselvi, RS. Docente no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé, RS (Nejap). *E-mail*: aarruda2@gmail.com

² Licenciada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco, RJ. Pós-Graduada em Gestão Escolar, Faculdades Integradas Jacarepaguá, RJ. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado – Faculdade São Braz, PR. Docente no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé, RS (Nejap). *E-mail*: eliz.pro@hotmail.com

perspectiva, passamos a utilizar a música como instrumento mediador da aprendizagem. Canções antigas e modernas, de cunho folclórico e popular, religiosas ou cética, mas que de alguma maneira já houvessem passado pela existência dos alunos da EJA.

A “codificação” e a “descodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais.

A essa altura do processo, a respectiva palavra geradora pode ser, ela mesma, objetivada como combinação de fonemas suscetíveis de representação gráfica. O alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, de que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção de seu mundo. (FREIRE, 1987, p. 8).

Estando no contexto de objeto mediador, na citação acima, Paulo Freire expõe sobre a significação desse objeto a ser conhecido e sua capacidade de ser absorvido como conhecimento, a palavra geradora. Aquela que subsidiará as aprendizagens que estarão na berlinda da sala de aula.

Num primeiro momento, apreensivas quanto à aceitação do feito, levamos a letra básica de uma canção folclórica, com digitação em fonte suficientemente agradável à leitura/ identificação, por qualquer pessoa. Fazemos esta referência porque grande parte do público adulto na alfabetização apresenta alguma perda visual e seus recursos financeiros não lhes permitem o uso de óculos adequados.

Com nossas vozes de pouquíssima afinação, mas com grande altoestima, damos início ao cantarolar da letra/melodia. Observamos que, aos poucos, todos aderiram à ideia e que, na sequência, ao estudarmos as palavras expressas na canção, havia um reconhecimento, uma propriedade daquilo que se falava, cantava.

Os alunos acenaram com o gosto por aquele texto que lhes era familiar.

Na sequência, passamos a incorporar este instrumento em nossas aulas, uma vez por semana. Músicas que subsidiavam o fazer pedagógico da alfabetização, com a exploração da temática a ser abordada, a formação de palavras, frases, textos. Produções de pequenas poesias e a contação de histórias da própria vida.

Para Freire (1996, p. 11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura das palavras”. Neste contexto, o letramento do indivíduo o transforma para o mundo. As possibilidades de leitura e o entendimento destas leituras os levarão à autonomia nos diferentes meios e saberes.

Desta forma, a música que faz parte do mundo do jovem e do adulto nos serve de objeto mediador com forte significado para o aluno que se apropria daquelas palavras, frases e temáticas, que o levam a “concretizar” a aprendizagem. Cada qual com sua preferência ou interesse, mas que, à medida que incorporada à aula, torna-se significativa e, partindo desta leitura, encaminha-se na direção da escrita.

Encantadas pela modalidade de ensino para Jovens e Adultos, e com a possibilidade do uso de cantos/músicas como recursos para trazer e embasar os conhecimentos que serão compartilhados/aprendidos pelos alunos, constatamos que a música contribui muito com os processos de letramento construídos pelos alunos, mesmo antes do processo da alfabetização propriamente dita. Essa vivência nos fez pensar em ampliar os conhecimentos neste viés. Para isso, no decorrer deste ano aprofundaremos nossa prática, utilizando este recurso, buscando nos nossos alunos o autoconhecimento, resgatando o seu “eu”, para que dessa forma subsidiemos nosso fazer/ensinar.

Finalizamos esta, na expectativa de uma nova oportunidade para escrever aquela que será a segunda carta, relatando nossas vivências e resultados deste objeto mediador de ensino, a música. Da perspectiva de despertar nos alunos o gosto pela investigação daquilo que os instiga a conhecer, suas características, preferências e histórias. O que os motiva e encanta.

Abraços,
Adriana Arruda
Elizete Matos

Referências

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

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

O aprender no contexto de jovens e adultos¹

Cristiane Mattei²

Estimados leitores:

A intencionalidade presente nas linhas desta carta é de apresentar uma experiência desenvolvida em uma aula ministrada pelas alunas Bibiana Vebber, Cristiane Mattei e Fiana Agnes Fraron, como critério avaliativo da disciplina Psicologia da Aprendizagem.

Este trabalho tem o objetivo de, por meio de revisão bibliográfica, entender como ocorre o processo de aprendizagem de estudantes da EJA e quais suas consequências na vida destes estudantes, bem como analisar o perfil social destes sujeitos. Partindo das concepções de teóricos sociointeracionistas como Paulo Freire e Levy Vygotsky, pretende-se analisar como a inserção nas instituições educacionais transforma não somente os aspectos cognitivos de seus estudantes, mas também a visão sobre si mesmos, sua posição no mundo e seu papel social. O trabalho envolve, também, uma parte prática, que consiste em montar e apresentar uma aula para compartilhar os resultados obtidos, a partir da pesquisa bibliográfica com os colegas da referida disciplina na Universidade de Caxias do Sul, RS.

Para melhor compreender o contexto da EJA, faz-se necessária a aproximação de variáveis estatísticas que comprovem não só a ineficiência do ensino bancário como também a hegemonia de um saber vertical, que acaba por segregar grupos. Para melhor entender, de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil encerrou o ano de 2017 com uma taxa de analfabetismo de 7%, considerando brasileiros com 15 anos ou mais. Estes dados apontam para o fato de que o Brasil está longe de alcançar a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estipulava a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, em 2015. Justifica-se, assim, a importância do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo objetivo é

¹ A presente carta foi elaborada inspirada num trabalho de avaliação parcial da Disciplina Psicologia da aprendizagem, intitulada O APRENDER NO CONTEXTO DE JOVENS E ADULTOS – Caxias do Sul, RS, no ano de 2018.

² Universidade de Caxias do Sul. Acadêmica do curso de Psicologia. *E-mail*: cmattei@ucs.br

não somente alfabetizar pessoas que não tiveram a oportunidade de continuar frequentando a escola, mas também de, através da alfabetização e do contato com o ensino científico, conscientizar os alunos a respeito de sua realidade social e cultural.

Para que essa conscientização seja efetiva, é necessário que ocorra a desmitificação de que o saber intelectual sobressai qualquer experiência de vida, determinando códigos padronizados a serem seguidos. Oliveira (2007) problematiza o acesso à educação, dado que a globalização e sua manifestação pela tecnologia trazem o conhecimento simbólico e cultural como atribuídos a valores universais, como democracia, direito à propriedade e à educação, impondo um “senso comum”, determinando normas de conduta, formas de ação e indicando o que é certo ou errado para o mundo.

Trata-se de uma divisão social abarcada por uma identidade legitimadora pelas instituições dominantes da sociedade que, inevitavelmente, faz dessa construção de desigualdade, iguais, os desiguais. Assim instala-se como diferente e desigual, o pobre; legitima-se assim a condição de ser pobre e não de estar pobre.

Segundo a autora, a educação de jovens e adultos hoje, no Brasil, enfrenta, de um lado, o desafio de responder às necessidades materiais de milhares de pessoas analfabetas, que vivem em extrema pobreza e, do outro, a responsabilidade de atender às atuais exigências de um mundo globalizado.

Corte (2014) reforça que a nova modalidade da EJA atende justamente esse público que sente vergonha de não ter as habilidades básicas de leitura e escrita, isso porque, embora realize atividades cotidianas, como a utilização de moeda de troca, por exemplo, em centros menores, sentem-se incapazes de realizar compras em comércio maior.

A Educação Social (ES) há muito tempo vem reconfigurando o sistema educacional da EJA. Embasada na metodologia de Paulo Freire, essa modalidade não exclui o método de escolarização da EJA, pelo contrário, se alia a ela no propósito de tornar o acesso à educação universal independentemente da situação social do indivíduo ser marginalizada ou não.

De acordo com Oliveira (2007), a atual Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei n. 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, assegura o acesso a quem não conclui a escolarização na idade certa e permitiu que os sistemas de

ensino estaduais e municipais tivessem autonomia para normatizar os cursos da EJA.

Essa identidade e condição do aluno da EJA é assegurada perante a Lei Federal n. 9.394/96, a partir do art. 37: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. (BRASIL, 1996, p. 13).

Com a proposta da EJA, de acordo com Oliveira (2017), as instituições deveriam desenvolver uma prática pedagógica que trabalhasse tanto os conteúdos sistematizados como os das experiências vividas dos alunos, para que efetivamente ocorra a inclusão social.

Tal não o fazem, como também julgam erroneamente os professores pelo fracasso escolar, mas é unânime a inter-relação entre a participação do professor aliada a fatores contextuais, culturais e sociopolíticos.

Paulo Freire (1970; 1987) remonta a ideia do fracasso escolar e suas consequências justamente pelo fator crítico do qual a consciência educacional é inerente. Reverencia que a conscientização evita fanatismos destrutivos, inserindo o cidadão no contexto histórico, o inscreve como sujeito, libertando-o da opressão que possibilita a busca por informação, que instiga formas de expressão da insatisfação social. Traz a ideia de que toda crítica é libertadora e que fanatismos não permitem o desenvolvimento humano, como menciona abaixo:

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (FREIRE, 1970; 1987, p. 13).

Não obstante, a sectarização, é sempre interpenetrada na educação como instrumento de educação bancária, pois torna alunos, pessoas sem ativismo, sem engajamento; a informação é repassada sem a significação necessária para que ocorra o aprendizado. Desse modo, é fácil perceber que quanto mais mecanizado e narrado for um conteúdo, menos consciência crítica e poder de persuasão

acontecerão para atividades revolucionárias que exprimem a responsabilidade do sujeito.

Não é de estranhar que a prática bancária da educação respeite a mesma dicotomia opressor/oprimido, dado que os opressores transformam a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, fazendo com que essa prática os adapte à situação, para melhor dominá-los. (FREIRE, 1970; 1987, p. 33-34).

O método engessado tradicional não produz maior impacto porque trabalha com a transmissão de conhecimento, o que é simplista do ponto de vista didático, pois reforça um comportamento mecânico e motor totalmente descontextualizado com a realidade. Segundo a aprendizagem freireana, de acordo com Carneiro (2012), o professor deve ir além dessa lógica de raciocínio e proporcionar um ambiente favorável para a construção do saber, tendo o papel de mediação desse construto. Para isso, o docente deve oportunizar um contexto de discussão e reflexão, de modo que não construa barreiras nem limite o discente.

Freire e Vigotsky concordam ao afirmarem que o aprendizado possui uma natureza social e histórica, pois ocorre mediado pelas relações sociais, pelo diálogo, pela linguagem. Apesar do desenvolvimento mental ter como ponto de partida os conceitos já aprendidos pelos educandos, ele só é possível se for mediado por uma ou mais pessoas que já internalizaram o conhecimento construído. (VARGAS; GOMES, 2013). O professor, portanto, deve orientar o aprendizado e, como escrevem Vargas e Gomes (2013), “construir possibilidades de troca e de compartilhar saberes entre ele e os estudantes e entre os próprios estudantes”. (p. 459).

As duas teorias convergem num mesmo propósito, afirmando que a educação deve ser horizontal, ou seja, a partir da transformação social postulamos uma educação que é libertadora, termo que Freire utiliza enfaticamente em sua obra. (DREYER, 2011).

Através de revisão bibliográfica, foi possível observar que os sujeitos da EJA são aqueles que não tiveram êxito na educação básica enquanto crianças e adolescentes e, portanto, tiveram uma inserção social e do trabalho fragilizada. Geralmente, são pessoas que vivem na zona rural, afrodescendentes e marcadas por desigualdades socioeconômicas, espaciais, geracionais, étnicas e de gênero. (PEREIRA, 2015; VARGAS; GOMES, 2013).

Da mesma maneira, o presente trabalho mostrou que esta realidade pode ser transformada a partir da inserção destes sujeitos em uma instituição educacional, pois esta possibilita seu desenvolvimento mental, social e cultural. Contatou-se que esta prática é libertadora, como afirma Freire, uma vez que estes sujeitos passam a tomar consciência de si mesmos e da realidade do mundo em que vivem, passando a poder exercer seus direitos integralmente a partir do aprendizado da palavra escrita e demais conhecimentos escolares. (VARGAS; GOMES, 2013).

Como resultado da experiência de planejar e elaborar a aula para os colegas da disciplina, recebemos um ótimo *feedback* da professora que elogiou nossa iniciativa de separar trechos de casos em que houve transformação social por intermédio do ensino da EJA e, a partir do levantamento da turma, exploramos o conteúdo. Finalizo essa carta pedagógica referindo o aproveitamento unânime entre o grupo, que não só proporcionou a aprovação na disciplina, mas também contribuiu para que nos formássemos profissionais críticos.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 13.

CORTE, L. **A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectivas**. In: CIPPEB: Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica, 2014. p. 9.

DREYER, L. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 1987.

OLIVEIRA, M. Políticas públicas e educação de jovens e adultos. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador, Brasil, 2007.

PEREIRA, A. Os novos sujeitos da EJA e da Educação Social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2015.

VARGAS, P. G.; GOMES, F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 449-463, 2013.

Carta aos “proejandos” de Arroio do Sal-RS e seus educadores

Dilnei Abel Daros¹

Prezados egressos e educadores do Proeja Fic de Arroio do Sal:

Quero antecipadamente pedir sua licença para estar com vocês através dessa singela carta, escrita de maneira especial em amorosidade freiriana. Amorosidade essa que me permite estar com vocês, mesmo após todos estes anos de afastamento daquela experiência marcante para todos que foi o ambiente em que nos realizamos como educadores e educandos.

Essa carta é um desafio importante, pois é escrita em decorrência de um convite feito pela comissão organizadora do XXI Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, na Universidade de Caxias do Sul, onde atualmente sou aluno de Doutorado em Educação e também estou instigado a escrever um material que há muitos anos busco registrar e compartilhar com vocês.

Esse pequeno fragmento de escrituração tem duas partes, sendo uma inicial direcionada aos egressos e outra para os educadores; entretanto, essa segmentação não é para diferenciar e sim para que eu possa falar diretamente em cada grupo que fez acontecer aquela experiência tão enriquecedora da qual até hoje se ouve falar.

Naquele tempo, a busca por terminar o Ensino Fundamental fazia parte de alguns horizontes dentro daqueles sujeitos que estavam naquela parte do Litoral norte do Rio Grande do Sul; eram vocês. Em sua maioria mulheres, alguns poucos homens, porém elementos similares ligavam cada indivíduo e entre esses fundamentos relacionais algumas décadas afastados, apartados do ambiente escolar e da relação com a gastronomia.

Dar um certificado para alguém que dominava o mundo da culinária e trazia em sua bagagem ensinamentos dos antepassados na área da alimentação não foi tarefa fácil, somos seres que vivemos em sociedade, e ela possui normatizações “cartorárias” geralmente atreladas, ou seja, é necessário comprovar que sabemos o que dizemos e fazemos. E, nesse sentido, o experienciar da mudança somente

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutorando em Educação.

ocorre de dentro pra fora e precisa ser vivenciado para ser legitimado e se tornar existência.

Essa carta possui alguns fundamentos pertinentes e, dentre tantos que poderiam ser citados, escolhi para este momento, pensando que teremos outros mais, a questão ligada ao aprendizado significativo, pois, observando a partir de um distanciamento temporal necessário, penso que os ensinamentos/aprendizados tiveram importância na vida de cada um, pois estavam impregnados de significados reais e noções próximas ao cotidiano individual.

Desde o começo daquele processo de organização do que viria a ser o ambiente didático-pedagógico, envolvendo matérias do Ensino Fundamental e conhecimentos técnicos na área da Gastronomia, percebia-se um viés desconhecido até então. E esse dessaber se originava do fato de colocar o humano no centro da metodologia, mas não apenas no cerne, também nas adjacências, nas periferias de todo o complexo que envolvia aquele mover educacional, como bem menciona Freire, “do inacabamento do ser humano”.

Alguns de vocês foram visitados por mim anos atrás para uma conversa sobre o que havia acontecido em sua vida após a passagem naquele ambiente e com aquela prática pedagógica diferenciada até então. Foram momentos valiosos ouvi-los, pois mais uma vez encontrei humanidade, entretanto agora em de forma diferente, empoderadas.

É nas sutilezas e nos pequenos gestos que nos tornamos diferentes e esse distintivo pode ser propositivo e operante, mas também pode estar sendo conduzido pelo dissabor dos ventos que o circundam, levando para locais e vivências não tão bonitas, o que não aconteceu naquele ambiente, mesmo com pequenos dissabores característicos de circunstâncias em nossos processos educativos pelo País.

O empoderamento foi possível, na medida em que o processo de organização partiu da visão freireana, em que o sujeito que aprende também ensina e como vocês ensinaram: em cada chegada na escola, ao descer do ônibus naqueles invernos rigorosos com chuva e vento típicos daquela região; também desembarcavam vidas cheias de viço e entusiasmo que, muitas vezes, nem percebiam que tinham, pois dependemos do passar do tempo para que os olhos do passado se abram e falem no presente.

Cada um de vocês, que foram educandos, fizeram parte com os educadores do processo de aplicação e filmagem individual dos questionários socioantropológicos, extensos momentos, porém de uma riqueza ímpar. E ali já se iniciava a quebra do muro que, em muitos outros ambientes, existe entre o educador “detentor” do saber/poder e do educando que, como mendicante do sistema, estica seu braço e abre sua mão na busca de uma gota de conhecimento que o coloque de fora daquilo que o mantém apartado na sociedade em que está inserido.

Quando cada um de vocês abriu sua bagagem de vida aos educadores que ali estavam ouvindo e filmando, foi o sinal de que, naquele ambiente, não iria acontecer o mesmo de sempre, ou aquilo que nos é colocado pela maioria das políticas públicas compensatórias, relacionadas com educação de adultos, pois esse prenúncio não faz parte daquilo que chamamos de rotina pedagógica, era um presságio, inicial e sutil, mas real.

Ainda não sei e também nunca perguntei até este momento, o que cada educando pensou no momento da entrevista, e depois, quando foram para casa, quais fora as reflexões que porventura surgiram em seus pensamentos? Qual o motivo de responder um questionário e de ser ao mesmo tempo filmado? Tenha certeza de que as indagações fizeram parte também dos pensamentos dos educadores envolvidos naquele projeto.

Usar seus conhecimentos prévios e dar espaço para suas histórias de vida, através das narrativas, foi naquele local inovador, foi de certa maneira o elemento que fez a liga da massa onde nos tornamos um grupo de sujeitos amalgamados e, na qual, os sinais de quem eram os educandos e educadores apareciam de maneira sutil e não preponderante, afinal “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere”. (FREIRE, 1996, p. 23).

A ação engendrada por vocês egressos daquele Proeja Fic foi uma revolução dentro da educação naquele micromundo, pois marcou uma determinação no tempo, fez um acordar de consciências ingênuas para o desenvolvimento de um olhar sociocrítico de dentro pra fora, ou seja, os conduziu para a construção de uma autonomia, emancipação, que pode trazer subsídios valiosos na vida e no cotidiano de cada um, no sentido de enxergar novas escolhas, melhorar a performance como profissionais, vislumbrar capacidades dentro de suas comunidades e nas próprias famílias. Também os levou a desenvolver formas de

questionamentos e de delimitar até onde poderiam caminhar nas estradas da vida e, dentro desse percorrer, poder alastrar-se e contagiar outras pessoas.

Escrevo essas linhas salientando aspectos importantes; entretanto, também é necessário mencionar que houve problemas; nem tudo foi fácil ou com visão romantizada, mas, quando percebo que foi algo pioneiro, algo que nunca havia acontecido e que os sujeitos ali envolvidos caminharam juntos na construção dos detalhamentos e das criações, é importante dizer e registrar: é possível.

Antes fiz menção ao que poderiam ter pensado os egressos ao se depararem com as entrevistas, mas é de extrema importância ampliar esses sujeitos envolvidos e incluir os educadores, aquele grupo pioneiro de desbravadores de si. Sim, foram primeiramente os que receberam a maior dose de “radiação”, fazendo um comparativo de quando ocorre uma explosão nuclear e os encarregados de administrar a situação são chamados e, inicialmente, são expostos com quantidades maiores do elemento envolvido.

Ocorre que aqueles educadores e educadoras também passaram por uma transformação, por uma quebra de certo paradigma diria, afinal vieram de ambientes escolares distintos e de formatações pedagógicas específicas. E penso ser importante fazer menção a esses profissionais, pois cada um precisou se desconstruir, tarefa extremamente complicada, em especial dentro da área educativa que é construída pelas representações de discursos e se reproduzem nos ambientes escolares pela roupagem usada e repetida por longas décadas, tornando-se verdade absoluta, infelizmente.

Foi numa luta contra verdades constituídas que vocês, educadores, entraram nessa caminhada junto com esses egressos, e quantas discussões ocorreram, lembram? Quando nos constituímos, colocamos alicerces de embasamentos e os defendemos; entretanto, em muitos aspectos não nos damos conta de que essas “construções” não são nossas, mas nos servem como apêndices operacionais.

Quando os educadores se depararam com um projeto onde a construção deveria ser realizada e pensada por eles, naturalmente, houve um embate, uma espécie de choque de realidades e aqui estou me referindo a práticas e vivências formativas, ou seja, é algo amplo e profundo ao mesmo tempo. A palavra que foi utilizada, em muitos momentos pelos profissionais da educação, era *estranhamento*, uma sensação de não ter solo firme para pisar e andar; era necessário constituir-se novamente, mas para isso era preciso nova lapidação e

agora numa ótica onde o sujeito que ensina também pode aprender como lembra Freire, “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”?

Essa carta é importante, pois outros materiais já foram escritos, mas penso ser positivo fazer menção a quantas possibilidades se abrem quando nós educadores desistimos de ser os monarcas soberanos e despóticos de nossos planejamentos excludentes e abrimos a possibilidade de reaprender a aprender.

Esse acontecimento ocorreu entre os educadores do Proeja Fic de Arroio do Sal e penso que, após a passagem desses sujeitos da educação naquele ambiente, enxergando aquelas histórias de vida, aquela forma de falar característica de ser e estar humano, cada estrada, cada bagagem sendo aberta, cada avaliação trazendo detalhes minuciosos, cada análise e discussão ao escrever os pareceres, tudo fez um polimento perfeito.

Sabe-se que, naquele lugar meus queridos educandos e educadores, houve uma “revolução” (AURÉLIO), uma postura diferenciada que mexeu com dezenas de vidas diretamente e centenas pontualmente; refiro-me ao “movimento” dos corpos envolvidos naquele projeto, que acabou por tornar-se de certa maneira um local de estudo/pesquisa para os educadores também. “Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar”. (FREIRE, 1996, p. 30).

Cada educador mesmo que silenciosamente passou por etapas de aprendizados e é possível afirmar que construíram um movimento diferente dentro daquele município, afinal participaram diretamente das entrevistas e filmagens, depois assistiram a cada conversa e a analisaram; retiraram palavras-chave que depois serviram de base para a construção da rede temática que conduziram os microprojetos pelos caminhos dos elementos desencadeadores. Tudo isso sofreu a desconstrução individual de seus horizontes já legitimados.

Essa carta poderia alongar-se em cada detalhe daqueles anos de convivência, de aprendizados recheados de amorosidade; entretanto; deixarei para uma próxima oportunidade e quem sabe possamos nos reunir novamente, conversar; afinal vivemos tempos em que a palavra falada anda escassa e aquela que é escrita envergonha quem lê ao não levar em conta que a sociedade é feita de gente, não de corporações e interesses maquiados de ideologias que definem verdades nunca ditas ou mesmo vividas. Tempos onde os educadores devem

continuar enxergando horizontes de gente, e essas “gentes” também fazem parte de sua constituição.

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 1996, p.16).

Tão simples seria se cada um diminuísse de tamanho e voltasse ao tempo em que perguntar: O que você quer aprender no Proeja Fic? Era a tônica que movia aquele grupo.

Vou conduzindo esta escrita para o encerramento com um sentimento de que faltam muitas escritas sobre esse acontecimento e doravante reafirmo o elemento que me conduziu de maneira norteadora, a questão envolvendo a significação ao aprender. Cada um de vocês prezados egressos, carinhosamente chamados de “proejandos” e seus educadores, hoje se movem com uma marca, com um sinal, e é nítido que se possível for mostrem que passaram por um processo de reformulação, reaprendizados e estranhamentos, pois é algo precioso, é subir de nível, alcançar aquilo que torna uma sociedade equilibrada e autônoma, que é adquirir a democracia plena, no sentido integral, quando os sujeitos não mais se apartam, ao contrário, se aproximam justamente pela diferença que os efetiva como cidadãos.

Saudações freireanas para todos e todas.

Referências

DICIONÁRIO Aurélio On Line: <https://dicionariodoaurelio.com/revolucao>. Acesso em: 13 abr. 2019.

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

A educação de jovens e adultos: um diálogo entre as obras *Sete lições sobre educação de adultos* e *Pedagogia da autonomia*

Ana Alice Severgnini¹
Graziele Silveira dos Santos²
Ana Lúcia Paula da Conceição³

A educação de jovens e adultos necessita ser problematizada a partir dos preceitos de direito subjetivo e se torna uma luta fundamental quando, por diversos motivos, ela é negada nos sentidos de exclusão e falta de políticas públicas de acesso e permanência, para que as classes populares tenham esse direito garantido. Ela é um direito de todo sujeito que não pôde tê-la, anteriormente, na idade considerada “certa”. Direito que nem sempre é garantido, uma vez que a oportunidade desta depende de inúmeros condicionantes, como a abertura das escolas no turno da noite, a disponibilidade de professores e políticas que permitam que jovens e adultos possam acessar com dignidade turmas de EJA. É urgente [re]pensar a educação nesse contexto com recursos materiais e financeiros, a fim de que ela possa ser atraente ao diversificado público que a ela recorre.

Pensando nisto, o objetivo deste estudo é refletir sobre a educação de jovens e adultos, no viés das obras *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*, de Álvaro Vieira Pinto, e *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire. Nesta perspectiva, o processo metodológico deste estudo esteve pautado na pesquisa bibliográfica, tomando por base essas duas obras que se complementam em sua essência humanizadora e provocam o debate sobre educação de jovens e adultos em uma perspectiva democrática e emancipatória.

De acordo com Pinto, “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. (2010, p. 31).

¹ Acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves (IFRS – BG). *E-mail:* anasevergnini94@gmail.com

² Acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves (IFRS – BG). *E-mail:* graziele.silsantos@gmail.com

³ Orientadora, professora no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves (IFRS-BG). *E-mail:* ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

Portanto, a educação é um fato histórico, social e cultural e para tanto deve ultrapassar a visão de educação entendida como bancária, na qual o(a) aluno(a) é compreendido(a) como receptor(a) e o(a) professor(a), como transmissor de conhecimentos. Este pensamento iluminista, em sua essência, segue a lógica de que a mente de alguém precisa vir a ser iluminada pela mente já iluminada de outrem. Porém não compreendida enquanto libertadora, já que mantém a ideologia neoliberalista que visa a privilegiar a hierarquia de classes. E a que Freire, sabiamente contesta: “[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...]” (2018, p. 47). Remete à educação como processo dialógico, que busca superar o sistema de educação bancária, tendo a educação libertadora como a possibilidade de uma educação humanizadora.

Veja bem, estamos dialogando sobre concepções que reconhecem o contexto sócio-histórico-cultural de educação. Assim, denunciar o enraizamento cultural colonialista, em que temos a centralização do poder, a hierarquização de classes e etnias e a elitização do ensino escolar, visa a ampliar o conceito político de educação e compreender a educação de jovens e adultos como direito humano. Deste modo, seria parte de uma *consciência ingênua* (Freire) acreditar que as classes mais abastadas não tencionariam perpetuar uma *consciência de empréstimo* às classes menos privilegiadas, *oprimidas* (Freire), visando a manterem-se na conjuntura de opressores e, portanto, manterem os oprimidos em sua consciência ingênua. Negar a superação da ingenuidade é uma triste negação antropológica e ontológica do ser mais, a todos os indivíduos, indiferentemente das suas características e conquistas pessoais.

Consoante Pinto,

o estado de ignorância relativa no qual se encontra é um *índice* social. Revela apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos dessas circunstâncias sobre o ser do homem. Não significa que se trate de indivíduos mal dotados, de preguiçosos, de rebeldes aos estímulos coletivos, em suma, *de atrasados*. (2010, p. 86).

Significa sim que, “[...] a aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam dono da verdade e do *saber articulado*”. (FREIRE, 2018, p. 43). Significa, sim, que “[...] não existe a diferenciação em tela, quando se parte do

conceito crítico-unitário do ‘homem’ e de sua realidade em um mundo em processo de desenvolvimento, com o qual está indissolivelmente ligado”. (PINTO, 2010, p. 45). Significa sim que crianças, jovens e adultos têm na educação a possibilidade de *ser mais* (Freire), atrelada ao desenvolvimento de sua *consciência crítica*. (Pinto).

Educar jovens e adultos é efetivar um direito que vise à conscientização, à desalienação, emancipação e autonomia. É compreender, enquanto educadores e educadoras, que temos a possibilidade de [re]humanizarmo-nos. É “saber que devo respeito a autonomia, a dignidade e a identidade do educando [...]” (FREIRE, 2018, p. 61), e isto “[...] exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. (FREIRE, 2018, p. 60). É entender que o direito à educação de qualidade deve ser bandeira de luta, principalmente, de educadores e educadoras, e que essa educação ocorre por meio de um processo dialógico de mediação, para o qual professores e professoras e alunos e alunas precisam estar disponíveis ao diálogo que enriquece o saber de um e de outro.

Por fim, ao apresentar as nossas considerações finais sobre este estudo, salientamos o quanto a desigualdade social e todo o processo histórico-cultural da educação brasileira nos deixaram um legado que ainda se faz necessário desmitificar, superar e transformar. Dialogicamente, devemos anunciar que a importância do desenvolvimento da educação de jovens e adultos requer uma ressignificação conceitual do nosso inacabamento, trazida por Freire e Pinto. “[...] Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*. [...]”. (FREIRE, 2018, p. 20). Entender que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. (FREIRE, 2018, p. 133). É fazer a diferença, enquanto cidadão do/para o mundo. Portanto, compreender a educação de jovens e adultos enquanto direito é romper com a lógica perversa de exclusão e opressão das classes populares.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Compartilhando saberes na alfabetização – EJA: escola e universidade

Luciano de Oliveira Ribeiro¹
Sibila Stuani Carraro²
Aline Lilian Pierozan³

A Universidade de Caxias do Sul, o curso de Pedagogia, a disciplina de graduação denominada de Educação de Jovens e Adultos (EDU0299A/2018-4) desenvolveram um trabalho com uma turma de alfabetização EJA-T1, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalaimes Stedile Angeli, em Caxias do Sul. O trabalho envolveu a participação de 10 educandas acadêmicas desta disciplina de formação de educadores, uma educadora da universidade, sete educandos de alfabetização, uma educadora de alfabetização, a coordenação, a direção da escola e, indiretamente, outros educadores desta escola pública.

Em conjunto, as educandas e educadora da UCS, a coordenação e a educadora de alfabetização da escola elaboraram o Projeto de Trabalho, que denominamos de *Compartilhando saberes*. Ele ocorreu a partir da divisão de pequenos grupos de trabalho, são eles: *Adoçando a vida, Sabor e saúde, Correndo pela saúde e Arte e criação*. O objetivo foi estabelecer alguma relação educativa entre os educandos da EJA – totalidades iniciais – alfabetização e as educandas de graduação do curso de Pedagogia da UCS, aproximando aprendizagens e considerando que “ninguém sabe tudo”. (FREIRE, 1981, p. 69).

¹ Professor e coordenador Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalaimes Stedile Angeli – Caxias do Sul; desenvolveu o trabalho com a Professora Sônia Regina da Luz Matos.

² Acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), desenvolveu o trabalho na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, semestre 2018/4, ministrada pela Professora Sônia Regina da Luz Matos.

³ Acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), desenvolveu o trabalho na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, semestre 2018/4, ministrada pela Professora Sônia Regina da Luz Matos.



A proposta era um desafio tanto para os educandos da T1-EJA quanto para as educandas da UCS, que desenvolveram o projeto planejando e executando uma gincana para toda a escola e todos educandos da EJA, no turno da noite. Segundo o cronograma, envolvemos diretamente com idas à escola, uma vez por semana, culminando na execução da gincana, em que participaram todos os educandos da escola. Como encerramento do Projeto, as educandas da Universidade convidaram toda a escola e familiares dos alunos para um coquetel de lançamento de vídeo no Cinema/UCS, material gerado da experiência deste Projeto, elaborado pelas educandas.



O vídeo expressa parte da experiência na escola. Também ocorreu a experiência de leitura de cartas que as educandas universitárias escreveram e enviaram aos educandos de alfabetização. As cartas tratavam dos aprendizados, desafios e das experiências neste Projeto de integração, que ocorreu entre a Universidade, a Escola e a formação de professoras. O referencial teórico-metodológico ocorreu a partir das experiências de Paulo Freire, no livro *A importância do ato de ler* (1981). Escreveram-se cartas aos educandos de alfabetização. Sendo assim, o vídeo e as cartas expressam uma sensibilização do pensamento deste autor em nossas relações formativas. O que resultou destes encontros e experiências entre a Escola e Universidade, passa a ser descrito brevemente nas palavras a seguir.

Por meio destas experiências, percebemos na prática as apropriações das experiências freireanas, considerando o livro *A importância do ato de ler*. (FREIRE, 1981). Enquanto educadores, educandos e coordenação, compreendemos o quão importantes e inspiradores foram as experiências deste Projeto. A relevância ocorre em direção ao combate, especificamente, se considerarmos o termo alfabetização parafraseando a famosa frase de Paulo Freire, que perpassa esse livro, e que diz: “A leitura de mundo vem sempre antes da palavra”. (FREIRE, 1981, p. 19). A aprendizagem acontece na cultura de mundo que cada indivíduo

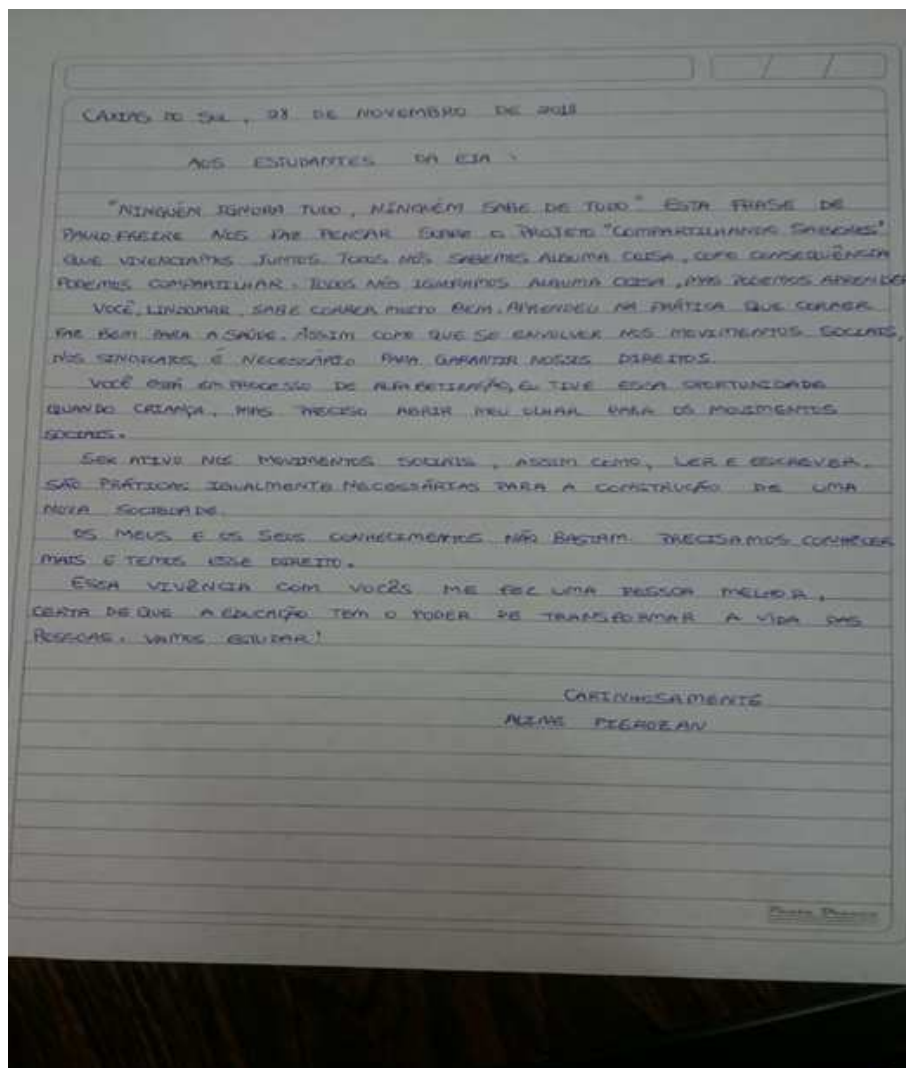
tem, em seu coletivo. Cultura que envolve ato da leitura e de escrita, ou seja, uma leitura de mundo que tornar-se sensível, ao processo tão único e indispensável, do exercício da contínua luta pela conscientização da democracia que reivindica os direitos humanos e de ter escola de qualidade a todos.

Este trabalho coletivo permitiu que cada integrante se posicionasse um pouco menos ingenuamente, em relação às práticas educativas em sala de aula; consideramos Freire (1981, p. 26), para mostrar que este combate requer certo desmanche da educação ingênua ou indivilizante: “[...] é o da necessidade que temos, educadora e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo”. Apontamos com essa citação que, ao mesmo tempo os envolvidos neste trabalho estranhavam e desejavam escutas de suas experiências em relação ao outro em formação, sobre as leituras dos diversos mundos presentes no espaço do Projeto (ambos educandos e educadores neste projeto assumiram este posicionamento).

Outro aspecto relevante do processo do que se passou no Projeto, que cabe destacar é que não ficamos ingenuamente ignorando o fato de que as pessoas com pouco escolaridade e em processo de alfabetização sofrem um tipo de violência social e política diariamente, como bem afirma Freire: “A violência dos opressores, que os faz também desumanos, não instaura uma outra vocação – a do ser menos”. (1981, p. 30). A opressão dos que não dominarem o sistema de escrita convencional se produz na sociedade; os exclui e os enquadra num perfil de produtividade que os retira dos direitos ao trabalho com remuneração digna, ou seja, discrimina-os determinando que são pessoas com menos valor social.

O Projeto foi elaborado para que a experiência da cultura escrita se fizesse presente e necessário aos educandos de alfabetização, e que os saberes aparecessem como parte de um investimento dos saberes de sua vida e de seu trabalho. As experiências entre estes educandos de alfabetização sensibilizavam as educandas da Universidade; todos falavam da necessidade de enfrentar o desvalor social cotidianamente. Alguns deles queriam se alfabetizar para: tirar a carteira de motorista, conseguir ler e escrever seu nome, conseguir desenvolver melhor seu trabalho; conseguir ganhar mais.

Diante destas duas relevantes considerações do Projeto, as educandas da Universidade escreveram cartas para os educandos da alfabetização. Escolhemos uma delas para encerrar esta carta.



Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

Um olhar freireano sobre a brecha digital na educação de jovens, adultos e idosos

Maria Eduarda Carneiro da Silva¹

Com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se tornando um elemento cada vez mais presente na vida das pessoas, seus conhecimentos cada vez mais exigidos tanto para uma melhor inserção no mundo do trabalho quanto para se relacionar e ler o mundo moderno, surge a necessidade de analisar a perspectiva social da inclusão da cultura digital no currículo da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Um dos aspectos que necessitam ser investigados e analisados, no que tange à inserção das TICs na EJAI são as competências digitais dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto alunos como tutores e professores, com ênfase especialmente na recorrente diversidade geracional em sala de aula. Na literatura referente à educação digital podem ser encontradas diferentes abordagens sobre essas competências, usando termos como letramento digital, fluência digital, literacia digital e outros. No entanto, observa-se ausência de estudos voltados para os aspectos excludentes da tecnologia: a brecha digital, também conhecida como divisória digital, digital divide ou exclusão digital é o oposto de inclusão digital – ou seja, uma divisão onde uns, em detrimento de outros, têm acesso, competência e habilidades necessárias para o uso da tecnologia – sendo um reflexo da sociedade que, pouco inclusiva, limita o acesso de grupos marginalizados aos recursos fundamentais na Sociedade da Informação (TIC). Ao passo que os estudos relativos à questão de gênero e diversidade sociocultural, relacionados às TICs, são escassos; observa-se a necessidade de uma análise freireana sobre este tema. A brecha digital é gerada por uma sociedade desigual que acaba excluindo algumas pessoas das TICs, de forma que as desigualdades sociais se articulem com as desigualdades digitais, no sentido de que as populações que sofrem com essa brecha digital são as mesmas que são socialmente desfavorecidas em relação às suas etnias, ao gênero, à classe social, localização geográfica, etc. Há muitas formas de ocorrência da brecha

¹ Bacharela em Ciências Sociais pela UFRGS. Aluna especial do PPGEDU/UFRGS. *E-mail:* maria.carneiro@ufrgs.com.br

digital; segundo Camacho, o conceito de brecha digital passou por várias mudanças ao longo do tempo, ocasionando diferentes formas de análise. No primeiro momento, as brechas digitais eram calculadas pelo acesso às TICs; no segundo momento, surge a importância do desenvolvimento de capacidades e habilidades para o uso das TICs e, por último, leva-se em consideração qual finalidade se dá para a utilização das TICs. Desta forma, podemos conceituar a brecha digital de acordo com Camacho em três esferas: 1º – abordagem na infraestrutura; 2º – foco na capacitação; 3º – abordagem no uso dos recursos tecnológicos. Abordagem na infraestrutura é representada pela aquisição de um espaço físico e também pela obtenção de computadores, internet, *software*, *hardware*, etc. Pela população ou pelo indivíduo. No livro *Tic Educação 2014: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* (p. 73), esse quesito é analisado, afirmando que, para que as pessoas terem acesso, não basta a infraestrutura, já que o desenvolvimento das habilidades, o letramento digital, se dá com a utilização de todos os recursos que o computador oferece. Afirma que, em muitas escolas há o “[...] o confinamento dos computadores em salas fechadas, os laboratórios de informática, com rígidas regras para o seu uso, onde a maior parte das coisas é proibida de ser feita”. (2014). Foco na capacitação: é representada pelo uso das tecnologias, de forma que se avalie a capacidade e dificuldades de desenvolver habilidades para a utilização das TICs. Abordagem no uso dos recursos tecnológicos: é representada pela utilização de recursos tecnológicos disponíveis em rede, com o intuito de autoria da população ou indivíduo. Todas essas brechas são resultado de uma desigualdade social global, em que há países que, a partir da lógica do capitalismo globalizado, são subordinados às tecnologias produzidas pelas potências mundiais, o que difere o acesso, o uso e a criação com as TICs, em relação a países produtores dessas tecnologias e países que, com baixos investimentos em pesquisas, às consomem de forma puramente comercial. Nesse contexto, a primeira etapa deste estudo consistiu na busca do entendimento sobre o conceito de brecha digital de gênero e suas implicações para a manutenção das opressões estruturais supracitadas, o que é apresentado a seguir. No que concerne à **metodologia**, inicialmente buscou-se analisar o conceito de brecha digital, em oposição aos termos mais recorrentes usados (fluência digital, letramento digital, literacia digital), para, na sequência, refletir sobre a relação entre este conceito e

os elementos que surgem, na tentativa de superação dessas desigualdades, ao adicionar o letramento digital na EJA. Finalmente, a relação entre brecha digital é analisada a partir de um olhar freireano, compreendendo que é preciso inserir o letramento digital na EJA, como uma ferramenta complementar, para que os alunos possam acessar, exercer o uso e a autoria, utilizando as TICs de forma a complementar a libertação da consciência. Ou seja, incluir a educação tecnológica de forma não bancária, com o cuidado para que os indivíduos adquiram condições para utilizar as TICs em sua plenitude, tendo consciência dos riscos presentes na realidade virtual, que reverberam tanto no âmbito microssocial (exposição individual e possíveis consequências) quanto no nível macrossocial (engajamento com *fake news*, por exemplo).

Como **resultado** parcial, foi possível compreender que brecha digital é um reflexo da sociedade que, pouco inclusiva, limita o acesso das classes marginalizadas aos recursos fundamentais de TIC, na assim chamada Sociedade da Informação. Brecha digital, nesse contexto, refere-se às condições desiguais de acesso (primeira brecha), na capacitação e na abordagem, no uso dos recursos (segunda brecha), bem como no exercício da autoria (terceira brecha). Percebe-se então que a segunda brecha digital, que consiste na obtenção de habilidades no uso das TICs e na terceira que consiste na autoria de TICs, são as que têm maiores disparidades e às quais devemos dar maior atenção, já que [...] a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta de manutenção do poder [...] Dessa forma, não é necessário apenas pensar a tecnologia numa perspectiva de acessibilidade [...] mas também refletir sobre o processo produtivo e ideológico no qual os artefatos tecnológicos são desenvolvidos. (PAZ, 2012, p. 3).

No que concerne à EJA, há relação direta com os três tipos de brecha digital, na medida em que o acesso (primeira brecha) é necessário para dar condições a população de ter um histórico de marginalização, no que tange à educação; geralmente é a financeiramente desprivilegiada, ou seja, não tem condições de adquirir *smartphones*, computadores; seu acesso já é barrado aí; mas são as outras duas brechas (habilidades de uso e autoria) aproximando-se do que a literatura trata como letramento, fluência ou literacia digital, que irão possibilitar a real utilização das TICs por esses alunos. A continuidade deste estudo está no aprofundamento teórico, a partir do estudo das obras de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia dos sonhos possíveis*; do

levantamento de dados das pesquisas TIC Educação e TIC Domicílios, desenvolvidas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) e das reflexões acerca da minha experiência enquanto bolsista, na disciplina de cultura digital na EJA, do Colégio de Aplicação da UFRGS, buscando analisar os referidos elementos e propor estratégias de superação.

Referências

ANTUNES, Ana. **Sociedade da informação**. Coimbra 2008. Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008007.pdf>.

CAMACHO, Kemly. **La brecha digital**. Disponível em: http://www.casanas.com.ar/artsAdj/Palabras_en_juego-221.pdf. Acesso em: 21 maio 2015.

PAZ, Mônica de Sá Dantas. **Gênero na comunidade brasileira de software livre**. Niterói, RJ. 2012. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT16%20Estudos%20de%20g%20Eanero,%20feminismo%20e%20sexualidades/G%20CANERO%20NA%20COMUNIDADE%20BRASILEIRA%20DE%20SOFTWARE%20LIVRE%20-%20Resumo.pdf>. Acesso em: 21 maio 2015.

LIVRO TIC Educação 2014. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

As demandas dos(as) moradores(as) do Bairro Bom Jesus, Porto Alegre, RS para os(as) candidatos(as) a governador do Estado do Rio Grande do Sul e presidente da república: um projeto interdisciplinar na EJA

César Daniel de Assis Rolim¹
Susane Hübner Alves²

O presente resumo busca mostrar o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Geografia e História com os educandos das totalidades finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora de Fátima. O objetivo central do trabalho buscou discutir as principais demandas do bairro Bom Jesus para os candidatos a governador e presidente da República e discutir os seguintes conteúdos com os estudantes: A origem dos partidos políticos; Conceitos de esquerda, centro e direita; Atribuições dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Os seguintes objetivos foram os específicos: Discutir as funções de presidente, governador(a), senador(a) e deputados(as) (federal e estadual); Apresentar as diferenças entre direita e esquerda política e como os partidos políticos se situam nesses campos; Analisar as propostas dos(as) principais candidatos(as) a presidente e à governador(a); Apontar as principais demandas da comunidade do bairro Bom Jesus, a partir de áreas como: educação, saúde, meio ambiente, para serem atendidas pelo(a) futuro(a) governador(a) e presidente da República. Realizar esse levantamento de necessidades mais prementes permite que os estudantes tenham contato com a sua realidade de maneira atuante, pois, como aponta Freire (1967, p. 41-42), é importante integrar-se ao seu contexto, estar não apenas nele, mas com ele, e não haver a simples adaptação, acomodação ou o ajustamento, sintoma de desumanização. Como uma importante justificativa: as discussões acerca das necessidades da comunidade do bairro Bom Jesus onde vivem os(as) educandos(as) das turmas da EJA da EMEF N. S. de Fátima, surgem

¹ Professor de História na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre. Lotação: Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora de Fátima. *E-mail*: cdarolim1979@gmail.com

² Professora de Geografia na Rede Pública Municipal de Porto Alegre. Lotação: EJA – EMEF Nossa Senhora de Fátima. *E-mail*: susanehubner@hotmail.com

com uma importância fundamental para a construção da noção de cidadania política entre os(as) educandos(as). As metodologias aplicadas foram as seguintes: Aula expositivo-dialogada; Seminário com os(as) educandos(as). Como resultados parciais atingidos: Os(as) educandos(as) participaram efetivamente das atividades propostas, especialmente ao trazerem para as discussões as necessidades mais urgentes a serem atendidas pelos governos. Como indica Freire (2001, p. 16), certos conteúdos são tão importantes para a formação dos grupos populares quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. Em grupos, confeccionaram cartazes onde colocaram as demandas da comunidade e conseguiram desenvolver uma análise crítica das propostas apresentadas pelos(as) candidatos(as) aos governos estadual e federal.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

121
Recicla EJA

Eugênio Borges¹

Durante todo o ano letivo de 2018 na EJA da EMEF Saint Hilaire, na zona leste de Porto Alegre, foi realizada uma proposta de aulas práticas na disciplina de Ciências, com o objetivo de estimular o aprendizado da Iniciação Científica nos anos finais do Ensino Fundamental. Através de diversos experimentos, procurou-se contemplar conceitos de energia, matéria, biodiversidade e saúde. Verificou-se um grande interesse por experimentos que envolveram reciclagem de materiais: Confecção de velas, sabões, circuitos elétricos e eletrônicos, modelos de estações espaciais e flutuação. Vale ressaltar que a escola possui uma história de incentivar vários projetos, tanto na área cultural quanto na área ambiental e de ciências, propriamente dita. Utilizou-se uma metodologia participativa, com grupos de interesse, desde a perspectiva da Educação Dialógica e Problematicadora. (FREIRE, 1984). Na Feira do Conhecimento da escola, que reuniu dezenas de trabalhos, do Jardim à Totalidade 6, ao longo de um sábado letivo, foram apresentados por alunos e alunas da EJA vários dos experimentos construídos ao longo do semestre, evidenciando a criatividade, o trabalho coletivo e a construção de conceitos fundamentais da área. Na iniciativa destacou-se a parceria com outras áreas, que contribuíram de diversas formas, desde a doação de materiais até o trabalho interdisciplinar, inserindo conteúdos de sua disciplina nas atividades de reciclagem. Na área de Geografia e História, por exemplo, foi trabalhada a origem de alguns alimentos com um experimento de circuitos elétricos. Essas experiências pedagógicas reforçaram nossa convicção da importância de um ensino de ciências crítico, historicamente situado e orientado para a educação transformadora e cidadã. Coloca-se como desafio a ampliação da iniciativa, com maior envolvimento dos alunos nas exposições e mostras de trabalhos realizados.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

¹ Professor de Ciências na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *E-mail*: eugenioborges19@gmail.com

Abecedário para além das paredes: um convite ao movimento de pensar e repensar o processo de alfabetização dos(as) jovens, dos adultos e das adultas

Maria Gabriela Pires de Souza¹
Jacira Nunes Kern²

Mais uma vez, ao longo dos anos, me ponho em frente de páginas em branco para escrever sobre o processo alfabetização de adultos. Parece-me interessante salientar que o fato de haver tratado várias vezes este assunto não mata em mim nem sequer diminui um certo estado de espírito, típico de quem discute pela primeira vez um tema. É que para mim, não há assuntos encerrados. É por isso que penso e re-penso o processo de alfabetização como quem está sempre diante de uma novidade, mesmo que, nem toda vez tenha novidades sobre que falar. Mas, ao pensar e ao re-pensar a alfabetização, penso ou re-penso a prática em que me envolvo. (FREIRE, 1982, p. 42).

Ao longo dos anos, nossas vivências enquanto alfabetizadoras parecem ter esgotado conhecimentos e reflexões acerca do processo de alfabetização dos(as) jovens, dos adultos e das adultas. A cada novo ano letivo, temos a sensação de que sabemos o que fazer em relação à aprendizagem dos alunos e das alunas e de que estamos suficientemente preparadas para alfabetizar os jovens adolescentes, os homens e as mulheres. Na verdade, isso é apenas uma impressão. Assim como Freire, a cada ano, deparamo-nos em frente às folhas brancas pautadas pelo *pensar e repensar* a alfabetização e no refletir sobre *a prática que nos envolve*. De fato, apesar de ter a sensação do esgotamento reflexivo dos aspectos teóricos e práticos que envolvem o ensino e a aprendizagem, voltamos à temática como se estivéssemos *discutindo-a pela primeira vez*, pois a experiência docente na alfabetização nos mostra constantemente que não há *assuntos encerrados*.

Quando cismamos em fazer o exercício reflexivo sobre como os(as) alfabetizandos(as) lidam com a compreensão crítica da leitura e da escrita, insinuamos um convite ao movimento de pensar sobre o processo de alfabetização

¹ Professora das Totalidades Iniciais na EMEF Saint Hilaire, Porto Alegre, RS. *E-mail:* mgpsouza86@gmail.com

² Professora das Totalidades Iniciais na EMEF Saint Hilaire, Porto Alegre- RS. *E-mail:* jacinskern@gmail.com.

desses jovens, dos adultos e das adultas. Para nós, é penoso pensar no ensino por meio da conservação das letras, sílabas e palavras. Freire (1983) admite ser impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos “ba-be-bi-bo-bu”. Nessa condição, a alfabetização é minimizada apenas ao ensino imaculado da palavra, das sílabas e/ou das letras. A alfabetização é uma ação política, um ato de conhecimento e de criação. (FREIRE, 1982). Assim como o(a) alfabetizador(a), o(a) alfabetizando(a) é responsável e atuante no seu processo de aprendizagem, na construção da sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. O encorajamento da proposição, na utilização do alfabeto, no processo de alfabetização, tracejado no ensino puro da letra, é enfadonho e pode cercear ação criativa do(a) alfabetizando(a), em relação à sua aprendizagem.

A construção do abecedário é para além das paredes. O abecedário pode ser um dos recursos que auxiliam na leitura de mundo, desde que tenha descontinuidade com os contratos tradicionais de alfabetização. Nesse sentido, entendemos que o abecedário é uma ferramenta para a contextualização social e política e que, desta forma, está fora das paredes.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

Eixo 8

Paulo Freire e a educação profissional, técnica e tecnológica

Coordenadores

Prof^ª Dr.^a. Andréia Morés (UCS)

Prof. Dr. Cenio Back Weyh (URI)

Articuladora

Doutoranda Vialana Ester Salatino (UCS)

Qualificação profissional a partir da crítica freireana

Angela Teberga de Paula¹
Vania Beatriz Merlotti Herédia²

A ideologia dominante, surda à necessidade de uma leitura crítica do mundo, insiste no treinamento puramente técnico da classe trabalhadora, com que esta se reproduz como tal.
Paulo Freire (Cartas à Cristina, 1994)

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é problematizar a qualificação profissional, a partir dos estudos de Paulo Freire. Apesar de não haver uma crítica sistemática de Paulo Freire à educação profissional, pode-se inferir como a crítica freireana ao ensino chegaria aos cursos de qualificação profissional. Isso é possível, pois algumas obras sugerem pistas para uma discussão mais contundente, é o caso dos livros *Cartas à Cristina* (FREIRE, 1994) e *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 1977) ou, ainda, de determinados escritos de sua biografia pós-morte. (FREIRE, 2017).

Em nosso entendimento, o ensino profissional tem um papel de suma importância para a formação humanista das(os) trabalhadoras(es), devendo, por isso, respeitar o “saber de experiência feito” das(os) educandas(os)-trabalhadoras(es), ter o trabalho como princípio educativo e ser crítica à reprodução do capital. Devem, enfim, seguir os pressupostos freireanos de uma educação libertadora.

Trata-se de um ensaio teórico, utilizando técnica de pesquisa bibliográfica.

Qualificação profissional nas obras de Paulo Freire

A vasta bibliografia de Paulo Freire, que tem início em 1960 com o livro *Educação e atualidade brasileira* e se encerra apenas em 1997 com o livro *Pedagogia da autonomia*, além de outros que foram organizados e publicados pós-morte, dá conta de apresentar a evolução do seu pensamento acerca da defesa

¹ Doutoranda em Turismo e Hospitalidade pela Universidade de Caxias do Sul. Professora assistente na Universidade Federal do Tocantins. *E-mail*: angela.teberga@gmail.com

² Professora titular de Sociologia, na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: vbmhered@ucs.br

de uma educação humanista, libertadora e dialógica. Todas as obras, cada uma a seu modo, apresentam importantes discussões para formar aquilo que viria a ser conhecido como teoria freireana de educação. O princípio básico dessa teoria é que alfabetização e conscientização são indissociáveis e, por isso, a educação é instrumento essencial para a tomada de consciência crítica da população. (WEFFORT, 1967).

Pedagogia do oprimido, escrita por Paulo Freire entre 1967 e 1968, durante o exílio no Chile, é considerada sua obra-prima. Nela, Freire critica a concepção bancária da educação, aquela “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, [...] e arquivá-los”. (FREIRE, 1987, p. 33). É importante frisar que, de modo geral, a crítica de Paulo Freire à educação bancária atinge todos os níveis de ensino, desde a alfabetização até o Ensino Superior.

Embora não se tenha encontrado na bibliografia pesquisada alguma discussão específica sobre o ensino profissionalizante no País, *é possível inferir como a crítica freireana à educação bancária chegaria aos cursos de qualificação profissional*. Ainda, há obras que sugerem alguns caminhos para uma discussão mais contundente – é o caso do livro *Cartas à Cristina* (FREIRE, 1994), em que ele escreve sobre o seu trabalho no SESI em Pernambuco. Sua exitosa atuação em instituições públicas e privadas de cultura e educação – a exemplo da experiência como presidente do Instituto Cajamar em São Paulo durante a década de 1980 (FREIRE, 2017) e da assessoria técnica ao Centro de Estudos do Desenvolvimento na América Latina (Cedal) durante a década de 1970 (FREIRE; CEDAL, 1979) – também pode dar pistas para a construção desta análise.

Mesmo não havendo discussão específica de Paulo Freire à educação profissional, Manfredi (2010) desenvolveu uma definição para o verbete “educação profissional” no Dicionário Paulo Freire, a saber:

[...] é possível afirmar que, para ele, a educação profissional deve ser entendida como um processo de formação humana, que vincule a formação técnica – criticamente os processos de trabalho – aos conhecimentos técnicos, científicos, em sua historicidade e com a sua função social e política. Nesse sentido, é possível afirmar que seus ideais se aproximem mais da concepção que faz da formação para o trabalho uma dimensão dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana. Em síntese uma educação voltada para construção de sujeitos humanos, críticos, social e politicamente ativos. (MANFREDI, 2010, p. 142).

Dessa maneira, ao verificar que determinados pressupostos são recorrentes na teoria freireana, sistematizou-se em três tópicos discussões que merecem estar presentes no tocante à qualificação profissional. Tem-se como norte a definição desenvolvida por Manfredi (2010), ou seja, *a educação profissional deve ser entendida dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana*, e aquela precisa, por isso, respeitar o “saber de experiência feito” das educandas (a), ter o trabalho como princípio educativo (b) e ser crítica à reprodução do capital (c).

Sobre uma qualificação com respeito ao “saber de experiência feito”

A qualificação profissional que não considera conhecimentos prévios dos educandos-trabalhadores é uma educação que nega o diálogo como princípio e que pressupõe que o saber técnico-científico é mais valoroso que o saber tradicional ou empírico. É, por isso, arrogante e demagógica.

No âmbito da qualificação de trabalhadores, respeitar o “saber de experiência feito” parece ainda mais fundamental: trata-se de educandos que, à sua maneira, já exercem a atividade para a qual estão sendo preparados pela qualificação. E, mesmo no caso em que os trabalhadores não estejam no mercado de trabalho, o conhecimento prévio não deve ser desconsiderado.

Em *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 1977), obra escrita em sua primeira fase, Paulo Freire, ao fazer uma crítica ao extensionismo rural, apresenta discussões pertinentes a essa análise. Para o autor, o diálogo dos agrônomos educadores com os camponeses é praticamente inexistente dentro da extensão rural, iniciativa educativa que tende a ser antidialógica e autoritária. A imposição dos conhecimentos técnicos aos camponeses, como numa “invasão cultural”, ocorre a fim de garantir que “seus comportamentos empíricos [sejam substituídos] pelas técnicas apropriadas”. (FREIRE, 1977, p. 45).

O respeito aos saberes prévios é, dessa maneira, crucial: está se falando de técnicas dominadas pelo educando, provavelmente, há mais tempo e com maior maestria que as apresentadas pelo próprio educador. Não se deve desconsiderar, por isso, o *background* cultural que define os conhecimentos empíricos dos educandos. As técnicas agrícolas não são estranhas aos camponeses, assim como as técnicas de limpeza e arrumação não o são às trabalhadoras domésticas, por

exemplo. “Não se trata apenas de ensinar-lhes; há também que aprender deles” (FREIRE, 1977, p. 51), em práticas de diálogo problematizador. Assim:

A capacitação técnica de especialistas cuja tarefa se realiza preponderantemente no campo da técnica se associa a reflexões, estudos e análises sérios das dimensões mais amplas nas quais se dá o próprio quefazer técnico. [...] Na concepção crítica, esta capacitação não é o ato ingênuo de transferir ou “depositar” conteúdos técnicos. É, pelo contrário, o ato em que o proceder técnico se oferece ao educando como um problema ao qual êle deve responder. (FREIRE, 1977, p. 61-62).

De igual maneira, em *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2002), Freire retoma a importância da valorização dos saberes dos educandos, especialmente os de classes populares. Nessa obra, o autor sugere que o educador estabeleça um vínculo crítico entre os saberes curriculares e os advindos da experiência dos educandos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2002, p. 15).

O autor também sugere que os conteúdos ensinados tenham respaldo na realidade concreta dos indivíduos. Em relação ao ensino profissional, tenderíamos a afirmar que o ensino de determinadas técnicas, muitas vezes importadas de manuais internacionais, são descontextualizadas da realidade do trabalhador, ou mesmo das empresas que podem empregá-lo.

Sobre uma qualificação que tem o trabalho como princípio educativo

A qualificação profissional que não valoriza a transformação da natureza pelo homem através do trabalho acaba por não estimular seu potencial criativo de reconstrução da sociedade. O entendimento do trabalho como princípio educativo é fundamental para a concepção freireana de educação – e com a qualificação profissional não seria diferente. Não por acaso, os dois livros selecionados para essa discussão abordam a atuação de Paulo Freire como educador – Freire entendia que o seu trabalho, bem como dos educadores, só adquiria sentido na prática.

Cartas à Guiné-Bissau (FREIRE, 1978) é uma coletânea de cartas escritas por Paulo Freire sobre seus êxitos e suas dificuldades na coordenação do projeto de alfabetização de adultos na Guiné. Nessa obra, ele retoma entendimentos fundantes e iniciais para a construção teórica de sua pedagogia: a valorização do trabalho criativo como instrumento de humanização dos homens. E valorizar esse trabalho passa inicialmente pela superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria, bem como pela superação da valoração deste ou daquele trabalho. A educação crítica, por isso, “não se distingue essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha”. (FREIRE, 1978, p. 116).

A qualificação profissional, cujo objetivo é capacitar educandos para o trabalho especializado, deve rejeitar a mera reprodução das técnicas de trabalho, na medida em que o domínio dos conhecimentos desenvolvidos deve, na realidade, ser capaz de transformar a realidade dos educandos. É pelo trabalho que se transforma a natureza, e é pela educação que se transforma o trabalho. A qualificação que não for capaz de transformar o pensamento e a práxis do trabalhador, num contexto capitalista, não é, portanto, educativa – é alienadora. (FREIRE, 1978). “[...] a educação como ato de conhecimento e atividade eminentemente política, centrando-se numa temática que emerge da realidade concreta dos educandos e associada à produção, deve ser vista como um fator importante no processo de transformação do pensamento do povo”. (FREIRE, 1978, p. 141).

O autor afirma que o conteúdo programático da educação – em qualquer nível de ensino – deve ter como fundamento a prática social da população, da qual a atividade produtiva é determinante. O programa deve, ainda, “incentivar a responsabilidade social e o trabalho cooperativo, com vistas ao interesse comum e [fundamentar-se] numa profunda crença nos seres humanos”. (FREIRE, 1978, p. 148).

Também em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989), ao apresentar seu trabalho de alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe, recupera essa discussão. Nessa obra, Freire apresenta trechos de textos do Caderno de Cultura Popular, utilizado para a alfabetização e pós-alfabetização de adultos, cujas temáticas são relacionadas ao próprio cotidiano dos educandos são-tomenses (como “O Ato de Estudar”), ou do contexto político do país à época (como

“Reconstrução Nacional”). No rol dos textos está a temática do trabalho como transformador do mundo. Neste, a importância da conscientização de classe é abordada de maneira acessível ao alfabetizando.

A compreensão do processo do trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialismo estreito e alienante [...] Tudo isso são temas fundamentais que se achará referidos à maioria das palavras que constituem o programa de alfabetização. (FREIRE, 1989, p. 24-25).

Dessa maneira, a aproximação do mundo do educando, no qual o trabalho é dimensão significativa, aos conteúdos escolares é, assim, necessária para a sua construção dos conhecimentos técnico-científicos e, mais do que isso, necessária para a transformação de sua realidade.

Sobre uma qualificação que não esteja a serviço do capital

A qualificação profissional, que não desperta para questões sociológicas sobre a economia nacional e a exploração do trabalhador, tende a ser conivente com a manutenção do sistema que se opera internacionalmente. Assim, em “Multinacionais e Trabalhadores no Brasil” (FREIRE; CEDAL, 1979, p. 19), a tese dos autores é de que a educação libertadora “necessariamente, deve ser capaz de compreender os mecanismos de desenvolvimento econômico que determinam as profundas tendências da evolução da sociedade”. E isso significa que o trabalhador-educando não deve (ou não deveria) estar alienado à estrutura do modo de produção capitalista, que o amarra ao explorar sua força de trabalho como mercadoria de menor valor.

A instalação de empresas multinacionais em países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, que tem início na época em que o livro foi escrito, mas adquire seu auge na década de 1990; ocorre a fim de garantir melhores condições de valorização do capital – onde a matéria-prima e a mão de obra são abundantes e baratas. Freire e Cedal (1979), nesse sentido, expõem sobre a responsabilidade dos trabalhadores em torno de uma ação política que, levando em conta mecanismos econômicos como esse (reforma trabalhista, por exemplo), seja capaz de aguçar a consciência crítica das massas para a luta contra o capital. Consciência crítica e emancipação do trabalhador se desenvolvem, para Freire

(1963), através da educação – quer nas salas de aula, nas assembleias sindicais, quer na vida diária dos trabalhadores; é na “escola onde a classe operária começa seu aprendizado”. (FREIRE; CEDAL, 1979, p. 177).

Assim, se a educação libertadora é aquela que não está a serviço do capital, a qualificação profissional, enquanto uma de suas manifestações, não deve reduzir-se ao mero treinamento tecnicista. A crítica ao “treinamento tecnicista” aparece em, pelo menos, três textos de sua obra (FREIRE, 1994, 2000; FREIRE, 2017), todos em sua fase mais madura, de retorno ao Brasil.

Em *Cartas à Cristina* (FREIRE, 1994), especificamente na 11ª carta, Freire escreve sobre o seu trabalho no Serviço Social da Indústria (Sesi), de Pernambuco, onde atuou por dez anos, entre 1947 e 1957, como diretor da Divisão de Educação e Cultura e, posteriormente, como superintendente da unidade. Freire, ao descrever sua atuação, traça um panorama sobre os princípios e as estruturas simbólicas do Sesi – uma instituição patronal, criada para atender aos interesses assistencialistas da classe dominante. “[...] seria ingênuo pensar que o Sesi fosse expressão da bondade incontida da classe dominante, que, tocada pelas necessidades de seus trabalhadores, o criara para formá-los” (FREIRE, 1994, p. 111), quando, em verdade, foi criada para atenuar os conflitos de classe, além de mitigar a formação de uma consciência crítica entre os trabalhadores da indústria.

A análise de Freire poderia se estender a quaisquer instituições de assistência social, da cultura ou do ensino vinculadas ao Sistema S: Senai, Sesc, Senac, Sest, e outras. Ou seja, sendo instituições patronais, não por acaso defendem o assistencialismo e um ensino “neutro” e tecnicista, em qualquer que seja o setor de atuação (indústria, comércio ou serviços). De encontro à proposta “original” da instituição, Freire atuou buscando a construção de uma escola verdadeiramente democrática – na qual a educação profissional não separa o treinamento puramente técnico da compreensão crítica sobre o emprego dessa técnica pela sociedade. Em seu entender, “O caminho é a informação formadora, é o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quanto a reflexão política em torno de/a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos técnicos”. (FREIRE, 1994, p. 131).

Já em *Paulo Freire: Uma história de vida* (FREIRE, 2017), Ana Maria Freire relembra a experiência de Paulo como presidente do Instituto Cajamar (Inca),

depois de seu retorno ao Brasil. O Instituto foi fundado em 1986 por diversos dirigentes de movimentos sindicais e sociais, como uma escola para a formação de trabalhadores; coube a Paulo a coordenação político-pedagógica dos cursos e seminários ofertados pelo Instituto. Sobre a experiência no Inca, que congrega ação formativa e movimento social, é taxativo ao afirmar que seu êxito se deu por esse não ter se reduzido a “centro de treinamento”, isto é, a “centros fixados no adestramento para o uso de técnicas ou de destrezas”. (FREIRE, 2017, p. 274). Assim, a capacitação técnica é

[...] um momento necessário de formação, abrangente e universal. Fazem parte desta dimensão abrangente a solidariedade, a abertura ao mundo, a amorosidade, o gosto da vida, o respeito à natureza de que somos parte, a compreensão de nós próprios como seres históricos, sociais e políticos. [...] O bom torneiro, deste ponto de vista, não é só o que sabe os saberes de seu ofício, mas o que se move crítico, amoroso e perspicaz, no domínio político da cidade. É o que respeita a margarida que aumenta a boniteza do jardim. O bom torneiro é também o bom cidadão. (FREIRE, 2017, p. 274-275).

Também em *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000), obra organizada por Ana Maria Freire após a morte de Paulo em 1997, o autor faz uma crítica ao que ele chama de educação do “pragmatismo neoliberal”. Em uma década de profunda intensificação do neoliberalismo, Paulo compreende que não à toa o movimento de liberalização econômica, manifestado pela privatização de empresas estatais, austeridade fiscal e arrocho salarial, privilegia iniciativas de treinamento técnico-científico: é de interesse do mercado sua proliferação. Assim, mais uma vez, afirma:

[...] formação técnico-científica que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. [...] O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. (FREIRE, 2000, p. 46).

Para discutir e não concluir: por uma qualificação profissional libertadora

Longe de querermos esgotar a discussão sobre qualificação profissional em Paulo Freire, buscou-se problematizar esse ensino respaldados em sua teoria. A audaciosa missão pareceu possível à medida que se avançou na leitura de parte de sua vasta bibliografia – a recorrência de pressupostos na teoria freireana (respeito aos saberes empíricos; trabalho como princípio educativo; crítica à reprodução

ampliada do capital) foram considerados os mais pertinentes para esta breve análise.

Mas, afinal, *por que uma qualificação profissional libertadora é necessária e urgente?* Primeiro, porque a exploração do trabalho é peça-chave para a acumulação capitalista num contexto de economia de mercado neoliberal. A qualificação profissional libertadora estimula a construção da consciência crítica de classe dos trabalhadores. Segundo, porque os cursos rápidos e com apelo tecnicista de capacitação atendem às necessidades imediatistas do mercado, demonstrando a perspectiva de “adestramento” dos centros de treinamento. A qualificação profissional libertadora não adentra os trabalhadores para a reprodução de técnicas.

Finalmente, compreendemos que, se a educação libertadora leva a uma significativa conscientização quanto aos modos de dominação, especialmente os de classe, a qualificação profissional também pode contribuir como mecanismo para a libertação dos indivíduos e emancipação dos trabalhadores. Comunga-se da crença de Paulo Freire, que nos dá alento para continuarmos acreditando: “Diria aos educadores que [...] estejam convencidos da eficácia da prática educativa, como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade”. (FREIRE, 2000, p. 91).

Nós acreditamos que uma outra qualificação é possível.

Referências

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Choncol. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

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

FREIRE, Paulo; CEDAL – CENTRO DE ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO NA AMÉRICA LATINA. **Multinacionais e trabalhadores no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional. *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed., rev. amp. 1ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política. *In:* FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Autonomia segundo a percepção dos(as) professores(as) de Educação Física do IFSul

Fabiana Celente Montiel¹
Mariângela da Rosa Afonso²
Felipe Fernando Guimarães Silva³

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), é um dos 38 institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, com o compromisso social de ofertar educação profissional pública, gratuita e de excelência para a população brasileira. (CONIF, 2019). O IFSul é composto atualmente por 12 *campi*, dois *campi* avançados e uma sede administrativa, localizada na cidade de Pelotas, RS.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o IFSul tem como missão “Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social” (IFSUL, 2019, p. 14), assumindo como função social a formação do ser humano crítico e solidário, comprometido com uma sociedade mais justa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) apresenta que a Educação Profissional de Nível Médio, atendendo à formação geral do(a) educando(a), poderá preparar o(a) estudante para o exercício das formações técnicas. Dentro das finalidades para o Ensino Médio, dispostas na LDB, está o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996, s.p.). Nesse sentido, para além da formação técnica, está a formação do(a) cidadão(ã), a formação integral do(a) aluno(a).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – *Campus Pelotas*. *E-mail*: montiefabi@msn.com

² Escola Superior de Educação Física – Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: mrafonso.ufpel@gmail.com

³ Escola Superior de Educação Física – Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: felipe.ferguisi@hotmail.com

Formação integral neste trabalho é entendida como preparar o(a) jovem para a cidadania, considerando os aspectos socioemocionais, físicos e cognitivos, que envolvem essa formação, desenvolvendo os conteúdos propostos na dimensão atitudinal, social, procedimental e conceitual, na busca para que esse se torne um indivíduo atuante na sociedade em que está inserido, contribuindo na formação do ser mais. (FREIRE, 2011b).

Nesse sentido, buscamos em Paulo Freire o conceito de autonomia, entendendo que essa envolve a ética e o pensamento crítico, pois está baseada na ação-reflexão-ação sobre o mundo para transformá-lo, a partir de vivências do cotidiano escolar, que considerem os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e a sua bagagem de vida. (FREIRE, 1999).

De acordo com Freire (1999; 2011a; 2011b; 2018), para que se tenha um sujeito autônomo, é preciso libertação, essa entendida como a práxis dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo, além da consciência crítica da relação de cada um(a) com os(as) outros(as) e com o mundo. Nessa mesma perspectiva, para Oliveira (2011, p. 30) ser autônomo é “libertar-se da alienação, é reconhecer os condicionamentos a que estamos sujeitos, compreendendo as suas razões de ser e o modo como influenciam as nossas decisões e escolhas, tomando para si o poder de lutar, de intervir no mundo”.

Ao propor uma educação problematizadora, Freire (2011) defende uma superação da alienação, onde os(as) educandos(as) reconheçam-se como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo suas razões de ser e de estar no mundo, assumindo uma postura crítica, para que assim seja possível intervir e transformar a realidade.

Freire (1999, p. 121) defende que práticas, que se aproximem da pedagogia da autonomia, “tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”, ou seja, onde os(as) alunos(as) sintam-se pertencentes ao processo educativo, participando de forma mais ativa de toda a proposta, opinando e discutindo suas ideias com os(as) demais participantes, colegas e/ou professor(a).

Nesse sentido, acreditamos no potencial da disciplina de Educação Física (EF), a qual compõe a área da formação geral, nos currículos dos cursos de nível médio profissionalizante, para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), para a formação do ser humano integral, que o compreende em sua

totalidade, com atividades voltadas para a todas as dimensões do ser humano, com práticas que não trabalham apenas o aspecto motor do(a) aluno(a), mas sim práticas pedagógicas que trabalhem os conteúdos em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. (MONTIEL; SILVA; 2013, 2014a, 2014b, 2014c; MONTIEL; PORTO, 2016).

Considerando que os(as) professores(as) que trabalham com a Educação Profissional de Nível Médio devem levar em consideração o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), essa autonomia que Freire (1999; 2011a; 2011b; 2018) destaca ao longo de suas obras, atendendo assim o que está disposto na LDB como finalidade para o Ensino Médio, esse trabalho buscou compreender o significado de autonomia para os(as) professores(as) de EF do IFSul, buscando aproximações e distanciamentos do pensamento de Paulo Freire.

Acreditamos na importância do desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a) e no potencial das aulas de EF para esse fim, pois trata-se de uma disciplina que trabalha de forma conjunta diferentes aspectos do(a) aluno(a), através das diversas manifestações da cultura corporal. Soares *et al.* (1992) destacam que a EF na escola, que objetiva a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses dos indivíduos de camadas populares, pois confronta questões como solidariedade e individualismo, cooperação e competição, distribuição e apropriação, negando a dominação e a submissão.

Metodologia

Esse estudo faz parte de uma pesquisa maior, desenvolvida em nível de doutorado, que tem como objetivo investigar e aprofundar as discussões sobre a EF no IFSul. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, que busca a compreensão de um fenômeno, estando voltada para a qualidade do objeto observado. (BICUDO, 2011).

O IFSul possui hoje um quadro de 41 professores(as) de EF, sendo 35 efetivos(as) e seis substitutos(as), distribuídos nos diferentes *campi* da Instituição. Participaram desse estudo 13 professores(as) efetivos(as) de EF, os quais encontram-se nos anos intermediários de atuação (entre 6-15 anos), de acordo com a classificação adotada de Isaia e Bolzan (2008) para professores(as) universitários(as), considerando a aproximação dos(as) professores(as) de carreira

de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) com os(as) docentes da carreira de Ensino Superior. (BRITO; CALDAS, 2016).

A seleção desses(as) professores(as) se deu por estarem em um estágio mais avançado de sua carreira profissional, mas ao mesmo tempo, não ao final da carreira. Isso nos permite compreendê-los de forma mais detalhada, pois já passaram pelo período de adaptação e conhecimento acerca da Instituição, estando esses(as) mais consolidados(as) em relação às suas escolhas e ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, tendo mais familiaridade com os diferentes processos e procedimentos que estão presentes dentro de um Instituto Federal, os quais fazem parte da dinâmica educativa da Instituição. (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses(as) professores(as), as quais foram gravadas, transcritas e enviadas aos(as) mesmos(as) para validação. As entrevistas foram agendadas previamente com todos(as) os(as) docentes, realizadas em local escolhido pelos(as) participantes, primando-se por ambientes que oferecessem tranquilidade, não tendo interferência de pessoas externas, que pudessem atrapalhar o desenvolvimento da entrevista.

Para análise de dados, aproximamo-nos dos princípios da Análise Textual Discursiva – ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011), a qual insere-se em movimentos de produção e reconstrução da realidade, possibilitando uma compreensão social e cultural relativa ao fenômeno que se propõe a estudar, percebendo esse como um todo, que envolve discursos construídos e reconstruídos de forma coletiva.

Para a sistematização dos resultados, utilizamos como suporte o programa Nvivo 12 (QRS, 2014), um *software* utilizado para pesquisas qualitativas, que auxilia o(a) pesquisador(a) na organização, análise e encontrar informações em dados não estruturados, como é o caso de uma pesquisa qualitativa, facilitando a análise das informações e possibilitando uma tomada de decisão mais adequada.

Após a unitarização das entrevistas, primeira etapa da ATD, a qual caracteriza-se como um processo de desmontagem do texto (MORAES; GALIAZZI, 2011), foram estabelecidas as relações entre as unidades de análise, sendo criadas três categorias, estando de acordo com o objetivo deste estudo: informação e conhecimento; reflexão crítica; tomada de decisão.

Resultados alcançados

A partir da leitura das transcrições das entrevistas, fica evidente que os(as) professores(as) consideram o potencial das aulas de EF para desenvolver a autonomia dos(as) alunos(as), porém observamos um distanciamento da compreensão de autonomia que norteia as ideias de Freire (1999), apesar de aparecerem indícios nas falas dos professores(as) participantes, no decorrer das mesmas, pontos de distanciamento são recorrentes.

No contexto de aulas de EF, baseados na pedagogia da autonomia de Freire (1999), entendemos o desenvolvimento da autonomia quando ao(à) educando(a) é possibilitada a tomada de decisões e responsabilização, considerando o que for melhor para o grupo no qual está inserido. Autonomia, quando relacionada ao conteúdo esportivo, que é predominante nas aulas de EF escolar, é

[...] a valorização do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos esportivos que levem as crianças e jovens a desenvolverem competências e habilidades para a prática esportiva analisando e contextualizando a imposição externa, seja midiática, política, cultural ou social. (ROSSETTO JÚNIOR, 2015, p. 41).

Iniciamos então uma compreensão mais aprofundada do significado de autonomia para os(as) professores(as) de EF do IFSul, buscando as aproximações com o pensamento de Paulo Freire. A primeira categoria que surge é a informação e o conhecimento, sendo a autonomia vinculada a conhecer o conteúdo proposto, para que dessa forma possamos fazer uma crítica, no sentido de uma reflexão, sendo papel do(a) professor(a) oportunizar esse conhecimento aos(às) alunos(as).

Freire (1999) nos traz que ensinar exige a consciência do inacabamento, assim como o(a) professor(a) não é visto(a) como o(a) detentor(a) do conhecimento, pois entende a educação como um processo horizontal e considera os conhecimentos trazidos pelos(as) alunos(as), a partir de suas experiências de vida, propondo uma discussão baseada na realidade concreta do(a) educando(a).

Importante é que esse conhecimento esteja associado com todas as questões que rodeiam o mundo, sejam elas de ordem cultural, econômica, política e/ou social, como diz Freire (1999, p. 110), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, não é neutra nem indiferente, muito menos se reduz apenas ao ensino dos conteúdos de uma determinada disciplina. Esse fato é evidenciado na fala de um(a) dos(as) participantes, quando relata que fala para seus(as) alunos(as)

“Gente... o futebol não é só 11 contra 11, o futebol envolve muitas outras coisas, envolve muitas outras questões relacionadas à mídia, relacionadas à relação entre as pessoas, relação entre os povos” (Participante D).

Ressaltamos também a importância do diálogo nesse processo de ensino e de aprendizagem, que sejam propostos debates e que os(as) alunos(as) tenham espaço para expor suas opiniões sobre os diferentes temas. Freire (2011b) ressalta a importância de um diálogo crítico e libertador, nesse sentido torna-se essencial que os(as) alunos(as) sejam constantemente questionados. Ao longo da fala de um dos(as) professores(as) foi possível observar a importância dada ao ato de questionar os(as) alunos(as), quando o(a) mesmo(a) relata *“Então em todas as minhas aulas tem perguntas, todas. Sem exceção. Aliás, eu dou muito poucas respostas, eu dou muitas perguntas”* (Participante J).

Todo esse diálogo, informações compartilhadas, troca de conhecimentos, deve ser algo que o(a) aluno(a) carregue para o seu cotidiano, tornem-se ações efetivas, como relata um(a) dos(as) participantes *“fazer essa informação vir de dentro para fora neles e se transformar em ações efetivas”* (Participante B). Nosso entendimento é de que conseguiremos alcançar essas ações efetivas, quando tiver sobre o conhecimento que está sendo debatido, uma reflexão, de forma aprofundada e crítica, fazendo as relações com questões que circundam e estão presentes em nossa sociedade.

A reflexão crítica é a nossa segunda categoria, entendendo que a mesma faz parte de um processo contínuo e em espiral, que um ponto não se acaba no outro, e que um elemento depende do outro para seguir adiante. O estímulo ao pensamento crítico do(a) aluno(a), a esse pensar criticamente a realidade, onde todos(as) envolvidos(as) no processo, lá estão para dialogar, debater, refletir e transformar essa realidade, que Freire (1999) apresenta, está presente nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as).

Um(a) dos(as) participantes do estudo reforça a importância do(a) estudante observar, analisar e diagnosticar, refletir sobre o conhecimento que está sendo debatido, que ele(a) possa *“interpretar e chegar a algumas conclusões, mesmo que próximos a ser parciais, ou então nem que ele chegue a formular novas perguntas”* (Participante J). As práticas pedagógicas nas aulas de EF devem promover, a todo instante, essa reflexão crítica do(a) aluno(a), a partir da sua prática para compreender e, aí sim, modificar o meio em que está inserido.

Para isso são necessárias práticas que contextualizem o que está sendo abordado, para assim dar significado ao aprendizado e tornar possível o transcender para o dia a dia dos(as) alunos(as). Um exemplo de como isso é possível, numa aula de EF, pode ser verificado na fala de um(a) dos(as) professores(as), quando propõe aos(às) alunos(as), referindo a uma aula cujo conteúdo era o esporte, que a compreensão se desse para além dos aspectos técnicos e táticos que envolvem a prática em questão, “*entender qual é a implicação do esporte enquanto fenômeno cultural*” (Participante D).

Freire (1999) nos alerta sobre a necessidade de sair, do que ele chama de curiosidade ingênua, para uma curiosidade crítica e isso, segundo o autor, é possível através da reflexão sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1999, p. 44). O autor ainda destaca a importância do discurso teórico se aproximar da prática, quanto mais próximos forem, mais facilita e se engrandece a reflexão crítica da realidade, para assim transformá-la.

Chegamos então à nossa última categoria de análise nesse estudo, a que nomeamos de tomada de decisões. O fazer suas próprias escolhas, tomar decisões, foi onde grande parte dos(as) participantes enfatizaram a relação direta com a autonomia. Um(a) dos(as) docentes destaca que se desenvolve a autonomia do(a) aluno(a), entre outros pontos destacados, quando se consegue “*fazer com que ele seja capaz de tomar as próprias decisões*” (Participante F).

“Eu entendo que o aluno, ele possa conhecer as diversas coisas, os diversos temas, as diversas questões da vida em geral. E que ele possa emitir uma opinião, para si mesmo, sobre isso para poder tomar as suas decisões. E que as decisões dele não sejam tomadas pela opinião do outro, pela ação do outro, que ele seja capaz de gerenciar as próprias ações e tomar as próprias decisões” (Participante F).

Freire (2011a, p. 41) destaca que é preciso dar “oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”, a partir de uma educação que não iniba o(a) aluno(a) e não o(a) restrinja, mas sim, dê voz e vez aos(às) educandos(as), estimulando a autonomia e criatividade, onde o(a) aluno(a) sinta-se pertencente ao processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo o contexto que está sendo discutido, e que dessa forma seja possível uma tomada de decisão.

Outro(a) professor(a) ainda reforça, que o(a) aluno(a) só se sentirá autônomo(a) se conseguir sentir-se em “*condições de tomar a sua própria decisão e agir perante esse cenário, essas pessoas aqui e agir, e agir com propriedade*” (Participante J). Aqui evidenciamos o fato de não bastar apenas o conhecimento e sim a importância da reflexão sobre isso e uma ação efetiva para a transformação.

A tomada de decisões está muito vinculada ao fato de o(a) aluno(a) ter iniciativa, responsabilizar-se por ações no contexto de sala de aula, ser protagonista do seu processo de ensino e de aprendizagem, como podemos observar na fala de um(a) dos(as) professores(as), quando referindo-se a ação do(a) aluno(a) em um contexto de aula, “*em algum momento tu vai ser o protagonista, em algum momento tu vai ter que decidir isso*” (Participante F).

Destacamos aqui a importância da valorização do(a) educando(a), do estímulo que o(a) professor(a) fornece ao(à) aluno(a) a partir de cada ação efetivada, de uma relação afetiva e de respeito, entre educador(a) e educando(as), entre os(as) próprios(as) alunos(as). Todos esses fatores, os demais apresentados ao longo desse artigo, assim como tantos outros, estão presentes no que Freire (1999) propõe que o ato de ensinar exige, referindo-se no ensinar para que o(a) aluno(a) seja autônomo(a), para uma formação integral, de um ser humano, a formação de um(a) cidadão(ã) que atuará efetivamente na transformação da sociedade da qual faz parte.

É preciso então negar a educação bancária, Freire (2011b) defende uma educação problematizadora, que instigue a relação do indivíduo com o mundo, onde no ambiente escolar o(a) aluno(a) seja o sujeito de sua ação. A atualidade dos pensamentos de Freire se torna evidente se pensarmos no que está presente nas escolas nos dias de hoje, cuja a educação está distante de ser participativa, problematizadora e de formar o indivíduo para a cidadania e não para o mercado, para o mundo produtivista.

É assim que Freire, contra erudições em torno da negação da possibilidade da conscientização, é um pensador que mexe com o mundo da escola e da educação no seu conjunto, porque é pessoa e educador que não reivindica gravação em placas de bronze de suas reflexões e ações; continua gravando no coração de muitas pessoas, mensagens de esperança e inconformismo permanente em relação à injustiça, iluminando caminhos sem precisar brilhar, ante intelectuais outros que brilham sem conseguir iluminar. (ANDREOLA; GHIGGI; PAULY, 2011, p. 15).

Acreditamos que só alcançamos a autonomia com um(a) aluno(a) quando o(a) mesmo(a) passa por todo esse processo descrito aqui, através das categorias de análise apresentadas, que iniciam no compartilhamento dos conhecimentos, considerando o(a) aluno(a), o que ele(a) traz, propondo questionamentos e debates; indo para a reflexão sobre o conhecimento, tema e/ou conteúdo, de forma crítica, fazendo relações com as questões sociais, políticas, econômicas e/ou culturais do mundo; e por fim a tomada de decisão, a ação, um agir a partir de um conhecimento, da interpretação desse, da reflexão sobre esse, um agir com intenção e propriedade.

Conclusão

É possível verificar elementos nas falas dos(as) professores(as) que remetem ao pensamento de Freire e sua concepção de autonomia, porém acreditamos que as práticas autônomas, que tenham por objetivo o desenvolvimento da autonomia, dentro de aulas de EF, acontecerão com aqueles que já possuem essa reflexão em seu discurso, baseados no que Freire (1999) acredita enquanto processo educativo.

Consideramos o grande potencial da EF no desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), considerando as particularidades que envolvem essa disciplina, o ambiente de sala de aula, em sua maioria das vezes totalmente diferente das demais disciplinas, assim como a diversidade de práticas da cultura corporal que são trabalhadas, nas quais estão presentes elementos como criatividade, tomada de decisão, trabalho coletivo, resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico, elementos, esses, presentes no que se acredita como autonomia, de acordo com Freire (1999).

A EF, não desconsiderando a importância das demais disciplinas na formação do(a) educando(a), trabalha efetivamente para a formação integral do(a) aluno(a). Acreditamos então ser fundamental a sua presença na Educação Profissional de Nível Médio, dentro dos Institutos Federais, considerando que estamos trabalhando numa formação não para o trabalho, e, sim, uma formação para o mundo do trabalho, de um ser humano crítico e atuante na sociedade em que está inserido.

Referências

ANDREOLA, B. A.; GHIGGI, G.; PAULY, E. L. Paulo Freire no Rio Grande do Sul – Diálogos, aprendizagens e reinvenções... **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, 2011.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRITO, D. S.; CALDAS, F. S. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 24 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Projeto Pedagógico Institucional**. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-istitucional>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008.

MONTIEL, F. C.; PORTO, L. Para além das habilidades motoras nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **CCNExt – Revista de Extensão**, v. 3, p. 1128-1133, 2016.

MONTIEL, F. C.; SILVA, P. R. L. A experiência com a criação de jogadas nas aulas de Educação Física. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: BOAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 32., 2013, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas: ESEF/UFPel, 2013.

MONTIEL, F. C.; SILVA, P. R. L. Uma criação cooperativa pensando na preservação do Meio Ambiente. **Revista Didática Sistemica**, v. 16, n. 1, 2014a.

MONTIEL, F. C.; SILVA, P. R. L. Protagonismo Juvenil – experiência com práticas diferenciadas em aulas de Educação Física no Ensino Médio. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2014b.

MONTIEL, F. C.; SILVA, P. R. L. Práticas diferenciadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio a partir da perspectiva dos jovens. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

BOAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 33., 2014, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas: ESEF/UFPeL, 2014c.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, G. N. B. **Educação Física escolar e autonomia**: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

QSR. **Visão geral do NVIVO**. 2014. Disponível em:
<http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Portuguese.pdf>.
Acesso em: 28 mar. 2019.

ROSSETO JUNIOR, A. J. Projeto Rede Multiplicadores de Esporte Educacional. *In*: ROSSETO JUNIOR, A. J. *et al.* **Esporte educacional**: a experiência do centro de referência esportiva de Rio Grande. Florianópolis: Insular, 2015.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino e aprendizagem com as novas tecnologias

Laís Francine Weyh¹
Cátia Maria Nehring²
Cênio Back Weyh³

Introdução

O presente artigo possui como tema de estudo “Paulo Freire e metodologias ativas na Educação a Distância”. A escolha dessa temática está imbricada ao reconhecimento da proposta educativa do Patrono da Educação Brasileira,⁴ Paulo Freire, que preza por uma educação libertadora, tendo como base o diálogo entre os pares na prática pedagógica, através de uma metodologia dialética, em que os discentes e docentes constroem seu conhecimento partindo de sua realidade, fazendo a ponte entre teoria e prática, refletindo criticamente acerca do mundo, mediatizados por ele e os objetos de conhecimento.

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva traçar algumas considerações acerca da seguinte problemática: De que forma a teoria e o método de Paulo Freire podem beneficiar o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância? Metodologicamente, a investigação apresenta-se como bibliográfica, por ser uma revisão dos escritos de Paulo Freire acerca da temática, bem como de caráter exploratório, descritivo e explicativo, buscando analisar as proposições por ele apresentadas.

Num primeiro momento, o artigo abordará a respeito de Paulo Freire e sua proposta metodológica educativa, trazendo a sua concepção de educação, bem

¹ Graduada em Pedagogia (URI – Campus Santo Ângelo/RS) e História – Licenciatura (Unijuí/RS). Especialista em Educação a Distância (Unopar/PR). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Unijuí/RS). Docente de História, ministrando a disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Pedro II em Santo Ângelo, RS. *E-mail*: lais.weyh@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Unijuí. Líder do Grupo de Pesquisa, Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM). *E-mail*: catia@unijui.edu.br

³ Doutor em Educação (Unisinos). Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (Mestrado Profissional) – URI – Campus de Santo Ângelo, RS. *E-mail*: ceniow@san.uri.br

⁴ Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012.

como a relação docente-discente concretizada no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, o foco da reflexão recai especificamente sobre o ensino a distância, as novas tecnologias de informação e comunicação, e a aplicação da práxis freireana nos ambientes virtuais.

Acredita-se, hipoteticamente, que o autor contribua positivamente na obtenção de uma metodologia ativa aos cursos a distância, pois vislumbra a ideia de formar um discente autônomo, com consciência crítica, fazendo a “leitura de mundo e da palavra”, tornando-se sujeito de sua aprendizagem. Para tanto, necessita do apoio do professor, adulto na relação pedagógica, capaz de propiciar atividades que levem o educando a confrontar suas hipóteses, os saberes prévios com os conhecimentos científicos, através de questões/problemas cotidianos.

Na Educação a Distância (EaD), faz-se necessário repensar continuamente acerca das metodologias empregadas visando a um processo de ensino e aprendizagem significativo e colaborativo, com a mesma qualidade e interação do âmbito presencial. Neste contexto, acredita-se que Paulo Freire possui um diferencial em seu método, que pode ser aplicado aos cursos a distância, oportunizando uma nova visão sobre a educação, que contém um viés transformador, entendendo os indivíduos como seres inacabados, em permanente reconstrução.

Paulo Freire: educação e o processo de ensino e aprendizagem

Passados vinte e um anos de sua morte, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) continua tendo suas ideias compartilhadas mundialmente pelo exemplo de educador, filósofo e militante político na defesa das classes populares, da escola pública e por propor uma educação libertadora que mostre às crianças e jovens a história como possibilidade, não como algo determinado, ou seja, que é possível modificar o rumo da própria vida e da sociedade como um todo, a partir do estabelecimento de uma pedagogia da esperança e dos sonhos.

Sendo assim, entende-se que o autor faz um chamamento à construção de um novo mundo, mais humano, justo e efetivamente democrático, com a participação ativa de todos os sujeitos. Logo, nós somos capazes de repensar criticamente os caminhos para essa outra humanização e agir conscientemente, tendo em vista que nada é definitivo, mas provisório e em constante mudança. O

que sonhamos para o futuro só virá se trilharmos na direção do que desejamos que aconteça.

O futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos que fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho, por que sonhamos. (FREIRE, 1992, p. 102).

Para Freire não há um modelo, uma forma única de educar, mas existem educações, ocorrendo em diferentes tempos, espaços, e estabelecendo diversas formas de relação dos sujeitos com o conhecimento movidos por uma ideia do que é educação. A escola, enquanto instituição historicamente estabelecida e destinada à educação formal na sociedade, necessita ter uma proposta pedagógica explícita que define e orienta as ações de todo o coletivo escolar.

Paulo Freire destaca:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Apud PIN; WEYH, p. 69).

Da mesma forma, essa proposta pedagógica, materializada no projeto político-pedagógico da escola, precisa ser revisitada constantemente, a fim de avaliar se os seus objetivos e as práticas educativas estão sendo coerentes com o indicado inicialmente, e atingindo os resultados esperados. Logo, a educação não é neutra, possuindo uma intencionalidade (o que, porque, para quem, de que forma), podendo formar sujeitos passivos, submissos ou ativos, participantes, (co)criadores da escola. “Toda situação educativa implica educador e educando; conteúdos; objetivos; métodos; processos, técnicas de ensino; materiais didáticos, com coerência com os objetivos, a visão e opção política, utopia, sonho impregnado no PPP”. (FREIRE, 2003, p. 68-69).

Em seus escritos, especialmente em *Pedagogia do oprimido*, o autor dá ênfase a dois tipos de educação, uma que ele denomina de *bancária* e a outra de *problematizadora*. A primeira está baseada numa tendência tradicional, na qual o professor é considerado o detentor dos saberes, tendo o dever de transmitir toda a

gama de conhecimentos acumulados pela humanidade aos alunos, vistos como meros receptores, seres desprovidos de experiências anteriores e que necessitam ser moldados conforme a ordem social vigente.

Logo, o aluno torna-se um depositário das informações recebidas pelo professor, realizando muitas atividades que requerem a repetição dos conteúdos, de forma mecânica e superficial. Portanto, há uma relação de hierarquia verticalizada e de caráter autoritário entre o professor e os alunos, através de uma metodologia reprodutivista que valoriza o ensino frente à aprendizagem.

Como consequência deste tipo de educação, produz-se (consciente ou inconscientemente) alunos passivos com o único fim de se adaptarem ao mundo considerado pronto e perfeito. Trata-se de uma prática educativa conservadora, pois acredita-se que a estrutura da sociedade atual é boa, não necessitando de transformação e que os indivíduos não possuem poder de interferência frente à dominação existente.

Quem se adapta recebe recompensas (aprovação, elogios) e é apresentado como modelo. Àqueles que resistem em aceitar a imposição são coercitivamente levados a desenvolver tarefas para que se dobrem ao que é determinado pela autoridade docente. Em casos mais extremos, aplicam-se castigos.

Já a segunda – educação problematizadora – apresenta-se como progressista e libertadora, focada no protagonismo do aluno, considerado o centro do processo educativo e construtor de sua própria aprendizagem. Trata-se de uma educação em que professores e alunos aprendem mediados pelos conhecimentos, numa pedagogia do diálogo, da colaboração mútua, sem subordinação como na bancária. Como Freire expõe,

são ambos sujeitos cognoscentes, cada um em seu nível: o que ensina, o por ele já sabido, por isso, ao ensinar reconhece o antes conhecido; o que aprende conhecendo o ainda por ele não conhecido, ora conhece melhor alguma coisa que sabia mal ou preenche uma lacuna de saber. (FREIRE, 1999, p. 115-116).

A metodologia requerida para esta educação busca o questionamento contínuo da realidade e das temáticas a serem trabalhadas, partindo daquilo que os educandos trazem de suas vivências não escolares, aprofundando-os, modificando a consciência de ingênua para crítica. Portanto, é um tipo de educação que acredita na capacidade humana de criação e transformação, não confundindo a

liberdade com falta de regras, e ensino sem a estruturação de um currículo que abarque as diferentes áreas do conhecimento.

A própria compreensão do que é ensinar, aprender, conhecer tem conotações, métodos e fins diferentes do conservador para o progressista. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos. [...] Para o educador progressista é necessário “a leitura crítica” da realidade, o “pensar certo” e o desocultar a razão de ser daqueles problemas. (FREIRE, 1999, p. 29).

Desse modo, exige-se uma concepção de ensinar e aprender conectada à vida de cada sujeito e que desenvolva a perspectiva libertadora. É preciso que a educação desperte o *oprimido* da situação em que se encontra e reconheça ser possível crescer e *ser mais*. Para esse processo o método desenvolvido por Freire ativa o potencial de cada sujeito, a partir do *pensar certo* e do reconhecimento dos problemas que ancoram a estrutura social e política em contexto.

Nesta perspectiva, mais do que ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas, os conceitos científicos, aquilo que Freire chama de leitura da palavra, é preciso anteriormente fazer a leitura de mundo, dos problemas sociais que apresentam-se como emergentes, superando a alienação em que se encontra. Segundo o autor, “enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas e de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade”. (FREIRE, 2012, p. 51).

No entanto, isto não significa que a pedagogia freireana dá pouca ênfase aos conteúdos e às metodologias. Ao contrário, Freire destaca que o educador necessita escolher mais adequadamente, objetivando um determinado fim do processo educativo. Esse é o caráter político-pedagógico da ação educativa escolar que, na concepção libertadora, explicita-se no desenvolvimento da ação.

Assim, os saberes práticos e teóricos são componentes de um mesmo processo, que geram uma prática pedagógica significativa, tendo em vista que os alunos reconhecem a importância do estudo de determinada temática para a solução de questões cotidianas. “Por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como [...] são apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática”. (FREIRE, 2003, p. 86).

De objeto, passa-se a sujeito, sendo alguém que problematiza a realidade vivenciada, o seu entorno. Assim, a educação escolar não pode mais trabalhar acriticamente, mas implementar processos participativos que consideram todos aqueles que compõem a instituição educativa (docentes, discentes, pais, funcionários e comunidade). Dessa forma, viabiliza-se um tipo de educação significativa, pelo fato de estar ancorada por uma base sólida, pelos próprios interessados e, ao mesmo tempo, destinatários do fazer educativo.

Logo, dá-se ênfase à aprendizagem perante o ensinar, contudo o papel do educador é fundamental, no sentido de agir como orientador das atividades, incitando o desejo em busca do conhecimento, estimulando a dúvida, curiosidade, revelando a razão de ser de tal tarefa, criando um ambiente propício à reflexão, troca de ideias entre os pares, sistematizando as aprendizagens construídas.

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. Que precede sempre a “leitura da palavra”. [...] uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provoca-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (FREIRE, 2000, p. 77-86).

Para tanto, o docente deve ser um exemplo de coerência entre o que diz e faz, testemunhando sua competência, para não cultivar um discurso vazio e uma atuação contraditória. Nesse sentido, é imprescindível que o professor reflita constantemente sobre sua prática, tendo humildade para reconhecer seus erros, corrigi-los e amadurecer, consciente do inacabamento humano. Como Freire (1983 I) complementa, a raiz da educação consiste nessa busca dos sujeitos *serem mais*, fazendo a autorreflexão. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2011, p. 39-40).

Nessa reflexão sobre a prática constitui-se o processo avaliativo, entendido como fundamental na educação, porque possibilita ao educador e aos educandos reverem suas ações procurando melhorá-las. A avaliação em si necessita ser progressiva, contínua, acompanhando cada passo do aluno, diagnosticando a evolução ou o regresso, possibilitando ter um panorama geral do desenvolvimento.

Além disso, faz parte constituir uma relação de amorosidade e compromisso com os alunos, ouvindo-os, valorizando e aceitando as diferenças, sendo tolerante e indicando os caminhos para serem sujeitos autônomos. Neste contexto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. (FREIRE, 2011, p. 47).

Teoria e método de Freire no ensino mediado pelas tecnologias

Vive-se, neste século XXI, na era da globalização e das tecnologias de informação e comunicação, características de uma sociedade contemporânea, capitalista e neoliberal em inigualável expansão e crescimento na História da humanidade, que trouxe inúmeros benefícios, facilitando a vida através da ciência.

Por outro lado, Freire sempre questionou que, apesar de tantos avanços tecnológicos, o encurtamento de distâncias e a criação de redes ainda não são totalmente democráticas, isto é, nem toda população possui acesso, como as classes populares, tornando-se excluídos digitais. Também, através das mídias sociais especialmente a televisiva, incute-se uma ideologia dominante que modifica e impõe padrões afetando todos os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais. Sobre isso ele diz ser contra “[...] à malvadez neoliberal ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. (FREIRE, 2011, p. 15).

Assim, já no século passado ele percebia a influência negativa dos donos do poder ao comandarem os meios de comunicação de massa, passando uma única ideia acerca do mundo, da sociedade e do comportamento a ser adotado, como o consumista. Somente uma educação para a conscientização poderá desfazer as amarras da alheação, fazendo prosperar a aspiração por mudanças.

A escola, por ser uma instituição social, não deixa de ser parte desse novo cenário global, sendo influenciado por este sistema de ideias, podendo transmiti-las passivamente ou ser um centro irradiador de um outro pensamento, com viés transformador, formando crianças e jovens críticos e não alienados, que sabem filtrar as informações recebidas, utilizando as tecnologias para construir o conhecimento de maneira autônoma, responsável e criativa.

De acordo com Freire,

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. [...] É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (1999, p. 43-44).

Desse modo, apresenta-se claramente a perspectiva de desenvolver uma educação problematizadora e progressista, que não negue as tecnologias nem as “endeuse” como se fossem a solução para os problemas educacionais – “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro” (FREIRE, 1996, p. 97) –, mas tendo-as como instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, desde que se deixem claras as finalidades pedagógicas.

Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. [...] Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. [...] Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê. (FREIRE, 1999, p. 98).

A partir dos anos 70, foi implantada e regulamentada uma outra modalidade de educação diferente da presencial, a denominada Educação a Distância, advinda da concepção que a escola não é mais o local exclusivo de aprendizagem, bem como objetivando flexibilizar o estudo, sem barreiras geográficas e tempos determinados. Conforme o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/96,

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Neste contexto, trata-se de uma educação alternativa sob a mediação das TICs e que necessita possuir as mesmas exigências de qualidade da presencial, demandando organização prévia, com planejamento adequado, prevendo todas as

etapas formativas, isto é, desde a elaboração, o processo de ensino e aprendizagem até o término de um curso ofertado pela modalidade.

Assim, no ensino a distância deve existir um projeto de educação que defina uma concepção de sujeito, inclua as competências e habilidades desejadas que o aluno alcance, tendo clareza da teoria e do método que embasam as estratégias da prática pedagógica. Neste contexto, o curso será capaz de proporcionar o autoestudo, a colaboração nos ambientes virtuais entre os recursos humanos, por uma comunicação bilateral e o próprio desenvolvimento integral do aluno.

Atualmente, os alunos da geração Z – nascidos em 1996 – chamados Nativos Digitais, estão conectados diariamente à internet, conhecem e utilizam diferentes aplicativos, ferramentas *online* e buscam uma educação diferenciada aliada ao mundo virtual, tendo em vista que a tecnologia possibilita, pela diversidade de programas, velocidade de compartilhamento dos dados e forma de comunicação interativa, uma metodologia ativa e atrativa pelas hipermídias, motivando-os.

Logo, faz-se necessário que o docente atualize-se permanentemente, inteirando-se das novidades tecnológicas, aperfeiçoando a sua atuação e criando novas maneiras de relacionar-se com os discentes, tendo em vista que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1983b, p. 46).

Por conseguinte, o ensino a distância ou a educação mediada pelas tecnologias, baseada na metodologia freireana, necessita pautar-se pelo diálogo contínuo entre alunos, professores e tutores, sendo estes últimos guias e facilitadores da construção do conhecimento nos ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, antes de iniciar o trabalho com os conteúdos, é preciso que os mesmos procurem conhecer os discentes com quem irão interagir, estabelecendo vínculos, para que os saberes sejam contextualizados com as vivências que os alunos narram e experienciam cotidianamente.

Para isso, é fundamental praticar a pedagogia da pergunta, sondando os alunos, criando cenários participativos, que valorizam o pensamento e a troca de hipóteses sobre determinado assunto, que escolhido conjuntamente devido ao interesse ou a relevância, tornam-se temas geradores. Os materiais didáticos disponibilizados e as atividades propostas devem ser acessíveis, incitando a

curiosidade dos alunos, o gosto pelo aprender, fazendo-os problematizar, aprofundar e (re)significar conceitos, explorando ao máximo as potencialidades, de forma interdisciplinar.

Portanto, seguindo a perspectiva de Freire, a sala de aula virtual torna-se um espaço aberto à reflexão entre os pares e a construção do conhecimento, desenvolvendo a autonomia, e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. A avaliação também faz parte, onde os erros são considerados alavancas para o desenvolvimento, um momento de repensar e aperfeiçoar-se. Como o autor salienta:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, [...] se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. [...] precisam estar sendo. (FREIRE, 2000, p. 40).

Enfim, o desenvolvimento de um ensino a distância, que aposte na educação problematizadora de Paulo Freire, é possível e traz significativas contribuições no cenário atual em que informação confunde-se com conhecimento, e as tecnologias são lentes que auxiliam a ver e repensar o mundo real. Os cursos devem pensar e apostar nessa metodologia ativa, para que os alunos reconheçam o seu próprio mundo, se desenvolvam e possam modificar o rumo da História, transitando da condição de objetos para sujeitos críticos e conscientes.

Considerações finais

Acredita-se que a pedagogia freireana pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, em relação a processos de interação e diálogo, necessário na modalidade EaD. Nesta perspectiva, o ensino desenvolvido a partir de ambientes virtuais necessita repousar na concepção de educação problematizadora, que, oposta à bancária, reconhece os discentes e docentes como construtores de seu conhecimento mediados pelo mundo.

Desse modo, o diálogo, a participação e interação contínua são palavras-chave no desvelamento da realidade social e apreensão dos conteúdos. Parte-se das experiências que ambos trazem do cotidiano do qual fazem parte, somando as indagações pertinentes sobre a temática de estudo, e posterior aproximação dos

conceitos científicos. Logo, realiza-se a inter-relação dialética entre a teoria e prática, tornando a aprendizagem significativa, pois está aliada ao contexto.

As novas tecnologias de informação e comunicação contribuem positivamente para a prática pedagógica, propiciando o uso de diferentes recursos hipermídias, independentemente do espaço e tempo, flexibilizando todo o processo e desenvolvendo progressivamente a autonomia do estudante. Contudo, é preciso saber usá-las de forma consciente e crítica, selecionando as informações recebidas positivamente a seu favor, gerando crescimento intelectual.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: explicitação das Normas da ABNT**. 17. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2015.

PIN, Silvana Aparecida; WEYH, Cênio Back. **Educação dialógico-libertadora é possível?** Curitiba: CRV, 2017.

A possível relação entre a pedagogia freireana, a educação tecnológica e a distância

Vialana Ester Salatino¹
Luis Paulo Soares Munhoz²

Introdução

Ao analisarmos a conhecida expansão da educação a distância (EaD),³ que facilita o acesso à educação aos que não têm essa possibilidade, e os cursos superiores de tecnologia (CST),⁴ centrados na formação superior, com uma breve estada acadêmica, voltados ao mercado de trabalho, constatamos que ambas as modalidades propiciam que muitas pessoas se tornem profissionais mais qualificados, garantindo, como se diz, um lugar ao sol a muitos que não teriam a chance de obter uma formação na educação superior nem disputariam cargos mais específicos no mundo do trabalho. Essa formação, com acesso mais amplo, também proporciona o direito a uma educação continuada, pois oferece a possibilidade de ingresso à pós-graduação e ainda favorece que os alunos despertem seu interesse pelo conhecimento, buscando sempre mais em suas trajetórias de vida.

Uma possível relação com a concepção freireana evidencia que esses homens e essas mulheres podem vir a despertar para o desenvolvimento de uma consciência crítica, no decorrer dessa caminhada educativa. E podemos pensar que, de alguma forma e de acordo com suas vivências, possam, através da educação, expandir suas possibilidades profissionais, muitas vezes saindo de uma

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS). Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Doutorado em Educação do PGPEdu da UCS. Bolsista de taxas Prosuc/Capes. *E-mail*: vesalati@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre e Designer Instrucional da EaD da UCS. *E-mail*: lpsmunho@ucs.br

³ A sigla EaD refere-se ao conceito Educação a Distância, conforme é também utilizada pelo Ministério da Educação e Cultura. Encontra-se referência a essa sigla como EAD, em termos de Ensino a Distância e em termos de Ensino Aberto a Distância, assim como a Ensino e Aprendizagem a Distância. Mas aqui será utilizado conforme a nomenclatura empregada pelo MEC.

⁴ **Curso Superior de Tecnologia (CST)** é a nomenclatura utilizada pelo MEC e Universidades, Centros Universitários e Faculdades para nomear os Cursos de Tecnólogo, são cursos com um currículo mais específico, voltado ao mercado de trabalho, quase técnico, normalmente não contemplam muitas disciplinas de formação humana e sim tecnológica.

condição de oprimidos, inseridos em uma prática de liberdade, o que se refere ao modelo de vida que passam a viver.

A EaD e os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) podem, sim, contribuir para a autonomia desses homens e dessas mulheres, que participam de sua prática; no entanto, os cursos precisam valorizar a qualidade educativa, com uma aprendizagem efetiva, podendo também, embora utilizem tecnologias, ser um modelo menos frio e mais afetivo, em que se valorize a boniteza que Freire destaca como necessária na prática profissional docente.

A concepção freireana e a EaD em Cursos Superiores de Tecnologia (CST)

Iniciamos esta reflexão com alguns questionamentos: Quais são as contribuições dos estudos freireanos para uma Educação que ocorre nos parâmetros atuais – a EaD e os CST? O que Freire, com sua conhecida e encantadora concepção pedagógica, aconselharia ou criaria para nos orientar em nossa prática docente? E em relação ao uso das Tecnologias? E a mudança a que a educação vem sendo submetida, que viabiliza tanto a EaD quanto os CST, como seria percebida na concepção freireana?

Com toda certeza não podemos contar com a presença viva de Freire, mas é possível refletir a partir da viva presença que ele deixou em sua vasta experiência, e com as inestimáveis concepções acerca da educação e do afeto envolvido em uma educação para a autonomia, para a liberdade, para um mundo melhor para todos.

Enfatizamos, aqui, uma profunda reflexão feita por Freire, com origem na escola tradicional e no convívio social na escola:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Partindo dessa citação, percebemos a significação, a importância do convívio social que a escola propicia e que é explicitada por Freire nessa citação, daí o olhar para a EaD, na qual os alunos, os docentes e tutores estão privados dessa socialização presencial. Portanto, torna-se evidente que, para que a EaD seja diferenciada, a afetividade, isto é, o convívio via recursos tecnológicos, deve ser valorizada a ponto de ser, de fato, sentido no ambiente virtual de aprendizagem e mais ainda nos momentos presenciais. Isso afastaria a frieza com a qual é sentida em muitos espaços da EaD, em que muito está em jogo e se perde.

Talvez por isso muitas pessoas não aderiram à EaD e as taxas de evasão sejam elevadas, cabendo aqui uma reflexão a esse respeito, por todos aqueles que se ocupam e se preocupam com a temática da EaD, e também com os cursos superiores de tecnologia. Isto pelo fato de seus currículos serem breves e parecerem ainda mais breves quando, na EaD, com a congelante falta de acessibilidade humana, pessoal, afetiva, não é possível compartilhar com colegas, e em um formato que, às vezes, é solitário, e que não precisaria ser assim.

Concordamos que existem formas de trabalhar na EaD e nos CST que propiciem interação social, até mesmo em trabalhos em grupo, uma prática que ainda assusta muitos docentes e mais ainda os alunos que não parecem concebê-la como uma possibilidade nessa modalidade educativa.

O próprio Freire questiona: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30). Isso numa prática acolhedora, honesta e interessante, que valoriza a todos e a educação em si.

Valorizar o que o aluno já sabe ou tem interesse, como no caso das atividades propostas no CST e na EaD, por meio de temas geradores, constituem assuntos que provocam curiosidade, discussão, investigação, gerando novos conhecimentos. Os temas geradores podem surgir durante uma aula, e geralmente são definidos, escolhidos de acordo com a realidade dos educandos por serem universais. E normalmente esses temas são trazidos ao cenário das aulas pelos educandos, mas somente quando os professores o permitem e possuem sensibilidade para perceber e simplicidade para acolhê-los. Assim, destacamos

que “a prática libertadora da educação não bancária, visando à educação que liberta, é um saber de pura experiência feito”. (FREIRE, 2001, p. 22).

E o que é a prática não bancária? A prática educativa que Freire defende é questionadora e desenvolve educandos pensantes, os quais participam da sua educação de forma ativa e não como receptores do que se pensa estar transmitindo.

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardados e de arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 58).

Como tal prática parece apenas possível na educação presencial, considera-se essencial ressaltar que, quando o modelo educativo da EaD apenas repassa conteúdo escrito ou mesmo em formato de vídeo e áudio, e visando ao pouco tempo do professor para devolutivas, discussões e para avaliar, essa está sendo uma prática bancária a distância, que se estabelece naturalmente e sem ser percebida por educandos e docentes em sua prática diária de sala de aula virtual.

Sabemos que para mudar essa prática de pouca qualidade é preciso que os docentes sejam curiosos, críticos acerca do que vem sendo admitido para a prática da EaD, como Freire mesmo disse:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção de conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85).

Entretanto, como mudar tal prática que aceita pouca criticidade, pouca qualidade e se perpetua ao longo da prática docente?

Com o aumento da EaD existe a imposição aos educadores de uma produção de materiais didáticos instrucionais. De acordo com Barreto (2001), os materiais desenvolvidos para a EaD acabam sendo utilizados de forma simplista, privando o

educador do seu trabalho, o que afeta a formação dos educandos, tornando-a uma educação imediatista.

Salientamos que, em alguns casos, isso ocorre com oferta de salários menores que os da educação presencial, contribuindo para a opressão no mercado educativo.

Não obstante, existem outras demandas de produtividade acerca de publicações em pouco espaço de tempo, para pontuar os seus departamentos e programas, e também identificamos demandas relacionadas à colaboração estratégica da busca e manutenção de alunos nos cursos, visando à questão mercadológica, que há poucos anos não era percebida.

A pedagogia freireana enfatiza uma educação para a liberdade, livrando os educandos da opressão e visando a contribuir para que eles não passem de oprimidos a opressores, e tristemente identifica-se, hoje, uma leva de educadores ocupando o lugar de oprimidos.

A partir disso, questionamos: Como um oprimido pode praticar a pedagogia e contribuir para a sociedade com educandos livres, se ele mesmo não o é?

Identificamos, a partir de nossos estudos, um assunto que não é novo, mas vem crescendo consistentemente – a mercantilização do trabalho docente. Essa demanda é percebida no mundo todo, e é um fato no Brasil.

Ressaltamos, então, que, na *Pedagogia do oprimido*, se

os oprimidos não tomam consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. [...], provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. (FREIRE, 1987, p. 48).

E tal perspectiva não condiz com a condição de educador, de docente. É necessário resistir e superar, livrarmo-nos do lugar de oprimido e como educadores incentivarmos a prática da liberdade, valendo-nos dos educandos, que não sejam nem opressores nem oprimidos, que sejam críticos, autônomos, contribuindo para uma sociedade justa.

Popularmente, falamos que a esperança é a última que morre, e ter esperança faz parte da abordagem de Freire:

a esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se

inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscassem sem esperança. (FREIRE, 1996, p. 72).

O docente encontra mudanças na forma de ensinar, no formato da sala de aula, que na EaD passa a ser virtual; no currículo dos CST passa a estar mais focado nos afazeres da prática profissional, no trabalho tutelado, por alguém que não é um professor de fato; na construção de materiais que precisam ser cativantes e atrativos; na produção desses materiais que exigem competências e talentos, antes não imaginados e sobre a qual recai a responsabilidade da qualidade desse novo jeito já inserido na educação atual, e, por fim, em um novo modelo de educandos, os quais não estão na frente do educador, presencialmente, e que acessam à aula em tempos diversificados, de acordo com sua disponibilidade de tempo e vontade. Então, é preciso esperança e criticidade para melhorar a prática.

Tudo nesse contexto educativo mudou e o que não muda é a esperança, a essência da busca por uma educação não alienante, mas emancipatória, que busque, mesmo em suas características distintas de ensino e aprendizagem, educar para a autonomia; em que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. (FREIRE, 1996, p. 41).

Em virtude de encontrarmos falas e escritas sobre a EaD que responsabilizam o educando a ser autônomo, para a demanda de realização de suas leituras e estudos, na concepção freireana a autonomia se refere a muito mais do que isso, e busca um ser pensante, que evolui para um estado de consciência crítica e que colabora para a sociedade de forma emancipada e responsável.

Para conseguir uma EaD voltada à autonomia dos sujeitos nela implicados, Freire poderia contribuir com a seguinte crítica:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o

professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1996, p. 59-60).

E em relação às responsabilidades frente à qualidade com que a educação ocorre na atualidade, Freire também contribui com o seguinte pensamento:

é o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. (FREIRE, 1996, p. 61).

Acreditamos que o papel do docente nos CST e na EaD ainda consiste em uma forma de resistência em que a qualidade de uma educação orientada para o desenvolvimento da autonomia dos educandos persiste na reflexão que segue:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.[...] minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos [...] atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 1996, p. 70).

Ao pensarmos criticamente sobre toda a responsabilidade que recai sobre o professor, no que tange a garantir uma educação com qualidade e que proporcione criticidade e direito de escolha consciente aos educandos, é que mais uma vez buscamos apoio no seguinte pensamento freireano:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 1996, p. 64).

A educação está mudada, mas nem por isso pode deixar de ser a educação em que acreditamos enquanto docentes que assumem a responsabilidade por aquilo que sabem que precisam fazer e por tudo o que conhecem, e por sua

própria autonomia e pelo desenvolvimento da autonomia dos educandos é que se encaram os desafios e se constrói um futuro melhor para todos. Como diria Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Conclusão

Na escrita das linhas aqui registradas, é possível sentir a presença de Paulo Freire em sua carinhosa e, ao mesmo tempo, exigente prescrição que nos permitiu refletir criticamente sobre o papel dos educadores e enquanto educadores que somos.

Acreditamos que essa presença nos orienta a seguir os passos de uma educação para a prática da liberdade e a autonomia dos educandos nos afazeres das aulas e no processo avaliativo. Além disso, nos incentiva a fugir do lugar de oprimido por uma demanda que torna a educação um produto e nós, docentes, a linha de produção. E, de fato, não precisa ser assim, se nos mobilizarmos em busca da qualidade da educação mesmo na EaD, e em se tratando de CST.

O pensamento freireano nos leva ao mesmo percurso de criticidade e emancipação que buscamos ao educar. E isso ocorre por meio da autocrítica e também ao nos avaliarmos em relação a nossa prática, sem descuidar da amorosidade e esperança necessárias para melhorar o contexto em que estamos inseridos.

Assim, ao realizarmos nossa missão como educadores teremos condições de mudar os educandos a nós mesmos e, em conjunto, o mundo. Mudar o mundo para melhor é claro. Possamos, portanto, resistir a tudo aquilo que nos desvie desse caminho.

Referências

BARRETO, R. G. Educação a distância: uma aproximação. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano X, n. 23, p. 153-159, fev. 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

Ensinar e aprender na educação profissional: reflexões sobre a prática docente

Cleiva Aguiar de Lima¹

Querido(a) colega!

Espero que ao receberes esta carta estejas, na mesma medida que eu, indignada com a atual situação brasileira e, ao mesmo tempo, com esperança de que dias melhores virão. Tempos difíceis esses, ainda mais quando é possível perceber que pouco tempo atrás, há 10 anos, eram criados os Institutos Federais. Ainda que não seja o motivo desta escrita, gostaria de te contar que recentemente fiz um levantamento no *site* dos 38 Institutos Federais e fiquei bastante impactada ao ver tantas ofertas de cursos! Há muitos cursos de nível técnico, bacharelados, licenciaturas, cursos de tecnologia e inclusive de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Portanto, nesta última década, houve uma verdadeira avalanche de oferta de cursos que, sem dúvida, ampliaram oportunidades de emprego e de estudo em instituições públicas para uma grande parcela da população, excluída até então.

Diante disso, questioneei: Como tal realidade não foi valorizada pela sociedade? Como isso não surtiu efeito nas recentes eleições presidenciais? Como o responsável por esse avanço pode estar preso, alijado do convívio social? Questões que talvez um dia tenhamos respostas, mas que por enquanto exigem de nós uma esperança responsável, esperança freireana, que não é a pura espera, mas esperança do verbo esperar.

Feito este preâmbulo, inicio então a tratar do tema que me levou a escrever esta carta. A intenção é partilhar dois exemplos da minha experiência nestes 31 anos de docência. E por que partilhar experiências tão simples? Em primeiro lugar porque o momento exige ação, exige que, além de sabermos os pressupostos teóricos freireanos, saibamos colocá-los em prática. Em segundo lugar, porque eu não havia me dado conta da importância dessas ações que há anos pratico, uma delas quase que automaticamente.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Curso de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio. Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (GPEPT). *E-mail*: cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br

A primeira ação é simples, talvez óbvia, mas muitas vezes o óbvio precisa ser dito. Então vamos ao relato. A cada ano, na primeira aula, ao fazer a chamada dos estudantes, com idades entre 15 e 18 anos, leio o nome de cada um, de cada uma, solicito ajuda com a pronúncia dos sobrenomes mais difíceis e pergunto como gostariam de ser chamados. Se pelo primeiro nome, pelo segundo, ou ainda pelo sobrenome, oriento que são aceitos apelidos que correspondam ao nome.

Neste ano, Carol, Gabi, Vitão, Zé foram denominações sugeridas e acolhidas, numa atitude que hoje reconheço como de escuta aos desejos deles. Com relação a isso, uma situação inusitada ocorreu neste ano: um dos alunos de uma das seis turmas, pediu para eu chamá-lo pelos dois nomes. Eu respondi afirmativamente, sublinhei a lápis os dois nomes como faço sempre. Mas o que foi inusitado então? Foi o fato de ele agradecer, além de ficar visivelmente motivado e mobilizado para a aula. Assim, toda vez que eu pronuncio seu nome, ele afirma que adora ser chamado assim.

E o que isso tem de novidade? Talvez nenhuma, mas ao relatar esse fato recentemente a uma pessoa que ficou muito admirada, fiquei refletindo sobre tal atitude que, de certo modo, eu fazia quase sem pensar. Então, fui buscar nas leituras de Paulo Freire suporte para essa simples ação que mobilizou o estudante citado e que, por certo, mobiliza outros que não verbalizam. Então, o que é possível pensar sobre a importância deste fato?

Para Freire (2007, p. 119), “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Desse modo na ação citada, foi oportunizado um momento de escuta e de “abertura amorosa” para o outro, acolhendo a sua palavra naquilo que o identifica – seu nome. E mais significativo ainda por se tratar de um estudante cego.

Colega, concorda que esta escuta seria uma forma de contribuir com uma das exigências que Freire aponta para o ensinar? “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, afirma o autor e segue:

Uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante,

transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de raiva, porque capaz de amar. (FREIRE, 2007, p. 41).

Entendo que sim. Além disso, “ensaiar a experiência de assumir-se” leva ao relato da segunda ação. Na certeza de que é importante que os estudantes saibam da minha intenção de trabalhar *com* eles e não *para* eles, na primeira aula, organizada em Roda, realizo uma tarefa intitulada Retrato 3x4. Nesta atividade, cada estudante entrevista o colega e o apresenta com base em 4 perguntas: Qual a tua melhor característica? O que gostarias de mudar em ti? O que é mais importante para ti? E qual teu projeto para este ano?

Tal atividade gera um bom debate e um diálogo muito interessante entre estudantes que, no terceiro ano do Ensino Médio Integrado, estando juntos pelo menos há 2 anos, pouco se conhecem. A dificuldade de alguns elegerem sua melhor característica, a valorização da família, da amizade, do estudo e o projeto de se dedicar aos estudos em busca da aprovação, são destaques que corroboram a importância de escutar o estudante, de oportunizar que ele se pense, se escute e partilhe com seus colegas suas inquietações.

Como afirma Freire:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2007, p. 60).

Assim, terminada a atividade, todos se manifestaram, falaram de si, dos seus anseios, desejos, medos e se assumiram parte da aula. A partir disso, estabelecemos um diálogo sobre quais seriam os aspectos a ser considerados para o bom andamento das aulas. Organizamos então, juntos o que chamo “regras do jogo”, de modo que eles também se responsabilizem pela organização da aula na sua dinâmica.

Além disso, considerando o contexto da Educação Profissional, em que é comum haver maior valorização das disciplinas técnicas, com questões mais práticas, em aulas de laboratório, há desde o início do ano letivo uma abertura para a humanização. Na preparação para o trabalho, tanto os discentes, quanto os docentes, dão mais importância ao treinamento e desenvolvimento das

habilidades, com relação ao manejo de ferramentas. E, diante disso, muitas vezes, se descuida da parte humana, da formação integral dos estudante, da valorização da pessoa e das relações interpessoais.

Diante disso, as ações aqui relatadas, ainda que simples, ressaltam para os estudantes sua importância e a importância do outro, além da escuta, da abertura amorosa para acolher o que o(a) colega tem para dizer sobre si. Assim, valorizar o nome de cada um, de cada uma, nome com o qual se reconhecem socialmente é uma forma de acolher, de escutar, de estar aberto para a subjetividade. Também ouvir o que querem explicitar sobre si, sobre o que desejam mudar e sobre seus projetos é um modo de convidá-los a tomarem parte na organização da aula, no decorrer do ano letivo.

Por fim, caro(a) colega: retomo as ideias de Freire para encerrar esta carta e me colocar à disposição para o diálogo.

É preciso por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2007, p. 142-3).

Um forte e carinhoso abraço!

Referência

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Relacionamento interpessoal: inserção deste conceito no PPC do curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais

Claudia Simone Cordeiro Pelissoli¹
Luciano Andreatta Carvalho da Costa²

O objeto deste estudo é o conceito de relacionamento interpessoal (RI) e a sua inserção no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG), da área da administração. É um estudo de caso no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), que possui cinco *campi* que ofertam este curso. Verificou-se que o RI não está previsto da mesma forma e nas mesmas disciplinas (PELISSOLI; BONA, 2018), o que motivou e justifica esta pesquisa. Dentro desta temática, o problema que se busca responder é: Quais seriam os indicadores metodológicos para fins da elaboração/reformulação do PPC do TPG do IFRS considerando a importância do conceito de RI? Ressalta-se que RI é uma habilidade que pode ser desenvolvida ou aprimorada, está prevista no perfil do curso e/ou do egresso nestes PCCs, o que reforça que o estudante deve estar apropriado desta habilidade, no final do curso. (BONA; PELISSOLI; ANDREATTA-DA-COSTA, 2018).

Um dos objetivos dos Institutos Federais é diminuir as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura e visando à emancipação das pessoas. Suas práticas pedagógicas são contrárias ao conhecimento unicamente enciclopédico, fundamentando-se no pensamento analítico, promovendo uma ampla formação profissional, enfatizando a compreensão do mundo do trabalho e sua participação qualitativa nele. (PACHECO, 2011).

Paulo Freire contribui neste estudo no sentido de humanizar todo o processo do PPC por meio das relações humanas, visando a uma consciência reflexiva quanto a sua criação e/ou reformulação. Além disso, entende-se que o conceito de RI deve ser aprofundado em vários estágios do curso promovendo uma

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestrado Profissional em Educação. *E-mail*: claudia.pelissoli@osorio.ifrs.edu.br

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestrado Profissional em Educação. *E-mail*: luciano-costa@uergs.edu.br

conscientização crítica a respeito das interações e da complexidade no seu cotidiano profissional.

Freire (1967) compara que as relações da esfera animal resultam em acomodação, não em integração como no caso do ser humano. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.” (p. 43). As relações das pessoas são mediadas com o mundo e entre si, respondendo aos desafios, alterando, criando, dificultando a acomodação e promovendo a humanização.

O objetivo principal desta pesquisa é identificar indicadores metodológicos para fins de elaboração/reformulação do PPC do TPG do IFRS, considerando a importância do conceito RI, no sentido de critérios norteadores. São objetivos secundários: entender o fluxo de criação e reformulação do PPC e as interações humanas que o constituem; pesquisar sua elaboração nos cinco *campi* (Osório, Porto Alegre, Farroupilha, Caxias do Sul e Feliz); analisar as atualizações já realizadas; e verificar os pontos de congruência, a fim de sugerir indicadores.

Além do perfil do curso e do egresso, também sugerir o RI nos conteúdos de várias disciplinas ao longo do curso, pois entende-se que a apropriação do mesmo se dá em diversos estágios de maturação do estudante, é um processo. De acordo com Gramigna (2007, p. 44), RI é a “habilidade de interagir com as pessoas de forma empática, inclusive diante de situações conflitantes, demonstrando atitudes assertivas, comportamentos maduros e não combativos”.

Sobre o compromisso do profissional com a sociedade, Freire (1979) sugere afastar-se de seu contexto para admirar, entender e poder transformar com comprometimento, o que está relacionado com atitude, reflexão e inserção na realidade. O compromisso se valida no humanismo com ampliação do conhecimento, que exige aperfeiçoamento e nova postura, assumindo uma visão crítica, superando a ingenuidade. As pessoas são seres de relações, que refletem sobre seus atos, buscam entender a realidade para sugerir transformações e soluções, uma consciência reflexiva deve ser incentivada na escola.

Na estruturação das funções do trabalhador, percebeu-se que as organizações profissionais se estruturam e planejam suas atividades de forma ampla: o olhar sistêmico aliado ao olhar para as pessoas, pois não predominam as máquinas, é necessário o desenvolvimento de interações e inter-relações pessoais.

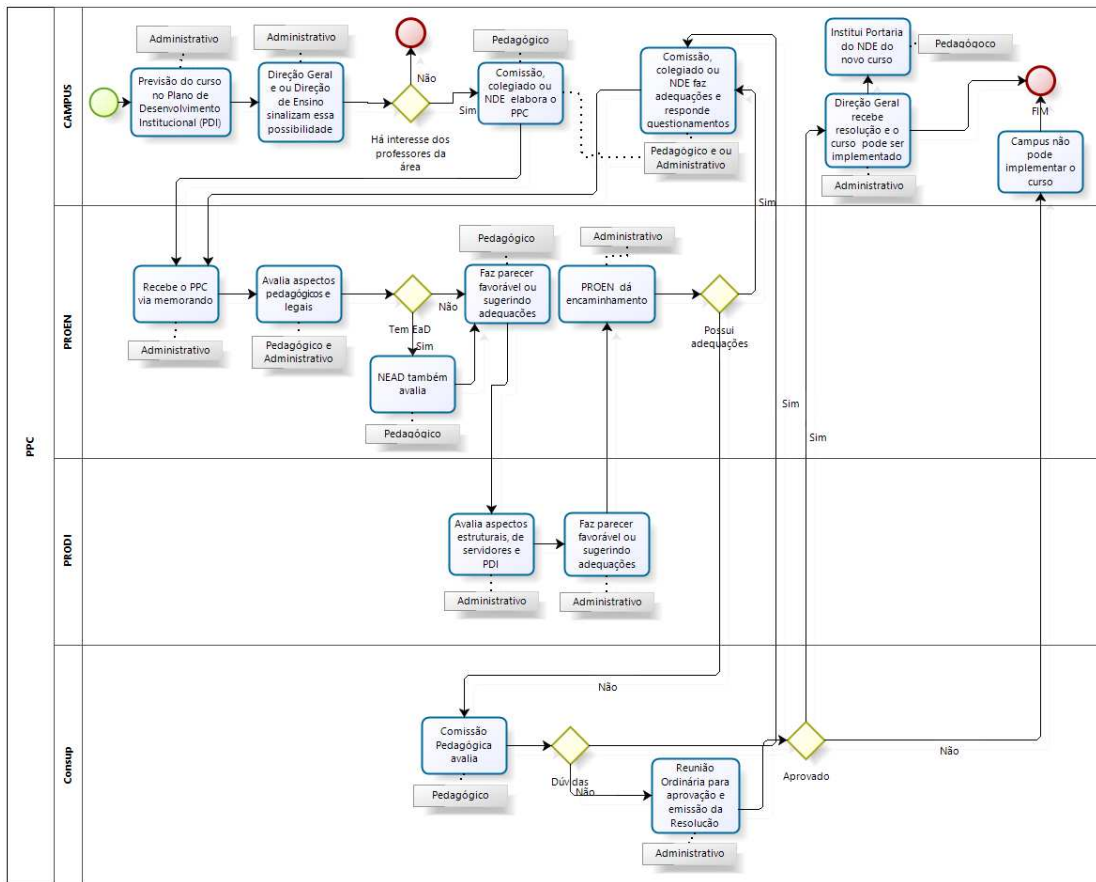
Assim, surgem preocupações com os aspectos cognitivos e as interações com o mundo globalizado. As discussões sobre as competências e habilidades do trabalhador levaram as Instituições de Ensino Superior (IES) a ofertarem programas curriculares voltados à reflexão crítica e construtiva dos estudantes, num processo de interação e preparação para o desenvolvimento de capacidades interpessoais, além das profissionais. (BRASIL, 2016).

Para Sacristán (2013), o currículo é o projeto da instituição, onde “são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.” (p. 24). Sua idealização nem sempre está alinhada com a realidade, mas a educação persegue as aspirações do ser humano, relativas ao seu comportamento individual e coletivo em constante mudança.

Este estudo de caso está sendo elaborado com pesquisa documental e entrevistas tanto na esfera macro (Pró-Reitoria de Ensino – Proen) quanto micro (campi). A esfera macro já foi contemplada por meio de entrevistas abertas focadas na compreensão do fluxo e do papel da Reitoria, no que se refere aos PPCs. Servidores responsáveis pela análise e aprovação dos PPCs detalharam informações sobre o fluxo e a documentação norteadora que, inclusive, pode ser acessada no *site*, o que gerou o fluxograma da Figura 1, um resumo do processo.

Para dar seguimento a este estudo, será necessário conhecer as ações de cada campus sobre o PPC do TPG, entrevistando os coordenadores de curso e/ou NDE, verificando sua compreensão do conceito de RI e de que forma esse conceito é contemplado no andamento do curso.

Figura 1 – Fluxograma de um PPC no IFRS



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Algumas conclusões que já podem ser apontadas. O IFRS é uma instituição relativamente nova (10 anos) e os fluxos e normativas foram sendo instituídos conforme as demandas e dificuldades.

No modelo de gestão do IFRS, as comissões de cada campus possuem autonomia para a elaboração do PPC de um curso, enviando a proposta diretamente à Proen. Assim como os NDEs podem propor as reformulações que julguem necessárias no PPC, com o curso em andamento.

Seria importante um diálogo mais aproximado da Reitoria com os *campi* e também entre os cinco *campi*, visando à troca de experiências e à articulação de

aspectos pedagógicos, pois se trata do mesmo curso, na mesma instituição educacional e no mesmo estado (RS).

A coordenação do curso, geralmente, é exercida por um docente, que nem sempre tem perfil de gestor, seria necessário uma capacitação sobre as atividades inerentes a este cargo, alguns inclusive já deram esta sugestão.

Alguns cursos não esperam um amadurecimento para propor mudanças no PPC, gerando reformulações muito frequentes. O curso precisa ser vivenciado e avaliado para saber as mudanças que são realmente necessárias.

Estas conclusões corroboram o que Freire (1967) entende, no sentido de que as relações das pessoas são mediadas com o mundo e entre si, respondendo aos desafios, alterando, criando, dificultando a acomodação e promovendo a humanização.

Referências

BONA, Aline Silva de; PELISSOLI, Claudia Simone Cordeiro; ANDREATA-DA-COSTA, Luciano. Relacionamento interpessoal: uma análise deste conteúdo nos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais. *In*: BONA, Aline Silva de; LOPES, Luana Monique Delgado (org.). **Educação e suas múltiplas possibilidades em tempos atuais**: temas e diversidades de formação. Curitiba: CRV, 2018. Cap. 6.

BRASIL, Vera Lúcia Broki. **Competências para o administrador**: um enfoque para o saber ser e o saber fazer. São Paulo: Laços, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PELISSOLI, Claudia Simone Cordeiro; BONA, Aline Silva de. Análise dos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais com foco no tema: relacionamento interpessoal. **Revista Thema**, v. 16, n. 1, 2019. E-ISSN 2177-2894.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Freire e a dialogicidade: como o diálogo entre instituições de ensino e produtores agroecológicos pode contribuir para a construção de uma agricultura sustentável

Maico Parisoto¹
Patrícia Mendes Calixto²

Introdução

A escola, como um espaço para a construção de conhecimentos e reflexões, tem como uma de suas funções debater temas atuais, como, por exemplo, os problemas socioambientais decorrentes do modelo hegemônico de agricultura desenvolvido em nosso País. Este modelo é denominado de agricultura moderna ou convencional.

Por volta da década de 1970, passamos por um processo de “industrialização” do campo. No início, a Revolução Verde com a promessa de elevar a produção de alimentos e acabar com a fome no mundo, trouxe enormes esperanças à humanidade. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se que esse modelo de agricultura, imposto à maioria dos agricultores, além de não acabar com a fome no mundo, trazia novos e maiores impactos socioambientais. Entre esses impactos podemos citar o aumento da desigualdade social, o êxodo rural e todos os problemas ambientais, como a contaminação dos solos e mananciais, decorrentes do uso dos fertilizantes químicos e dos agrotóxicos, muito utilizados nas monoculturas.

Além dos impactos citados, é preciso lembrar que estamos perdendo parte da biodiversidade. Somado a isso, temos saberes da agricultura tradicional, que foram construídos ao longo de milhares de anos, sendo esquecidos.

Para fomentarmos um modelo de agricultura sustentável, do ponto de vista social e ambiental, é importante garantir que as novas gerações de agricultores e de técnicos agrícolas tenham acesso aos conhecimentos da agroecologia e da sustentabilidade, através de disciplinas específicas nos cursos de agropecuária e de agronomia. Pois, assim, poderão questionar o modelo que potencializa as desigualdades sociais e gera enormes impactos ambientais. Precisamos encontrar

¹ IFSul, mestrando do ProfEPT. *E-mail:* maicoparisoto@yahoo.com.br

² IFSul, orientadora do ProfEPT. *E-mail:* patriciacalixto@charqueadas.ifsul.edu

alternativas ao atual modelo, buscando construir uma agricultura que seja sustentável economicamente, socialmente justa e ambientalmente equilibrada. Almeida (2009) afirma que “o momento é de se trabalhar a transição para uma agricultura ‘diferente’, mais sustentável do ponto de vista ambiental e social.” Neste sentido, os estudos em Agroecologia tem muito a contribuir.

Sendo assim, escolas ofertantes de cursos de agroecologia na modalidade Ensino Médio Integrado, podem contribuir com a superação desses modelos convencionais. A educação profissional não pode ser uma mera reprodutora de técnicas de um modelo hegemônico de agricultura. Como afirmava Freire, a educação tem a finalidade de emancipar o sujeito, de torná-lo crítico e reflexivo em relação a sua práxis e aos problemas do meio onde ele está inserido.

Nesse sentido, as leituras de Freire podem auxiliar nesse processo de questionar e refletir sobre como está ocorrendo a formação dos futuros profissionais, que poderão ou não ser coniventes com os impactos socioambientais de um modelo de agricultura insustentável.

A pesquisa está sendo realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* Vacaria, no curso técnico de agropecuária integrado ao Ensino Médio e tem como objetivo analisar como a aproximação e o diálogo entre os produtores agroecológicos do Município de Ipê/RS e a instituição de ensino, pode fortalecer um modelo de agricultura sustentável, baseado na agricultura familiar agroecológica.

Produtores agroecológicos e instituições de ensino: uma aproximação necessária

Nosso objetivo aqui é refletir como a aproximação entre produtores agroecológicos e as instituições de educação profissional podem contribuir para a construção de um sujeito crítico, através de uma educação emancipadora, como defendia Freire.

Neste trabalho faremos uma análise sobre a formação dos técnicos agrícolas e como esta formação pode contribuir para realizarmos a transição para um modelo de agricultura que seja sustentável. Para isso, é preciso o diálogo entre instituições de ensino e agricultores ecológicos.

No livro *Extensão ou comunicação?*, o educador Paulo Freire fala da importância do espaço agrário como um ambiente de dialogicidade, com um

grande potencial para a construção do conhecimento. Para Freire, o agrônomo deve trabalhar em uma perspectiva humanista, visando ao bem-estar social. Em relação ao título da obra, o autor faz duras críticas ao termo *extensão*, por dar a entender que apenas o técnico agrícola é o detentor do conhecimento. Por isso, defende o uso da palavra *comunicação* nos processos educativos no campo, pois o agricultor também é detentor de um conhecimento e a relação entre eles deve ser horizontal e não vertical. E assim também pode ser o diálogo entre instituições de ensino e produtores.

Mesmo que na obra citada anteriormente, Freire fale da relação entre o agricultor e o técnico agrícola, entendemos, assim como ele, que a educação não deve ser mera reprodução de técnicas, preparando o estudante apenas para o mercado de trabalho, mas, sim, que prepare o jovem para o mundo do trabalho, sendo um cidadão consciente e reflexivo sobre a sua atuação no meio onde vive. Que ele possa ser um agente transformador da sua realidade, visando ao bem-estar social e ambiental.

Desta forma, a agroecologia, como uma ciência que se preocupa com o bem-estar social e ambiental, tem o potencial de levar estudantes e professores a refletirem sobre os impactos gerados pelo atual modelo hegemônico de agricultura.

Sendo assim, entendemos como necessária a realização de uma aproximação entre as instituições de ensino e os produtores agroecológicos, ou seja, que haja um contato direto entre professores, estudantes e agricultores ecológicos, visando ao diálogo e à construção de conhecimentos.

Esta reflexão pode ser possível via realização de palestras e de rodas de conversas, ministradas pelos agricultores na própria instituição de ensino e também através das visitas técnicas às propriedades agroecológicas.

As palestras e as rodas de conversa são excelentes oportunidades para que os produtores agroecológicos levem seus conhecimentos até as instituições de ensino. Assim como, as visitas técnicas oferecem oportunidades para que professores e estudantes troquem experiências com o agricultor, diretamente no seu local do trabalho, pois conforme Freire (2011, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Este professor ao ensinar e aprender adquire as características do agrônomo-educador, como mencionava Freire. Essa união entre o conhecimento empírico do agricultor e o conhecimento científico da academia, traz benefícios para a formação desses estudantes e para a sociedade em geral.

Como defendia Freire, acreditamos que somente através da dialogicidade e da inserção de professores e estudantes, em um espaço de resistência, como na produção agroecológica, será possível (re)pensar o currículo da educação profissional, visando a realizarmos a transição de um modelo de agricultura insustentável, altamente saqueador dos recursos naturais, para um modelo de agricultura que seja sustentável do ponto de vista econômico, social e ambiental.

Esse contato pode trazer à formação profissional aqueles conhecimentos que foram utilizados por muitas gerações e que, com a modernização, foram sendo esquecidos e sobrepostos por um conhecimento “moderno”, que vem demonstrando ser insustentável, tanto do ponto de vista social quanto ambiental.

Por isso, a educação profissional, aliada aos ensinamentos de Freire, pode colaborar na emancipação do sujeito, tornando-o um sujeito preocupado com os problemas socioambientais do modelo hegemônico agrícola, buscando um modelo de produção de alimentos preocupado com a sustentabilidade e o bem-estar social.

Reflexões

Em um mundo onde observamos uma enorme desigualdade social, somada aos impactos ambientais causados pelo modelo de sociedade no qual estamos inseridos, se faz necessário encontrar alternativas, buscando a transição para uma sociedade sustentável e justa socialmente.

Neste contexto, a agricultura familiar agroecológica precisa ser fortalecida e incentivada. Para isso, além das necessárias políticas públicas para os produtores rurais, precisamos (re)pensar o modelo de ensino em nossas instituições. O educador não pode ser um mero reprodutor de técnicas, pensando apenas em formar mão de obra para atender a um mercado que visa somente ao lucro. Precisamos, como afirmava Freire, formar cidadãos emancipados, atuando como agentes transformadores da realidade onde estão inseridos.

Referências

ALMEIDA, Jalcione. **A construção social de uma nova agricultura**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Aprendizagem em tempos mediados pela técnica

Rogério José Schuck¹

Adriano Edo Neuenfeldt²

Ariane Wollenhopt da Luz Rodrigues³

O contexto contemporâneo é cada vez mais mediado pela técnica, sendo que a tecnologia foi incorporada à subjetividade. Não se trata mais de um acessório, mas é como uma extensão do próprio corpo. Fato que o demonstra é a presença constante do Smartphone em nossa vida. Em um só aparelho, temos à mão a máquina fotográfica, o gravador de voz, o vídeo-gravador, acesso a mais diversificada mídia, computação, enfim, trata-se de um instrumento que nos permite múltiplas interações, cabendo na palma da mão. O objetivo do presente estudo é compreender, à luz de Paulo Freire e Heidegger, o contexto e a importância de uma proposta de trabalho desenvolvida em uma disciplina de Mestrado em Ensino, numa Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul. A disciplina problematiza a educação e a maquinaria escolar, assim como a crise da escola moderna e os desafios que se colocam para a formação docente em tempos perpassados pela tecnologia. A aproximação a este contexto é feita discutindo e trazendo interfaces com Heidegger (2007) e Schwertner (2019). A proposta leva ao desenvolvimento de um trabalho considerando a *Pedagogia da autonomia*, de Freire. Os alunos foram estimulados a elaborarem um texto individualmente, a partir de uma experiência significativa vivida, seja como estudante no Ensino Fundamental ou Médio, ou mesmo no mestrando, ou então na condição de professor. A partir desta narrativa, o mestrando é convidado a inserir, junto à cena descrita, uma fotografia produzida por ele, que retrate o sentido mais profundo da cena narrada. Os autores são orientados a não retirarem, em hipótese alguma, a imagem da internet. Os resultados dessa experiência têm trazido à tona a percepção de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2002, p. 52). Para além deste aspecto, ao inserir-se no contexto dentro do qual está se gestando a reflexão, o mestrando também trabalha a sua consciência crítica, pois é

¹ Doutor em Filosofia (PUCRS) PPGEnsino/PPGECE/Univates. *E-mail:* rogerios@univates.br

² Doutorando em Ensino (Univates) Lajeado/RS/Brasil. *E-mail:* adrianoneuenfeldt@universo.univates.br

³ Mestra em Ciências Sociais (UFSM/RS) Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, Filial Hospital Universitário de Santa Maria-RS. *E-mail:* arianedaluzrodrigues@yahoo.com.br

levado a um movimento de metacognição, pensando e refletindo sua situação de ser-no-mundo, perpassado pela técnica. Assim sendo, ele tem a oportunidade de ampliar seu horizonte de compreensão em sua condição de ser-no-mundo.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientia e Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. Fotografias em Discurso: as funções da escola em foco. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 133-150, jan./abr. 2019.

Eixo 9

Paulo Freire: Arte e cultura popular

Coordenadoras

**Prof^ª Dr^ª Ana Felícia Guedes Trindade (Colégio Estadual Ildo
Meneghetti)**

Prof^ª Dr^ª Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Articuladora

Doutoranda Fabiana Kaodoinski

A experiência de contadores de histórias em Caxias do Sul, RS como possibilidade de inspiração de leitores

Roger Andrei de Castro Vasconcelos¹
Elisângela C. S. Dewes²
Mariane Fruet de Mello³

Palavras iniciais

A contação de histórias é um instrumento importante para a “costura” entre leitor e leitura, pois promove o desenvolvimento de habilidades que serão aperfeiçoadas na construção do leitor. Compreendendo que a escola é um espaço de desenvolvimento global do estudante, a narração de histórias, como mediação de leitura, é prática de excelência. Resgatamos a alegoria que Paulo Freire apresenta sobre a leitura e que serve como ponderação aos mediadores:

Ler é como chegar a uma horta e saber o que é cada planta e para que ela serve. Quem não sabe nada de “ler horta”, entra dentro dela e só vê um punhado de plantas de mato. Um monte de plantas diferentes, mas parecendo que é tudo igual. Quem não aprender a “ler” a horta, a conhecer os seus segredos, não sabe o que é cada uma, como é que se prepara cada uma, com o que é que se come [...] (FREIRE, 2005, p. 49).

Assim, ler é apropriar-se da palavra pelo diálogo com a subjetividade, compreendendo que a linguagem oferta múltiplos sentidos, conforme a carga de vivência de cada leitor. Ler a palavra simbólica, nesse ponto de vista, é como ler a horta; é preciso envolver-se para significar.

Portanto, a fim de conhecer mediadores de leitura que promovem a contação de histórias como porta de acesso ao universo literário, escolheu-se como campo de estudo o Município de Caxias do Sul, região inicialmente de passagem de tropeiros e ocupado por índios, que somente em 1875 recebe os primeiros imigrantes, de acordo com Seyferth (1999). Em 1910, chegava o primeiro trem ligando o município à capital do RS. Do cultivo da uva e do vinho até tornar-se o segundo Polo Metalomecânico do País, outras etnias foram fixando residência em

¹ Universidade de Caxias do Sul, Doutorado em Educação. *E-mail:* roger@rogercastroeventos.com.br

² Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação. *E-mail:* elisangela.silva@ucs.br

³ Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação. *E-mail:* mfmello@ucs.br

Caxias do Sul. Segundo o IBGE, em 2015, o município contava com mais de 475.000 habitantes, sendo importante polo educacional, cultural, comercial e industrial.

Na figura a seguir, observa-se onde está situada a cidade de Caxias do Sul.

Figura 1 – Localização de Caxias do Sul no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Caxias do Sul – Perfil Socioeconômico (2017, p. 9).

De acordo com informações presentes no *site* da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul,⁴ no seu Perfil Socioeconômico de 2013, existiam 11 instituições de Ensino Superior (cinco universidades e sete faculdades), 55 escolas estaduais, 85 escolas municipais e 196 escolas particulares de Educação Infantil ao Ensino Médio.

Portanto, objetiva-se conhecer as experiências dos mediadores de leitura que promovem a contação de histórias como porta de acesso ao universo literário, nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Caxias do Sul, especialmente os que estenderam o trabalho de contação aos jovens dos anos finais e, os resultados percebidos por estes profissionais.

⁴ Pesquisa realizada no *site* da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, no dia 17 de maio de 2017.

Os livros e as histórias: aportes teóricos e caminhos metodológicos

Esta seção apresenta a construção de dados sobre a contação de histórias no ambiente escolar, as relações que a escola demonstra para promover o encontro entre o livro e o leitor, a fundamentação teórica sobre os temas relacionados com o professor narrador de histórias e os procedimentos adotados para as entrevistas realizadas nas Escolas Municipais de Caxias do Sul.

Para compreender como a literatura é explorada no espaço escolar, através da contação de histórias, é necessário que antes façamos estudo minucioso sobre o surgimento da escrita, as primeiras manifestações literárias e sua chegada aos espaços de ensino. É importante, também, compreender de que recursos metodológicos o contador de histórias lança mão quando tem o propósito de promover interação do estudante com a literatura.

Os livros são livres, podem ser acessados por diferentes públicos, mas, por diversos motivos, entre eles, a organização dos títulos, são separados e disponibilizados em categorias. Assim, um livro pode ser alocado em uma biblioteca em determinado segmento, mas pode dialogar com outras áreas. Manguel (2004) alerta que cabe ao leitor libertar a obra do lugar onde ela está.

A investigação filiou-se a pressupostos qualitativos e teve caráter propositivo, visto que o desenvolvimento desta investigação contemplou diferentes procedimentos. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, visando a discutir os conceitos fundamentais para o trabalho, neste caso, mediação do *texto literário* e *contação de histórias*, como estratégia de mediação de *leitura literária*. Para fundamentar essas questões, foram trazidas contribuições de Freire (1989), (1996), (1998) e (2005), Candido (2011), Giralddello (2004 e 2012), Tahan (1966), entre outros teóricos.

Para a realização da pesquisa, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação do município a indicação de cinco professoras contadoras de histórias, a fim de realizar uma entrevista, objetivando conhecer suas trajetórias profissionais ligadas à contação de histórias, ações realizadas nos espaços escolares e resultados obtidos com a mediação de leitura.

A partir de indicações recebidas, foi planejada a realização de entrevista com perguntas já estabelecidas. As questões elaboradas desejavam conhecer os

profissionais que contam histórias, suas trajetórias e propostas para a dinamização da leitura, por meio da contação de histórias nos espaços escolares.

Em relação à tipologia das nossas entrevistas, utilizou-se a entrevista semiestruturada, por permitir que sua aplicação fosse mais explorada e ampliada podendo ser respondida de maneira informal. Com este estudo, buscamos contemplar a conceituação da contação de histórias frente aos diferentes níveis da Educação Básica e trazer relatos de mediação de leitura, a partir da prática de contar histórias. Para tanto, foram cruciais as experiências das entrevistadas. O foco deste estudo são os professores contadores de história. O perfil das cinco professoras⁵ da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Características das professoras contadoras de histórias entrevistadas

Pseudônimos	Local da entrevista	Tempo da entrevista	Período na Rede Municipal	Período contando histórias	Idade
Açucena	Biblioteca da EMEF Bento Gonçalves da Silva	15'23	23 anos	15 anos	42 anos
Amor Perfeito	Biblioteca da EMEF Américo Ribeiro Mendes	17'25	30 anos	7 anos	54 anos
Hortênsia	Biblioteca Parque da Estação	19'30	37 anos	17 anos	57 anos
Íris	Residência da Entrevistada	18'25	31 anos	23 anos	53 anos
Papoula	Biblioteca da EMEF Angelina Sassi Comandulli	18'19	19 anos	13 anos	47 anos

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Reflexões a partir da experiência como contadoras de histórias

Os caminhos percorridos por um narrador de histórias podem ser os mesmos que uma criança leitora seguiu. Iniciando na família e chegando até a escola, muitos serão os momentos oportunizados ou possíveis para o estímulo da prática de leitura na criança. Muito do que fica na memória afetiva do adulto são as vivências da infância, as quais serão fundamentais para a existência de uma vida cercada de livros.

⁵ Optou-se por resguardar a identidade das professoras entrevistadas, porém esta iniciativa não prejudica o desenvolvimento do estudo. A escolha por pseudônimos de flores deve-se à semelhança e importância que tais profissionais têm ao desempenharem sua função, a de aproximar a literatura das pessoas, como flores que aproximam beleza aos olhos dos espectadores.

A contação de histórias acontece realmente quando contador e plateia estão em sintonia, quando as experiências trazidas pelo contador deixam de pertencer somente a este e agora são também de cada espectador. O olhar do contador deixa uma lágrima correr, e muitos ao seu redor valem-se da mesma emoção e entregam-se ao choro também. Na contação, convida-se cada pessoa presente para viver diferentes experiências. Os fatos apresentados durante uma sessão de contação são os mesmos, mas cada receptor fará a sua interpretação, vai buscar nos seus registros forma diferente de viver estes acontecimentos, de construir a sua própria história. Quando há contação de histórias, existe intercâmbio entre contador e público, logo, cada vez que a história for contada, ela será interpretada de um modo diferenciado, conforme a plateia a que se dirige, com o ambiente da contação e com o estado emocional do próprio contador.

A contação de histórias permite ao espectador a recriação de situações infinitas, múltiplas e instigantes. A criança, o adolescente ou o adulto, ao se envolverem com um contador de histórias, se permitem entrar em um mundo criativo jamais visitado. Vamos acompanhar os processos e caminhos utilizados pelas cinco contadoras de histórias de Caxias do Sul para motivar seus estudantes a visitarem e vivenciarem as experiências que o livro apresenta. Conforme Tahan (1966), quando um contador realiza seu ofício, ele oferece oportunidade à plateia de gravar esta história, permanecendo na memória pessoal de cada um, como um patrimônio moral. No transcorrer de nossa vida, viveremos situações semelhantes e, automaticamente, buscaremos nas histórias contadas um caminho para ser trilhado.

De acordo com o pensamento freireano, cada profissional inserido na escola desenvolve suas ações objetivando formar cidadãos criativos, que irão interagir em uma sociedade com capacidades e habilidades suficientes para o seu sucesso. A contação de histórias movimenta a biblioteca, multiplica leitores, sensibiliza o estudante para a vida na sociedade. Freire (1989) relata sobre o mérito da escola para a sua relação com a leitura e recorda sua professora com as seguintes palavras:

Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, 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, 1989, p. 11).

Como a professora Eunice de Paulo Freire, encontramos cinco professoras em Caxias do Sul que, por meio da contação de história, disseminam nos estudantes a mesma concepção de “palavramundo” de Freire (1989). As entrevistadas estão intimamente preocupadas em possibilitar um olhar amplo e universal para os educandos. A professora Hortênsia afirma que a contação olha para o indivíduo e, ao mesmo tempo, para o coletivo, pois naquele momento existe um profissional que está dando atenção para cada um: “a gente não imagina o que faz quando consegue olhar para todos, nesse momento a história está indo, chegando até esse outro, e esse momento é único na vida destas crianças”.

Percebendo como as histórias envolvem e transformam os sujeitos, a professora Íris entende que a promoção da leitura na escola não deve acontecer somente com os estudantes, e sim com toda a comunidade escolar. Ela conta uma história e pede para os estudantes recontarem-na em casa para os pais, e ouve muitos relatos relacionados à melhora na escrita, como o seguinte: “[voz do aluno] professora, tu me disse que se eu lesse mais eu ia escrever melhor, a minha outra professora me disse que eu já estou escrevendo melhor... [voz de Íris] é automático, se dá o efeito, é magia mesmo”. Pensar que a narração pode substituir a leitura, que ela não aproxima as pessoas é um equívoco. A esse respeito, Gregório Filho (2002) explica: “a contação de histórias não vem substituir as leituras dos livros. Ao contrário, está comprovado que funciona como estimuladora, incentivadora para que as pessoas busquem conhecer aquelas histórias que ouviram e muitas outras”. (GREGÓRIO FILHO, 2002, p. 83).

Estas outras histórias a que se refere Gregório Filho (2002) muitas vezes são as histórias que os pais têm em sua memória. Ao ouvir seus filhos contando uma história, acabam recordando enredos conhecidos, promovendo relações de afeto, conhecimento e memória revisitada por meio da contação. Conscientes de que a contação de histórias auxilia no desenvolvimento do leitor e estabelece relações fraternas no seio familiar e no espaço escolar, Hortênsia aponta que “as crianças que são alimentadas pelas histórias são adultos diferentes e adultos melhores, mais bem resolvidos emocionalmente”. Se, entremeio à contação de histórias, nos permitimos viver melhor, transparecemos ao outro esta alegria e, de imediato, se a história tinha valor para o contador, terá, possivelmente, valor para o receptor, e a sensibilização se multiplica. Assim, Sisto corrobora:

O trabalho de formação de um contador de histórias deve ser, antes de tudo, um trabalho lúdico, que envolva o indivíduo de corpo e alma, da cabeça, aos pés. Mais do que necessidades teóricas, no primeiro momento, é preciso ajudar as pessoas a abrirem os olhos e o coração. (SISTO, 2012, p. 11).

Se o contador em formação já deve estar mais preocupado em abrir os seus olhos e o coração da sua plateia, sempre de forma lúdica e amorosa, podemos pensar verdadeiramente na contação como um dos principais registros do estudante no percurso escolar. Papoula afirma que a contação de história é “*esse momento de tu despertar a vontade do aluno de pegar um livro, de ler aquela história, às vezes os bem pequenos a gente vai ensinando a lerem as imagens, então eles leem as imagens e vão passando a página*”. O relato da professora é embargado de sentimento, de gratificação pela oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de uma criança, de presenciar sua constituição como ser dotado de saberes. A mesma contadora de histórias depois relata que este mesmo estudante que “*ensinamos a botar o dedinho embaixo da letrinha e da palavrinha para ler agora já está no nono ano*”. Carregados de todo o sentimento que a contação oferta, percebemos na fala desta contadora um processo de alfabetização e letramento por meio desta dinâmica literária. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura”. (BRASIL, 1998, p. 141).

O contador de histórias conhece as dificuldades e potencialidades do estudante; com a passar do tempo, vai conhecendo os pais e interagindo com esta comunidade, facilitando o processo de ensino, de oferta de leitura para cada perfil constituído.

Amor-Perfeito, conhecedora dos anseios de seus educandos, e no seu objetivo de criar o gosto pela leitura, alerta para o cuidado em não fazer do momento literário um espaço de cobrança, e sim “*momento de deleite, momento de puro prazer, de entrar no mundo das histórias e por alguns momentos esquecer o cotidiano, da vida real*”. Importa que não haja cobrança no processo de envolvimento com o livro; não se busca que a escola ofereça ameaça ao estudante, mas sim espaço de acolhida.

O contador de histórias vivencia e experimenta muitas possibilidades até sentir-se habilitado para levar à cena a sua contação. Acompanhando as cinco entrevistadas, percebemos que a ação de narrar histórias não acontece somente na biblioteca ou sala de aula, mas pode acontecer em outros espaços e interagir com a comunidade escolar, não apenas com os estudantes. Conforme Freire (1989), “[...] a posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido” (FREIRE, 1989, p. 44), consegue desenvolver uma relação mais rica para si e para os outros sujeitos da aprendizagem. O contador de histórias se experimenta, se permite, vence seus preconceitos e deixa fluir a contação com a alma deslizando com as palavras.

A escola é porta aberta para a manutenção dos contadores de histórias, para multiplicar o desejo pela leitura e inspirar novos contadores, ampliando as relações e significações dadas a cada obra. Quando vislumbramos o surgimento de um novo contador de histórias, potencializam-se as relações entre a obra e seu receptor. Pensando na escola, temos nos estudantes o futuro literário assegurado.

De acordo com Tahan, “[...] até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”. (TAHAN, 1966, p. 24). Assim, podemos nos valer da literatura na escola, a partir da contação de histórias, para preservar um dos mais importantes patrimônios da humanidade, que é a palavra simbólica.

Ainda, conforme nos adverte Candido (1972), é importante que o direito à literatura seja assegurado a todos os cidadãos, como forma de proporcionar desenvolvimento subjetivo, tendo em vista pessoas mais plenas. A escola, sob esse aspecto, ainda é o lugar por onde todos os sujeitos passam e onde todos esses sujeitos vivem experiências. Ou seja, fortalecer a contação de histórias é uma meta que encontra suporte na escola, entre nossas crianças e nossos jovens brasileiros.

Cada professora entrevistada tornou-se contadora de histórias por desejo próprio, não foi uma ação imposta ou forçada; reconheceram-se como elo entre os livros e as pessoas. Assim, gradativamente, nos seus espaços escolares foram deixando as salas de aula, laboratórios e seguiram para a biblioteca, espaço de fascínio para as mesmas, onde, a cada história contada, a cada turma recebida para a mediação de leitura intermediada pela contação, tornava-se um local de interesse

para mais pessoas. Não somente por escolherem boas histórias para serem contadas, mas por utilizarem recursos envolventes para qualificarem a atividade e, principalmente, pelo prazer na realização da contação de histórias.

Considerações finais

A contação de histórias envolve os interlocutores em uma trama que permite infinitas possibilidades, sujeitas ao processo de interpretação e de elaboração de significados em cada um dos sujeitos envolvidos e, também, ao imaginário destes sujeitos. Por isso, o contador de histórias atua no sentido de estimular a curiosidade, por meio do desejo de consumir mais histórias e de promover a descoberta do “novo”. Freire (1996) afirma que a curiosidade está relacionada à construção do conhecimento, e que exercer a curiosidade permite o uso da imaginação, de emoções e da intuição. Dessa forma, a contação de histórias é um instrumento para o aprendizado, um aprendizado prazeroso, que permite tanto ao aluno quanto ao contador uma troca de experiências; oportuniza vivências que contribuem para a construção de conhecimentos para ambas as partes, e nesse processo a curiosidade de Freire é uma inquietação indagadora:

Como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32).

Nessa curiosidade criadora, a contação de histórias também pode ser um caminho para a autonomia do sujeito, que constrói os seus significados sobre as histórias, baseado em sua identidade, nas suas vivências, e o ajuda a desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem. Nesse contexto de aprendizagem autônoma, criativa e imaginária, o contador de histórias cria memórias repletas de significação, que acompanham as crianças até a maturidade, e podem tornar-se estímulos para a prática da leitura e/ou mesmo para o exercício da contação.

Esse estudo traz considerações importantes principalmente acerca das entrevistas que possibilitaram enobrecer a atividade de contação de histórias no âmbito escolar, que foi percebido nas falas das entrevistadas, identificando a envoltura de cada uma delas com seus estudantes. Também se evidencia nas

entrevistas que a contação de histórias é uma prática essencial para a vinculação do estudante com a literatura e o espaço escolar.

Em relação à escola e os saberes escolares, a contação de histórias permite o aprimoramento do momento de entretenimento, de desenvolvimento cultural e da possibilidade do contato mais próximo com o livro.

Girardello (2012) nos apresenta a lembrança de seu avô, contador de histórias e livreiro com alma de poeta:

[...] fecho os olhos, em busca das imagens de quem me contou histórias quando eu era pequena, muitas vezes emerge em mim a lembrança de um fim de manhã, na cidadezinha gaúcha de Getúlio Vargas da década de 1960, em que me vejo em uma cadeira de balanço, no colo do meu avô Rafael, um livreiro com alma de poeta. (GIRARDELLO, 2012, p. 42).

Estas lembranças, estas relações estabelecidas enquanto somos jovens, formam nosso mapa humano desenhado pelas histórias. Para algumas crianças em idade escolar, quando se deparam em uma biblioteca, iniciam uma aventura interminável por livros e personagens inimagináveis, fiéis companheiros de muitas aventuras, brincadeiras e segredos. Ao chegarmos na fase adulta e adentramos uma biblioteca, muitas vezes buscamos rapidamente livros com histórias a nós contadas anteriormente, como afirma (BANDINI, 2012, p. 80): “o primeiro livro que busquei foi uma edição do Gato de Botas, a mesma que meu pai havia nos mostrado”. Neste relato, temos dois elos fundamentais que aproximam a criança da literatura; um é a presença do pai no desenvolvimento do filho e outro é a visita à biblioteca.

Muitos são os contadores de histórias, hoje adultos, que na infância envolveram-se com os livros de muitas formas, para mais tarde seguirem uma trajetória entre o imaginário e o real, contando histórias lidas, vividas e sentidas emocional e corporalmente; assim temos um verdadeiro contador de histórias. Quando nos deparamos com um contador de histórias, nos perguntamos como surgiu o desejo de desenvolver o ofício e, então, nos deparamos com sua memória afetiva. As lembranças de sua infância, os momentos no colo do avô, como apresenta Girardello (2012), são únicas e fundamentais para criar este corpo contador, repleto de histórias, fantasias e vivências.

Referências

- BANDINI, Alice. A arte de contar histórias e a biblioteca pública. *In*: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 79-95.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Cultura. **Programa Permanente de Estímulo à Leitura**. Projeto apresentado ao 14º Concurso FNLIJ/Petrobras – Os melhores programas de incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo o Brasil, 2009. [Documento interno].
- CAXIAS DO SUL. **Prefeitura Municipal**. 2010. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2017.
- CAXIAS DO SUL. **Perfil Socioeconômico/Socioeconomic Profile**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul/Brasil – 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **O menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.
- GIRARDELLO, Gilka. Na clareira do presente: o diálogo narrativo entre as gerações. *In*: GOMES, Lenice. MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-57.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. *In*: YUNES, Eliana (org.). **Pensar a literatura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 136-151.
- SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. **Fazer a América**. São Paulo: Edusp, 1999. p. 272-311.
- SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Memorial do Proler**: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville: Univille, 2007.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Conquista. 1966.

As manifestações da juventude das ruas enquanto objetos de denúncia e ferramentas de anúncio

Claudia Palhano e Pollianna Abreu¹

Saudamos a todas e todos que acessam esta carta, por tradicional que é o ato de cumprimentar aqueles que com os quais nos aproximamos, mas também porque sabemos que nossos remetentes, assim como nós, estão dispostos a entender e se comunicar acerca dos processos que nos fizeram chegar até aqui, no encontro de Estudos Leituras de Paulo Freire, Fórum que está em sua XXI edição e ocorre em Caxias do Sul, cidade em que habitamos.

Falamos de um grupo. Representamos um grupo. E por entender que representação nada mais é que uma imagem semelhante a algo, não este algo, como diz Sandra Makowiecky, com base no conceito de Chartier (1991), que “um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato”. Por isso, enquanto grupo, somos, além disso, uma ferramenta de visibilidade e integração. Buscamos ser menos detalhistas na definição das pautas, por mais complexa que seja a luta que abraça a diversidade, que é abrangente e por isso expõe limitações. Desejamos atender às minorias, as quais sabemos que são inúmeras. Se não podemos ainda fazer com que todos sejam independentes na conquista e defesa dos seus direitos, que ao menos possamos colaborar para que essas demandas sejam denunciadas de forma a gerar mobilização.

Por esta carta, colocamo-nos neste espaço enquanto mulheres que acreditam na importância dos ambientes de questionamento para presença efetiva da construção de uma sociedade melhor, com o cuidado e a atenção ao seu povo e às suas necessidades. Aqui reforçamos que espaços/lugares de explanação e reflexão concretizam as possibilidades que acreditamos existir, já que compreendemos que não estamos num lugar permanente da História, como observado por Paulo Freire (1997), como deterministas que estabelecem ou impõem uma condição. Mas sim,

¹ Slam das Manas, Caxias do Sul, integrantes do coletivo de construção e organização da proposta.

de possibilidade, em que há compreensão da necessidade e importância do reconhecimento das ações.

Vemos alternativas que colaboram para iniciativas de constante estímulo ao desenvolvimento das pessoas, com vistas à qualidade das relações e dos laços criados com aqueles que compõem estas áreas de identificação.

É por tudo isso que nos manifestamos agora e, há algum tempo, nos manifestamos nas ruas e nos espaços de convivência. Com o uso da poesia, de versos e expressões corporais falamos das pautas. Das faltas. Gritamos tristezas, pedindo justiça. Exigindo. Pois sabemos que este espaço – caracterizado por um círculo de pessoas que recitam e que assistem – nos pertence e é nosso de direito, sabemos do direito de reivindicação.

Nas ruas, todas as pautas se encontram. É ali onde ocorre o movimento. Seja por meio da expressão visual, como o grafite e o pixo, a dança, o *breaking*, ou a fala, com o *rap*, elementos do movimento hip hop, as manifestações acontecem. E mesmo que não houvesse denominação para estas expressões, a presença do indivíduo ator, por si só, já colabora para o andamento dessa engrenagem e deve ser vista como atividade transformadora, em essência. Já que é real, constante e se renova.

O Slam, batalha de poesia, onde jovens se concentram em círculos, nas ruas e praças de cidades, para recitar diante de jurados que integram a plateia, também chegou em Caxias do Sul.

O espaço não conduz apenas a comunicação de profetas com um público espectador, mas com um grupo ator desta conjuntura, este em constante despertar, e que, por muitas vezes, se dispõe a falar e produzir. A importância da percepção destes agentes se dá com a quebra de uma barreira invisível, que geralmente afasta o palco do público, convertida para a proximidade da fala-escuta que tende a gerar o reconhecimento enquanto sujeito social, seja de quem apresenta ou assiste, pela identificação com a causa ou dos próprios privilégios que se relacionem com as pautas levantadas.

O contexto de vida é fator determinante para a forma de aprendizagem, o que torna fundamental a comunicação direta e objetiva para atingir a “meta” de transmitir determinada mensagem, neste caso de uma nova forma de educação.

Dentro disso, é possível denominar também os espaços e as posições destes agentes. O que explica que sim, dentro deste ambiente de educação, que não é o

escolar, existe o espaço da fala e da escuta. Nele, a situação do aprender se encaixa na percepção cotidiana, e por não ter um único público, pois ocorre inclusive nas vivências de rua, atingindo diversas faixas etárias e classes sociais, envolve muitas pessoas e suas demandas, ligadas num mesmo eixo, sugerem um movimento: atuação cidadã em prol da população.

Num cenário de consequências de diversas batalhas e embates, o que há de registro histórico embasa para o entendimento desta situação. É o que Freire (1997) sugere sobre estar e reconhecer algo enquanto possibilidade, para que ele faça sentido e justifique o poder de atuação do indivíduo, no *fazer* dentro dos espaços de conhecimento, e da cultura que estes saberes permitem acessar.

Nita Freire, viúva do educador compreende esta luta tão presente: “Paulo pensou uma sociedade mais justa, democrática, sem esses conflitos de classe tão pavorosos, que estão repercutindo hoje na política nacional”. (Entrevista à revista *Cult*).

Se o nosso objetivo é transformação social, isso implica cobrar dos nossos e tratar com a mesma atenção as diferentes intervenções que, por vezes, são abafadas por reações maiores, orquestradas para manipular, destruir a democracia, tão defendida por aqueles que militam por meio da arte pela educação.

A ferramenta de denúncia e anúncio, uma vez que apresenta um pensamento profético, examinado por Freire (1997), como algo que deve “atender e se constituir na intimidade do hoje, a partir do qual tenta se exercer”, destaca a importância de analisar constantemente a comunicação e a seu peso no *cultivo da palavra para ser*. Partindo da lógica do todos falam e nem todos compreendem, devemos considerar que a contradição se faz essencial para o avanço da comunicação e do exercício da cidadania para a mudança.

É por espaços mais democráticos, que utilizamos o que temos, pois nas próprias ferramentas culturais dispostas, escolas, locais de trabalho, espaços de lazer, isto já não encontra vez, pois trata da desconstrução hierárquica do poder sobre a palavra.

Considerando que o aprendizado é uma ação intensa e se dá de acordo com vivências. Temos conhecimento de que se a vivência mais intensa do educando for a hierarquia constante, por exemplo, terá mais impacto na sua disposição social futuramente, reconhecido isto, dispomos o espaço para atuação espontânea, sabendo que esta atuação por si só não constitui a crítica necessária para modificar

as estruturas, mas é ponto inicial, nos vemos como parte desse processo e, como parte, interagimos.

Os porta-vozes destas profecias são aqueles que denunciam o estado atual em que vivemos, e anunciam as possibilidades que temos para vivenciar. Para Freire (1997), o profeta é aquele que, “atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas [...], fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão de experiência histórico-social”.

E, tendo, por crença e simpatia, este ponto de vista, arriscamos dizer que estes mesmos jovens que protagonizam as batalhas de poesia são, de alguma forma, profetas contemporâneos desta que chamamos de “cena de movimento político-cultural”, a qual acreditamos de modo a querer mantê-la viva e ativa. Afinal, são estes personagens reais que apresentam suas leituras da conjuntura e anunciam possibilidades de transformação social que existem, e existirão enquanto houver denúncias. Resgata os que se desencontraram de suas jornadas.

Esta carta denuncia a necessidade orgânica das utopias. Do que nos adiantaria estar vivos se nem pudéssemos sonhar? Por isso, utopia. Por isso educação. Este manifesto visa a representar, como dissemos no início, indivíduos que estão aqui para exigir respeito e atuação integral nas escolhas dos próprios caminhos. Anunciamos, por meio de nossa atuação, a existência de ambientes que promovam o diálogo, a empatia e o respeito, e que tendem a colaborar para a integridade dos cidadãos e das cidadãs que constroem o território social, aquele mesmo ao qual pertencemos e que desejamos seja o mais amplo, plural e humanamente desenvolvido.

Referências

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In*: [BRASIL; SENADO FEDERAL. O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997] Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2575/3/FPF_OPF_03_013.pdf citações internet. Acesso em: 19 abr. 2019.

MAKOWIECKY, Sandra. **Representação**: a palavra, a idéia, a coisa, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Roberto/Downloads/2181-15890-1-PB.pdf> citações internet. Acesso em: 19 abr. 2019.

REVISTA CULT, p. 17, Edição n. 226, 2017.

Possibilidades de um ensino de artes visuais crítico por meio do feminismo, em consonância com a pedagogia da libertação de Paulo Freire

Alessandra Gurgel Pontes¹
Maristani Polidori Zamperetti²

O recorte aqui apresentado traz um diálogo entre uma pesquisa em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, e do grupo de pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPq), coordenado pela coautora Maristani Polidori Zamperetti. As duas pesquisas apresentam convergências no que diz respeito à valorização do Ensino de Artes Visuais, como uma disciplina imperativa na formação humana e na participação de pesquisas em Educação, baseadas na conscientização social.

Tendo em vista que, no Brasil, está em ascensão uma onda neoconservadora que põe em risco conteúdos pedagógicos escolares, que visam à conscientização social e às lutas por direitos de minorias, assim como o respeito à diversidade e à pluralidade cultural, é crucial que disciplinas como a Arte tratem desses temas para evitar o “falecimento” de uma Educação ancorada na democracia. De fato resurgem ideias conservadoras e escravagistas provenientes da colonização; através de Freire compreendemos o porquê:

[...] o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo [...] teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático. (1967, p. 67).

De todo modo, é preciso que a Educação esteja articulada com a constatação da luta pela redemocratização do Brasil, e com a valorização de pesquisas decolônias que surgem em nosso continente, no sentido de se aproximar da realidade do País.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (FAE-UFPel). *E-mail*: sanagurp@gmail.com

² Professora Doutora no curso de Artes Visuais Licenciatura (CA-UFPel) e Programa de Pós-Graduação (FAE-UFPel). *E-mail*: maristaniz@hotmail.com

É nesse sentido que disciplinas como Artes Visuais precisam ser valorizadas e fortificadas nos currículos escolares, como potente no que tange à construção de crítica, a partir do cotidiano social dos indivíduos, das lutas feministas e de expressões artísticas com essas pautas. Portanto, as práticas escolares do ensino de Artes devem ser organizadas de modo que torne possível discussões em torno do social, da diversidade de gênero e raça.

É preciso ressaltar que houve muitos avanços a partir de estudos iniciados na década de 80, do século XX, que torna possível a valorização deste ensino, nos processos de formação humana e que foram preconizados por teóricos do ensino de Arte, como Ana Mae Barbosa (2010), no Brasil e Elliot Eisner – nos Estados Unidos. Tais autores buscaram tornar essa disciplina uma área de conhecimento, assim como uma potência participativa nos processos de formação humana crítica e libertadora. Eisner (2008) ressaltava o conteúdo deste ensino para a formação sensível,³ social e crítica⁴ dos seres humanos desde a infância, assim como Barbosa 2010 – influenciada pelas vivências com Paulo Freire – resalta a importância do Ensino de Artes Visuais no processo de conscientização social e histórica, através da leitura de imagens.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é propor uma reflexão acerca deste ensino, articulando as premissas dos feminismos, em consonância com a pedagogia de Freire, na busca por uma educação crítica das visualidades (sejam elas artísticas ou midiáticas), a fim de colaborar para a emancipação social dos educandos. Levando em consideração que Pedagogia feminista busca a igualdade e o respeito à diversidade, as teorias freireanas dialogam com essas premissas no sentido de conscientização social e de classes.

Podemos analisar que a metodologia de um Ensino das Artes Visuais, que considera os estudos Feministas e Freire como pilares pedagógicos, pode tornar os educandos sujeitos mais reflexivos, expressivos e críticos, capazes de analisar, reproduzir e denunciar os problemas de suas realidades, conscientes de suas classes, como também propôs Paulo Freire (1979). Essa conscientização reflexiva pode ser estabelecida através de uma metodologia baseada em Barbosa (2012),

³ A educação sensível no contexto do Ensino da Arte é uma herança da influência da escola nova no Brasil e “assentadas nos trabalhos da psicanálise, psicologia cognitiva e Gestalt” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 47), em que a expressão e a emoção são priorizadas.

⁴ Nesta acepção, o conceito de formação crítica pode ser entendido como a proposta de Paulo Freire de conscientização.

que visa a tornar a Arte essencial para se entender a cultura visual que nos cerca, nos influencia, e que nos torna sujeitos sociais de um determinado meio. Segundo ela:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção [...], apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2012, p. 19).

Essa colocação de Barbosa é harmônica com a preocupação de Freire para que a educação não se torne ineficaz, pois, segundo ele: “Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante”. (1979, p. 19). Essas perspectivas também são respectivas às mudanças que foram ocorrendo desde as últimas décadas do século XX, através de pesquisas de estudiosos do Ensino da Arte e dos Estudos Culturais, que começaram a propor uma narrativa de análise crítica das visualidades, para se combater os discursos proliferados por grupos dominantes em detrimento de minorias.

É nesse sentido que o ensino das Artes visuais, conduzido a partir de um viés feminista, em harmonia com as teorias de Paulo Freire, colabora para a valorização do ensino, assim como proporciona o entendimento e a análise de estudos das visualidades, com o intuito de conscientizar os educandos a respeito de narrativas alocadas em imagens heteronormativas, que penalizam e subjugam: mulheres Cis, as trans e, principalmente, mulheres negras. Vivemos cercados de imagens que são manipulativas, controladoras e que condicionam principalmente as mulheres a seguirem vidas estruturadas sob uma ótica patriarcal e machista. Portanto, é preciso uma prática pedagógica que auxilie os educandos desde a infância a interpretar esses discursos, no sentido de se libertarem das amarras neoconservadoras do capitalismo.

A dominação imagética sexista, que propõe o binarismo de gênero, tem como objetivo oprimir o corpo, para atender ao interesse reacionário de um capitalismo neoliberal que volta a operar por meio de influências da Igreja e de um Estado extremamente imperialista e neocolonial. Mas é possível combater tais implicações à medida que entendemos a necessidade de que uma “educação

pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos”. (HOOKS, 2018, p. 46).

A pesquisadora, professora e ativista negra estadunidense bell hooks⁵ baseou seus estudos feministas a partir dos estudos freireanos, no sentido de consciência de classe e do processo educativo como prática de liberdade. Seus estudos são extremamente valiosos no que tange à proposição de novas metodologias para o Ensino de Artes, que vise a desvelar os discursos de relações de poder contidos em imagens.

Consideramos, portanto, pensar numa metodologia do ensino de Artes Visuais que contextualize criticamente as visualidades com os movimentos emergentes que conduzem à conscientização social. Podemos exemplificar esse pensamento ao analisarmos os trabalhos artísticos da brasileira Rosana Paulino, que simboliza a luta e a denúncia de mulheres negras, desde o período colonial, na busca por pertencimento, reconhecimento e diretos.

Concluimos que, neste sentido, é necessário ressaltar a importância da revisão da disciplina escolar de Arte, tendo para isso, como base deste diálogo, a pedagogia formulada por Paulo Freire, em seus livros *Pedagogia do oprimido* (1979), *Educação como prática da liberdade* (1967), em sintonia com a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), e com pedagogias feministas que buscam conscientização social, como as pesquisas de bell hooks (2017).

Referências

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

⁵ A autora, que na verdade se chama Gloria Jean Watkins, adotou o pseudônimo bell hooks – nome de sua avó – e o assina com iniciais minúsculas para deixar clara essa apropriação nominal.

O teatro do oprimido e da oprimida: Boal e Freire no Projeto Teatro do Oprimido na Comunidade – UFPel

Fabiane Tejada da Silveira¹

Apresento nesta carta uma reflexão sobre o Projeto de Extensão “Teatro do Oprimido na Comunidade.” (TOCO) do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, que este ano completa nove anos de existência; resgato aqui minhas memórias como coordenadora do projeto que tem seu nascedouro na disciplina de Teatro na Educação III, do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, no ano de 2010. Nesta disciplina, entre outros teóricos, estudamos a Metodologia de Teatro desenvolvida por Augusto Boal, denominada “Teatro do Oprimido”, que enfoca principalmente um teatro desenvolvido por todos e todas para transformação social, a partir das transformações das opressões identificadas pelas pessoas participantes do grupo. O projeto de extensão surgiu da necessidade encontrada pelos estudantes de Teatro – Licenciatura, de propor no campo de trabalho do(a) futuro(a) professor(a) experiências em comunidades de Pelotas e da região sul do Estado do Rio Grande do Sul, com os estudos feitos na disciplina. Assim surge um projeto de extensão articulado com as provocações feitas no espaço de ensino da disciplina curricular. Paulo Freire é apresentado na disciplina como um dos mais importantes educadores que atuou no campo da educação popular, foi contemporâneo de Boal e também é um teórico que nos ajuda a aprofundar a concepção de teatro apresentada pelo projeto TOCO, pois Freire abordava em seus estudos que quando encontramos espaços para reconhecermos, em nossas histórias de vida, o que fazemos, o que sonhamos, o que nos oprime e o que desejamos para viver melhor, abriríamos um canal importante para o desenvolvimento dos nossos processos de conscientização. Surgem à consciência os condicionamentos e as circunstâncias que nos colocam à frente, os momentos em que podemos optar, fazer escolhas de inserção no mundo e não apenas de adaptação. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem haver com ele [...] não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere”. (FREIRE,

¹ Professora Doutora no Centro de Artes da UFPel. *E-mail*: tejadafabiane@gmail.com

1987, p. 60). O Projeto “Teatro do Oprimido na Comunidade” desenvolve em suas atividades técnico-teatrais, que mobilizam pessoas a narrarem sua existência, a partir das opressões que sofrem, justamente para procurarem superar tais opressões. A autoria da práxis-teatral para Augusto Boal, sistematizador da proposta de Teatro do Oprimido, que é experienciada pelos(a)s *espectadores-atores*, *espectadores-atrizes* (espectadores(as), que também entram na cena e transformam-se em atores e atrizes) constitui-se para fundamentar o caráter dialógico desta práxis. Boal entendia o teatro como instrumento de emancipação política e de transformação da sociedade – ao identificar-se com situações de opressão apresentadas, o “espect-ator” poderia repensar durante a cena a sua própria postura diante destas opressões. O “Teatro do oprimido e da oprimida” é um método estético que sistematiza Exercícios, Jogos e Técnicas Teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do teatro. Cumpre ressaltar que todas as técnicas pressupõem a criação de grupos. É com constante reinvenção que trabalhamos com uma proposta de prática teatral que se organiza de forma a mediar o diálogo e que propõe a experimentação de processos de transformação: teatro para transformação social, como ferramenta de luta. Quais são estes saberes que transitam nas narrativas teatrais, saberes dos oprimidos, que atravessam seus corpos e subjetividades. Experiências de racismo, xenofobia, homofobia são expostas cenas para serem problematizadas. É uma forma de resistência organizada, que está sempre em confronto com o cotidiano que força a “acomodação social”. Na maioria das vezes, a prática da Arte no senso comum é vista como um tempo para “livre expressão das angústias”, canal de catarse, mas pouco tem interessado para a transformação. Quando provocamos o instituído para a mudança, não raro somos rechaçados. As experiências de cada integrante do grupo são a matéria-prima do trabalho. O TO parte do princípio de que a linguagem teatral é a linguagem humana que é usada por todas as pessoas no cotidiano. Sendo assim, todos podem desenvolvê-la e fazer teatro. Desta forma, o TO cria condições práticas para que o oprimido e a oprimida se apropriem dos meios de produzir teatro e assim ampliem suas possibilidades de expressão, além de estabelecer uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores(as) e atores/atrizes. Para Samuel, um dos integrantes do grupo TOCO e estudante do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, participar de uma peça de Teatro do

Oprimido é excitar o ser cidadão que, segundo Boal, configura um sujeito com potencial de transformação. É “ensaiar para a vida real” colocando-se como meio de modificação de uma cena que reverberará em maiores e mais profundas mudanças sociais. Trabalhamos no TOCO com atividades que propiciem a conversão do espectador e da espectadora em ator/atriz com jogos e atividades que desenvolvam o conhecimento do próprio corpo e aprofundem o trabalho para tornar o corpo expressivo; assim buscamos a compreensão do teatro como linguagem e do teatro como discurso. O desenvolvimento da práxis teatral no TOCO, como leitura de mundo e diálogo para transformação da realidade, é a articulação que propomos para pensar a construção do sujeito histórico freireano, que, na concepção de nosso trabalho, é aquele que, em sua narrativa de vida, descobre-se como artesão de seu próprio processo civilizatório. Incentivar que o diferente pronuncie seu mundo, garantir que o outro expresse sua história é possibilitar que, com autonomia, os sujeitos construam-se em diálogo com o conhecimento já sistematizado e organizado no espaço acadêmico. Agradeço muito a oportunidade deste encontro e coloco-me disponível para aprofundarmos presencialmente o tema.

Palavras-chave: Teatro do oprimido. Augusto Boal. Paulo Freire. Comunidade.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não: atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005. Edição revista.

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

O direito humano à leitura: cirandas e práticas de educação popular

Márcia Helena Koboldt¹
Carolina Drügg²
Renata Toigo³

O nascedouro

O Cirandar⁴ – Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais foi criado em 2008 e tem como missão fortalecer redes de culturas gaúchas visando ao empoderamento social, através da democratização do acesso à educação e à cultura. Os projetos desenvolvidos buscam responder à visão de sociedade que reconheça e valorize a diversidade cultural e atue em prol da justiça social. As três frentes de trabalho dedicam-se 1) à formação de educadores populares; 2) à mobilização de redes e empoderamento comunitário; e 3) à democratização do acesso ao livro e à leitura, sendo esta última a que mais iremos nos dedicar, durante este relato de experiência.

Atualmente, o Cirandar é a entidade gestora de duas bibliotecas comunitárias: a Biblioteca Comunitária Chocolatão, com sete anos de vida, localizada na zona leste da capital e a Biblioteca Comunitária do Arquipélago, com quatro anos de existência, localizada na Ilha Grande dos Marinheiros, na entrada da cidade de Porto Alegre. Cada biblioteca tem suas particularidades, de acordo com sua trajetória individual e o território onde está integrada. Durante o relato de experiência buscaremos compartilhar os *saberes fundantes* que fazem da prática de formação de leitores um caminho de acesso à leitura como direito humano, buscando observar as experiências metodológicas desenvolvidas nesses dez anos de vida do Cirandar, pautados na educação popular.

¹ Professora. Mestra em Educação. Fundadora e conselheira no Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais. *E-mail*: cavalcantemarcia@hotmail.com

² Pedagoga. Mestra em Educação. Coordenadora-geral do Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais. *E-mail*: carolinavdrugg@gmail.com

³ Graduada em Letras. Mestra em Letras – Teoria da Literatura. Coordenadora de gestão do trabalho e formação do Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais. *E-mail*: renatatoigo.ongcirandar@gmail.com

⁴ Para conhecer mais o trabalho desenvolvido é possível acessar cirandar.org.br

Escolhemos a fotografia como forma de expressão para apresentar nosso relato, porque acreditamos nas forças da palavra e da imagem na construção da história e memória das práticas comunitárias vivenciadas. As fotografias estarão entremeadas por trechos de poemas e outros escritos feitos pelos leitores das bibliotecas aqui referidas.

O Sul

O Cirandar, desde 2017, centra sua dedicação aos dois territórios onde faz a gestão das duas bibliotecas comunitárias. Desenvolvendo uma prática que está enraizada com o conceito de leitura como direito humano, seguindo as ideias de Antonio Candido, que nos inspira a pensar que a “literatura é o sonho acordado da civilização” (CANDIDO, 1989, p. 112), sendo um direito bem como a alimentação, a saúde, a moradia, entre outros direitos fundamentais à vida humana. Essa reflexão traz, ao campo da formação de leitores, múltiplos olhares que entendem a leitura para além do processo de apropriação do código escrito, passando pelo letramento e assentando lugar na leitura como ferramenta de conscientização. Nesse importante aspecto, articulado com a criticidade, Paulo Freire nos lembra que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo, através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p. 13).

Metodologia

O trabalho de formação de leitores nas comunidades é desenvolvido a partir da concepção de que as bibliotecas são centros culturais. Casas de grande *boniteza*, preparadas de forma amorosa para receber o público prioritário de crianças e adolescentes. Bibliotecas comunitárias que são espaços vivos que geram novas vidas. Diariamente, a programação cultural prevê rodas de histórias, mediações de leitura, vivências em cinema e teatro e práticas de cultura popular e memória.

Motivos de celebração

Ao longo de 10 anos de vida do Cirandar, foram realizados mais de 30 mil atendimentos em ações de promoção da leitura e educação; foram cerca de 50 mil

livros emprestados; em torno de 60 comunidades participantes; aproximadamente 30 escolas envolvidas e cerca de 400 voluntários que contribuíram com ações de formação de leitores. Um trabalho feito por muitas pessoas, em um intensa ciranda de educação e cultura, que se movimenta da força criadora de educadores e leitores. Compartilhar, ouvir, *dizer a palavra* durante o XXI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire será uma grande oportunidade de celebrar e estar junto, resistindo e vivendo a Educação Popular, que tanto nos alimenta a alma, a mente e o coração.

Referências

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, A.C.R. (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

Eixo 10

Paulo Freire: ética e cultura da paz

Coordenadores

Prof^a Dr^a Eliana Sacramento Soares (UCS)

Prof. Dr. Onorato Jonas Fagherazzi (IFRS-Bento Gonçalves)

Articuladora

Doutoranda Simone Côrte Real Barbieri

Os grupos de estudo e os círculos de cultura: em busca de aprofundamentos para o trabalho colaborativo

Claudete Botelho Ferreira¹

Bento Selau²

Lúcio Jorge Hammes³

Introdução

Este artigo traz para o debate a importância do trabalho colaborativo em junção com as propostas freireanas de círculos de cultura. Tem como objetivo debater o grupo de estudos na perspectiva do trabalho colaborativo, compreendendo as aproximações destas concepções com a perspectiva freireana de círculos de cultura. A palavra grupo, comumente, pode ser compreendida como um substantivo coletivo, que pode ter como sinônimos: multidão, plateia, público, bando, associação, equipe, dentre outros. Assim, o grupo pode ser uma reunião de pessoas com objetivos comuns e referência para o reconhecimento das ideias que compartilham: objetivos e propósitos para se reunir.

Em relação aos grupos de estudo, o objetivo parece mais explícito do que aquele anteriormente exposto, pois une “pessoas reunidas para estudar”. Isso parece ser mais comum no cotidiano escolar (agregar-se a um grupo de colegas para estudar, preparar aulas, elaborar estratégias para apresentar pesquisas, entre outras atividades).

Embora haja outros grupos de estudo que podem ser considerados não formais, como os grupos de estudos bíblicos, por exemplo, de forma mais específica os grupos de estudo aos quais se faz referência neste trabalho têm uma relação muito estreita com a escola. Para explicar esse conceito, partir-se-á da ideia de que a escola é o espaço da diversidade, da heterogeneidade. É o local no qual as diferenças devem se completar ou se complementar, com um único intuito: o fortalecimento e o crescimento de todos com foco na aprendizagem. Neste

¹ Mestranda em educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). *E-mail*: cloferreira@gmail.com

² Doutor em educação. Professor na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Jaguarão/RS (Brasil). *E-mail*: bentoselau@gmail.com

³ Doutor em educação. Professor na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Jaguarão/RS (Brasil). *E-mail*: luciojh@gmail.com

sentido, os grupos de estudo deveriam ser uma prática recorrente nas escolas, não somente entre alunos, mas, também, entre professores. Um grupo de estudos formado por professores, segundo Silva (2011, p. 71 *apud* MURPHY; LICK), pode ser entendido como um “pequeno número de indivíduos trabalhando juntos para aumentar suas capacidades, através de nova aprendizagem para o benefício de estudantes”.

A colaboração em Freire tem sua materialidade “na prática dialógica e humanizadora da vida em sociedade a ser gestada no processo histórico de libertação política, cultural e social liderado pelos oprimidos”. (ZITKOSKI; NICOLAY, 2018, p. 89).

Círculo de cultura e os grupos de estudo

Paulo Freire (1921-1997) desenvolve a noção dos círculos de cultura, que encontram sua referência básica no diálogo, entendido como um elemento essencial no processo educativo, respondendo à exigência radical das pessoas que não podem se construir fora da comunicação. Esta noção é desenvolvida por Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do oprimido*.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há um professor, há um coordenador que tem por função dar as informações solicitados pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica de grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta ao curso do diálogo. (FREIRE, 1985).

Os círculos de cultura aparecem como uma escola diferente, por meio da qual se discutem os problemas dos educandos e os do educador. Portanto, não pode existir o professor tradicional que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe; tampouco, podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória dos estudantes. O círculo de cultura é um lugar – debaixo de uma árvore, na sala de uma casa ou na escola – onde um grupo de pessoas se reúne para aprender mais, dialogando sobre seu trabalho, sobre a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc. No círculo de cultura, os grupos que se reúnem aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo em que aprendem a “ler” (analisar e atuar) sua prática.

No processo de aprendizagem de Freire, “ninguém ensina nada a ninguém”, com uma prática pedagógica eficaz é o círculo de cultura, onde o educador passa a ser um animador, substituindo a “aula bancária”, onde o professor é aquele que

sabe e ensina, por aquele que aprende ao ensinar, pois é aprendendo que se ensina, portanto o mais importante é aprender. Freire tem a convicção de que somente o oprimido tem o germe da libertação, que pode libertar o opressor.

Os grupos de estudo escolares representam, então, encontro entre pessoas. Freitas, embasando-se em Bakhtin e Vygotski afirm:

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente e da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1997, p. 320).

As discussões e o diálogo podem propiciar aos envolvidos uma reflexão e uma possível mudança de paradigma frente às suas concepções. Segundo Fiorentini:

É nesse processo (discussões em grupo) que o professor produz novos significados, situa-se histórico filosoficamente, apropria-se criticamente das contribuições de cada tendência e (re)constrói seu próprio ideário pedagógico. Quando essa construção é processada coletivamente, atingindo um número significativo de pessoas ou grupos, isso pode desencadear o surgimento de novas tendências pedagógicas. (FIORENTINI, 1995, p. 30).

O trabalho de Freire apresenta, contudo, uma limitação, no que se refere à organização destes círculos de cultura: Qual é o tipo de organização social que parece mais adequada e, por quê? Por esse motivo, pensa-se ser fundamental discutir as principais formas de organização social da aprendizagem, enfatizando que a proposta freireana deverá ser, substancialmente, colaborativa.

Os grupos de estudo não têm, necessariamente, uma estrutura fechada e única. Eles possuem uma dinâmica que é própria de seus participantes, que depende do interesse do grupo, do nível de interesse dos participantes, da necessidade das pessoas. São organizados como trabalho colaborativo, conforme apresentam Johnson, Johnson e Smith (1998):

A *aprendizagem cooperativa* é o coração do *aprendizado* baseado em problemas. Relaciona-se com a *aprendizagem* colaborativa, que enfatiza o “*aprendizado natural*” (em oposição ao treinamento resultante de situações de *aprendizagem* altamente estruturadas), que ocorre como um efeito da comunidade onde os alunos trabalham juntos em grupos não-estruturados e

criam sua própria situação de *aprendizado* (participantes. (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 92, grifos dos autores).

Neste sentido, não se pode considerar aprendizagem colaborativa ou trabalho colaborativo como sendo algo fácil de acontecer, muito menos uma prática corriqueira e costumeira nas escolas. Outras formas de aprendizagem são apresentadas por Johnson *et al.* (1981): a aprendizagem competitiva e a individualista.

Johnson *et al.* (1981, p. 47) referem-se à aprendizagem competitiva como “social situation is one in which the goals of the separate participants are so linked that there is a negative correlation among their goal attainments”.

Tanto a aprendizagem individualista como a competitiva vem na contramão da aprendizagem colaborativa. Na aprendizagem competitiva, para que um indivíduo vença, outro tem que perder. Já na individualista apenas um evolui, um cresce e, pior que isso, para que ocorra o crescimento de apenas um único indivíduo. Esses dois tipos de aprendizagem são os mais recorrentes no mundo de hoje, indivíduos disputando espaços em universidades, no mercado de trabalho, na sociedade. Numa situação cooperativa, a definição é a seguinte:

[...] a cooperative social situation as one in which the goals of the separate individuals are so linked together that there is a positive correlation among their goal attainments. An individual can attain his or her goal if and only if the other participants can attain their goals. Thus a person seeks an outcome that is beneficial to all those with whom he or she is cooperatively linked. (JOHNSON *et al.*, 1981, p. 47).

Esse entendimento de que o sucesso do outro é mais importante para o grupo do que os avanços individuais chama a atenção. O sucesso individual é relevante, porém para que ele seja realmente oportuno deve refletir positivamente no sucesso do grupo: cresce o individual, mas cresce o coletivo também. Johnson, Johnson e Smith explicitam o quão difícil é a tarefa de se trabalhar de forma cooperativa:

A aprendizagem cooperativa é também pouco usada porque muitos alunos não entendem como trabalhar cooperativamente com os outros. A cultura predominante e o sistema de recompensas de nossa sociedade (e de nossas faculdades) são orientados no sentido do trabalho competitivo e individualista; os alunos das escolas vieram de um sistema em que se enfatizam as classificações, e são frutos de professores exigentes na avaliação

de alunos na base dos referenciais de “normalidade”. (1998, p. 92, grifos dos autores).

Num mundo totalmente competitivo e individualista, a escola pode ser um espaço em que a colaboração venha a contrapor essa realidade cruel, instigando os alunos a pensarem e agirem coletivamente, buscando a evolução individual, mas que reflita, positivamente no grupo, no crescimento de todos.

Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 93) mencionam os estudos de Morton Deutsch, para definir outras concepções de aprendizagem: “[...] primeiro formulou uma teoria da interdependência social nos anos 40, observando que a interdependência pode ser positiva (cooperação), negativa (competição), ou não existente (esforços individualistas)”. (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 93).

O que se percebe é que o trabalho colaborativo é muito mais eficaz do que o trabalho individualista ou competitivo, tendo efeitos positivos nas próprias estruturas cooperativas:

Esses efeitos se dão tanto sobre o rendimento acadêmico e os resultados de aprendizagem dos alunos no sentido tradicional do termo quanto sobre variáveis de caráter atitudinal e motivacional, as relações entre estudantes de diferentes etnias, o altruísmo, a capacidade de levar em conta o ponto de vista de outros ou a autoestima. (COLOMINA; ONRUBIA, 2004, p. 281).

Sendo assim, é inegável, para as práticas pedagógicas escolares a importância do trabalho colaborativo. Porém, um trabalho colaborativo exige que os pares envolvidos atuem juntos, pensando e agindo de forma colaborativa. A esse respeito Johnson, Johnson e Smith afirmam:

Há sementes que ficam esperando no deserto durante anos. Somente, sob corretas condições germinarão e florescerão. Quando vem a chuva, e a temperatura é adequada, ou quando a semente é levada a um solo fértil, então seu potencial é liberado e ela cresce. A mesma verdade existe com respeito à cooperação. Sempre que dois elementos interagem, o potencial para a cooperação existe. Mas é somente sob certas condições que a cooperação realmente existirá. (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 94).

É necessário, portanto, que se perceba que a cooperação não ocorre de forma simples. Johnson afirmam que para que a cooperação aconteça, alguns elementos são fundamentais:

[...] **cinco elementos-chave** surgem como críticos para uma cooperação verdadeira: interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais, e processamento de grupo. Eis o que cada um destes elementos significa para os membros do corpo docente. (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 94, grifos do autor).

De acordo com os autores, os cinco elementos-chave assim podem ser explicitados: a interdependência positiva refere-se ao fato de os alunos perceberem que não terão sucesso a não ser que os outros envolvidos também tenham; a responsabilização individual faz com que os alunos aprendam juntos e evoluam individualmente; a interação promotora faz com que os alunos sintam-se ligados uns aos outros, ajudando-se, incentivando-se, percebendo o esforço e vibrando com seu sucesso; as habilidades sociais estão relacionadas à capacidade que os alunos devem ter de tomar decisões, de administrar conflitos, sendo estas habilidades tão importantes quanto as acadêmicas e o processamento de grupo refere-se ao tempo que o grupo leva para sair do individualismo e/ou da competitividade para assumir uma postura cooperativa. O principal que se percebe em todos esses elementos é que o papel do professor é fundamental, norteando o caminho a ser trilhado pelos alunos.

Todas essas concepções demonstram a necessidade que os sujeitos têm de estabelecer vínculos com seus pares, que o convívio social faz com que as relações entre esses sujeitos se estreitem e que o crescimento de ambos é mais fácil de acontecer do que de maneira individualizada e/ou competitiva.

Tal percepção vai além do espaço escolar, fazendo com que os envolvidos num processo coletivo evoluam como pessoa, de forma individualizada, respeitando as diferenças, agregando conhecimentos, vivências e experiências dos outros que podem servir para si. O sujeito é capaz de perceber pontos de vista diferentes, importantes para todos, reconsiderando opiniões sem perder suas próprias crenças.

Mas concretamente, para que um participante possa ser beneficiado pela ajuda recebida de seus colegas, parece necessário que sejam cumpridas várias condições: 1) que necessite realmente da ajuda oferecida; 2) que a ajuda apresente correspondência com a necessidade de quem a recebe, ou seja, que seja relevante para a dificuldade encontrada; 3) que a ajuda seja formulada em um nível de elaboração ajustado ao nível de elaboração da dificuldade; 4) que seja proporcionada tão logo se manifeste a dificuldade; 5) que o receptor possa entendê-la; 6) que o receptor tenha uma oportunidade para utilizar a

ajuda recebida e que aproveite essa oportunidade. (COLL; COLOMINA, 2004, p. 311).

A abordagem dos autores indica que o trabalho coletivo deve obedecer a alguns cuidados básicos, o simples fato de um grupo de alunos estar fazendo uma tarefa juntos não significa que o trabalho está acontecendo de forma coletiva. A vontade de todos os participantes em realizar um trabalho colaborativo é fundamental, além de estarem dispostos a buscar ajuda, quando necessário. A ajuda deve ser significativa para aquele momento, para aquela situação ou perderá efeito. Os referidos autores citam a lei da dupla formação das funções psicológicas superiores de Vygotski, como sendo a lei mais importante do desenvolvimento do psiquismo humano.

[...] la observación del desarrollo de las funciones superiores demuestra que la formación de cada una de ellas está rigurosamente subordinada a la misma regularidade, es decir, que cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interaccion, como medio de la adaptación social, o sea, como categoria interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoria intrapsicológica. (VYGOTSKI, 1997, p. 214).

Para a pedagogia a lei da dupla formação das funções psicológicas é extremamente importante. É indispensável que os professores atuem junto aos alunos, desempenhando o papel de mediador do ensino. Inicialmente no social, em parceria com o professor, a criança será capaz de realizar determinadas tarefas e, em seguida, ela conseguirá fazê-las de forma autônoma, sozinha. Ou seja, apropria-se do conhecimento com ajuda do outro, do professor, de um adulto ou de alguém que sabe um pouco mais e, posteriormente, consegue essa apropriação sozinho.

Outro conceito importante do legado de Vygotski é a zona do desenvolvimento mais próxima, que serve para explicar a defasagem existente entre a relação individual e social de problemas e tarefas cognitivas. As abordagens feitas aos alunos por um adulto, o professor, por exemplo, deve estar na zona de desenvolvimento mais próxima da criança, ou seja, nem inferior ao que a criança já sabe, nem muito além do que ela é capaz de fazer.

A compreensão, por parte do professor, com relação ao nível do desenvolvimento da criança, pode ser considerado o ponto crucial para a sua ação docente. Coll e Colomina esclarecem:

É precisamente neste ponto em que Vygotsky faz intervir a linguagem, como instrumento de mediação semiótica que desempenha um papel decisivo no processo de interiorização. A linguagem é o instrumento regulador por excelência da ação e do pensamento. Mediante a linguagem, podemos influir sobre a ação e o pensamento das pessoas com as quais interagimos, porém, o que é igualmente importante, podemos influir sobre nossas próprias ações e pensamentos. (COL; COLOMINA, 2004, p. 313).

A comunicação entre os sujeitos é extremamente importante para a realização de ações pedagógicas eficientes, construir e reconstruir constantemente as práticas pedagógicas, reconhecendo na linguagem uma ferramenta importante nesse processo é essencial.

As abordagens feitas até aqui tiveram como foco os grupos de estudos envolvendo alunos e a expressão mais utilizada foi trabalho cooperativo ou colaborativo como sinônimas. Porém, Damiani (2008) defende que há diferença entre elas. Para a autora cooperar refere-se a operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema. Já a palavra colaboração significa trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Sendo assim, ao fazer um grupo de estudos envolvendo os professores e monitores parece mais coerente a utilização da palavra colaboração, visto que exige dos envolvidos a sua participação e o engajamento em todos os momentos das atividades, desde a reflexão da realidade, o planejamento, a execução e o replanejamento, quando necessário, e a avaliação das atividades. A autora afirma ainda que, “[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”. (DAMIANI, 2008, p. 215).

A prática do trabalho colaborativo apresenta-se como uma ferramenta importante para ações pedagógicas mais eficazes. Damiani, Porto e Schlemmer destacam que

a cultura de colaboração se apresenta como um processo permanente, decorrente da compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da tarefa educativa e as conseqüentes necessidades de articulação dos

educadores (professores e demais profissionais atuantes na escola), a fim de atender aos interesses coletivos e favorecer o crescimento profissional. Implica uma ação democrática e um trabalho colaborativo sem perder o foco na importância da liberdade de intervenção e do respeito à autonomia profissional de cada sujeito, autonomia que, assim como a identidade singular do docente, se constrói no respeito às diferenças, na diversidade das concepções teóricas e das práticas profissionais, condições para o desenvolvimento criativo – tanto individual quanto coletivo. (DAMIANI; PORTO; SCHLEMMER, 2009, p. 165).

Pensar coletivamente requer uma disponibilidade entre os pares que não anule a individualidade, mas que propicie um crescimento de concepções e ideias próprias e coletivas. Segundo Damiani (2008, p. 216-217), “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Considerações finais

Essas concepções são perfeitamente aplicáveis em sala de aula, inclusive com alunos com NEE e poderiam auxiliar os professores a superarem as dificuldades do trabalho pedagógico. Talvez por focarem seu trabalho numa perspectiva mais individualista do que cooperativa, sentem-se cada vez mais desafiados no exercício da docência. A inclusão de alunos com NEE no ensino regular, ainda hoje, causa preocupação e muitos professores manifestam-se despreparados para atuar de forma a contribuir com o aprendizado de todos os alunos.

Neste sentido, Damiani (2008, p. 218) destaca que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir, e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. O que falta nas escolas são momentos para a realização de um trabalho colaborativo com intuito pedagógico, inclusive entre professores. O que acontece hoje são reuniões com enfoques administrativos, burocráticos, sem espaço para a troca e a construção de propostas pedagógicas. Vale ressaltar que o trabalho colaborativo não anula as individualidades. O trabalho colaborativo entre os estudantes também é considerado enriquecedor, os benefícios citados por Damiani apontam

[...] as constantes interações entre pares para a criação de questionamentos sobre as estruturas de conhecimentos já adquiridos, assim como para a exposição de diferentes raciocínios e comportamentos que podem ser apropriados por meio de imitação criativa e não-reprodutiva, enriquecendo o repertório de pensamento e ação dos estudantes. (DAMIANI, 2008, p. 223).

Na constatação da autora, percebe-se o crescimento individual do aluno, que sem perder a sua individualidade, torna-se capaz de aplicar um conhecimento adquirido para superar novos desafios. Já com relação aos professores a autora destaca que “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. (DAMIANI, 2008, p. 218).

A autora afirma, também, que “ao logo da história, os professores vêm trabalhando individualmente e essa tendência parece não ter mudado”. (DAMIANI, 2008, p. 218-219). Portanto, o trabalho colaborativo mostra-se benéfico tanto para professores como para alunos. Além disso, como afirma Damiani (2018, p. 225), “possibilita o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado na nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista”. O trabalho colaborativo, então, possibilita o estreitamento das relações e o entendimento de que o homem precisa do outro para superar suas limitações. Tal perspectiva tem relação ao que Freire (1985) anunciava sobre os Círculos de Cultura, onde se “re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora”. (FREIRE, 1985, p. 12).

Referências

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre, 2004. p. 298-314.

COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação 2**. Psicologia da educação escolar. 2. ed. Porto Alegre, 2004. p. 260-293.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.

- DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.
- FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n. 4, p.1-37, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. Qual é a Evidência de que Funciona? **Change**, v. 30, Issue 4, p. 26, jul./aug. 98. Disponível em: docplayer.com.br/5074022-A-aprendizagem-cooperativa-retorna-as-faculdades.html. Acesso em: 27 fev. 2019.
- JOHNSON, D.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R.; NELSON, D. Effects of Cooperative, Competitive, and Individualist Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. **Psychological Bulletin**, v. 89, n. 1, p. 47-62, 1981.
- SILVA, G. H.G. Contribuições de um grupo de estudos na formação inicial de professores de Matemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 10, p. 69-84, jan./jun. 2011. Disponível em: periodicos.uesb.br Capa, v. 7, n. 10, 2011 . Acesso em: 15 jan. 2019.
- VYGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividad infantil. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).
- ZITKOSKI, Jaime José; NICOLAY, Loinir. Colaboração. *In*: STRECK, Danilo Roque; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

A ética do *ser mais* e a ética do mercado: educação em contexto de globalização neoliberal

Débora Caroline dos Santos¹

Introdução

Para iniciar esta discussão, devemos compreender que a globalização é um fenômeno socioeconômico que envolve um mercado financeiro mundial com a quebra de fronteiras e a integração das economias de diferentes países. Em segundo lugar, a ideologia neoliberal insiste em discursar sobre um mercado livre de interferências do Estado, em que a lógica do capital predomina diante de todas as esferas humanas, em detrimento da cooperação entre os sujeitos e do processo de *humanização* (FREIRE, 1992), que se faz tão necessário. O ponto fundamental que enfatiza a discussão a ser apresentada está na articulação entre estes dois fenômenos, considerando que, há muito tempo, estão incorporados em prol de um mesmo fim, um dando sentido ao outro, mas um sentido negativo.

Se essa é a configuração econômica em que nos encontramos no contexto global, as discussões sobre como tem se dado os processos educacionais são urgentes. Paulo Freire nos aponta, de modo geral, para uma educação libertadora, cujo homem possui seu desenvolvimento como tal, a partir do *ser mais*. Podemos assim nos questionar: Como fomentar esta perspectiva de educação, considerando que o contexto em que nos encontramos baseia-se na formação de uma sociedade neoliberal? Talvez não iremos responder a este questionamento, mas devemos refletir sobre suas possíveis determinações.

O contexto socioeconômico na lógica de mercado

Inicialmente, sobre a reflexão em torno da globalização, devemos assimilar que, apesar de Paulo Freire não direcionar escritos especificamente sobre a temática, toda a sua sustentação teórica de pensamento pode ser compreendida como um processo de resistência à hipervalorização do capital, nas esferas da vida

¹ Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Bolsista de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). *E-mail*: dbsantos0410@gmail.com

humana. Essa hipervalorização é considerada sob a percepção de que, atualmente, tudo o que está presente na vida do homem pode e deve ser comercializado pela lógica da necessidade de consumo, pautada no consumismo abusivo, que se planta e cultiva na constituição do homem contemporâneo, e conta com o processo histórico da globalização comercial. Para estabelecer a essência que compõe a globalização neoliberal, Freire explana sobre a *malvadez do capitalismo*, expondo que “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca”. (FREIRE, 1996, p. 128).

Respaldados pelo pressuposto exposto acima, é interessante que pensemos sobre a ideologia neoliberal. Ideologia, na teoria freireana, possui um caráter de camuflagem, como uma miopia (1996, p. 80). O autor afirma que “[...] o poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas [...]” (1996, p. 80). Ainda, a ideologia possui a façanha de se concretizar a partir do que é ideal, ou que deveria ser o ideal para alguns, e assim obscurece suas reais intenções. Nesta perspectiva, a ideologia neoliberal, substancialmente, é o próprio liberalismo econômico transcendente à economia.

A ideologia do neoliberalismo, em consonância com o processo de globalização da economia, é apontada por Freire como uma “universalização de pensamento” (1996, p. 83), algo que está aí e deve ser aceito, principalmente porque “[...] a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível [...]”. (1996, p. 83). Por isso o autor aponta para os seus perigos, confirmando:

A capacidade de nos *amaci*ar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder [...]. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos fatos. (1996, p. 80).

É uma conjunção de fatores, juntamente com o pensamento exposto acima, que nos leva a conceber a globalização neoliberal como substancial para o aumento das desigualdades. Ela possui um caráter individualizador e de favorecimento daqueles que já estão favorecidos diante da constituição

socioeconômica que temos por contexto. Freire mesmo supõe que “[...] a liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver”. (1996, p. 81).

Seguindo por esse viés, a ideologia neoliberal nada mais é do que mais um contribuinte da *ideologia da opressão* (FREIRE, [1968] 1987), promovida pela própria educação bancária, que supõe uma *pedagogia opressora*. No contexto dessa discussão, a educação bancária é produzida e reproduzida pelo processamento da educação pela lógica mercantilista.

As conceituações e reflexões em torno do fenômeno da globalização neoliberal, como ideologia dominante, são abordadas por Freire (1996) a partir da concepção de “ética do mercado”. Esta expressão condiz com a lógica neoliberal de comercialização livre para maior visão de lucro, que, concomitantemente, articula suas aspirações com a ideia de abafamento da participação do Estado nas decisões econômicas de seu país. Entretanto, atualmente, já se percebe que não existe um *abafamento* do Estado, mas um total esvaziamento das interferências e das suas responsabilidades, diante da organização da economia nacional. Toda esta esfera tem um efeito negativo para nossa constituição social, pois, no momento em que o Estado perde sua função social, instantaneamente resulta na privatização de seus setores públicos, inclusive a educação.

Ao ser questionado sobre a situação da escola pública no Brasil, Freire acentua que a privatização da educação prejudica diretamente as necessidades e emergências das classes populares em relação ao acesso e à permanência na escola, sendo que estariam “pagando o conforto e as regalias das chamadas [classes] ‘favorecidas’”. (1995, p. 50). Essa decorrência da globalização neoliberal sobre a educação traz uma visão de conhecimento como moeda de troca, pois é vista como ascendência intelectual, pura e especificamente para preparar para o mercado de trabalho, deixa de ser um meio para transformação do ser, para que esse transforme a sua realidade.

A ética do ser mais como fundamento para a humanização

Ainda, como conceito da teoria freireana, há a *ética do ser mais*, que se consolida para resistência deste enquadramento globalizante no que estamos

vivendo. Podemos refletir no conceito freireano de *ser mais* como processo de humanização do ser, sua vocação ontológica. (FREIRE, 1996; FREIRE, 1968). Seguindo na linha de pensamento, a ética do *ser mais* está associada à vocação humana, trazendo este processo como um preceito para a educação e seu compromisso social em nível de mundo.

Ao articular as concepções de rigor ético na teoria freireana, Trombetta e Trombetta estabelecem que “[...] a ética é concebida como uma reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que possibilitam superar o mal e conquistar a humanidade do homem como ser livre [...]” (2016, p. 167). Não há como dicotomizar os processos éticos com o processo de *ser mais*. Assim, a ética do *ser mais* representa, em sua natureza pura, a objeção prática às lógicas capitalistas da ética de mercado.

Paralelamente à ética do *ser mais*, Freire (1996) nos convida a pensar sobre a *ética universal do ser humano*. Na mesma proporção, esta dimensão ética expõe a natureza humana para a humanização. A promoção de um sujeito ao seu próprio caráter de agente transformador está na sua formação ética. Nascemos e crescemos em um meio que busca em cada elo de suas relações a visão de lucro, o desenvolvimento econômico (para alguns), que resulta na declinação desenvolvimentista das classes pormenorizadas socialmente. É neste contexto que a ética universal do ser humano possui sua relevância e urgência. Freire afirma veementemente:

[...] Nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceita-la. (1996, p. 8).

Na atualidade, identificamos classes sociais que possuem “nome” e características estritas às suas suposições econômicas e até mesmo culturais. Estas classes são constituídas historicamente desde a organização social da civilização, em formação hierárquica, vertical e totalmente irregular. Com o desenvolvimento da mercantilização mundial, estas classes são cada vez mais reafirmadas e

passíveis de relações de poder, que agem de cima para baixo, acentuando a ratificação de sua superioridade.

Na teoria freireana, compreende-se que a ética do ser mais, como integradora da ética universal do ser humano, é um pressuposto teórico-prático para a construção de novas relações de poder, baseadas nessa configuração de organização social por classes. Freire (1995) propõe a *reinvenção do poder* para a equidade social. Ele estabelece que “[...] nessa reinvenção do poder, ou as massas populares têm uma participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem de serem críticas, ou o poder não será reinventado [...]” (1995, p. 53). A ética, neste sentido, tem o papel de proporcionar aos sujeitos que se reconheçam como parte integradora do seu meio; tendo esta importância, são os únicos capazes de transformá-la conforme suas necessidades. É necessário, deste modo, que o processo de ser mais de cada homem e mulher seja oportunizado a partir de vivências educativas que reafirmem frequentemente sua posição como tal, com o dever de construir a história e a cultura que concebem seu meio.

Da mesma forma, existe como condicionante do processo de ser mais do ser humano, a superação do sentimento de estar alheio à sua realidade e identidade sociocultural. O reconhecimento se mostra indispensável para a assunção do homem e da mulher como construtores de sua identidade. Esta compreensão é exposta por Freire (1996), quando afirma que o ato de ensinar exige do educador que ele dê ao seu educando oportunidades de autorreconhecimento. Como sujeitos, só entenderemos nossa existência no mundo quando nos reconhecermos como parte integrante dele, e não como destituídos dele, como se sobrevivêssemos aqui, sem viver realmente no mundo e para o mundo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de 23 nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 23).

É para a consolidação do reconhecimento do homem como parte do mundo que Freire (1996) articula constantemente a relevância da ética para a formação

humana, juntamente ao princípio da estética. Já de início o autor afirma que “[...] a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. (1996, p. 32). Estética traz, então, a possibilidade de desenvolver a sensibilidade ao ver o mundo e intervir nele, buscando assim a humanização pelos ideais éticos que fomentam a cidadania. Assim, a *ética do ser mais* é também a *estética do ser mais*, ou seja, a ascensão humana a qual estamos nos propiciando, a partir do desenvolvimento de nossa rigorosidade ética pode agregar-se quando colocamo-nos a serviço da criação e recriação da cultura que enriquece e sustenta nossa sociedade, processo esse que é principal na concepção de estética.

Considerações finais: o que cabe a nós, educadores

O processo de humanização do homem é constantemente interrompido pelas lógicas neoliberais da globalização. O *ser mais* perde seu sentido primário e dá espaço para o *ser menos*. (FREIRE, 1987 [1968], p. 34). Este é o papel do opressor, inspirar o processo de desumanização do próprio homem, que perde a sua vocação de ser. Há uma esfera mais opressora do que um mundo economicamente organizado para favorecer os já favorecidos e pormenorizar seus oprimidos, tirando-lhes sua principal (talvez única) possibilidade de tornarem homens ativos em seu contexto social, que é a Educação para transformação, forçando-os a permanecerem em seu estado de passividade?

Este é o questionamento-chave para problematizarmos a educação contemporânea e seus desafios diante deste contexto neoliberal. Freire contribui para esta reflexão, a partir da compreensão de que não há nada mais urgente para a época presente do que uma educação transformadora que incite o processo de *ser mais* de cada homem e cada mulher, de acordo com seus condicionamentos. Essa pode ser uma afirmação utópica ao seu máximo, mas, como reitera o próprio autor, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996, p. 125), por conseguinte, é utópica, é esperançosa. O autor afirma ainda:

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 129).

O que temos, em caráter concreto, para inspirar a educação como fomento para a humanização e transformação social é a proposta de uma educação popular. Paulo Freire sempre posicionou-se como defensor e propagador da educação pública e popular, em primeiro lugar, como direito humano fundamental para a sua formação como ser humano. Ainda, propõe a educação transformadora que busque a reintegração de uma economia, ainda que dentro do capitalismo, que vise à equidade desenvolvimentista e firme a atividade das classes populares para sua ascensão social, não em detrimento de qualquer outra classe social, mas em favor da igualdade de direitos e da justiça como alicerce da vida humana em coletividade.

Freire mesmo anuncia que “as forças e o poder reacionário deste país enfermaram a escola pública [...]”. (1995, p. 50). Esta afirmação é realizada na década de 90 e, quase 30 anos depois, a situação é ainda mais calamitante.

Sendo a escola um importante espaço educativo, podemos pensar em uma educação popular dentro da escola pública, não em seu sentido amplo e abrangente, mas em seus princípios fundantes, que a tornam uma dimensão transformadora. Com o intuito de definir uma das esferas da educação popular, Adriano Nogueira, em seu livro escrito juntamente com Paulo Freire, *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (1993), aborda que “[...] é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer a escola de outro jeito [...]”. (1993, p. 19). Este “outro jeito” se fundamenta dentro das perspectivas que estão em confronto com a mercantilização da educação e do conhecimento. Precisamos, nós educadores, com determinação e uma porção de audácia, não permitir que nossos educandos se formem sujeitos passivos, oprimidos, que não se reconhecem cidadãos do mundo. O contexto é esse e, provavelmente, será por algum tempo ainda, mas não devemos perder a essência da responsabilidade que temos como educadores, em primazia, que é mediar o conhecimento entre o educando e o mundo, e o conhecimento é a “arma”, a única, que pode possibilitar a libertação da nossa mente desta realidade de opressão.

Compreendo assim que, por mais que seja [quase] inalcançável superar a lógica da globalização neoliberal e frear suas decorrências nas esferas sociais; o educador, independentemente de sua área de atuação, pode e deve exercer sua

função própria, como já é nomeado, de educar para transformar, para inspirar o *ser mais*, para a superação das desigualdades socioeconômicas, talvez não em uma universalidade, mas no núcleo de vida de cada educando.

Referências

ÉTICA. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 138-139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, [1968] 1997.

**Destemperança – um olhar sobre a economia para os 99%,
Paulo Freire, ética e a cultura da paz**

Cláudia Soave¹
Daniela Corte Real²

Caxias do Sul, RS, 10 de abril de 2018

Iniciar um texto (uma primeira carta) é sempre um desafio, nasce da escolha das palavras, da intencionalidade do autor, da ideologia por trás do texto. Corre-se o risco de descrever de forma óbvia sobre aquilo que, de tão óbvio, se tornou “invisível”. Quando o foco é a escrita de uma carta pedagógica, há um outro fator que implica a escrita: a expectativa do leitor que, geralmente, é também um professor. E, ainda que no discurso sejamos progressistas, libertários ou pós-estruturalistas (não importa), o entendimento de que haverá uma avaliação, de certa forma, limita a mão e cerceia o ato de pensar. Insistentemente, pisca o cursor na tela e correm os dedos no teclado, digitam e apagam, num vai e vem que não se configura em nada além de uma tentativa de escrita endereçada...

Até que, abrimos mão das certezas, das verdades, dos preconceitos e das ideias estereotipadas e preconcebidas e deixamos fluir os sentimentos despertados. Deixamo-nos “encharcar” pelos textos de Freire e nos colocamos o desafio de romper visões meritocráticas (melhor pessoa, melhor profissional, melhor turma) e *rankiadoras*, que se escondem num discurso pseudofreireano, com explicitadas práticas que pouco contribuem para o coletivo no qual estão inseridas. “Ser freireano” no discurso é fácil, na prática isso é bem mais sutil...

Na sequência, arriscamo-nos, desordenadamente, a dar forma aos argumentos e às reflexões, subvertendo a ordem de uma escrita linear, esperada – academicamente aceita. Vamos nos despindo de nossas vergonhas. Abandonando a autocensura e nós, alunas/professoras/escritoras/autoras desta Carta, finalmente, amadurecemos e emergimos dali, daquele ponto, naquela ruptura. Nesse outro fazer, ainda que à primeira vista incoerente, atribui-se o protagonismo ao texto e a

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), contemplada com fomento para afastamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). *E-mail:* claudia.soave@bento.ifrs.edu.br

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Bolsista Capes/Prosuc. *E-mail:* dcreal@ucs.br

autoria àquelas que o escrevem. E é neste não lugar de certezas que nos encontramos, desafiadas (por nós mesmas) a escrever um texto sobre algo que parecia posto. Trata-se da adoção de uma postura ética, de quem escreve comprometido com o discurso e que acredita que o seu dizer pode ecoar, porque não está desconectado no tempo/espço do Brasil de hoje (2019).

Nesta primeira carta, escrevemos sobre a economia e a concentração da riqueza que está na mão de uma pequena, melhor seria dizer ínfima, parte da população mundial, quando a lógica deveria ser outra. Não que sejamos pollyannas, mas dói pensar que a maior parte da riqueza do mundo está nas mãos de 1% da população, numa lógica perversa de um capitalismo canibal, que nem se retroalimenta nem se autorregula, mas que se sustenta na exploração dos outros 99%. (OXFAM, 2017).

Tornamo-nos canibais sem consentimento, meros coadjuvantes de um movimento antropofágico deturpado. Abaporu desconfigurado. Humano que come gente. A sua gente! Numa democracia sequestrada – como bem coloca Saramago –, o que restará a gente que se submete ao humano que tem a riqueza para matar a fome, para comprar a roupa, o remédio, a escola e, até mesmo, a fé?! O que esperar de um país onde uma representante do Estado fala publicamente que, no Brasil, não se passa fome porque somos um país tropical, onde se plantam mangas... Que não sabemos o que é falta de comida porque não vivemos guerras. Ou onde o ministro da Educação tem mais experiência na gestão de empresas do que na escola?

Fala-se em economia para os 99%. Na necessidade de promover uma economia humana que beneficie todas as pessoas e não apenas algumas. Mas quem, de fato, fala e faz algo sobre isso? Quem age para isso? Certamente, quem se ocupa disso não é aquele 1%.

Como romper com esse ciclo exploratório que só faz aumentar a distância entre o grande grupo (da gente-gente) e o pequeno grupo dos poderosos humanos (desumanos?), que perderam a capacidade de ser “gente”? Não queremos mais ser pollyannas, mas dói pensar que essa economia para os 99% está longe de ser alcançada...

Abandona-se a heterotopia. Afasta-se o outro, a diferença e a multiplicidade numa tentativa vã, de sobrevivência. O *eu* assume uma configuração que não comporta mais a resiliência e, sim, o egoísmo mascarado sob a égide da

autopreservação. Aquele 1% manipula, domina, coloniza, explora... O que será da gente-gente? Será que vivem? Será que são felizes? Até quando... Se são aqueles que não sabem o que é passar fome, estar expostos a doenças, não ter o que vestir, onde morar, que teorizam sobre a gente-gente?

Não queremos ser pollyannas, achamos que também é preciso problematizar esse lugar... Fala-se em direitos, propõem-se pactos, assinam-se acordos, mas de fato quais as mudanças concretizadas? Podemos falar em avanços? Podemos pensar em alargamento de fronteiras? É possível existir uma terceira margem do rio? Seria então essa economia para os 99% a nossa nova utopia?

Não “queremos” ser pollyannas, não deveríamos, porque reconhecemos que refletimos de um lugar confortável, onde apenas 2% da população brasileira se encontra – em um curso de Doutorado na área de Educação. Não sabemos de que modo a miséria opera sobre a gente-gente, não sabemos se conhecemos o suficiente sobre as políticas públicas, a educação e a economia, para propor algo que de fato seja impactante. Perguntamo-nos se é possível fazer parte dos 99%, quando as desigualdades são tão diferentes entre nós. Por conseguinte, pensamentos conflitantes se apresentam.

Odamos nos sentir assim. Não queremos ter pena, não acreditamos em políticas assistencialistas dissimuladas em ações coordenadas por organismos internacionais, que recebem dinheiro dos governos e DESgovernos que não fazem a sua parte... Leia-se desresponsabilização do Estado! Não queremos ser hipócritas e/ou nos afirmarmos como politicamente corretas, porque o nosso medo de sermos medíocres é maior do que nossa capacidade de pensar o mundo para além do nosso “umbigo...” Dualidade, incerteza, insegurança em relação ao futuro. Pessimismo. Queríamos ser mais pollyannas, mas, no momento, não conseguimos! Será que seria possível romper algo que está, tão profundamente, entranhado em nós e que nos faz ser quem somos?

“Encharcadas” de Freire nos perguntamos: Mantendo-se essa lógica, é possível uma cultura de paz, por meio de um “diálogo” que privilegia apenas 1%? Numa lógica unilateral que hoje, em abril de 2019: “extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2019)? Mantendo apenas os colegiados “previstos no regimento interno ou no estatuto de instituição federal de ensino;” e “criados ou alterados por ato publicado a partir de 1º de janeiro de 2019”?

(BRASIL, 2019). Decreto que estabelece tempo limitado para duração das reuniões e votações? Extinguem-se os conselhos de direitos, de saúde, assistência social, entre outros – mais uma vez enfraquece-se o coletivo... ainda assim, sem perder a esperança, nos despedimos.

Até a próxima carta!

Fraternalmente,
DuPlá (Cláu e Dani)

Referências

BRASIL. **Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350. Acesso em: 11 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OXFAM. **Uma economia para os 99%**. Documento informativo da OXFAM, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacoes/uma-economia-para-os-99>. Acesso em: 5 abr. 2019.

**Destemperança – um olhar sobre a economia para os 99%,
Paulo Freire, ética e a cultura da paz**

Cláudia Soave¹
Daniela Corte Real²

Caxias do Sul, RS, 11 de abril de 2018

Caro(a) leitor(a), na última vez que escrevemos a você perguntamos no final se, mantendo-se a lógica da economia para 1% (OXFAM, 2017), seria possível pensar em uma cultura de paz? Lembra? Depois de muito refletir e debater entre nós duas pensamos...

Não conseguimos, pois mesmo em nosso cotidiano, em nossas relações mais próximas, em nosso trabalho, em nossos estudos, ainda somos assombradas por discursos esvaziados de prática, em que a mesma lógica dos 1% contra os 99% prevalece. Mas por quê? Porque parece existir uma transferência desta lógica, da economia para a vida, que consome e direciona as mentes a buscarmos a mesma forma econômica de cálculo: o da exclusão. Ainda seduzimos e somos seduzidas pela competição; instigamos e lutamos para: ser 1% melhor, ser 1% superior, ser 1% privilegiado, ser 1% reconhecido, ser 1% elogiado, ser 1% enaltecido.

Tomando por base nossas experiências, perguntamo-nos: Ainda que sigamos estudando as obras de Freire, será que ainda prevalece, infelizmente, em nossas posições de educadoras e estudantes (salvo exceções), a distância entre a leitura que se faz e a prática que dela brota e se aplica? Colocamo-nos no ato de reflexão crítica como sujeitos também implicados nas ações, seria incoerente não o fazermos...

Achamos que somos ágeis em decodificar as obras de Freire, em identificar a localização de suas falas em seus textos, em trazer suas frases prontas quando preciso. Entretanto, deslizamos na aplicação de sua filosofia na educação. Sabemos que Freire era uma pessoa muito coerente com aquilo que pensava, um

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Contemplada com fomento para afastamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), claudia.soave@bento.ifrs.edu.br

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Bolsista Capes/Prosup, dcreal@ucs.br

educador como pregava e com o que praticava nas suas aulas, na vida, na relação com as pessoas.

E nós? O que fazemos? Se pensarmos por meio de sua base ontológica, enxergamos que sua teoria contribuiu e continua contribuindo para possibilitarmos encontros entre passado, presente e futuro. Sua obra continua atual, uma vez que demonstra a preocupação com o ser humano e com a descolonização das consciências. Contudo, quando se trata de desmitificar esse “ser”, que aos olhos viciados ainda “tem que ser” o exemplo desse 1% do cálculo, qual é a experiência? Qual prática adotamos?

Se a obra de Freire concebe a dimensão sobre a função de cultura, de história, de ação e reflexão humana junto à natureza, na relação entre seres humanos (que aprendem cultura, criam e aprendem valores e se integram), demonstrando sua disposição ontológica, qual a função do educador e de quem estuda em programas de pós-graduação em educação, por exemplo? Nossa missão não seria romper com a consciência ingênua, com a desumanização? Por que, então, ainda não conseguimos nos descolar da teoria?

O papel do educador é ser revolucionário, no sentido do trabalho de educação e de abertura crítica para que as massas populares não sejam massas de manobra, mas nos perguntamos: Estamos contribuindo para isso, quando nos colocamos entre os 1% melhores, seja em qualquer situação? Para Freire o processo de urbanização, com o qual o povo ganha consciência crítica para sair do mundo ingênuo e criar uma consciência crítica (que quer participar desse desenvolvimento), não é suficiente. Isso é ainda um processo de transição. Entendemos ser ainda processo, pois repetimos a lógica econômica e não a humanitária, aquela que busca a paz (no campo da ação e do diálogo) e não a competição.

Para Fiori (1999, p. 9), Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”. Sob a égide de um discurso freireano e levantando essa bandeira, conseguimos de fato nos comprometer com a existência (nossa e do outro)? Nesse aspecto, concebemos como fundamental o estímulo de educadores e estudantes da educação, em contribuir com a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, formando consciências para tomarem suas decisões, transitando (encontrando) uma outra forma de consciência, madura e emancipatória, que inicie por nós. Mas, será que nosso

discurso freireano (que bem poderia ser o seu) é coerente com uma prática freireana em todos os espaços nos quais atuamos? Ou nos deixamos conduzir passivamente naqueles espaços nos quais estamos implicados de outra forma, em que a “militância” e o “ativismo” não se enquadram? Perguntamos isso porque podemos nos anunciar como “encharcadas” de Freire e, por outro lado, adotar práticas incoerentes em diferentes espaços. Por exemplo, na academia e na periferia!

Freire compreendeu a condição humana e suas mazelas com profundidade e isso o levou a enxergar de forma mais concreta o sentido da vida e a centrar suas reflexões sobre como poderíamos contribuir para um mundo melhor, mais humano e menos desigual por meio da luta consciente, da resistência, da revolução. “A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem.” (FREIRE, 1999, p. 41).

Essas reflexões são ainda pertinentes e necessárias no momento atual, face às incoerências, inconsistências e violência (seja física, verbal, ou em atitudes) a que estamos submetidos diariamente. Quanto nos falta evoluir, diante da supremacia dos resultados econômicos e mercadológicos sobre a vida? Quanto a opressão é imposta, disfarçada por um falso assistencialismo que nunca liberta, ao contrário condiciona cada vez mais? “Violência real, não importa que, muitas vezes, “adocicada” pela falsa generosidade a que nos referimos”, porque fere ontológica e historicamente a vocação dos homens: a de ser mais. (FREIRE, 1999, p. 42). Freire escreve sobre a mansidão, o amaciamento e o assujeitamento. Nesse sentido, a quem interessa a consciência crítica?

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire identifica que o problema do oprimido não é do governo apenas, mas da estrutura social, ou seja, só existe o oprimido porque existe o opressor. Ressaltamos que a pedagogia do oprimido, em seu sentido humanista e libertador, ocorrerá em dois momentos distintos. No primeiro, o oprimido compreenderá a forma como a opressão se manifesta e se comprometerá com sua transformação. No segundo, após a transformação da realidade, ela não será opressora, mas uma pedagogia voltada à pessoa em processo de constante libertação.

Para Freire sair do lugar de oprimido não significa ir ao lugar do opressor, ao contrário, requer uma postura que liberta dessa condição de assumir o comando

do outro, seja de forma deliberada ou não. Em outras palavras, a dominação deverá ser enfrentada não como forma de nova dominação, mas por meio da mudança de percepção do mundo opressor pelos oprimidos. A busca pelo direito de ser, excluindo o poder de oprimir e esmagar o outro, é que restaurará a humanidade. Por isso, no lugar de ativistas da educação, precisamos nos observar para identificarmos se não estamos assumindo o lugar de opressores. “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 1999, p. 80).

Nesse aspecto, para que a educação possa mudar as pessoas é necessário que haja um processo entre teoria e prática, sublinhando o aspecto de que ninguém educa ninguém, bem como ninguém liberta ninguém, a não ser através do diálogo. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” (FREIRE, 1999, p. 79). As ideias de Freire apresentariam ainda: se não há respeito e reconhecimento.

Ao lermos e relermos a frase: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (1999, p. 80), uma questão emergiu em nossas mentes: “*se não amamos o mundo, se não amamos a vida, se não amamos as pessoas*”, é possível atuarmos na educação? Relacionamos essa dúvida à ideia de diálogo como comunhão, o ser humano da natureza, o diálogo com as outras pessoas, ou seja, só é possível ocorrer educação, na relação com outras pessoas, no diálogo com Deus ou com valores, pois a educação é um exercício ético, está alicerçada na relação com a sociedade, com os outros, e com a realidade como cada um vive.

Entretanto, Freire (1981) ressalta que para que essa educação aconteça é preciso conhecer e transformar a realidade, essas são exigências recíprocas, e esse tipo de educação não seria posta em prática por classes dominantes (nem pertencendo ou querendo pertencer ao 1%), uma vez que estas não têm esse interesse, pois lhes tiraria o poder e as conquistas.

Além disso, é necessário considerar que, para transformar a realidade, é preciso que o oprimido passe da consciência ingênua para a crítica; mas, depois dessa passagem, é preciso um engajamento para que as pessoas possam permanecer na consciência crítica.

Aqui retomamos a relação com a ideia do amor tomada por Freire, e da sua forma de questionar a vida, o mundo, a realidade social. Entendemos que não há como entender a sua obra se não dermos passagem a um olhar mais amoroso sobre a existência e não estivermos dispostos (não ingenuamente, mas conscientemente e criticamente) a transformar a realidade com esse amor que ele concebeu em sua obra, em sua vida, em sua trajetória. Amor que não é utopia, é legado, pertinente e presente, hoje, com muitas coisas a fazer em prol de uma existência mais digna, mais humana, mais amorosa, mais pacífica, pelos caminhos da educação, do diálogo e pela prática preconizada, amorosamente, por ele.

Abraços e até uma próxima carta!

Fraternalmente,
DuPlá (Cláu e Dani)

Referências

FIORI, Ernani, M. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OXFAM. **Uma economia para os 99%**. Documento informativo da OXFAM, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacoes/uma-economia-para-os-99>. Acesso em: 5 abr. 2019.

Eixo 11

Paulo Freire: políticas públicas e resistência

Coordenadores

Prof^a Dr^a Cristiane Welter (UCS)

Prof. Dr. Lucio Hammes (Unipampa)

Articuladora

Doutoranda Caroline Lemons (UCS)

Participação social e políticas públicas de educação ambiental: um estudo sobre a conferência nacional infantojuvenil pelo meio ambiente (CNIJMA)

Ana Lúcia Ruiz Goulart¹
Gabriel Ferreira da Silva²

“O mundo não é. O mundo está sendo.
Como subjetividade curiosa, inteligente,
interferidora na objetividade com que
dialeticamente me relaciono, meu papel no
mundo não é só o de quem constata o que ocorre,
mas também o de quem intervém como sujeito
de ocorrências.
Não sou apenas objeto da história, mas seu
sujeito igualmente.
No mundo da história, da cultura, da política,
constato não para me adaptar, mas para mudar.”
(Paulo Freire)

Sobre a temática

A Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) é uma estratégia de política pública de educação ambiental (EA), que surgiu em 2003 e foi lançada no Dia Mundial do Meio Ambiente, em meio à 1ª Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA). Como iniciativa do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG/PNEA), representado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC), buscava fortalecer o Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama), instalando uma nova dinâmica à política ambiental do País, incluindo o público infantojuvenil nos espaços de participação social, que naquele momento emergiam ou se fortaleciam com diversas políticas públicas.

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em Direito e Processo do Trabalho (LFG-UNIDERP) e Gestão Ambiental em Municípios (FURG). Mestre em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). *E-mail:* ana.lurgoulart@gmail.com

² Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestrando em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Bolsista CAPES. *E-mail:* gbr.s.ferro@gmail.com

Como estratégia pedagógica de educação difusa, a iniciativa encontra inspiração na educação libertadora de Paulo Freire, ao buscar o conhecimento pela ação-reflexão, pelo diálogo e pela participação. Inspira-se também no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, na Carta da Terra, na Agenda 21 e na Carta das Responsabilidades Humanas da Aliança para um Mundo Responsável, Plural e Solidário, se configurando como um instrumento voltado para o fortalecimento da cidadania de escolas e comunidades, com vistas à justiça social.

É considerada uma referência em política pública para o exercício do direito de liberdade e de participação na vida política de crianças e adolescentes. Sendo uma estratégia permeada, dentre outras diretrizes, pela premissa da participação social, buscamos compreender como a participação vem sendo materializada e concretizada nos processos de Conferência, com vistas à autonomia e ao empoderamento dos envolvidos.

Desse modo, realizamos inicialmente uma imersão na política, desde a sua concepção em 2003 e percorrendo a sua primeira década de história. A partir daí, consideramos as dimensões teórico-conceituais Educação Ambiental, Políticas Públicas e Participação Social para a compreensão da proposta. Por fim, analisamos a estratégia pela qual a premissa da participação foi acolhida e vem sendo vivenciada na CNIJMA, pelos olhares dos diferentes atores envolvidos no processo, que foram sujeitos da investigação, por meio de entrevistas e questionários semiestruturados.

Em termos metodológicos, o trabalho foi desenvolvido como pesquisa qualitativa, concretizada pelo Estudo de Caso. O levantamento de dados foi realizado por meio da conjugação entre pesquisa bibliográfica e documental. Os dados produzidos foram analisados usando as narrativas como metodologia, o que nos permitiu perceber que a CNIJMA não se destaca apenas como estratégia do OG/PNEA ou em razão da sua importância no campo das políticas públicas. Sua relevância se justifica por ser uma iniciativa transformadora na vida de todos aqueles que foram envolvidos em pelo menos uma das etapas dos processos, no decorrer de suas edições.

Os relatos individuais nos demonstram o entusiasmo pela participação, nos contam sobre mudanças de vida em todos os sentidos e sobre o estabelecimento de uma nova relação consigo, com os outros e com o mundo, em um verdadeiro

processo de inclusão social. E essa é, sem dúvida, a verdadeira essência da Conferência. Sonhos, histórias, pessoas, que acreditam que podem fazer a diferença e contribuir para tornar este mundo um lugar um pouco melhor para se viver, com responsabilidade, envolvimento e participação.

A conferência

A CNIJMA é um processo dinâmico de encontros e diálogos, que debate temas socioambientais, deliberando coletivamente e escolhendo representantes (delegados) que levarão as ideias consensuadas para as etapas sucessivas (até a etapa nacional). Tem como lócus as escolas que possuem pelo menos uma série dos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), assim como as escolas de comunidades indígenas, quilombolas e de assentamento rural.

Sendo um instrumento voltado para o fortalecimento da cidadania ambiental nas escolas e comunidades, por meio de uma educação crítica, participativa, democrática e transformadora, é uma ação que promove o reconhecimento das responsabilidades coletivas, fornecendo subsídios para políticas públicas de EA.

A Conferência retrata o viés participativo, dialógico-reflexivo, construtivista e emancipador, na medida em que investe na interação do indivíduo, na força das suas ações e em um novo modo de ver o universo, a vida, o mundo e as relações sociais, em uma educação para autonomia (protagonismo infantojuvenil) e para o empoderamento dos sujeitos, valorizando o conhecimento e os diferentes saberes.

Para Sorrentino e Trajber:

A educação ambiental cria uma interface entre os dois sentidos etimológicos da palavra latina para educação: *educare* e *educere*. Estamos acostumados com o significado de *educare*, favorecendo o estabelecimento de currículos e programas de ensino formais, mas o diálogo resgata o *educere*, que significa “tirar de dentro o que cada um e cada uma tem de melhor”, quando motivados pela paixão, pela delícia do conhecimento voltado para a emancipação humana em sua complexa dimensão da beleza e da manutenção da vida. (SORRENTINO; TRAJBER, 2007, p. 16).

Como estratégia metodológica, a Conferência se realiza em quatro etapas. A primeira acontece na escola e é obrigatória. A etapa seguinte, a regional, é optativa e é seguida pela etapa estadual, também obrigatória. A quarta e última etapa é a nacional, momento em que os jovens aprofundam as temáticas,

socializam os projetos e participam de oficinas temáticas, produzindo uma carta coletiva, a Carta de Responsabilidades, representando as ideias de todas as escolas e comunidades envolvidas.

Considerando os primeiros dez anos de Conferência, as edições foram realizadas respectivamente no ano de 2003 (I edição), 2005/2006 (II), 2008/2009 (III), 2010 (Confint) e 2013 (IV). A I edição trabalhou com a temática “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas”, nos subtemas “Como Vamos Cuidar da Nossa Água”; “Como Vamos Cuidar dos Seres Vivos”; “Como Vamos Cuidar dos Nossos Alimentos”; “Como Vamos Cuidar da Nossa Escola” e “Como Vamos Cuidar da Nossa Comunidade”.

A II debateu os Acordos Internacionais sobre Biodiversidade, Mudanças Climáticas, Segurança Alimentar e Nutricional e Diversidade Étnico-Racial e foram considerados os seguintes acordos internacionais: o Protocolo de Quioto, a Convenção sobre a Diversidade Biológica, a Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar Mundial e a Declaração de Durban contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

Com o tema central as “Mudanças Ambientais Globais”, a III edição trabalhou a biodiversidade, queimadas e desmatamento; a energia e mobilidade, modelo energético e transportes; a escassez, poluição e desertificação e a atmosfera e mudanças climáticas.

A Confint, Conferência Internacional Infantojuvenil “Vamos Cuidar do Planeta”, trabalhou com as Mudanças Socioambientais Globais, em um evento com duração de cinco dias. Nesta edição, participaram 498 indivíduos, entre delegados, adultos e facilitadores, de 47 países. A delegação brasileira continha 12 delegados, 10 adultos e 22 facilitadores.

Na IV edição, a proposta era “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” debatendo os temas da gestão democrática, o currículo e o espaço físico, destacando o incentivo à gestão escolar para modificar práticas habituais não condizentes com uma educação para a sustentabilidade, priorizando o currículo, observando as edificações e favorecendo o envolvimento da comunidade escolar no cotidiano da escola.

Somando as edições realizadas ao longo dos primeiros 10 anos (2003-2013), participaram mais de 20 milhões de pessoas, entre adolescentes de 11 a 14 anos (delegados e delegadas), jovens de 16 a 29 anos (mobilizadores, facilitadores,

oficineiros, gestores), professores e adultos das comunidades escolares (acompanhantes e participantes da Conferência na escola), gestores da educação e do meio ambiente (organização local e nacional), mobilizando em média 14 mil escolas em todos os estados brasileiros.³

As dimensões teórico-conceituais

Conforme já afirmamos, a CNIJMA é uma política pública de EA que tem como princípio, desde sua criação, a participação do público infantojuvenil. Assim, entendemos que as dimensões teórico-conceituais de EA, Políticas Públicas e Participação Social se apresentam como indissociáveis para o entendimento da proposta.

A EA é um direito difuso e um processo de aprendizagem permanente, que visa a estimular a autonomia e o protagonismo de indivíduos e grupos sociais, por meio do incentivo à participação individual, coletiva, permanente e responsável, na defesa da qualidade socioambiental, como valor inseparável do exercício da cidadania.

Segundo Jacobi:

Quando nos referimos à educação ambiental, a situamos num contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-se como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, se concretiza a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres e se converter, portanto, em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida. (JACOBI, 2005, p. 233).

O fortalecimento da cidadania tem por base a consciência de que as ações locais interferem ou refletem, direta ou indiretamente, em todo o mundo e que os direitos e as responsabilidades de cada indivíduo frente ao meio ambiente devem ser pensados em sua totalidade. Para Guimarães (2004, p. 75 *apud* GARCIA 1993, p. 35), além de aprofundar conhecimentos sobre as questões ambientais, a EA

³ Os números da CNIJMA são expressivos. A I edição envolveu 15.452 escolas e mobilizou aproximadamente 5.658.877 de pessoas em 3.461 municípios. A II, foi realizada em 11.475 escolas, abrangendo 2.865 municípios e mobilizando cerca de 3.801.055 pessoas. A III, 11.631 escolas, envolvendo mais de 3,7 milhões de participantes em 2.828 municípios. A CONFINT, envolveu 13 milhões de pessoas e 87.258 escolas nos diversos países. A IV aconteceu em 16.538 escolas, envolvendo 5.193.881 participantes em 3.519 municípios. (Estes dados quantitativos são oficiais, fornecidos pelo MEC e contidos nos relatórios finais de cada edição.)

deve criar espaços participativos e desenvolver valores éticos que recuperem a humanidade dos homens. Não há educação sem participação política.

Neste contexto, as políticas públicas de EA são um campo de estratégias com a finalidade de promover uma educação crítica, transformadora e emancipatória, legitimando a participação por meio de formação ou de troca de saberes e informações, tornando os cidadãos capazes de atuar e transformar as relações estabelecidas em sociedade e com a natureza.

De acordo com Sorrentino:

Considerando a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania, a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos assim como à construção e aprimoramento do bem comum. Sua origem está nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos onde as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos. (SORRENTINO, 2005, p. 286).

No Brasil, a Lei n. 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil, incumbiu ao Poder Público definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental; promovam a EA em todos os níveis de ensino e engajem a sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. (BRASIL, 1999, art. 3º, I).

A partir de 2003, as políticas públicas foram orientadas por quatro diretrizes de ação e uma delas é a noção de participação social. Sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social, a participação transpassa estratégias e ações voltadas à construção de valores culturais, comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável, destinando-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso, buscando superar as desigualdades e a injustiça social.

Quando discutimos participação, estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça, bem como sobre educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. A

participação pressupõe o exercício ativo do poder (ação e intervenção), fazendo com que o sujeito assuma seu papel social e político, com responsabilidade.

Diante disso, entendemos que uma política pública de EA somente viabiliza a participação se estimula a ação, a atuação, a cooperação, efetivando o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos; se promove mudanças e transformação humana e social, incentivando a responsabilidade individual e coletiva; se possibilita o diálogo sobre as questões socioambientais que dizem respeito a toda coletividade; se propicia espaços de interlocução; se fortalece a cidadania em seu sentido mais amplo e se potencializa vivências democráticas aos participantes.

Os encaminhamentos metodológicos e a análise dos dados

Em termos genéricos, a proposta insere-se na perspectiva da pesquisa qualitativa de Minayo (2001, p. 22), posto que buscamos o aprofundamento da compreensão de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O levantamento de dados foi realizado por meio da conjugação entre pesquisa bibliográfica e documental e pela realização de um conjunto de entrevistas e de questionários semiestruturados, com diferentes participantes envolvidos nos processos de Conferência. Os dados produzidos foram analisados usando as narrativas como metodologia.

A pesquisa bibliográfica referiu-se ao rastreamento bibliográfico, buscando a literatura especializada e os acervos de bibliotecas para discutir e entender os conceitos que norteiam o estudo. A pesquisa documental foi sendo constituída pelo exame de materiais (documentos técnicos produzidos pelo OG/PNEA), reunindo os conhecimentos teóricos e empíricos.

Adotamos o Estudo de Caso (*Case Studies*) como estratégia metodológica, que se caracteriza por uma imersão em “uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), tendo como objetivo precípuo aprofundar a descrição de determinada realidade. Sendo o foco temporal da CNIJMA bastante amplo (de 2003, quando da I CNIJMA, a 2013, ano em que foi realizada a IV CNIJMA), decidimos priorizar pela análise da participação social na política, a partir da compreensão de diferentes atores sociais envolvidos. Como elucidada Triviños (1987, p. 146). “nossas práticas em pesquisa qualitativa nos têm

ensinado que, em geral, o processo [...] dá melhores resultados se se trabalha com diferentes grupos de pessoas [...]”.

Assim, a utilização das narrativas para análise dos dados coletados nos permitiu considerar questões como a trajetória de vida de cada participante, suas experiências individuais, seus contextos, sua compreensão de mundo diante dos processos, atribuindo sentidos ao contexto estudado e construindo sentidos sobre si mesmo.

Narrativas são instrumentos que combinam histórias de vida e contextos sociais e históricos. Além disso, são modos de construir conhecimento e meios de fazer com que as histórias contadas não se percam, cabendo ao narrador “a faculdade de intercambiar experiências”. (BENJAMIN, 1994, p. 198).

As narrativas são uma forma de os indivíduos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição do que expõem, pois, ao repensarem suas histórias, refletem quem são, reconstruindo continuamente significações acerca de si, dos outros, do mundo que os cerca e dos fenômenos que vivenciam.

A partir dos resultados das entrevistas e dos questionários, foi possível analisar e compreender como a CNIJMA assume a premissa da participação, pelos olhares daqueles que participaram ativamente do processo, para além do seu projeto político-pedagógico, princípios e objetivos e perceber uma série de sentidos e significados ao longo dos dez primeiros anos de execução.

Os resultados e as discussões

Ao longo da investigação, consideramos as narrativas de sujeitos que compõem um grupo significativo de participantes da política, tendo atuado como Delegados, Coletivos Jovens, Gestores Estaduais ou Nacionais, em pelo menos uma das etapas e edições do processo. Os participantes narraram suas histórias, compartilhando não somente suas experiências, como também emoções e significados que guardam desse envolvimento.

Foram considerados também aspectos sobre o surgimento, a importância, os pontos fortes e as fragilidades, as possibilidades de qualificação destes espaços e os resultados mais significativos, além de entendimentos sobre a participação individual e a participação social como princípio dos processos de Conferência.

A CNIJMA proporcionou transformações significativas na vida dos sujeitos, não somente no campo das relações humanas e pessoais, mas na visão e de postura de mundo, influenciando na adoção de hábitos e comportamentos pessoais coerentes com o cuidado ambiental e o engajamento em propostas e iniciativas coletivas.

Em muitos casos, a mudança de vida passou pela redefinição de trajetórias mais orientadas pela agenda social, política e ambiental, fazendo com que jovens buscassem seguir áreas profissionais ligadas à temática socioambiental ou passassem a integrar assuntos e vivências da Conferência em suas práticas e atividades.

Os relatos nos permitem reconhecer que a CNIJMA é uma iniciativa que garante e acolhe a participação, promovendo a transformação e o protagonismo do público infantojuvenil, por meio de uma educação libertadora. Essa participação tem limites? Tem. Tem desafios a serem vencidos e superados? Com certeza.

As limitações de idade e de ano escolar; a ausência de acompanhamento e de mobilização das escolas, no período pós-conferência ou entre uma edição e outra; o acompanhamento dos projetos elaborados e sua continuação no âmbito escolar e o mapeamento dos impactos locais e do que permanece ou não na escola; a descontinuidade dos processos; os intervalos entre as Conferências; a falta de atenção do Poder Público às Cartas de Responsabilidades; a limitação das ações afirmativas e do número de vagas para delegados indígenas e quilombolas; a inexistência de avaliação e a institucionalização que não se efetiva são alguns exemplos dos desafios a serem superados na continuação da política.

Ainda assim, podemos afirmar que a participação é efetivada nos processos de CNIJMA, propiciando o fortalecimento da EA e as mudanças necessárias para o envolvimento nas questões socioambientais do público infantojuvenil, garantindo a cidadania e proporcionando vivências significativas e transformadoras e o desenvolvimento de valores, sentimentos e sonhos.

Por ser uma ação de EA, a CNIJMA impulsiona os processos pedagógicos, permanentes e continuados, em que é preciso pensar e planejar para então realizar os processos dialógicos e participativos, enfatizando a importância da ação coletiva e da atuação em rede (ação, atuação e cooperação). É também uma forma de cada vez mais importante para educar a sociedade para o espaço público, a ação coletiva, os processos participativos e a democracia.

São iniciativas como esta que permitem acreditar que construir um novo mundo é possível, ainda que a realidade se apresente dura. É nosso papel enquanto educadores ambientais que somos, em um processo constante de formação, acreditar, ter esperança, lutar.

Como nos ensina Paulo Freire: *“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”*. (FREIRE, 2014, p. 110-111).

É caminhando que se faz o caminho.

Considerações finais

Com o objetivo de compreender a efetividade da participação nos processos de Conferência, percorremos um caminho no intuito de conhecer a temática. Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, numa conjugação de pesquisa bibliográfica e documental, concretizada pelo estudo de caso, realizamos uma imersão nos processos de Conferência e nos conceitos de EA, de Políticas Públicas e de Participação Social, que entendemos como indissociáveis ao estudo.

A Conferência como uma ação de política pública de EA, promove amplamente o protagonismo infantojuvenil nas escolas e comunidades do entorno no trato das questões socioambientais locais e estimula, na escola, o uso da educomunicação por diferentes meios e linguagens. Uma nova ética social. Um processo de mobilização de crianças e jovens a se educarem mutuamente, em um intercâmbio com outras gerações, fortalecendo redes, coletivos e organizações, fortalecendo gentes. Tudo isso representa a Conferência.

*“Crianças se juntam pra mudar o mundo, em rede,
Pra balançar o mundo,
Pra chacoalhar o mundo, e VOCÊ?
Pra transformar o mundo,
Pra transmutar o mundo, e VOCÊ?
[...]
Aprender a amar
Aprender a se amar*

*Aprender a amar um ao outro
E ao Planeta
[...]
Cada pessoa é uma estrada
Cada pessoa é uma escola
Cada pessoa é uma história em construção [...]*⁴

É sempre tempo para quem acredita e trabalha por um mundo melhor.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 28 abr. 1999.
- BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- JACOBI, Pedro. Participação. *In*: FERRARO JUNIOR, Luis Antônio (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SORRENTINO, M. *et al.* Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

⁴ Música Convida a viver. A letra é baseada no Guia do Participante da IV CNIJMA e Conto de Abertura de Karina Perpétuo, Neusa Helena Barbosa, Carolina Ramallete e Naiara Campos. O crédito da música é do Projeto Somos Som.

Mulheres e participação popular: uma análise do OP/RS

Carolina Schenatto da Rosa¹
Leonardo Camargo Lodi²

Introdução

Há pelo menos duas décadas, o Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania vem dedicando-se a estudar formas de participação e mediações pedagógicas por meio do Orçamento Participativo (OP) no Estado do Rio Grande do Sul. Nossa relação com o OP não é recente, desde 2013, quando passamos a integrar o Grupo e a pesquisa “Participação popular e desenvolvimento: um estudo dos processos político-pedagógicos no Orçamento Participativo do Estado do Rio Grande do Sul (2010-2014)”, apresentamos diversos trabalhos sobre o tema, boa parte deles, inclusive, em edições anteriores do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire.

Por que mais um trabalho sobre o OP? Por que mais uma discussão sobre um sistema que já não existe mais? Por que pensar sobre uma instância participativa que, atualmente, abriu mão do princípio pedagógico e de seu caráter popular? Por que continuar discutindo sobre um modelo que caiu no descrédito pela população? Por que aprendemos com Freire que a participação, a noção de coletividade e o diálogo são características intrínsecas à humanização; aprendemos que a construção da cidadania é um processo permanente, que exige disciplina, rigorosidade. Decidimos pela escrita de mais este trabalho porque vivemos tempos de crescente desumanização e acreditamos que ainda há muito para ser dito, estudado e melhorado nos sistemas de participação popular. Principalmente, porque em tempos de cortes profundos de orçamento, de congelamento de investimentos em educação, saúde e desenvolvimento, pensar em alternativas para a participação seja imprescindível. E tão imprescindível quanto criar estratégias é pensar criticamente sobre as mesmas e seu(s) público(s), ou seja, pensar sobre quem participa. Nesse sentido, resolvermos voltar nossos

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Bolsista CNPq. *E-mail*: carol-510@hotmail.com

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Bolsista Capes. *E-mail*: lodi.c@live.com

olhares para os espaços e as estratégias de participação de mulheres, a partir dos dados produzidos pelo GP Mediações Pedagógicas e Cidadania nos últimos 20 anos. Como recorte geográfico, escolhemos a cidade de São Leopoldo pela sua história de participação e pelas políticas de gênero que foram sendo desenvolvidas no período.

De forma geral, democracia, participação e gênero são temas bastante discutidos nas edições do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Compreendemos que uma das razões para a incidência desses temas, em um evento voltado para aprofundar os estudos acerca de um autor seja o fato de que tanto no campo pedagógico quanto político, essas três temáticas não podem ser compreendidas separadamente – e Freire tinha ciência disso. A democracia, enquanto condição que permita aos sujeitos “reconhecerem-se e serem reconhecidos por aquilo que querem ser” (MELUCCI, 2001, p,137), depende do exercício da participação desses sujeitos; e estes, por sua vez, necessitam do pensar crítico, do olhar atento para as violências (físicas ou não) de gênero, que estão tão marcadas em nossa sociedade e que nos desumanizam cotidianamente.

Nesse sentido, cabe salientar que compreendemos gênero como uma construção social que pode levar à humanização ou a desumanização dos homens e das mulheres. Gênero, como diz Scott (1995) é uma construção de atitudes, expectativas e comportamentos cuja base é determinada pelo contexto no qual se está inserido. Isso significa que aprendemos a ser homens e mulheres pela ação da família, da escola, de grupos de amigos, das instituições religiosas, do espaço de trabalho, dos meios de comunicação, etc. Em tempos nos quais o papel do Estado nas construções de gênero tem mobilizado a opinião pública e direitos aparentemente constituídos, tem sido questionado por representantes eleitos, discutir gênero e participação popular parece-nos uma tarefa fundamental.

Por isso, voltamos nosso olhar para as políticas de participação do nosso estado. No Estado do Rio Grande do Sul, o Orçamento Participativo (OP/RS) constitui-se como uma das formas mais efetivas de participação da sociedade na tomada de decisões orçamentárias e de formação para a cidadania. Entretanto, apesar dos inegáveis avanços no que diz respeito à formação de uma “consciência da participação”, estes espaços, de participação ainda constituem-se como espaços de formação política e cidadã prioritariamente masculinos. Interessa-nos observar o lugar do gênero das discussões sobre o OP ontem e hoje.

Optamos por esse enfoque por compreender que as audiências – bem como as demais etapas do Orçamento Participativo – são marcadas por disputas internas e múltiplas visões de mundo que influenciam tanto nas oportunidades políticas dos(as) participantes, quanto na alocação dos recursos angariados. Com isso queremos dizer que, mais do que um espaço de formação individual e coletiva, o OP configura-se como espaço de disputas internas profundamente influenciadas pelas questões de gênero, no qual os interesses femininos são subalternizados e “representados” pelos masculinos. (SPIVAK, 2010).

O OP ontem e hoje: avanços e retrocessos na intersecção entre gênero e participação

Em 1999, sob a gestão do governador Olívio Dutra, o Orçamento Participativo torna-se uma experiência em nível estadual. O modelo configurou-se “[...] como um processo de formação, processo de educação política, educação cidadã” (HERBERT, 2005, p. 3) que nasce na família, uma vez que eram as necessidades familiares que apareciam durante as assembleias do Orçamento Participativo (p. 3). Ainda que fosse uma experiência de “baixo para cima”³ na relação entre Estado e sociedade civil, na perspectiva de gênero, as relações continuavam hierarquizadas conforme a lógica da sociedade patriarcal. Isso é o que Miguel e Biroli (2010) chamam de “caráter patriarcal inerente às instituições políticas”, ou seja, há uma relação entre o modo de organização da vida pública, da atividade política, e a exclusão das mulheres.

O foco nas necessidades familiares, a nosso ver, foi uma das razões pelas quais sempre houve um relativo equilíbrio quantitativo entre homens e mulheres nestes espaços. Essas necessidades, que interferem na vida das mulheres e motivam sua participação nas audiências, também inibem a real participação. O ideal de igualdade exposto pelo critério de paridade numérica entre homens e mulheres não é sinônimo de simetria entre os gêneros, uma vez que os postos mais importantes foram e são ocupados por homens, ocasionando uma hierarquização que restringe a participação das mulheres nesta esfera, garantindo aos homens a decisão, implementação e o controle da ação pública.

³ A expressão é utilizada por diversos autores (AVRITZER, 2002; FUNG; WRIGHT, 2003; BAIOCCHI, 2003), para enfatizar a *agência* da população no processo e a inversão na lógica da institucionalidade de políticas.

Vinda de um direito de se fazer ouvir ou de “dizer a sua palavra”, a experiência estadual do OP foi o resultado de lutas populares, desde uniões de vilas e organizações comunitárias, assistenciais, culturais e recreativas, até associações de bairro e movimentos sociais (BAIERLE, 1998), inegavelmente teve um papel pedagógico importante na criação de uma “cultura da participação” e tornou-se, conforme afirma Streck (2014), uma prática político-administrativa profundamente difundida, que deixou de ser uma marca do Partido dos Trabalhadores e integrou programas de outros partidos neste estado. O governo mudou. Ao longo dos anos e das diferentes políticas de governo, o Orçamento Participativo foi sofrendo transformações e tornando-se cada vez mais institucionalizado. Nessas trocas, os sentidos da participação foram sendo transformados e, pouco a pouco, perderam-se, tornando as discussões das prioridades do orçamento estadual uma mera burocracia.

Com a eleição de Tarso Genro, em 2010, teve início uma nova política de governo, na qual a participação popular é compreendida como um sistema de práticas estimuladas pelo Estado que se estendem para além das deliberações orçamentárias. Surge, então, o Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã. É importante pontuar que, mesmo com a retomada da proposta de um partido com origem popular, a participação e seus sentidos foram sendo modificados e, na medida em que o orçamento se transformou em um sistema de participação, o processo foi se institucionalizando, fazendo com que a participação popular seguisse diminuindo e com que a presença de instituições fosse crescendo.

Mais do que a necessidade de representação paritária entre os gêneros nos ambientes de tomada de decisões, as dinâmicas de participação do ciclo orçamentário mostram a urgência da presença de mais mulheres na produção de políticas públicas que garantam saúde, segurança e bem-estar de forma igualitária. A ausência de mulheres participando de forma ativa em espaços de macropolítica não apenas influencia os movimentos de defesa e ampliação dos direitos adquiridos, como, também, evidencia a hegemonia do discurso masculino sobre a noção de igualdade do uso do espaço público. Nesse sentido, já nos advertia Freire:

É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório,

nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial. (FREIRE, 2005, p. 68).

Ou seja, criar leis de paridade de gênero ou uma pasta de “políticas públicas para mulheres” não significa que, na prática, as mulheres tenham agência sobre esses espaços. Não significa que sejam as mulheres que digam “o que as mulheres querem/precisam” em termos de orçamento público. Além disso, a coordenação das audiências era realizada, na maior parte das vezes, por homens, que centravam-se em uma prestação de contas do que foi realizado pelo próprio governo, restando pouco espaço para o diálogo sobre as necessidades das regiões; e as discussões, com o tempo limitado de 3 minutos, além de não propiciarem um diálogo com os(as) participantes sobre os projetos e áreas de prioridades, também eram protagonizadas por participantes do sexo masculino.

Vemos, por parte da administração pública, iniciativas para romper com essa lógica, como por exemplo o Caderno PRÓ-RS V – Propostas estratégicas para o desenvolvimento regional do RS (2015-2018), desenvolvido pelo Fórum dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul (Coredes), cuja ênfase é justamente o exercício da democracia participativa em nosso Estado por meio da Orçamento Participativo e da Consulta Popular. Além de dar continuidade aos avanços e debates sobre participação social, o referido documento discute e visibiliza questões de gênero, por entender que o assunto deve contemplar a preocupação em proteger mulheres e crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, vítimas da violência doméstica e das próprias desigualdades sociais. Ou seja, a participação popular, na perspectiva dos Conselhos, constitui-se como uma das ferramentas para o combate à violência.

Isso significa que é necessário inverter a lógica e redefinir as relações de poder estabelecidas nestes espaços, nas quais o direito de representação, de fala em nome do coletivo, é direcionado aos homens. É necessário que o uso público da palavra seja exercitado para a defesa de toda e qualquer demanda. Apesar de óbvia, essa afirmação necessita ser refeita porque a administração pública parece não mais incentivar a participação. O proposital desinteresse pela coisa pública, promovido pelos próprios governos e pela mídia, é um início do contexto que estamos vivendo no Brasil em 2019. As várias investidas do atual governo contra os direitos das cidadãs e dos cidadãos é uma forma clara de como esse novo

mandato será direcionado. Com os discursos e as ações realizadas tanto pelo atual presidente quanto pelo governador, identificamos uma legitimação de posturas e violências, principalmente, contra negros, negras, mulheres, LGBTIs e indígenas.

Um exemplo é a retirada de materiais das páginas oficiais (textos sobre a representatividade da mulher na política e dados sobre a participação foram retirados de páginas vinculadas ao governo federal,⁴ na página da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul, não há menções ao Orçamento Participativo, da mesma forma que não há menções a políticas para mulheres e ao Conselho da Mulher, criado pela Lei 13974/2012, na página da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos).⁵ Movimentos que evidenciam que, mesmo com tantas mudanças, com a publicização das pautas e agendas feministas, tanto a figura da mulher, quanto a importância da participação continuam banalizadas pelo próprio Estado.

Na hierarquização das prioridades, esses temas parecem ser tratados como “menos importantes”. É aqui que entra o papel pedagógico das políticas de participação: se quisermos avançar no processo de humanização das pessoas, se quisermos evitar que pais e mães de família sejam alvejados pelo Estado, que mulheres sejam espancadas ou estupradas, que alunas espanquem colegas ou que crianças morram por não serem imunizadas com vacinas (entre tantos exemplos que poderíamos utilizar), é preciso que continuemos investindo na cultura da participação. É preciso que (re)construamos uma *pedagogia engajada* (hooks, 2013), que ensine a transgredir às opressões impostas pelo próprio Estado. É preciso que, como disse Freire (2000), eduquemos pessoas para serem livres e transformarem a sociedade. E, para isso, “devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção”. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 199).

⁴ O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos retirou materiais sobre Gênero e Participação Política, como pode ser percebido acessando o link <https://www.mdh.gov.br/assuntos/poder-e-participacao-politica/referencias/genero-e-poder-executivo/a-representatividade-das-mu.pdf>.

⁵ As buscas nas páginas podem ser conferidas nos links:

[https://estado.rs.gov.br/busca?palavraschave=](https://estado.rs.gov.br/busca?palavraschave=or%C3%A7amento+participativo&periodoini=13%2F10%2F2016)

[or%C3%A7amento+participativo&periodoini=13%2F10%2F2016](https://estado.rs.gov.br/busca?palavraschave=or%C3%A7amento+participativo&periodoini=13%2F10%2F2016) e

<https://estado.rs.gov.br/busca?palavraschave=pol%C3%ADtica+para+mulheres&periodoini=13%2F10%2F2016>.

Considerações finais

A última década do século XX e a primeira do século XXI constituíram-se como décadas nas quais houve um amplo processo de mobilização dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil que, entre outras demandas de natureza social e econômica, reivindicaram também espaços crescentes de protagonismo político, lutando por maior participação nos processos decisórios, em especial no que diz respeito ao gênero. A resposta a esta demanda foi positiva, resultando na adoção crescente de mecanismos participativos por parte dos governos, que, no caso específico do Rio Grande do Sul, desenvolveram um conjunto de novos dispositivos institucionais participativos. Ainda que na prática estes mecanismos não tenham conseguido efetividade no que diz respeito à efetividade da participação de mulheres nos espaços deliberativos, as iniciativas mostram uma predisposição do governo em promover a igualdade de gênero.

Infelizmente, essa pré-disposição parece ter se perdido nas transições de governo, tanto para a gestão de José Ivo Sartori quanto para a de Eduardo Leite. Percebemos que a participação das mulheres não se desenvolve nem como princípio, nem como estratégia de emancipação. Mesmo quando há participação efetiva, na maior parte das vezes ela é associada com a defesa de demandas e políticas voltadas para mulheres, e não com temas de interesse coletivo dentro das grandes áreas da saúde, educação e segurança pública, por exemplo. Ainda, percebemos que, mesmo dentro das dinâmicas das audiências, as mulheres tendem a ocupar muito mais o papel de beneficiárias dessas políticas do que de protagonistas na luta pelo reconhecimento das demandas. Ou seja, no que tange à formação de lideranças e à construção da cidadania, o OP configura-se como uma política que privilegia os homens.

Referências

BAIERLE, Sérgio Gregório. A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre. **Cadernos da CIDADE**, Porto Alegre, v. 4, n. 6, 1998.

COREDES. **Pró-RS V**: propostas estratégicas para o desenvolvimento regional do Estado do Rio Grande do Sul (2015-2018). Lajeado/RS: Ed. da Univates, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HERBERT, Sérgio Pedro. Orçamento Participativo como alternativa política de organização. *In*: VIII Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire. Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. Práticas de gênero e carreiras políticas: vertentes explicativas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 653-679, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1995.

STRECK, Danilo R. Knowledge, participation and power in participatory budgeting: contributions to a pedagogy of power. *In*: KRISTIANSEN, Marianne; BLOCH-POULSEN, Jorgen (ed.). **Participation and power in participation research and action research**. Copenhagen: Aalborg University, 2014, p. 57-73.

Uma proposta de reestruturação curricular freireana

Graziela Rossetto Giron¹

Introdução

O presente artigo, resultado da dissertação de Mestrado cujo norte é o estudo da política educacional adotada pelo governo da Administração Popular (1997-2004), no município de Caxias do Sul, se propõe a refletir sobre a implementação da Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano, desenvolvida em algumas escolas da rede municipal de ensino, durante esse período. Em oposição à concepção tradicional de ensino, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Caxias do Sul buscou transformar a prática educativa das escolas municipais através de uma proposta de reestruturação curricular. Uma das ações desenvolvidas nesse sentido consistiu na implementação de uma metodologia baseada nos pressupostos teóricos defendidos por Paulo Freire, objetivando construir uma escola que fosse um espaço de formação e de ação permanente, empenhada, principalmente, em contribuir com a transformação pessoal e social, mantendo um estreito compromisso com as classes populares.²

A tentativa de reestruturação curricular proposta pela Administração Popular partiu da ideia de constituição de um novo “fazer pedagógico”, alicerçada em processos de ensinar e aprender, que pudessem contribuir com a construção de uma escola pública inclusiva e participativa. Essa reformulação do ensino comportou um novo compromisso social, tanto dos educadores quanto da escola, na medida em que pressupunha o reconhecimento da aprendizagem, como um fenômeno acessível a todos, construído na relação com o “outro”, a partir de uma abordagem interdisciplinar que respeitava o contexto cultural/social da comunidade escolar.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* ggrosseto@gmail.com

² Classes populares são aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo sob múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas se produz e se reproduz em outras dimensões do processo econômico, como nos planos social e político. (WANDERLEY, 1986).

Algumas considerações sobre a metodologia

A implementação da Metodologia Dialógica Via Tema Gerador Freireano foi uma das ações desenvolvidas pela SMED de Caxias do Sul, no sentido de dar consistência e concretude à proposta de reestruturação curricular. A metodologia estava fundamentada no *materialismo histórico-dialético*³ e nas ideias de Paulo Freire, que defendia que a realidade vivida é o ponto de partida para a construção do conhecimento. Segundo esse teórico, conhecer a realidade, os interesses, os problemas, as necessidades, a história e as diferentes visões de mundo dos alunos, bem como valorizar a memória da comunidade escolar e tornar as “falas” (visões de mundo expressas a partir do diálogo) a matéria-prima do fazer pedagógico são aspectos fundamentais para que os educadores possam desencadear a construção do conhecimento.

Essa metodologia começou a ser implementada na rede municipal de ensino (RME) de Caxias do Sul no ano de 1998, sob a orientação da assessoria pedagógica da SMED e coordenada pelo professor e assessor pedagógico Antônio Fernando Gouvêa da Silva.⁴ As etapas para efetivação da Metodologia Dialógica Via Tema Gerador Freireano, que se constituíram nessa rede de ensino, são as seguintes:

- a) o primeiro passo é a preparação da *pesquisa socioantropológica*,⁵ em que os educadores elaboram um roteiro de pesquisa a ser seguido. São

³ Teoria elaborada pelo pensador alemão Karl Marx (1818-1883), que trouxe uma outra visão para a História. O traço mais característico do materialismo histórico reside em colocar em evidência o substrato da vida social, mostrando que a base da sociedade é o modo de produção dos bens materiais. Quando um modo de produção é substituído por outro, é possível que surja uma nova formação social. Para esse historiador alemão, a história é feita através de uma sucessão de formas socioeconômicas, passando pela comunidade primitiva, o escravismo, o feudalismo e o capitalismo. Nesse processo, surgem contradições no “seio” da sociedade, que resultam dos interesses antagonísticos dos capitalistas e dos proletários. A abordagem dialética deriva de outro conceito de história, não linear, como acumulação e justaposição de fatos no tempo, mas por verdadeiro engendramento, cujo motor interno é a contradição. (ARANHA, 1996).

⁴ Biólogo, professor na Rede Pública Estadual e Municipal de São Paulo; coordenador técnico-pedagógico da SME/SP (1989-1992); assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis/RJ (1994-1999), Porto Alegre/RS (1996-1999), Gravataí/RS (1998-1999), Chapecó/SC (1998-1999) e Caxias do Sul/RS (1998-1999). Por ter participado do grupo de assessoria da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na época em que Paulo Freire foi secretário da Educação, desenvolveu, juntamente com outros estudiosos e defensores da obra de Freire, essa proposta metodológica.

⁵ A pesquisa socioantropológica é um tipo de pesquisa que procura resgatar a visão de mundo dos pesquisados, a partir do diálogo, objetivando melhor compreensão desta comunidade. Segundo Brandão (2003, p. 175), “é a passagem de uma pedagogia tradicional de transferência e

aproveitados todos os momentos informais, a fim de que possam coletar informações sobre como a comunidade entende sua realidade (conversas com as lideranças e moradores do bairro: comerciantes, operários, alunos, pais, etc.); quais são as explicações que têm do cotidiano e que relações se estabelecem entre os moradores do local. Além disso, é importante a coleta de dados estatísticos da escola (mapear os dados de origem dos alunos, situação socioeconômica das famílias, índices de evasão e repetência) e das instituições ou entidades ligadas à comunidade (Secretaria da Habitação, da Saúde e do Meio Ambiente, Conselho Tutelar, ONGs, etc.). A realização dessa pesquisa, posteriormente, auxiliará na organização e elaboração de um currículo partilhado e crítico, em que o grupo de educadores de uma escola (partindo de conversas individuais e coletivas com a comunidade onde a escola está inserida) organiza um planejamento curricular que poderá dar sustentação à práxis pedagógica;

- b) após a coleta e o registro dos dados, o grupo de educadores se reúne e faz uma sistematização dessas informações, ou seja, realiza a classificação e análise das falas coletadas, a fim de selecionar quais delas representam um problema vivido por aquela comunidade;
- c) do estudo e da classificação das falas, o grupo de educadores retira o *Tema Gerador* (fala ampla que expressa os limites explicativos da comunidade para um conjunto de situações significativas vivenciadas), o *Contratema* (fala que representa a superação da visão de mundo da comunidade, visão dos educadores e ponto de chegada da programação curricular) e a *Questão Geradora* (questão elaborada pelo coletivo dos educadores da escola, que irá nortear o planejamento pedagógico, no sentido de levar à superação do patamar explicativo que a comunidade possui da problemática local vivida, apontando para ações transformadoras dessa realidade);
- d) após elaboração do Tema, Contratema e da Questão Geradora, o grupo de educadores organiza, coletivamente, uma *Rede Temática* (análise relacional da realidade local que orienta a seleção dos conhecimentos).

acumulação de conteúdos prontos, para uma pedagogia de processos de mútuas aprendizagens, por meio da construção e da troca de saberes solidariamente construídos”.

Para isso, realizam, inicialmente, uma análise das relações que foram percebidas nas falas significativas da comunidade, presentes no levantamento inicial (pesquisa socioantropológica), sendo representadas na base da rede. Uma segunda rede é construída logo acima, propondo as relações entre os elementos da organização social que os educadores envolvidos no projeto qualificam como sendo as mais consistentes, para analisar os problemas locais (microestrutura). E, por fim, uma terceira rede é acrescentada, representando os elementos que caracterizam a macroestrutura (segundo a teoria do materialismo histórico);

- e) depois da construção da programação geral, estabelecida pela escolha das relações oriundas da Rede Temática sobre o que será desenvolvido pelos educadores em sala de aula, elabora-se a *Questão Geradora das Áreas*; estas irão orientar o processo pedagógico, na perspectiva de desencadear a problematização e a contextualização dos conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, visando à superação do conhecimento de senso comum dos educandos. Esse procedimento consiste em propor um caminho que indique como as diferentes áreas do conhecimento poderão organizar o currículo e o planejamento, partindo da realidade local e visando a desenvolver uma prática pedagógico-dialógica e crítica;
- f) o último passo da Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano é o *Planejamento de Sala de Aula*, quando se identificam três momentos pedagógicos distintos:⁶
- *Estudo da Realidade (ER)*: é o momento em que se realiza uma pesquisa na sala de aula, se levantam dados, questionam-se e ouvem-se os alunos sobre o assunto ou a questão a ser estudada;
 - *Organização do Conhecimento (OC)*: é o momento em que a situação de estudo começa a ser interpretada, por meio do conhecimento sistematizado; ou seja, organiza-se didaticamente e de forma problematizadora o conteúdo de estudo, relacionando-o e aplicando-o à situação abordada;

⁶ Os três momentos pedagógicos funcionam como organizadores do planejamento escolar não se distinguindo, necessariamente no tempo, como atividades separadas; é, sobretudo, uma maneira do(a) professor(a) refletir sobre qual direção pode dar ao trabalho educativo, tendo como pressuposto básico a relação dialética entre a realidade do aluno e o conhecimento sistematizado.

- *Aplicação do Conhecimento (AC)*: é o momento que se caracteriza pela possibilidade de generalização e transferência do conhecimento construído na Organização do Conhecimento, e por uma releitura da problematização feita no Estudo da Realidade, tendo em vista as possibilidades de ação sobre o real; consiste numa oportunidade de verificar a transcendência e a universalidade do uso do conhecimento para outras situações que não estão, necessariamente, ligadas à situação inicial.

Resumidamente, a partir dessa proposta metodológica propõe-se uma análise da micro para a macroestrutura social, buscando-se as relações sociais e conexões entre ambas, objetivando-se ampliar a compreensão dos fenômenos históricos, sociais, culturais e econômicos, que ocorrem dentro de um determinado tempo e contexto histórico. Esse processo de discussão e análise possibilita o estabelecimento de relações entre as visões de mundo da comunidade e dos educadores, sobre a realidade vivida, percebida e concebida, podendo se tornar um importante instrumento pedagógico para a construção da programação escolar.

Além disso, essa metodologia pode: facilitar a seleção dos objetos de estudo a serem desenvolvidos em sala de aula, contextualizados na realidade local e na macroestrutura social, estabelecendo totalizações (embora parciais), que permitam: relacionar as falas da comunidade e dos educadores, com o objetivo de explicitar contradições sociais e conflitos culturais; favorecer o diálogo entre os educadores das diferentes áreas do conhecimento, visando à interação e totalização do saber, como também a qualificação da seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; nortear o caminho pedagógico dos educadores, tendo como ponto de partida o pensamento dos educandos (representantes da realidade local), e vislumbrando desencadear uma ampliação do conhecimento, através da interação entre senso comum e saber sistematizado; contextualizar o processo de construção do conhecimento, estabelecendo relação entre as práticas sociais e os modelos socioeconômicos.

Em consonância com os estudos decorrentes dessa pesquisa, é possível dizer que a Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano oportunizou, tanto aos educadores quanto aos educandos, uma outra maneira de ver e entender a educação, através da ampliação da consciência sobre as relações que se estabelecem *com* e *no* mundo. Entretanto, o fato dessa metodologia ter sido

implementada apenas em algumas escolas da RME de Caxias do Sul (foi opção de cada instituição escolar adotar ou não essa forma de organização curricular), de abranger somente o Ensino Fundamental do município (não houve adesão por parte da rede estadual e particular de ensino) e de não ter sido dada continuidade a essa política de reestruturação curricular pelos governos municipais subsequentes, impossibilitou maior apropriação e manutenção dessa metodologia nas escolas do município. Diante disso, é importante pensar no desenvolvimento de políticas de Estado e não de governo, quando se pretende realizar mudanças significativas e duradouras na educação.

Reflexões finais

É notório que efetivar mudanças na educação leva tempo, pois implica transformar concepções e visões de homem/mundo; demanda envolvimento e comprometimento de todos, com vistas a um fim maior. Com relação aos processos de ensinar e aprender, essa modificação é ainda mais difícil, pois requer que toda comunidade escolar queira e tenha coragem de se empenhar na construção de uma nova forma de ver, pensar e entender a sociedade e as relações que nela se estabelecem. Entendendo-se a vida como movimento e acreditando no poder transformador que foi conferido aos seres humanos, é pertinente destacar uma citação de Freire que diz o seguinte:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor [...]. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (1998, p. 58).

A Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano fundamenta-se nos princípios de uma educação emancipatória e humanizadora, em que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar os educandos (por meio da transferência de conhecimentos) a viverem e se adaptarem ao mundo em que vivem. Ela cria interconectividades, humaniza e trabalha sobre as incertezas do ser humano, não de seus princípios, mas do destino de quem ela educa. Muito mais do

que isso, ela tem a função de conscientizar, abrir as fronteiras da mente e da alma dos educandos e educadores, com vistas a ajudá-los a criarem a si mesmos e partilharem com os outros essa construção, que deve ser livre e responsável.

Hoje, vive-se na realidade educacional brasileira, a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a necessidade de pensar a educação como processo integrado entre as diferentes áreas do conhecimento, sendo que, para isso, sugere que a escola desenvolva propostas pedagógicas que privilegiem a pesquisa e a interdisciplinaridade. Em outras palavras, pressupõe que os processos de ensinar e aprender se manifestem de forma a valorizar os saberes, tanto dos educadores quanto dos educandos, num movimento de acolhimento e respeito às diferentes formas de ver e de pensar o mundo, visando à construção de uma educação que referende a autonomia, criticidade e cidadania.

Nesse sentido, a Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano constitui-se uma oportunidade metodológica capaz de contribuir para a implementação de um “outro jeito” de se fazer educação, mais integrado, contextualizado e interdisciplinar, voltado à realidade, fortalecendo o diálogo, os espaços coletivos e a participação no processo educativo. Se for acolhida pelos educadores/educandos e gestores da educação, é possível que contribua com a formação de uma consciência crítica e com a construção de uma sociedade com justiça social.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. **Educação Cidadã**. Informativo da Secretaria Municipal da Educação, ano IV, n. 04, maio 2004b.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. **Educação Cidadã**. Informativo da Secretaria Municipal da Educação, ano IV, n. 21, jul. 2004c.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. **Revista Educação Cidadã**. Informativo da Secretaria Municipal da Educação, ano III, n.3, ago. 2003c.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Educação Cidadã**. Informativo da Secretaria Municipal da Educação, set./out. 2002a.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. **Revista Educação Cidadã**. Informativo da Secretaria Municipal da Educação, ano II, n.2, dez. 2002b.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Políticas linguísticas e resistência: o ensino de espanhol no Brasil

Jonas Tarcísio Reis¹
Jacqueline Vaccaro Teer²

Introdução

Sin renunciar a nuestros sentimientos nacionales, los latinoamericanos nos sentimos concernidos en una especie de nacionalismo continental [...]. Somos y nos sentimos cada vez más latinoamericanos. (Gabriel García Márquez).

Desde o golpe de 2016, que retirou da presidência da república a presidente Dilma Rousseff, eleita legitimamente numa eleição democrática por mais de 54 milhões de votos em 2014, temos assistido a uma série de retrocessos sendo perpetrados no campo dos direitos sociais e, especialmente, no âmbito da educação. Uma quantidade expressiva de programas e políticas educacionais tem sido desmobilizada e interrompida pelo conservadorismo do ponto de vista ideológico e pela ação dos rentistas que enxergam na educação um espaço para aumentar a suas cifras nas contas bancárias e excluir das posses do povo brasileiro o direito à educação pública com qualidade.

No âmbito das políticas curriculares, temos observado a redução do currículo que caminhava no rumo de uma educação integral, que no seu conceito original abarca o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano no seu tempo histórico. No sentido da educação integral, tínhamos a conquista do ensino das Línguas Estrangeiras (LEs) de forma diversificada. A obrigatoriedade do ensino de espanhol era um meio para a promoção de uma educação voltada para a melhoria e o aprofundamento da relação entre os povos latino-americanos.

¹ Doutor em Educação pela Unisinos. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Educação Musical pela Universidade Feevale. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista (IPA). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (Unip). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Sócio da Anped. Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS, em 2014-2015. Docente da RME-POA-RS. *E-mail: jotaonas@yahoo.com.br*

² Doutoranda e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela mesma universidade. Professora de espanhol na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *E-mail: jacquelineeteer@gmail.com*

No entanto, muitos dos que passaram a ocupar o Ministério da Educação, desde o golpe midiático, jurídico e político que colocou Michel Temer na presidência da República, têm usado a caneta ministerial para fazer a instalação da subalternidade aos ditames da hegemonia norte-americana e para o fortalecimento do *status quo*, que nunca foi derrotado, mas sim apenas enfraquecido nos tempos em que a democracia imperava, inclusive através da diversificação curricular nas redes de ensino do Brasil.

Paulo Freire, já durante a ditadura militar brasileira, nos seus escritos, relatava como a ausência da democracia significava o roubo da cultura e o cerceamento da voz dos oprimidos em decorrência da instalação de um pensar hegemônico homogeneizador e contrário à busca da unidade dos territórios geopolíticos subdesenvolvidos, como era o caso dos países latino-americanos.

Mais uma vez, a hegemonia das nações desenvolvidas se instala numa espécie de novo colonialismo pela mão da imposição dos pensamentos únicos, da anulação das diferenças, da exploração das ingenuidades do povo brasileiro para usufruto dos poderosos que estão dando as cartas no Ministério da Educação, e nas grandes negociatas, retirando autonomia e dilacerando a escola pública brasileira. Instalam-se, dessa forma, currículos homogeneizadores que nada dialogam com a diversidade cultural inerente aos diferentes povos que conformam as matrizes da cultura geral brasileira.

Mais do que constatar os retrocessos que temos vivido, nesse curto período, na nação brasileira, queremos declarar aqui – a partir do pensamento, dos conceitos e da teoria freiriana – nossa crítica teórica, objetivando ações de resistência, no sentido de restabelecer: a democracia, a participação popular, o culto à diversidade, o fomento à construção científica e tecnológica inovadora, que parte dos microespaços escolares, para sermos anunciadores de um novo amanhã, na libertação coletiva necessária dos oprimidos.

Nessa linha reflexiva, este artigo pretende apresentar um panorama sobre as ações políticas desenvolvidas em relação à oferta de Língua Espanhola nas escolas da rede básica brasileira, a partir da apresentação das diversas leis relacionadas a esse tema, e defender sua presença nos currículos da educação básica, como meio para o desenvolvimento de uma consciência latino-americana.

Os avanços e os retrocessos no ensino de Espanhol no Brasil recente

É conhecida por todos a realidade político-geográfica brasileira: estamos situados na América do Sul, cercados por países que têm o espanhol como língua oficial, além de sermos o único país membro do Mercosul falante de português. A importância do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil não é, ainda assim, consenso, sendo, há anos, fonte de debates e de divergências de interesses por partes de governos.

Em 2005, foi promulgada a Lei n. 11.161, a lei do espanhol, que tornou obrigatória, a partir de 2010, a oferta dessa Língua Estrangeira (LE), com matrícula facultativa para os alunos, nos currículos do Ensino Médio (EM). Essa política educacional, ao oferecer ao aluno a possibilidade, mas não obrigá-lo a estudar essa língua, ia ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – BRASIL, 1996), que previa o direito de escolha da comunidade escolar sobre a LE a ser oferecida na escola e não empunha a oferta de nenhuma língua especificamente. A partir da promulgação da Lei n. 11.161, várias instituições, públicas e privadas, observando a necessidade, passaram a ofertar o curso de Licenciatura em Língua Espanhola. Um exemplo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul que, após desenvolvimento do plano pedagógico, implantou e passou a oferecer a Licenciatura em Espanhol no ano de 2016 no Campus Restinga – localizado no extremo-sul de Porto Alegre, em uma zona periférica dessa cidade.

A lei do espanhol, contudo, foi revogada com a Lei n. 13.415/2017. Esta lei, além de revogar a lei do espanhol, altera a LDB no que diz respeito à liberdade das comunidades escolares escolherem a LE que interessa para o currículo escolar. Em relação ao ensino de LEs, essa lei, segundo Bevilacqua e Teer (2018, p. 207-208), “se mostra como reacionária e autoritária na medida em que diminui a quantidade de LEs ofertadas obrigatoriamente e impõe a LE que deve ser ensinada – a língua inglesa”.

O que postula a Lei n. 13.415 é que, em relação às LEs, ensinar-se-á obrigatoriamente apenas a língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e no EM:

§ 5º. No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. [...]

§ 4º. Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, ainda que o texto se refira à possibilidade de inclusão de outra LE no currículo do EM de forma optativa, Bevilacqua e Teer (2018) alertavam para a probabilidade de que muitas escolas acabassem ofertando apenas o inglês ao alegar falta de recursos financeiros ou humanos. As autoras, por isso, afirmam que essa política linguística reflete uma visão linguística conservadora que,

além de autoritária, ao impor uma LE específica sem discutir com a comunidade escolar e demais atores implicados, é reacionária, pois retoma e reforça o mito do monolinguismo brasileiro, a partir do qual não se reconhecem oficialmente as diversas línguas indígenas e se menosprezam os países vizinhos, principalmente aqueles que têm o espanhol como língua oficial e, particularmente, os sete que fazem fronteira com o Brasil. (BEVILACQUA; TEER, 2018, p. 212).

Esse retrocesso não se restringe, no entanto, a uma visão linguística, mas significa um possível estremecimento nas relações político-econômicas com os sete países *hispanohablantes* que fazem fronteira com nosso país. Além disso, a retirada do espanhol da grade curricular obrigatória poderá gerar uma onda de professores desempregados: por um lado, os professores que estão ministrando a disciplina de língua espanhola desde 2010 nas escolas brasileiras; por outro, os egressos dos novos cursos de licenciatura em espanhol que não poderão se colocar no mercado de trabalho.

Diante desse cenário devastador, pessoas de diversos setores como professores de espanhol, estudantes de cursos de licenciatura em espanhol, políticos, artistas e outros que entendem a importância do ensino dessa língua começaram a organizar a resistência. No Estado do Rio Grande do Sul, segundo Bevilacqua e Teer (2018), a partir de organização do PIBID,³ espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, surgiu o movimento denominado #FicaEspanhol em defesa da permanência obrigatória da língua espanhola nos

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi instituído pela Capes em 2010, com o objetivo de aprimorar a formação docente, valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. (BEVILACQUA; TEER, 2018).

currículos do EM das escolas brasileiras, na época da votação da Medida Provisória 746, no final de 2016, hoje convertida em Lei n. 13.415.

No final de 2017, após a aprovação da lei em vigor, o movimento cresceu ganhando apoio de docentes e discentes de diversas instituições federais (como FURG, IFRS, IFSUL, UFFS, UFPel, UFSM, Unipampa e CAP (UFRGS), professores de escolas estaduais, municipais, de cursos de línguas; políticos e artistas. Com contas em diversas redes sociais, como Facebook, Youtube, Instagram e Twitter, além de uma página blog, o movimento informa sobre os diversos passos da luta pelo Ensino de espanhol e permite a organização das pessoas favoráveis à causa.

A organização coletiva foi, por enquanto, vitoriosa na medida em que o estado do Rio Grande do Sul conseguiu reverter os retrocessos promovidos pela Lei n. 13.415 na região, através de legislação própria, e que outros estados estão se organizando no mesmo sentido. A partir do debate proposto pelo movimento #FicaEspanhol, a deputada estadual Juliana Brizola (PDT) encaminhou proposta de emenda à constituição do estado determinando a oferta obrigatória da disciplina de Língua Espanhola nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, com matrícula facultativa para os alunos. Depois disso, por volta de quarenta municípios se manifestaram enviando, a partir das suas câmaras de vereadores, moções de apoio à causa à Assembleia Legislativa. Com isso, os deputados acabaram votando, com unanimidade, para a aprovação da proposta de emenda constitucional em setembro de 2018. A luta, agora, relaciona-se a fiscalizar se as escolas estão cumprindo a legislação estadual e a batalhar para que os outros estados também consigam fazer com que o espanhol volte a ser obrigatório nos currículos escolares.

Considerações finais

Neste texto, buscamos trazer alguns elementos para discutir a necessidade da defesa da oferta da Língua Espanhola no currículo escolar brasileiro, como uma forma de integração com os outros países da América Latina e para a libertação do povo trabalhador, no sentido de amarrar relações entre aqueles que historicamente são explorados pelas nações desenvolvidas e pelo capitalismo selvagem. Um tipo de capitalismo que avança sobre as diferentes repúblicas

instalando os golpes judiciários, midiáticos e políticos para, simplesmente, continuar a superexploração dos recursos naturais locais e dos povos nesse novo tipo de colonialismo do século XXI.

Defendemos que a relação entre os povos não se faz apenas nas trocas econômicas, mas também na identidade linguística. Da capacidade de falar e ouvir e ser entendido, na relação entre as fronteiras geográficas e na quebra das fronteiras culturais, sem perder identidades, mas conformando a unidade no rumo da edificação de formas de convívio mais próximas e positivas, objetivando um mundo mais igual, com mais justiça social e menos exploração de uma nação sobre a outra.

Destarte, percebemos a importância do espanhol e do português, principalmente, e, também, do guarani como línguas a serem difundidas no território latino-americano para anunciação de um novo tempo, para consolidação dos vínculos em um território livre das garras imperialistas, livre da superexploração do capitalismo selvagem no século XXI e liberto do neoconservadorismo. Neoconservadorismo que tem no uso da língua inglesa uma ferramenta de apoio para manutenção do *status quo* da subalternidade a que foram submetidos os territórios sul e centro-americano por mais de 400 anos. Dessa maneira, valorizar as línguas do Mercosul é uma forma de resistência.

O Brasil da luta de classes, em que o povo trabalhador é preterido pelos ditames de uma escola padronizadora, de uma educação bancária (FREIRE, 1987), precisa se libertar do jugo do capital. Isso se constrói na resistência cotidiana dos professores que levantam a bandeira, por exemplo, do ensino e da aprendizagem da Língua Espanhola no território brasileiro, acenando a favor da interculturalidade com os irmãos latino-americanos, do diálogo franco e aberto entre os povos que chegaram a experimentar momentos muito positivos no âmbito educacional, na expansão das universidades e da escola básica pública, principalmente no Brasil, nos últimos vinte anos.

Não há como construir uma nação soberana com isolamento do seu povo aos territórios nacionais vizinhos. Não há como construir a soberania de um povo subjugando outros ou sendo subjugado por algum outro país. A soberania se faz na relação entre os povos, no diálogo entre aqueles que constroem seu mundo através do trabalho: ação sobre a natureza transformando-a em ciência, cultura e tecnologia.

O tempo histórico atual é desafiante, pois apresenta diversos elementos nos quais constatamos a ascensão do neoconservadorismo e do neoliberalismo como ferramentas ideológicas anuladoras da diversidade, que são utilizadas para o combate à libertação de homens e mulheres através da cultura e da educação. Mesmo diante desses desafios, está lançado o objetivo de continuar cultivando uma educação para a cidadania, tendo a democracia como um valor substantivo, de permitir que o todo gerencie as partes, e não que apenas uma parte organize e ordene a forma de ser de todos os elementos que compõem o que chamamos de sociedade. Assim, novamente, o legado de Paulo Freire se mostra atual, já que sem democracia e sem educação não há a possibilidade de construir um país livre, soberano e desenvolvido no sentido *lato* dessa palavra e não apenas no *stricto*, do ponto de vista econômico.

Mesmo com o cerceamento e a redução do incentivo ao ensino do espanhol nas escolas públicas do Brasil, as relações entre o povo brasileiro e as nações que fazem fronteira com o território nacional permanecerão existindo na dimensão social, cultural e econômica, pois ela faz parte da forma de organização do “metabolismo social” (MÉSZÁROS, 2011) desses que habitam as fronteiras. O que dificulta é a relação macro do povo brasileiro na totalidade do povo latino-americano. Entretanto, os movimentos como o #FicaEspanhol são exemplos a serem seguidos no que tange ao estabelecimento da resistência e da busca de uma educação mais diversificada e voltada para o cultivo das relações propostas pelo Mercosul, por exemplo, para o bem do desenvolvimento brasileiro, inclusive do econômico.

Referências

BEVILACQUA, Cleci Regina; TEER, Jacqueline Vaccaro. O ensino de Espanhol no Brasil: a luta do RS contra o retrocesso promovido pela Lei n. 13.415/2017. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**, Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 206-221.

BRASIL. **Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.161/2005**. Brasília: 2005.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Mercosul**. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/> Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998. p. 49-63.

FICA ESPANHOL. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/ficaespanhol/>. Acesso em 16 maio 2018.

FICA ESPANHOL. **Instagram**. Disponível em: <https://www.instagram.com/ficaespanhol/>. Acesso em 16 maio 2018.

FICA ESPANHOL. **Twitter**. Disponível em: <https://twitter.com/ficaespanhol>. Acesso em: 16 maio 2018.

FICA ESPANHOL. **Youtube**. Disponível em:
https://www.youtube.com/channel/UC_xSrouZI1F78h3Z_Y-Bzeg. Acesso em: 16 maio 2018.

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

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 1999.

MESZÁROS, I. **1930 – para além do capital: rumo a um teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

Ações afirmativas em foco: acesso e permanência de alunos cotistas – discussões

Maria Cecília Pereira Isaacsson¹
Guilherme Ribeiro Rostas²
Fernanda Rodrigues Pontes³

Introdução

As políticas sociais adotadas no Brasil têm por objetivo assegurar aos cidadãos acesso à melhoria da qualidade de vida, incluídos aí diversos serviços públicos, como saúde, segurança, seguridade social e educação, que são direitos constitucionalmente previstos para “todos”. Essas políticas buscam produzir elementos que permitam a inclusão social, em especial aos menos favorecidos, os quais, independentemente do motivo, encontram-se marginalizados.

A democracia é, como todo saber, uma conquista de todos. “Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas.” (FREIRE, 2006, p. 20).

Discutiremos, neste artigo, nuances acerca da reserva de vagas para acesso à educação pública, bem como à implantação de políticas de permanência na escola. Utilizaremos como parâmetro a análise, por meio dos enunciados dos informantes, das políticas afirmativas adotadas no *campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (PL – IFSul), instituição pública de educação, as quais objetivam garantir a educação, direito fundamental de todos previsto na legislação nacional.

A política educacional, quando bem planejada, pode ser uma forte aliada do Estado na gestão das políticas afirmativas voltadas, especialmente, à permanência e ao êxito escolar como uma forma de amenizar as desigualdades e proporcionar a “dita” justiça social.

Percebemos, portanto, a necessidade de uma educação como um ato político, como trazido por Freire (2001). A transformação da educação para o

¹ Mestra em Educação e Tecnologia (IFSul). Servidora Pública Federal. *E-mail:* isaacson@gmail.com

² Doutor em Política Social e Direitos Humanos. Professor do IFSul. *E-mail:* rostas.ifsul@gmail.com

³ Mestranda em Educação e Tecnologia (IFSul). *E-mail:* ferpontes03@gmail.com

povo não ocorrerá por meio das classes hegemônicas nem de concessões veiculadas por políticas assistencialistas e compensatórias (CIAVATTA, 2008), mas pelo protagonismo das classes populares. A perspectiva de participação abordada por Freire enuncia que “[...] uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro dos modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz [...]” (FREIRE, 2001).

Nesse sentido é que se faz necessário que a educação em si seja um ato político, um diferencial com o intuito da transformação social de fato.

Objetivo(s)

Nossa pesquisa versa sobre a forma como vem ocorrendo o acesso aos cursos técnicos ofertados – na forma integral ao Ensino médio no PL-IFSUL, por meio de reserva de vagas (cotas) e como ocorreram as políticas de ações afirmativas que visam a permanência que esses alunos utilizam. Questionamos se a reserva de determinada porcentagem das vagas, especificamente para o ingresso ao ensino, garantiu o acesso e à permanência e, por via de consequência, a formação do sujeito/cidadão que se enquadra nas condições (de vulnerabilidade social) previstas em lei específica.

Vislumbramos, ainda, verificar até que ponto a política afirmativa implementada pela instituição assegurou a igualdade de direitos prevista constitucionalmente, além de gerar (ou não) um índice positivo de permanência e êxito escolar.

Pensando o Brasil como um país em que as desigualdades sociais são tão notórias, a política educacional adotada buscou medida compensatória aos eleitos por ela, como mais frágeis em detrimento de outros que, a seus olhos, não preenchem os requisitos necessários. No entanto, trouxe obstáculos para uma política mais equânime que, em longo prazo, garanta, desde o início da educação básica, um aprendizado mais sólido a todos, assegurando, dessa forma, a igualdade de condições na concorrência por uma vaga em instituição pública de ensino.

Não pretendemos desfazer a importância da política de ingresso, ao contrário, discutir que após o ingresso é necessário, sim, o acompanhamento das

ações para garantir eficácia e alcance dessas políticas. Implementar meios, analisar possibilidades, avaliar políticas. Embora não seja uma tarefa fácil é possível (re)ler este ambiente.

Referencial teórico

Nosso referencial teórico foi subdividido em três partes: a primeira envolveu conceitos alusivos às ações afirmativas; a segunda trouxe referenciais que dizem respeito às questões do acesso à educação a partir de políticas afirmativas; a terceira referente à literatura atinente à permanência e ao êxito (ou não), bem como à evasão e aos documentos utilizados no IFSul, especialmente no *campus* Pelotas, no que tange ao mapeamento destas políticas, no âmbito da Instituição.

Em virtude de a pesquisa ser mais abrangente que o presente artigo, apresentamos aqui apenas um fragmento de uma categoria e optamos por exibir as referências “costuradas” ao texto.

Freire se configura como um balizador de toda a discussão e não podia ser diferente quando se trata de política social, visto que “[...] o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la, e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. (FREIRE, 1982, p. 35).

Nesse sentido é que se deu a constituição deste artigo: focar na transformação da sociedade, a partir de pressupostos legais em busca da justiça social por meio de políticas afirmativas; trazer à tona a partir dos dados levantados e informações coletadas no instrumento da pesquisa as questões relativas ao acesso e permanência, que podem servir para subsidiar políticas de melhoria na instituição, com o intuito, inclusive, de reduzir a evasão.

Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa com nuances quantitativas, no que se refere aos percentuais a serem obtidos. Sobre a pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) elucidam que “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” e nos permite compreender as questões envolvidas no universo da pesquisa com maior profundidade.

As nuances quantitativas a que nos referimos anteriormente se deram com a coleta de dados tabulados no sistema Q-acadêmico,⁴ com os quais pudemos verificar o desempenho no acesso e no rendimento escolar obtido pelos alunos. A análise dos dados foi feita de acordo com a análise de conteúdo, sendo subsidiada por Bardin (2011).

Análise

Investigamos o quantitativo de alunos que ingressaram no PL-IFSUL, para a modalidade integrada de ensino, por meio de um tipo de cota prevista na Lei n. 12.711/12 e regulamentada pelo Decreto n. 7.824/12. Optamos por coletar dados referentes à cota L4, que engloba candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, desde que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (em escola pública), e que tiveram ingresso no ano letivo 2014/1, primeiro ingresso em que as cotas foram ofertadas na instituição. A partir do sistema de controle acadêmico, verificamos que o número de ingressantes nesse período foi pequeno, sendo apenas 20 registros.

Na busca inicial, por meio do sistema, tivemos acesso, além da quantidade de alunos, o nome, a idade, o endereço de *e-mail*, o curso de sua escolha, entre outros dados, possibilitando separar os pesquisados em dois grupos: “A” e “B”, utilizando como critério os alunos que utilizam ou já utilizaram (grupo “A”), e os que não utilizaram (grupo “B”) os benefícios da Assistência Estudantil – AE (qualquer benefício/auxílio que a instituição disponha por meio da AE). Dos 20 alunos 13 continuavam frequentando a escola à época da pesquisa e já havia sete evadidos. Entramos em contato com os 13 alunos frequentes e, desses, nove aderiram à pesquisa. Dos sete evadidos, apenas um aderiu à pesquisa.

Nossa amostra, então, configurou-se por 10 informantes: nove frequentes e um evadido. Logo, desses 10 alunos pesquisados, fizeram parte do grupo “A” três alunos regulares, e do grupo “B” seis alunos regulares e um evadido, totalizando sete (no grupo “B”). A fim de preservar a identidade e os dados pessoais destes 10 alunos, utilizamos a nomenclatura A1, A2 e A3 para os que se encontram no grupo “A” e B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7 para os do grupo “B”.

⁴ Sistema de matrícula e dados dos alunos.

Aplicamos aos informantes um instrumento com o intuito de verificar as condições de acesso e o perfil de cada aluno (renda familiar e declaração de etnia, bem como o alcance da política de cotas). Com base nos dados emergiram três categorias: 1) cotas para acesso ao ensino técnico de nível médio; 2) incidência na permanência e êxito do aluno; e, 3) acesso a políticas de assistência e seus reflexos nos índices de evasão.

Em cada categoria, com base nos conceitos da análise de conteúdo de Bardin (2011), valemo-nos de inferências dos dados sistêmicos e das informações prestadas pelos informantes. Neste artigo abordaremos apenas a categoria 3 e, mais especificamente, na interpelação que relaciona acesso aos benefícios e permanência na escola. Observamos que 100% da amostra, quando questionada sobre essa relação, respondeu que acreditam que os benefícios ajudam os alunos a permanecerem estudando.

Na sequência algumas das respostas:

O informante “B7” afirma:

“Sim, uma maior assistência faz com que o aluno se sinta mais abraçado pela escola”.

Já “B4”, informa:

“Sim, por se sentirem mais seguros”.

Por sua vez, “B2” alega:

“Mesmo não precisando acredito que auxiliariam caso precisasse”.

O informante “A2” diz:

“Com certeza, às vezes as pessoas não têm acesso á(sic) alguns médicos e o If nos trás(sic) esses serviços com competência”.

“B3” declara:

“O serviço psicológico é indispensável, não só quando tratamos com adolescentes, mas quando tratamos com seres humanos. As pessoas não se ouvem mais, não praticam o diálogo, não conseguem se expressar – sequer buscam se expressar, seja na arte ou onde for, simplesmente se reprimem. O psicólogo é um profissional que faz um papel importantíssimo na era em que vivemos”.

“B5” diz o seguinte:

“Sim, é um amparo a mais ao aluno”.

O informante “B6” afirma:

“Sim. Ajuda sempre é bom, inclusive ajuda médica e psicológica”.

Já “B1” alega:

“Sim, os mantêm mais seguros”.

Ainda, “A3” afirma:

“Com certeza, quando passei a utilizar o serviço da psicóloga estava prestes a desistir”.

A partir dos enunciados, colocamo-nos a pensar balizados nos pensamentos de Freire (1993). Sua reflexão adverte que

[...] a educação popular [...] posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. [...] E ao realizar-se, assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou praticado. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim [...] (FREIRE, 1993, p. 101-103).

As respostas apontam para a existência de uma relação direta entre o acesso às políticas afirmativas de assistência e os reflexos nos índices de evasão. Quando verificamos que os alunos têm suporte e amparo da escola no seu âmbito social (alimentar, transporte, médico, psicológico, etc.), essas questões tornam-se determinantes na continuidade do ensino. Tanto que do total da amostra, apenas um informante é formalmente evadido, enquanto os outros 90% (nove alunos), mesmo que não utilizem os benefícios da AE, se valem de outros, como atendimento médico, psicológico ou odontológico, por exemplo.

Freire traduz que a educação popular é “um nadar contra a corrente”, é o que: [...] “substantivamente democrática, não separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”; [...] “estimula a presença organizada no sentido da superação das injustiças sociais”; [...] “em lugar de negar a importância da presença [...] da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para com elas poder ensinar também”; [...] “supera preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.” (FREIRE, 1993, p. 49).

Solicitamos aos informantes que nos dessem sugestões de medidas que auxiliariam na diminuição dos índices de evasão:

O informante “B7” sugere:

“Aproximando-se mais dos alunos, seja ouvindo suas opiniões pessoalmente ou pedindo ao Grêmio Estudantil que ouça”.

O informante “B2” acredita que,

“[...] se o campus promovesse mais eventos, rodas de conversa direcionadas ao aluno já seria um grande passo”.

O informante “B5” salienta que é necessário incentivar,

“[...] caso o aluno venha a repetir o ano, não deixar ele desmotivado”.

Por sua vez, “A3” sugere:

“Além de uma maior divulgação dos serviços de psicologia, uma maior participação das coordenadorias dos cursos.”

Há riqueza de informações nos enunciados destes alunos. Charlot (2000) adverte que a escola deve ficar atenta tanto às questões individuais quanto as sociais, questões de interação no ambiente escolar e a relação entre aluno e instituição. Observamos que os benefícios e auxílios colaboram para índices positivos de permanência e evitam a evasão, ajudando no êxito escolar.

Freire (1993) reforça a não existência de prática educativa que escape a limites “[...] ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais [...], o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. (p. 47).

É preciso perceber os detalhes constantes nas respostas do instrumento, bem como dos dados coletados, já que sempre é possível verificar a transformação a partir de pequenos pressupostos da prática educativa.

Resultados

As ações afirmativas são consideradas um instrumento de correção pelo “Estado” no sentido de recobrar direitos fundamentais de pessoas que se encontrem em desvantagem e/ou desigualdade social, e, por isso, concluímos que, objetivam garantir a igualdade e a isonomia entre as pessoas. No caso do PL – IFSul, com base na análise das ações promovidas pela escola e com aporte nas

respostas da amostra concluímos que as cotas, como meio de acesso, podem promover uma *pseudomobildade* social. Isso porque alguns informantes se veem com a necessidade de tratamento diferenciado para conseguir ter acesso a uma educação com melhor qualidade. Assim, a utilização da cota não vem como estrutura que aponte disparidade social,⁵ e sim como um elemento essencial à promoção de um “direito constitucional”.

No tocante à permanência, verificamos que, no *campus* Pelotas do IFSul, as ações afirmativas se restringem às adotadas pela assistência estudantil e com base nas informações coletadas da amostra, à assistência médica, psicológica e odontológica, que constituem medidas que promovem a manutenção dos alunos no espaço escolar. A permanência segue atrelada a fatores como serviços de saúde prestados pela Instituição e aos benefícios da assistência estudantil, que, por sua vez, está intimamente ligada ao baixo poder aquisitivo dos sujeitos que os utilizam. Logo, esses indivíduos não se enxergam como ocupantes da posição social que necessita da cota para permanência, mas apenas para o acesso.

Reafirmamos aqui a importância da temática de acesso e permanência, e de consequência da evasão, uma vez que o fracasso escolar “[...] não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”, como afirma Charlot (2000, p. 16).

Desse modo, o Poder Público e a escola têm o dever de auxiliar esses sujeitos na manutenção de seus estudos e na sua mobilidade social. A escola, a título de sugestão, deveria colocar em pauta o planejamento de ações e possibilidade de contribuição da comunidade, por meio de atividades que atendam às realidades dos sujeitos. Promoveria, assim, um espaço de debate para a construção de novas soluções para a redução dos índices de evasão ou até mesmo de retenção (que verificamos serem altos em algumas disciplinas), conforme dados sistêmicos apresentados e discutidos na pesquisa principal.

O conhecimento é poder, assim que os índices averiguados e pontos trazidos pelos estudantes sejam indicativos de adequação e/ou melhoramento das ações existentes, como forma de evitar a evasão e aumentar o êxito escolar.

Por fim, a temática deve servir de subsídio para as ações promovidas pela escola para que possam sustentar novos meios de proporcionar aos alunos o

⁵ Entendida nessa pesquisa como desigualdade social e/ou econômica, podendo ser decorrente de má-distribuição de recursos, escassez de investimentos em políticas sociais, falta de educação básica com boa qualidade, etc.

sentimento de pertencimento àquele espaço, oferecendo-lhes a oportunidade de reposicionamento na estrutura social. Também, que sirva de ponderação sobre as ditas “práticas assistencialistas” e seus reflexos na sociedade, quando se trata de indivíduos que utilizam cotas e benefícios.

Referências

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

CIAVATTA, Maria. Dilemas do cidadão produtivo no trabalho e na educação. *In*: BEHRING, Elaine R.; ALMEIDA, Maria Helena T. de (org.). **Trabalho e seguridade social**: percursos e dilemas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-94.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993. (Col. Questões de nossa época).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A contribuição de Paulo Freire na política pública de educomunicação socioambiental do Brasil

Rachel Hidalgo¹
Rafael Simone²
José Vicente de Freitas³

Introdução

Os movimentos antiditaduras civis-militares na América Latina, orientados por diversas frentes de luta, como meio ambiente, direitos humanos, educação e outros, criaram um cenário de resistência capaz de influenciar uma série de práticas sociais. Entre elas, a maneira como as sociedades se comunicam e produzem informações.

Os grupos que atuaram neste âmbito levantavam a bandeira de que tais veículos, como a TV, o rádio e jornais impressos, eram bens públicos e, portanto, deveriam ser acessados por todos os cidadãos, com a intenção de ampliar seus manifestos e se comunicar entre si. (PERUZZO, 1998). Dessa forma, trabalhando na contramão do autoritarismo imposto à época, promoveram uma nova perspectiva sobre a intervenção social, caracterizando uma outra maneira de dialogar nos meios, participando de rádios comunitárias, criando folhetins, boletins informativos, faixas, cartazes, panfletos, jornais e outros. Esse atualizado conceito do fazer comunicativo, considerado um novo recurso para a aprendizagem, foi defendido por autores de diversos países latino-americanos nos anos 50/60, como Mario Kaplún, no Uruguai; Jesús Martín-Barbero, na Colômbia e, principalmente, por Paulo Freire, no Brasil.

¹ Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG) por meio de bolsa CNPq, integrante do Ribombo – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas. *E-mail:* rachelhidalgomz@gmail.com

² Graduando em História Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande (ICHI/FURG), integrante do Ribombo – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas. *E-mail:* rafaelsimione91@gmail.com

³ Pós-Doc. em Ciências Ambientais, professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGEA-FURG e ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI-FURG), integrante do Ribombo – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas. *E-mail:* jvfreitas45@gmail.com

Seu pressuposto denominado Educação Libertadora não somente inspirou os autores anteriores em suas obras, como também levou estudiosos, como Ismar de Oliveira Soares, da Universidade de São Paulo (USP), a desenvolver pesquisa direcionada exatamente para esta interface entre a educação e a comunicação, firmando assim os contornos da educomunicação no Brasil.

Descobriu-se que, há pelo menos trinta anos, uma nova prática comunicativa vem sendo gestada no seio da cultura contemporânea, levando pensadores como Paulo Freire [...] a dar à comunicação intencionalidade educativa a partir de um compromisso social definido: garantir a cada cidadão o acesso e o uso democrático dos recursos da comunicação. (SOARES, 2004 *apud* BRASIL, MMA, 2008).

A pesquisa⁴ que identificou o conceito deu origem a uma política pública promovida pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA): o programa de Educomunicação Socioambiental: Comunicação Popular e Educação. Este, tem como missão subsidiar propostas para a Educação Ambiental e orientar práticas de comunicação, tendo como foco “princípios de dialogismo e participação em toda ação comunicativa irradiada a partir deste campo”. (BRASIL, MMA, 2008).

Sendo este documento, o principal marco político da Educomunicação no País, até o presente momento, e levando em consideração a ampla contribuição de Paulo Freire para a concepção do mesmo, este trabalho tem a intenção de destacar os ensinamentos freireanos no texto-base que fundamenta tal política pública. E, dada a evolução dos processos de ensino e aprendizagem, inspirados neste novo paradigma, é parte do engajamento destes autores auxiliar na criação de memória textual, que possa atuar como ferramenta de resistência, diante de um cenário menos oportuno para as classes desfavorecidas.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é seguir as pegadas de três obras do autor Paulo Freire, sendo estas os livros *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Educação como Prática de Liberdade* (1999); e *Extensão ou Comunicação?* (1983) oficialmente referenciadas no texto-base do programa de “Educomunicação Socioambiental”

⁴ SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, Brasília, ano 1, n.1, p. 19-74, jan./mar. 1999.

(BRASIL, MMA, 2008), criado pelo MMA, com a intenção de orientar propostas de comunicação no campo da EA.

Partindo da premissa de que as obras freireanas podem ser identificadas em, praticamente, todo capital científico do campo da Educomunicação no país (PINHEIRO, 2013), o objetivo desta investigação – que é parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA /FURG) (HIDALGO, 2019) – é sublinhar o pensamento do autor na Educomunicação, especialmente, quando esta é assumida como uma estratégia de política pública.

Referencial teórico

Foi no período ditatorial para os países latinos que as primeiras iniciativas de EA surgiram no Brasil, inspiradas nos movimentos europeus e estadunidenses, centradas em valores conservacionistas e à mudança comportamental no campo individual. O discurso ecologicamente sustentável, que a partir de então recebia maior atenção dos veículos de comunicação, academia, governantes e outros setores, também foi apropriado pelos equipamentos comunicativos dirigidos por grupos econômicos hegemônicos, tornando tal noção cada vez mais superficial e reducionista. (LAYRARGUES, 2004).

Neste sentido, apesar da informação ambiental estar mais presente nas rádios, na TV e nos jornais, sua qualidade ainda era limitada e, por vezes, associada a interesses particulares. Foi somente com a abertura política no Brasil, que a EA foi insuflada de correntes que promoviam o debate social e ético relacionado à questão ambiental, maior estímulo à crítica e amadurecimento teórico. Em paralelo, a comunicação popular também recebia maior visibilidade por meio do trabalho de grupos de resistência:

A título de exemplo, a memória da Rio 92, guardada nas páginas de revistas e jornais da época, nos traz não a presença de chefes de estado tomando importantes resoluções, mas a imagem de milhares de ativistas vinculados a pequenas ONGs e centros de culturas, que, no mundo inteiro, usando a comunicação popular e suas tecnologias, haviam trazidos às pautas dos meios massivos e das autoridades internacionais assuntos de vital importância para a sociedade. (SOARES, 2003, p. 3).

Com esse cenário no campo da comunicação, a partir de sua inserção consciente em outras dimensões da sociedade, como na educação e no meio ambiente, agentes sociais engajados nesta interface passaram a ser cada vez mais reconhecidos por seu reposicionamento como produtores de mensagens, assim como também pelo aprofundamento que realizavam através da análise dos discursos midiáticos junto às comunidades, durante o processo. Observando esse movimento, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) iniciou um trabalho a respeito.

O estudo foi realizado entre os anos de 1997/1999, promovido em 12 países latino-americanos e da Península Ibérica. A intenção era captar o imaginário das pessoas que atuavam, justamente, a partir da conjunção dos campos, não exatamente na perspectiva tradicional da comunicação ou da educação, mas por meio de alternativas que mostravam resultados marcantes. Assim, foram identificados e sistematizados referenciais teóricos e metodológicos. (HIDALGO, 2019).

O neologismo, criado a partir das palavras Educação e Comunicação, então, revelava um terceiro campo, sendo este de intervenção social. Afinal, “as intervenções podem fornecer subsídios para o ‘pensar diferente’”. (SOARES, 2019 *apud* HIDALGO, 2019). Assim, a Educomunicação está no eixo das relações comunicacionais e “sua função é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir”. (SOARES, 2011, p. 18). E a ferramenta utilizada para mediar esse encadeamento não deve interferir, senão para ampliar o diálogo social e educativo – uma relação democrática que precisa ser construída coletiva e intencionalmente, durante o processo educomunicativo.

No mesmo período em que a USP realizava a referida pesquisa, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, MMA, 1999) apontava para a essencial relação entre a comunicação e o meio ambiente, visando a garantir a disseminação e acessibilidade de informações de temática ambiental. Em seu art. 5º, sobre os objetivos fundamentais da EA, propõe no inciso II “a garantia de democratização das informações ambientais”; e no III “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”. (BRASIL, MMA, 1999). Com isso, é possível notar as conexões que passavam a ser criadas entre as áreas de comunicação e meio ambiente no âmbito político brasileiro.

E os projetos relacionados aos estudos da Educomunicação na USP prosseguiram para o início dos anos 2000. Após a realização de um trabalho a convite do MEC na Região Centro-Oeste do País, o conceito foi levado ao MMA. (HIDALGO, 2019). Em linhas gerais, esse setor do governo já estava dando andamento a ações mais efetivas a respeito do assunto na época, como a apresentação da “Comunicação para a Educação Ambiental” na PNEA, em 2003.

Assim, a equipe de estudiosos envolvidos na pesquisa sobre Educomunicação participou de uma série de diálogos com outros interessados nessa mesma interface, promovidos pelo MMA. Um deles aconteceu durante a I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental, em outubro de 2004, evento que gerou um grande acúmulo de experiências e resultou em um documento considerado como o primeiro marco político da Educomunicação Socioambiental no Brasil.⁵ Tratava-se de um documento para consulta pública, que apresentava parâmetros iniciais a serem discutidos abertamente pela sociedade, propostos por pesquisadores, representantes de outros ministérios, de ONGs e outros agrupamentos.

Foi a partir do lançamento deste primeiro documento que a Educomunicação ganhou o adjetivo socioambiental e, pela primeira vez, a dimensão pedagógica da comunicação era utilizada como uma possível estratégia de política pública, elencando compromissos gestados nos movimentos sociais e delineados por meio do resultado de pesquisa, que reconheceu a potencialidade da intervenção social formada nas frentes de luta pela sociedade civil.

Em 2008, o MMA lançou a próxima versão do programa, com conteúdo revisitado por mais 60 pesquisadores. O material realiza também uma primeira iniciativa para conceituar o termo na companhia de seu adjetivo, definindo como

conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. A indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos é ressaltada pelo termo socioambiental. A dimensão pedagógica, nesse caso em particular, tem foco no ‘como’ se gera os saberes e ‘o que’ se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza. (BRASIL, MMA, 2008).

⁵ BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Programa de Educomunicação Socioambiental, Brasília, 2005 (Série Documentos Técnicos – 2).

Neste sentido, tanto o primeiro como o segundo documento buscam orientar ações baseadas, principalmente, em teorias originadas no movimento popular, como justifica:

Na América Latina, vários comunicadores populares foram formados em oficinas, seminários, encontros dos movimentos populares e não nas graduações universitárias. A motivação, na maior parte dos casos, veio de Paulo Freire, mas não para o uso dos meios de comunicação de massa, mas para o uso da comunicação enquanto processo comum a todos, como diálogo, capacidade de expressão e direito à comunicação. (BRASIL, MMA, 2008, p. 12).

Pode-se encontrar no texto linhas de ação para o desenvolvimento de projetos; meios de implementação; campos de aplicação; além de recomendações e perspectivas para o fomento de estratégias. Todas elas sustentadas pelo dialogismo e participação popular.

A Educomunicação se encontra, hoje, disseminada e alimentada por pesquisas e, principalmente, por educadores,⁶ que se mantêm engajados em projetos que atuam por meio de diferentes linguagens. (HIDALGO, 2019). Estimuladas pelo próprio ministério, desde o lançamento da política pública no País, podem ser acessadas ações estratégicas a serem desenvolvidas pela sociedade civil na página eletrônica⁷ do MMA, em que todas possuem o conceito educacional como tema central.

Tal fato é decorrência de trabalhos inspiradores sobre a interface entre a educação e a comunicação no movimento popular, resultando neste novo campo de intervenção social. E, como apontou Pinheiro (2013, p. 148), “a partir de identificadores bibliométricos, identificando o capital científico do campo, entre os pesquisadores mais referenciados estão Ismar de Oliveira Soares, Jesús Martín – Barbero e Paulo Freire”.

Metodologia

Sendo o documento do programa Educomunicação Socioambiental: Comunicação Popular e Educação (BRASIL, MMA, 2008) a principal fonte deste trabalho, utilizamos o seu texto-base como ponto de convergência entre o conceito

⁶ Alguns exemplos de projetos sociais que trabalham com Educomunicação no Brasil, no universo das ONGs, são o Instituto Querô, Calaboca Já Morreu, Viração, etc, além de projetos pontuais sendo realizados em escolas e outros espaços educativos (HIDALGO, 2019).

⁷ Disponível em: mma.gov.br/educacao-ambiental/educunicacao

de Educomunicação e o pensamento do autor Paulo Freire, a partir da identificação de três livros oficialmente referenciados no material público, sendo estes o Educação como Prática de Liberdade (1999); Pedagogia do Oprimido (1987), e o Extensão ou Comunicação? (1983).

Depois das aproximações com a literatura freireana citada, a metodologia aqui aplicada consistiu na interpretação daquilo que foi reconhecido na interface entre o campo de intervenção social da Educomunicação – presente no material textual da política pública – e as obras de Freire mencionadas. Para tanto, o primeiro passo foi a criação de uma descrição técnica do material para tomar conhecimento dos capítulos: apresentação, educomunicação e o Programa Nacional de EA; objetivos da Educomunicação para as políticas de meio ambiente; educomunicação nas políticas públicas de EA e Comunicação; educomunicação: de movimento popular à ciência; marco legal; princípios da Educomunicação Socioambiental; linhas de ação para projetos, programas e políticas locais; meios de implementação; campos de Aplicação para a Educomunicação Socioambiental no Brasil; fomento às ações; 12 – bibliografia; abraços a todos, e colaboradores.

Em seguida, os capítulos foram sistematizados em três grandes blocos: o Conceito de Educomunicação, que compreende as seções que caracterizam o paradigma; o campo de intervenção e as questões socioambientais; e proposições. O esforço empreendido tem a intenção de minimizar a distância que possa existir entre os leitores deste trabalho e o texto-base do programa, utilizando tal acercamento para construir, por fim, a ponte que encaminha aos conceitos freireanos presentes nas três referidas obras, dando vazão à análise e aos resultados desta pesquisa.

É desta maneira que, aqui, objetiva-se alcançar uma análise interpretativa do documento, levando em conta que a interpretação de dados nas Ciências Humanas compreende ressignificar, problematizar e fazer uma leitura crítica do objeto de estudo para gerar um novo conhecimento sobre o tema, transformando a realidade que se estuda. (MINAYO, 2003, p. 22).

Análise

O primeiro bloco do programa de Educomunicação Socioambiental apresenta a trajetória, a fundamentação teórica e a consolidação da Educomunicação como um campo de intervenção social. Como este conteúdo foi narrado em seção anterior neste trabalho, o esforço aqui empreendido é o de elencar as contribuições de Freire na constituição do mesmo. Uma vez que a sua pedagogia da liberdade visa à implementação da emancipação do oprimido, através da problematização das condições históricas de existência; o desenvolvimento de consciência de classe; e o agir sobre a sociedade para transformá-la em função de melhoria de condições de vida; neste movimento, ela cria uma práxis libertadora. (FREIRE, 1987).

O sentimento de solidariedade com os sujeitos oprimidos, presente na obra do autor, também se anuncia nesta fase do documento público. Segundo Freire, somente por meio do respeito às práticas cotidianas dos desfavorecidos pode-se chegar à compreensão de suas formas de ser e de se comportar frente às situações de dominação. A crítica ao que se chama de Educação Bancária, isto é, imaginar que o educador deposita conhecimento em seu educando, como se o último fosse um objeto inanimado passível de receber e armazenar; a busca pela dialogicidade na educação, em que se empreende o esforço de estabelecer um ambiente de diálogo entre educador e educando, visto que, efetivamente, se aprende através da relação entre os sujeitos mediados pelo mundo; e, por último, a noção de ação antidialógica e ação dialógica, no sentido de que negar o diálogo entre os agentes sociais significa negar a liberdade destes exercerem sua própria práxis. (FREIRE, 1987).

Percebe-se, assim, que muitos elementos que fundamentam a Educomunicação estão diretamente relacionados à obra freireana. Como apontado por outros pesquisadores, a respeito das primeiras iniciativas educacionais realizadas no Brasil com grande repercussão

inicialmente, os cursos formam marcados, ideologicamente, pela denúncia, inspirada na Escola de Frankfurt. A partir de 1984, o projeto passou a adotar uma perspectiva dialética, de influência freireana, momento em que a leitura construída com os cursistas já não se voltava precipuamente para a produção da mídia, mas, sobretudo, para a relação que as pessoas estabeleciam com os meios de informação. (SOARES, 2011, p. 33).

Foi assim que a *leitura crítica* da comunicação foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado pela Câmara dos Deputados, no início dos anos 1990. Ainda que a versão final do documento, aprovada em 1996, tenha deixado de contemplá-lo, abriu espaços para que os Parâmetros Curriculares Nacionais abrangessem o estudo da comunicação e suas linguagens, como uma das metas do ensino nacional, em todo o país. (SOARES, 2011).

O bloco “O campo de intervenção e as questões socioambientais”, conforme organizado pela metodologia deste trabalho, traz a descrição dos fundamentos do campo em sua temática socioambiental, como resultado do encontro com a PNEA. Entre as linhas que discorrem sobre os oito princípios, como compromissos com: o diálogo permanente e continuado; com a interatividade e produção participativa de conteúdos; com a transversalidade; com o diálogo de saberes; com a proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular; com a democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental; com o direito à comunicação; e com a não discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana.

Valendo-se do livro *Educação como prática da liberdade* (1999), em que o autor expõe, ao longo de seus capítulos, sobre os aspectos da transição do governo brasileiro, analisando a disputa de forças pelo controle político, no início dos anos 1960, apresenta uma avaliação histórica do golpe de Estado no período; explica o modelo de pedagogia empregada por ele em contraponto à pedagogia denominada tecnicista e, por último, narra suas experiências com a alfabetização de adultos; pode-se constatar que o objetivo principal da pedagogia freireana é baseada em uma educação capaz de tornar os sujeitos emancipados de maneira contextualizada, com foco na responsabilidade social e política, respeitando, por isso, todo o universo de sentimentos e significados que cada indivíduo possui.

Nesse sentido, o programa de Educomunicação Socioambiental propõe que a experiência da política pública auxilie a criar outro cenário planetário, com sociedades mais justas e sustentáveis, a partir de uma tomada de consciência que vem com a práxis libertadora. (FREIRE, 1999).

Por fim, o último bloco, “Proposições”, em que são feitas as propostas para a implementação do campo, é um rico acervo de atividades a serem desenvolvidas por educadores de quaisquer espaço educativo. Nesta seção do documento, é possível conhecer linhas de ação sugeridas, como: articulação de ecossistemas

comunicativos no campo da EA; produção interativa/participativa em mídias massivas, e formação do educador socioambiental. Em todas elas são compartilhadas propostas de processos, linguagens, métodos, campos de aplicação e fomento às ações, além de indicar as referências bibliográficas do material – em que se encontram as obras de Paulo Freire e dos autores que foram por ele inspirados.

Considerando o livro *Extensão ou comunicação* (1983), no qual Freire elenca pressupostos para a alfabetização de indivíduos e, além disso, para a criação de condições educativas por meio da comunicação ligada às temáticas socioambientais, observamos a defesa de um aprendizado que não reproduza dados e informações. Entretanto, que estimule os sujeitos a fazerem uso do conhecimento como um fator agregador ao seu contexto de mundo, bem como utiliza o último para apreender o primeiro.

Acreditamos que tais parâmetros são estruturantes para as atividades que apontam para a realização de “diagnósticos socioambientais, com o envolvimento de toda a comunidade”; de acompanhamentos dos níveis de participação dos grupos, “buscando um ambiente inclusivo e horizontalizado”; de mediação dialógica, com a intenção de “assegurar o direito de expressão e argumentação a todos” (BRASIL, MMA, 2008, p. 25), entre outras características. No livro, em que o autor fala da apropriação dos bens e linguagens comunicacionais, como constituintes da Educação Libertadora, pela qual militou e influenciou o contexto mundial da educação, ele se refere ao deslocamento da comunicação como integrante do processo de construção de conhecimento. Da mesma maneira que objetiva o programa de Educomunicação Socioambiental, “difundir a comunicação popular participativa no campo da Educação Ambiental brasileira, com o fim de fortalecer a ação educadora coletiva pela sustentabilidade”. (BRASIL, MMA, 2008, p. 7).

Resultados alcançados

A tese de Pinheiro (2013), que apresenta uma análise em relação ao levantamento de autores, especificando a contribuição dos mesmos, a partir das áreas de intervenção do campo da Educomunicação, mostrou que a contribuição de Freire está presente em todas. Do mesmo modo, Almeida (2012) indicou que a

linha-mestra da literatura latino-americana sobre o tema, “advém de autores como: Mário Kaplún, Jesús Martín-Barbero e Ismar de Oliveira Soares, no entanto Paulo Freire e José Marques de Melo, têm que ser mencionados pela decisiva contribuição que ofereceram”. (2012, p. 11).

Como resultado, o programa de Educomunicação Socioambiental, que se origina deste campo de intervenção social, não somente cita o nome do autor, estatisticamente, por 11 vezes em 43 páginas do material, como também apresenta um texto-base para a política pública confluindo a pedagogia freireana com as questões socioambientais de forma propositiva às sociedades.

Ao lançar bases de uma nova pedagogia igualitária e dialógica, Freire mostrou que, maior que a tecnologia, o processo de comunicação pode favorecer o pensamento, à medida que estimula o ser em relação. E sua noção de educação libertadora, hoje, ecoa em todos os níveis de compreensão; por este motivo, é alvo daqueles que o têm como um herói inquestionável, assim como também de debates condizentes com setores da sociedade que reúnem uma parcela mínima da população. Com este trabalho, espera-se distância destes dois polos que hoje envolvem o nome do autor pernambucano, para colocar os esforços na direção de pensar a sua obra e visualizar o alcance de suas ideias em nossa contemporaneidade.

Referências

ALMEIDA, L. de. **Educomunicação**: o pensamento latino-americano sobre educação para a mídia e produção literária nacional sobre o tema. XVI Celacom. Bauru: Unesp, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

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

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

HIDALGO, R. **Mar à vista da educomunicação socioambiental**: apropriações socioambientais da zona costeira no Circuito Tela Verde (edição de estreia). 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2019.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em:
http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERUZZO, C. M. K. Mídia comunitária. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo: Póscom-Unesp, n. 30, 1998.

PINHEIRO, R. **A educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da Ecausp na construção do campo. 2013. 223f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em:
[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde...111812/.../RosePinheiro Corrigida.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde...111812/.../RosePinheiro%20Corrigida.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

SOARES, I. O. **Alfabetização e educomunicação**: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. 2003. Disponível em:
<https://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em: 27 ago. 2017.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Educação social: uma mediação estratégica na gestão de políticas sociais

Rosemeri Barreto Argenta¹
Eveline Fischer²

O gerenciamento das políticas sociais públicas e suas contradições

As políticas sociais são originariamente contraditórias, entrelaçadas e decorrentes de uma questão historicamente imposta pela relação capital *versus* trabalho. Sendo assim, as políticas sociais podem ser analisadas por dois vieses: primeiro de que as mesmas são somente estratégias para regular a questão social, controlar a população e amortecer as tensões sociais que ameaçam o sistema vigente. Segundo, que as políticas sociais, embora sendo estratégias de enfrentamento da questão social, podem se tornar um potencial efetivo de transformação das expressões da questão social.

Nessa última perspectiva, as ações desenvolvidas, no âmbito das políticas sociais, “[...] devem ser compreendidas e encaminhadas para além delas mesmas, em relação aos elementos políticos, sociais e econômicos que as determinam, e às circunstâncias históricas em que se desenvolvem”. (HERPICH, 2001, p. 60). Isto é, as políticas sociais, nessa ótica, devem ser constituídas conjuntamente com as políticas econômicas, pois a erradicação da exclusão social e o acesso universal ao direito, função primordial do Estado, devem ser uma exigência do conjunto de políticas econômicas e sociais, e não somente de uma ou outra política.

Esta forma de concepção foi elencada na agenda política brasileira a partir da Constituição de 1988, que introduziu novas formas de gerenciar as políticas sociais públicas, substituindo o modelo centralizador do poder econômico e político do Estado, o qual “impedia” a implantação de uma esfera inclusiva e democrática, por um modelo de gestão fundamentalmente democrático, onde os conceitos básicos passam a ser a participação, a liberdade, o controle, o poder compartilhado, a esfera pública, a autonomia e a eficiência. A implantação desse

¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *E-mail:* rosemeri.argenta@vacaria.ifrs.edu.br

² Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* eveline.fischer@vacaria.ifrs.edu.br

modelo possibilita a criação de diversos instrumentos de consolidação democrática, partilhando o poder de decisão política e financeira com a sociedade civil, permitindo, dessa forma, a efetivação da

democratização do Estado; maior controle social sobre a administração pública de nível local; viabilização mais fácil de conversão de demandas sociais em programas e serviços; exercer o papel integrador das instituições municipais; multiplicação dos núcleos de poder público por intermédio do fortalecimento do poder local: aumento da eficácia das políticas públicas; atenção às demandas crescentes por participação, por intermédio das instituições representativas de nível municipal. (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 39).

Nesse contexto inovador, estabelece-se a descentralização como uma possibilidade de se avançar na organicidade e conquistar níveis mais elevados de efetividade e sustentabilidade às políticas sociais, isto devido à partilha de poder econômico, político e social entre as três esferas de governo³ e estas com a sociedade civil nas decisões que afetam a coletividade. Esse processo, portanto, possui um caráter fundamentalmente democrático que pressupõe a existência de uma interpenetração dinâmica de autonomia e de participação, o qual deve servir tanto para colocar a sociedade presente no Estado quanto colocar o Estado mais presente na sociedade, de modo a ampliar a esfera pública, como um espaço, que por direito legal, deve refratar interesses sociais distintos. (IAMAMOTO, 1998).

Legalmente, a descentralização político-administrativa implica a partilha de poder político e administrativo entre Estado e sociedade, envolvendo a autogestão e a redefinição da estrutura governamental, que se realiza através da substituição de competências decisórias e executivas, bem como dos recursos financeiros necessários para o funcionamento das políticas sociais. Sendo assim, esse novo modelo de organização, no intuito de consolidar a democracia e partilhar o poder de decisão política e financeira, cria, nas três esferas governamentais, os conselhos deliberativos de composição paritária entre governo e sociedade civil, o qual deveria ter uma natureza dialógica da política e sua implicação no cotidiano

³ O modelo de descentralização das políticas sociais prevê três níveis de gestão: 1º) Gestão Federal – nível de coordenação geral; 2º) Gestão Estadual – responsável pela coordenação dos benefícios, serviços, programas e projetos de iniciativa do próprio Estado. Sendo responsável também, pela manutenção das ações que extrapolam a competência do município e coordenações em municípios que ainda não se habilitaram à gestão municipal; 3º) Gestão Municipal – responsável pela política social na esfera municipal, e também pela execução das ações e implementação de benefícios, serviços, programas e projetos.

de sua efetivação; paralelamente a essas instâncias deliberativas criam-se também órgãos gestores em cada esfera de governo – secretarias nacional, estaduais, e municipais; os planos como instrumento de gestão e os fundos como estruturas financeiras. De modo geral, a criação dos Conselhos, Órgãos Gestores, dos Fundos e a elaboração dos Planos, nos três níveis de governo, têm como objetivo facilitar a autonomia e a transparência na formulação, implantação e implementação de programas, projetos e serviços à população usuária.

A descentralização, como aparato democratizador, não pode dar conta sozinha dessa questão, mesmo porque, essa exige uma lógica que ultrapassa as regras e as leis, exige institucionalidade, compromisso e pacto social, somando as forças da sociedade civil, das instituições e do governo, para que difira das mudanças, até então ocorridas, apenas na área legal da administração pública brasileira. Em síntese, é necessário que o sujeito coletivo, entendido aqui como demandante de projetos e programas de políticas sociais, passe por um processo de mudança não só institucional-legal, mas uma mudança cultural, para assim contribuir de fato com a real implantação e efetivação desse modelo democrático de gestão.

Segundo Gramsci (*apud* Marina Maciel Abreu), o sujeito social possui “[...] duas consciências teóricas ou uma contraditória: uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e escolheu sem crítica”. (ABREU, 1996, p. 65). Então, se considerarmos que as políticas sociais não se efetivam e/ou sobrevivem fora das instituições/organizações, sejam elas governamentais ou não, é por certo, que também estas deverão adaptar-se a um novo modo de organização e ação, promovendo uma mudança no pensar e no agir dos diversos atores presentes nesta arena, isto porque “[...] não pode haver gestão democrática sem “reforma intelectual e moral”, como dizia Gramsci: sem novas subjetividades e sem uma nova cultura. Afinal, são as pessoas que fazem as organizações”. (NOGUEIRA, 2001, p. 27).

Entretanto, não se pode negar que a descentralização, mesmo que executada de forma compulsória, não resultando de um planejamento sistemático e ordenado, configura-se num avanço para a sociedade, que pôs em confronto a forma do governo autoritário e centralizador, em que o Estado era o único

protagonista econômico e social, fazendo com que a sociedade não tivesse oportunidade de exercer seu direito de cidadania. Tornando-o não um protagonista, mas apenas um usuário dos serviços públicos oferecidos e produzidos pelo Estado.

Considerando a descentralização das políticas públicas em suas contradições, exige-se hoje a criação de novos mecanismos de ação que ultrapasse o discurso teórico contemporâneo ao mesmo passo que ultrapasse a prática conservadora no trato com as políticas sociais, sendo que isto só é possível através de ações criadoras e criativas calcadas no conhecimento crítico da realidade. Sendo assim, se faz necessária a criação de mediações que possam dar sentido a esta dimensão. Uma das mediações pode ser a educação social como instrumento pedagógico de transformação das relações político-sociais e institucionais, que será melhor explicada no capítulo a seguir.

Educação social como mediação estratégica de transformação das relações político-sociais e institucionais

Pensar a reforma político-administrativa impressa na Constituição Federal nos leva a uma reflexão paradoxal, de um lado há a legalidade de um projeto político e social sob a égide da redemocratização do Estado, o qual contempla a descentralização político-administrativa e a universalização dos direitos sociais e, por outro lado, há a percepção de que as mudanças verificadas no campo da legalidade reproduzem as estruturas tradicionais do País. Isto quer dizer que a operacionalização efetiva da política social está ainda fortemente influenciada por uma cultura autoritária, privatista e elitista, que se coloca como um dos principais obstáculos a se suplantarem para a concretização da redemocratização do Estado brasileiro.

Neste contexto, o objetivo é revisar, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, o conceito de educação social que permeia a obra de Paulo Freire, como instrumento potencializador de transformação das múltiplas relações político-sociais e institucionais, definindo-a como um mecanismo pedagógico de ação e reflexão sobre a realidade. A educação social é uma estratégia para que os sujeitos se percebam responsáveis pelas políticas sociais, vislumbrando uma dimensão política e social do seu trabalho, ampliando suas capacidades de racionalizar, discernir e de se corresponsabilizar perante o dever de compreender melhor o

outro e o mundo e, conseqüentemente, a realidade social. Desta forma, a educação social como estratégia pedagógica deve privilegiar o traço cultural dos sujeitos, considerando seu saber, sua história, sua experiência, seus conflitos e crenças. A partir

das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p. 43).

Mesmo sem ter usado a expressão *Pedagogia Social*, segundo Gadotti (2012), as obras de Freire como um todo refletem a educação popular e social. Ao reconhecer o sujeito como um ator político que pode exercer um posicionamento crítico frente ao mundo vivido por ele, Freire pensa a educação como prática de liberdade que não necessariamente acontece só na escola. Ao falar de cidade educadora, o autor reconhece que qualquer espaço pode ser educativo, pois quando há uma relevância social, qualquer ciência torna-se indispensável para construir um projeto de sociedade democrática, em que todos são sujeitos de sua emancipação.

A **pedagogia social** caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (como pedagogia popular e libertadora), inserindo-a, portanto, no campo das pedagogias da práxis ao lado de Pistrak (1981); Makarenko (2005); Freinet (1974); Gramsci (1976), Bogdan Suchodolski (1971), Maria Teresa Nidelcoff (1994) e outros. Na tradição marxista a pedagogia social sempre foi entendida como pedagogia da práxis (Gadotti, 1995). A **pedagogia da práxis** é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética. Para a pedagogia da práxis a escola deve perseguir objetivos sociais e não meramente pedagógicos. [...] **Práxis**, em grego, significa literalmente ação. [...] A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia da educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo. (GADOTTI, 2012, p. 26).

Mesmo entendendo que, no âmbito de uma sociedade capitalista, a educação não é o único meio para a mudança do contexto desigual existente, ela tem seu peso ao assumir o papel de agente para a mudança. Utilizando métodos participativos, dialógicos e críticos, a educação é o processo através do qual o sujeito – inserido em um contexto sociocultural – interage com o meio e incorpora as informações oferecidas por ele, de acordo com necessidades e interesses, garantindo a direção política do trabalho.

Neste processo, o conhecimento configura-se como um dos determinantes da evolução de sistemas organizados, os quais partem do individual para o coletivo. A educação social assume, em um sistema organizacional, a base para a transformação dos objetos de trabalho presentes nos diferentes processos institucionais, nos quais os sujeitos deverão incidir buscando transformá-los e não simplesmente adequá-los. Inicia-se, então, através da ação socializadora de conhecimentos, condições para que os sujeitos compreendam o impacto de novos fatores sobre a problemática a ser trabalhada. Trata-se de uma ação articuladora e reflexiva que envolve os sujeitos num assumir menos imediatista e de forma mais compromissada com a realidade social.

Neste sentido, a educação não pode ser bancária, como nos diz Freire (1996), na qual professor e aluno convivem numa relação vertical, sendo o primeiro responsável por depositar o conhecimento no segundo, tornando-o uma figura passiva nesse processo. Aprender não é uma simples incorporação de informações, mas a construção da capacidade de criar e de romper as maneiras rotineiras e habituais de pensar e agir. Transformar é confrontar a instituição com novas perspectivas, iniciativas e paradigmas. De modo que, por mais modernizada e atualizada, uma organização não é proprietária de todos os conhecimentos e habilidades, nela permanece alguma ignorância, incompetência e incerteza. Assim, planejar a transformação é reagir tendências cotidianas, rotineiras e institucionalizadas acreditando no progresso da decisão de inovar.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as

prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. – “Libertou-se – diz Fromm – dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora – continua – seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. *Ajusta-se* (o grifo é nosso) ao mandado de autoridades anônimas e adota um *eu* que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. (FREIRE, 1967, p. 43).

Para romper com essa conformação, os sujeitos e/ou organizações devem acumular, através do processo de socialização, informações e dados, que, em alguns momentos, lhes servem de instrumento para indagações e posteriormente ações. Destaca-se dessa forma que qualquer sistema organizacional, construído historicamente, envolve questões objetivas e subjetivas que se inscrevem nas estruturas sócio-históricas do inconsciente e das experiências individuais e coletivas humanas, as quais, para serem rompidas, carecem de aprendizagem continuamente, pois, na medida em que se processa o novo se propulsionam as mudanças necessárias à continuidade.

Todas essas considerações apontam para a educação social como um processo dialético que implica a todo sujeito a aquisição de conhecimentos e saberes contínuos, que são os que promovem a própria evolução pessoal, social e institucional, pois coloca os sujeitos em situação de diálogo, o que possibilita-lhes colocarem-se diante de realidades e das possibilidades ainda não percebidas, estabelecendo uma relação horizontal e igualitária, ante o objeto a ser transformado. Ou seja, no exercício da ação transformadora, o sujeito entra em contato com a realidade, e na relação crítica com o real, maximizado pela ação pedagógica, repensa a teoria, revê a si mesmo e volta para a ação, com um ímpeto teórico e metodológico inovador e criador.

Desse modo, as organizações necessitam estar abertas e disponíveis ao aprendizado crítico, consciente e criativo, valendo-se de novas estratégias de mudanças, baseadas em novos valores que ampliem e garantam a direção para o avanço e a efetivação das relações político-institucionais democráticas. E isto só é possível através do confronto cultural entre o que é novo e o que é velho, pois nas palavras de Marina Maciel Abreu, “[...] todo o processo revolucionário supõe um imenso trabalho de crítica sobre o pensamento dominante tradicional, um amplo movimento cultural de superação de velhas concepções de mundo e constituição

de uma nova direção intelectual e moral”. Para ela, a cultura é “[...] plenamente política, é ato vital, é uma necessidade histórica na perspectiva da transformação da práxis”. (ABREU, 1996, p. 67).

Obviamente, as experiências culturais são diferentes, dependendo do lugar e do ambiente sociocultural, ao qual o sujeito e a instituição pertencem. Cultura, nesse sentido, não é a cultura culta, normativa, mas “[...] o conjunto de traços, característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo. [...] Essa concepção de cultura pressupõe [...] uma multiplicidade de diferentes culturas dentro de uma sociedade”. (DOLL, 2002, p. 52).

Esse conjunto de operações, que integram os sujeitos ao processo interativo e comunicativo de educação social – alicerçada em princípios pedagógicos –, deve ser encarado como uma construção contínua dos seus saberes e aptidões, e da sua capacidade de discernir e agir, levando cada sujeito envolvido no processo a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe, enquanto cidadão e trabalhador mandatário de políticas sociais.

Por isso, é fundamental um trabalho interventivo de recorte socioeducativo, que mantenha um processo pedagógico permanente de autoconscientização de ações, que transformem as diferentes formas organizativas, nas quais as ações não estão separadas das forças sociais políticas presentes no contexto das lutas sociais. Este trabalho, portanto, terá um alcance social e político tanto para o sujeito quanto para as atividades que ele executa no âmbito institucional, que, por decorrência, contribuirá para o contexto social mais amplo, pois “não só as pessoas precisam educar-se socialmente”. (GADOTTI, 2012, p. 28).

Considerações finais

Nesse artigo, procurou-se refletir analiticamente acerca das possibilidades e dos desafios que cercam o processo de trabalho com as políticas sociais públicas, bem como numa proposta de trabalho pedagógico que possibilita, na coletividade, romper com velhas concepções, lançando a partir da socialização de conhecimentos e informações, um novo olhar e, conseqüentemente, ações mais responsáveis e comprometidas com a realidade social.

Diante do contexto de relações contraditórias vivenciadas nos processos de trabalho com políticas sociais e diante das reflexões teóricas aqui abordadas, pode-se inferir que a educação social é uma mediação estratégica de transformação das relações político-sociais e institucionais, na garantia de continuidade do processo de trabalho.

Portanto, o grande desafio foi reiterar a possibilidade de ser a educação social uma mediação pedagógica, a fim de romper a lógica privatista e clientelista no atendimento das políticas sociais públicas e, a partir disso, difundir e consolidar a ideia de construção de uma esfera de fato pública, em que se garantirá o acesso e o direito universal a todos os demandatários. A educação como uma ação ético-política profissional, que incide no homem como interferidor no mundo, que “não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la”. (FREIRE, 1967, p. 41).

Referências

ABREU, Maria Maciel. A questão pedagógica e a hegemonia das classes subalternas: aportes da análise gramsciana. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 51, ano XVII, 1996.

DOLL, Johannes. Pedagogia social e realidade brasileira. *In: A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA VELHICE DESDE A PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL – ENCONTRO IBERO-AMERICANO*, 1., 2002, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS/Bice, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012.

HERPICH, Marta Carrer. **Aspectos da acumulação capitalista e políticas sociais: a implementação da política de assistência social**. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – PUC, Porto Alegre, 2001.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

JOVCHELOVITCH, Marlova. O processo de descentralização e municipalização no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 56, ano XIX, mar. 1998.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Reforma do Estado, seguridade e assistência social. *In*: **Política de Assistência Social**: uma trajetória de avanços e desafios. Brasília: Cabong/CFESS, 2001.

Medo e resistência: ser um professor a favor de quem?

Jozilda Berenice Cândido Fogaça¹
Artur Fogaça Lima²
Lucas da Silva Fogaça³

Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica é mentir. É dizer inverdades em torno deles. (FREIRE, 1996, p. 16).

Caxias do Sul, abril de 2019.

Estimado Paulo:

Em nosso imaginário, criamos um portal entre o Céu e a Terra, que pudesse dar conta de uma angústia pedagógica. Por isso te escrevemos, tal qual fez Elis Regina ao interpretar a composição de Roberto de Carvalho e Rita Carvalho, quando por necessidade de denúncia, em 1980, direcionou metaforicamente seu manifesto a Marte “Alô, alô marciano. Aqui quem fala é da terra. Pra variar estamos em guerra, você não imagina a loucura. O ser humano tá na maior fissura [...]”

Nossa carta está endereçada a ti, em teu último projeto, quando te dirigiste aos amigos e amigas, por essa modalidade de escrita. Talvez hoje, devorados pela pressa e pelo imediatismo, enviar-te-íamos um WhatsApp. Não sabemos.

Mas Paulo, como disse Balduino, no prefácio que fez à publicação de tuas cartas, citando Ricoeur, “o lado mais cruel da morte é que a gente faz perguntas ao amigo e ele não responde mais”. (FREIRE, 2000, p. 16).

Estamos precisados de tuas respostas. Por isso te escrevemos.

¹ Senac-RS. Pedagogia. *E-mail*: jozildacfogaca@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ciências Biológicas. *E-mail*: arturfogaca.lima@gmail.com

³ Universidade de Caxias do Sul. Matemática. *E-mail*: lsfogaca@ucs.br

Por aqui “a coisa tá ficando russa” (Roberto de Carvalho e Rita Carvalho). Na década de 80, quando a música foi escrita sobre a coisa estar ficando russa, representava os muitos olhos da ditadura, com seus centros de controle.

Paulo, tu terás dificuldade em acreditar, mas estamos sob a mira da ditadura novamente. O Neoliberalismo que, atualmente, conduz as políticas educacionais, aproxima-se daquilo que tu mesmo definiste:

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e científicista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (FREIRE, 2000, p. 43-44).

O Neoliberalismo, atualmente presente na sociedade brasileira, ganha frente após um processo antidemocrático que tirou a presidente Dilma Rousseff do poder, através de conchavos e alianças políticas geradas a partir de um interesse comum, elegendo em seu lugar, como chefe de governo, um partido neoliberal, que coloca em moção uma série de retrocessos às questões sociais, principalmente à educação, em prol do lucro, interesse próprio e manutenção desse governo. Esse golpe estabelece políticas neoliberais como práticas comuns, defendendo pautas extremas e utilizando-as como ferramentas para a manutenção dessa forma de governar. Dentre essas pautas surgem ideias como: a privatização de universidades públicas, congelamento de investimentos na educação e um projeto de lei intitulado “Escola sem partido”. O Escola sem partido permite que professores sejam censurados e monitorados, certos conteúdos banidos, grêmios estudantis fiscalizados, tudo isso sob um único pretexto: “eliminar a ideologia ou doutrinação ideológica das escolas”.

Teus estudos, Freire, estão narrados como ideologia. Estão subvertendo a ordem do teu discurso, que, em 1964 era subversivo, hoje te acusam de ideológico, justo tu, que dizias que a educação não pode ser neutra em relação às ideologias. Tu nos ensinou que a educação é moldada por elas e elas estão subliminares aos educandos e educandas. Acusam-te de uma ideologia de esquerda, mas usam o poder para uma ideologia perversa e autoritária, tal qual

metáfora usada por ti: “[...] o poder da ideologia me lembra aquelas manhãs cheias de orvalho em que a neblina distorce o contorno dos ciprestes e eles se tornam sombras de algo que sabemos que está lá, mas não podemos realmente definir”. (MISIASZEK, 2008, p. 222).

Sim, Paulo, nesse atual contexto, essa perversão e esse autoritarismo estão visíveis e legitimados por um processo democrático. Sim, sabemos que é difícil de acreditar, mas é real. Um sistema que visa ao lucro acima de tudo, com descaso às causas sociais e que vem fortalecido pela nova onda conservadora, “dá a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. (FREIRE, 1996, p. 14).

Nascemos no mesmo ano da tua morte, somos jovens estudantes de licenciatura. Nosso privilégio está em ler tuas obras e compartilhar tuas ideias. As licenciaturas vivem o risco do que chamam “apagão de professores”.

Vivemos uma descrença na docência, legitimada por uma política de formação de professores que ainda profere que a crise da educação é responsabilidade da suposta “má formação” dos profissionais. Sabemos, e tu mesmo militou essa causa, que a desvalorização da carreira docente passa por falta de investimentos em educação e pesquisa, por condições inadequadas de trabalho e pela baixa remuneração.

Na contramão da queda de matrículas nos cursos de licenciatura, alimentamos nosso desejo por uma educação transformadora, “encharcando-nos” de tuas ideias.

Hoje, infelizmente, a licenciatura é um dos únicos canais de acesso às tuas obras. Outras áreas, outros cursos, não entram no mérito de avaliar as tuas teorias e ideias. Não se discutem teorias pedagógicas, nem nos bacharéis do Ensino Superior nem na educação básica. Esses conhecimentos se limitam a esse grupo pequeno, que hoje são os principais questionadores e pensadores da educação, e que também sofrem a cada dia desmontes em suas respectivas áreas: na pesquisa, em projetos de extensão e até redução de conteúdos. Além disso, no governo vigente, os que têm acesso e defendem as tuas ideias e teorias são acusados de doutrinadores e convivem diariamente com o medo de perseguição e censura.

Sabemos que terás dificuldade em acreditar, mas não podemos ser professores posicionados. Pregam a neutralidade, Paulo, a neutralidade na docência, tão claramente dito por ti que a educação é um ato político:

Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição. (FREIRE, 1986, p. 60).

Escolhemos a licenciatura para honrar essa educação política, para fazer transformação social, para criar estratégias de ensino que produzam ciência e consciência.

Militaremos por ti, por homens e mulheres, por professores e professoras, por alunos e alunas e por uma escola democrática e libertária. Somos Freire, somos resistência – somos educadores.

Referências

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

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

MISASZEK, Greg Willian. Ideologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

À sombra da minha árvore: reflexões acerca de uma investigação sobre concepções avaliativas

Simone Beatriz Rech Pereira¹
Andréia Morés²

Prezados leitores:

Para compreender o título atribuído à minha escrita, é preciso explicitar minha constituição como pesquisadora, que perpassa minha experiência como professora. Enquanto docente de escola pública, presenciei a chegada do Ensino Médio Politécnico (EMP) às escolas estaduais no ano de 2012. A proposta iniciou com a inserção do Seminário Integrado como articulador das áreas do conhecimento até então fragmentadas em disciplinas.

O EMP trazia consigo outra concepção avaliativa, a de *emancipação*. (SAUL, 2000). Portanto, além de se procurar desenvolver um trabalho interdisciplinar, investigativo e com mais significado para os estudantes, era preciso pensar em outras formas de avaliação, com foco na construção do conhecimento por parte do estudante e sua caminhada, o registro do seu crescimento.

Minha escrita nesta carta pedagógica faz menção à obra freireana intitulada *À sombra desta mangueira* (2001), em que Freire comenta diversos aspectos da educação brasileira e inicia sua obra mencionando o lugar onde se está, o lugar de onde se vem e a importância de se fazer uma leitura de mundo. O autor fala sobre o que vivenciou na sua terra natal e do que sentiu no exílio, quando afastado “do seu quintal”. (FREIRE, 2001, p. 25). Freire faz refletir sobre as raízes que constituem um cidadão e pode-se compreender, a partir de seus escritos, que entender o mundo em que se vive é também ver-se parte integrante dele, amá-lo e lutar sempre por condições de melhoria. O autor nos diz que “o Brasil, na forma como existe para mim, dificilmente existiria sem o meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades”. (FREIRE, 2001, p. 25). Partindo da minha realidade como

¹ Universidade de Caxias do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). *E-mail:* sbrpereira@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). *E-mail:* anmores@ucs.br

educadora e pesquisadora imbricada no processo que investiguei, coloco-me, de maneira metafórica, à sombra de minha árvore; parto da realidade dos meus estudos e da minha vivência em busca de respostas para meus questionamentos; trago o EMP e a escola investigada como “meu quintal” (FREIRE, 2001, p. 25) e a avaliação como raiz da árvore em que me encontro, observando sentada à sua sombra os desdobramentos da implementação de uma política pública e as concepções avaliativas que se desenvolveram e estão presentes em documentos da época e nas falas de colegas de profissão que também participaram do período de transformações na escola.

A presente carta busca apresentar, de modo sintetizado, os resultados de um estudo de caso (YIN, 2010) que objetivou investigar a concepção e o processo de avaliação referendado nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas da área de Matemática no período de 2012 a 2016, em uma escola estadual de Caxias do Sul. No decorrer da investigação utilizou-se da entrevista semiestruturada – com professores de matemática e alguns membros da gestão escolar – como técnica de construção de dados para posterior análise, que contou com inspirações na análise textual discursiva. (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Com os resultados da investigação foi possível a identificação de quatro categorias que emergiram da pesquisa. A *primeira* aponta as concepções presentes na documentação e que são também consonantes com as concepções de professores. É importante salientar que os documentos utilizados para análise, nesse caso, foram o Regimento Referência do EMP e o PPP da escola investigada.

O regimento do EMP ancora-se na avaliação emancipatória, ferramenta de acompanhamento do estudante que, ao mesmo tempo que coopera na construção da aprendizagem do aluno, também é guia norteador para os professores. Entende-se como avaliação emancipatória aquela que tem como princípio contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, aproximando seus participantes cada vez mais na autonomia, na liberdade e na criticidade. Para Freire (1986, 1996), o diálogo não é apenas uma receita de aproximar-se gentilmente dos estudantes, perpassa a dimensão do acolhimento humano e conhecimento da realidade do estudante e tende a avançar num autoconhecimento de ambas as partes. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. (FREIRE, 1986, p. 122). Entende-se nessa perspectiva, que o diálogo não restringe-se a uma

“técnica” (FREIRE, 1986, p. 122) para alcançar bons resultados ou uma “tática” (FREIRE, 1986, p. 122), para ser amigável com alunos, essa aproximação entre docente e discente é indispensável na construção do conhecimento como Freire (1986) menciona, o diálogo coloca entre professor e aluno o objeto do conhecimento para ser estudado. O autor entende que permanecer num patamar tático ou técnico do diálogo é também uma forma de manipulação, que não condiz com uma proposta progressista de educação. Para ele “a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto”. (FREIRE, p. 86).

A *segunda*, apresentou os movimentos da prática pedagógica e como as concepções de educação influenciaram nas práticas. É importante salientar que a politecnia possui princípios norteadores, portanto, são formados pela pesquisa como princípio pedagógico, a relação parte-totalidade, entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, o reconhecimento do saber do estudante como ponto de partida para práticas pedagógicas, a gestão democrática e a própria avaliação emancipatória.

A dissertação desenvolvida apontou que o desenvolvimento de práticas de pesquisa foi o movimentador da rotina pedagógica da escola investigada, os professores desenvolveram diversos projetos com temas geradores, e nesse movimento interdisciplinar, a aprendizagem é significativa e parte da curiosidade do estudante, podendo proporcionar o avanço do que o estudante já conhece. Pretende-se nesse contexto, partir da “curiosidade ingênua” (FREIRE, 1996, p. 29) e seguir o caminho da evolução, no sentido da “curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 1996, p. 29). Freire instiga a pensar que a curiosidade do sujeito é o impulsionador do estudo para níveis mais elevados do conhecer, levando o estudante a ingressar no conhecimento científico.

A *terceira* apontou outra concepção presente nas práticas avaliativas da escola: a tradicional. Para os entrevistados, práticas avaliativas tradicionais, por vezes ainda presentes no cotidiano, dificultam o movimento inverso – o de tentar e estar aberto a mudanças e atividades mais críticas. Observando-se os resultados da dissertação, o entendimento que se faz é de que práticas voltadas para o aprender investigativo, que requerem desapego às práticas tradicionais “engessadas” há anos no ambiente escolar.

Retomando o que nos diz Freire (1996), os momentos de aula explicativa não precisam ser abolidos, porém aulas explicativas não se sobrepõem a aulas abertas ao diálogo, a trocas e questionamentos. Ambos possuem relevância no processo de aprender e ensinar. É para a superação da ideia de “engessamento” (FREIRE, 1996, p. 89), que propõe-se a reflexão de práticas pedagógicas, que aparentam contribuir com a manutenção do grande número de reprovados das classes populares, que talvez possa corroborar uma ideia de educação exclusiva e excludente. Parece que a solução se dá a partir de uma visão equivocada sobre a realidade, favorecendo a aprovação sem critérios, o chamado *laissez-faire*. (FREIRE, 1986, p. 61).

A *quarta*, indicou a importância de uma formação continuada de professores que atendam às demandas que a educação apresenta. Os entrevistados, durante a realização da dissertação, apontaram os estudos de formação do Pacto³ como promotor de encontros importantes para o compartilhamento de ideias e oportunidades, planejamento coletivo. Estudos recentes de Nóvoa (2017) apontam a autoformação como uma tendência para contribuir significativamente com o trabalho, em que docentes aprendem em parceria promovendo mudanças no cotidiano de forma autônoma. É importante repensar o espaço que a universidade possui dentro das escolas, para assim pensar-se em formações mais voltadas para a aprendizagem através da pesquisa.

A árvore, na qual me encontrei observando e analisando o contexto que vivenciei, possui raízes ancoradas num terreno que trata da emancipação, da coragem política de assumir a educação como prioridade e com seriedade, sem discursos fatalísticos que impedem o crescimento do que se planta.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

³ Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curso de aperfeiçoamento oferecido pelo Ministério da Educação, através da Portaria Ministerial n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Revisão de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Um olhar mais amoroso sobre a obra de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade*

Daniela Corte Real¹

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica (Paulo Freire).

Refletir sobre a potência dos conceitos e as propostas de Paulo Freire para a educação (hoje e sempre) não é algo novo para mim. Na verdade, penso que fui contaminada pelos ideais da educação libertária ainda na minha graduação em Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Naquela ocasião, tive a possibilidade de entrar em contato, pela primeira vez, com um livro do autor que agora faz parte da minha formação como leitora/professora. Tratava-se de *A importância do ato de ler*, que nos (me) provocava (e provoca ainda) a reflexão acerca da leitura de mundo e da leitura da palavra.

No final do terceiro artigo do artigo, Freire (2005) nos convocava a refletir sobre o novo homem, a nova mulher, a educação e a necessidade de manter a marcha (movimento). Ao frisar que cedo o novo ficava velho, ele chamava a atenção para a emergência da renovação – de acordo com o autor para não envelhecer o homem precisava (e precisa) pôr em prática uma educação completamente diferente da educação colonial. Vele perguntar: Conseguimos fazer isso?

Essa provocação pode reverberar (e penso que deve), na medida em que, ao nos apropriarmos desse entendimento, é possível dizer em coro com o autor que nos movemos como educadores porque, primeiro, nos movemos como gente. Nesse sentido, não é possível pensar a educação sem entender a necessidade de ruptura trazida por Freire. Daí mais uma característica da obra dele, a radicalidade como algo necessário para a transformação dos educandos de sujeitos cuja consciência ingênua precisa ser superada para sujeitos com consciência crítica.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). Bolsista Capes/Prosc. E-mail: dcreal@ucs.br

Ainda que não seja possível desvincular sua produção teórica de sua militância partidária, não cabe mais, em pleno século XXI, reduzir os desdobramentos de seu modo de pensar à educação a um simples ato político, sob pena de, ao fazê-lo, incorrerem naquilo que ele já anunciava no artigo “Conscientização e alfabetização – uma nova visão do processo” (1963), ou seja, estaríamos involuindo para o estágio anterior à transição crítica, chamado de consciência ingênua, que mantinha os homens acomodados e “domesticados”. Outros pensadores corroboram essa visão e minhas outras leituras me permitem fazer aproximações entre Paulo Freire em Michel Foucault e os dispositivos de controle que operam sobre os sujeitos da escola e da sociedade como um todo, na perspectiva de manter os corpos dóceis.

A leitura do artigo de 1963 permite uma série de destaques em relação às ideias trazidas pelo autor, tais como:

- a) o entendimento de duas dimensões do homem: uma natural (aspecto biológico) e a outra cultural (poder criador). Nessa direção, Freire (1963) escreve que “[...] *o homem é um ser eminentemente inferior*” (p. 3) e depois problematiza e provoca a reflexão, quando sinaliza que é preciso ingerência sobre esses mundos, para interferir e modificar, criar, recriar, integrar-se às condições do seu contexto, auto-objetivando-se (idem);
- b) a ideia de obediência autêntica como adesão e não passividade;
- c) ao integrar-se, o homem cria e recria e não apenas se acomoda;
- d) o entendimento de que nem toda mudança é trânsito, mas que todo trânsito é mudança (p. 4);
- e) a percepção de que a educação estava (ainda está) em trânsito;
- f) o reconhecimento de que era preciso romper a visão de uma sociedade fechada, escravocrata, antidialógica, atrasada e comandada por uma elite superposta que não buscava a integração com o mundo no sentido amplo;
- g) a observação de que a rachadura que decorreu da perda do equilíbrio que mantinha o *status quo* entre a elite e o restante da sociedade permitiu mudança, em relação à consciência;
- h) ao enfatizar a emergência de uma sociedade aberta, entendida como o grande desafio a ser enfrentado, Freire (1963) se coloca como pensador

preocupado com a maioria da sociedade que ficava à margem dos processos políticos e educacionais, por exemplo; e

- i) ao reconhecer que esse desafio se achava envolvido em uma série de forças contraditórias – internas e externas, o autor dava visibilidade às desigualdades.

Entendo que outros destaques poderiam ser feitos, mas preciso falar sobre algo que senti durante a leitura do artigo citado e do livro *Educação como prática da liberdade*, trata-se de uma sensação de *déjà vu*. Não me foi possível deixar de fazer a relação com aquilo que Freire já abordava na década de 1960, com o que estamos vivenciando no Brasil agora (em 2017): um retorno à censura, o resgate de um discurso hipócrita de autonomia (por exemplo na escolha do currículo do Ensino Médio), disfarçado sob a égide da opção por uma ou outra formação para o trabalho que mantém docilizados os educandos. Forma-se para o trabalho, não para a reflexão crítica. Nesse sentido, os dispositivos de controle que nortearam o fechamento das escolas rurais e agora tentam normatizar a Educação de Jovens e Adultos, que deve ser ofertada apenas para pessoas com 18 anos ou mais, não estão sendo suficientemente problematizados pela sociedade em geral, à qual não importando os motivos tem se calado mais.

Nessa direção é possível retomar Angicos como uma experiência de alfabetização de 40 dias, que permitiu aos adultos a apropriação da língua escrita e ampliou sua percepção crítica da realidade. Na perspectiva da democratização fundamental, o povo emerge, descruzando os braços e exigindo a ingerência sobre sua vida. Não quer mais assistir, isso não basta. Ele quer participar e deixar de ser objeto para ser sujeito. Não quer mais ficar imerso no sistema, mas emergir para participar dele. No discurso de alguns, torna-se “subversivo” porque ameaça a ordem... Na visão de Freire e de muitos outros: subjetiva-se!

Fico me perguntando: Se Freire fosse vivo, o que estaria pensando hoje? Sobre o que estaria escrevendo? Quais seriam seus movimentos frente à realidade educacional e política do País, que parece retroceder a um período anterior a 1963? Experiências como a de Angicos não interessam àqueles que aí estão no poder... calam-se as possibilidades de formação com qualidade e de reflexão crítica e cala-se o povo...

Não estamos sendo, mais uma vez, utilizados como massa de manobra – com o mesmo entendimento daqueles que tentaram reduzir Angicos a uma

formação para a militância política? Ora, não é possível desconsiderar que havia, sim, uma implicação política no movimento educacional provocado por Freire, mas isso não pode ser tomado para desqualificar a intencionalidade e os efeitos de Angicos, bem como ignorar a relevância do método utilizado pelos educadores.

Falar sobre uma educação neutra ou uma escola sem partido (naquele tempo e nos dias atuais) seria uma ingenuidade descabida. A educação precisava de investimentos. E precisa ainda. E os investimentos estão, e sempre estiveram vinculados a um governo e/ou a agências de fomento internacionais. Utilizar a máquina para um bem maior torna-se justificativa para ambos os esforços, o que os difere é a intencionalidade.

Nessa percepção, penso que a liberdade – proposta por Freire ao tentar empoderar os sujeitos através da educação – da alfabetização num primeiro momento – ao incentivar o desenvolvimento de uma consciência crítica é muito mais legítima do que a proposta atual que visa à retomada da “ordem” e do “progresso”. Pode-se pensar ordem e progresso às custas de quem? Ainda nesse sentido podemos resgatar parte do artigo de 1963, em que Freire apresenta o conceito de ordem para além do ético. Ordem como histórico. Isso significa que não é possível desconsiderar o contexto, quando se lê determinada época, ação ou ato, seja ele político ou não. Outras ideias trazidas pelo autor, como “amaciamento” me provocam a reflexão sobre as políticas assistenciais (ou assistencialistas) entendidas como políticas amaciadoras...

No que tange à educação, penso: A quem interessa uma educação que liberte, que comunique e que não faça comunicados? Por fim, retomo a epígrafe desta carta que sintetiza, de certa forma, meus (seus, nossos) desassossegos.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (Paulo Freire).

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

A educação permanente como método de construção do Plano Político Pedagógico de serviços de acolhimento institucional

Janaína Dorigo dos Santos¹
Ananaíra Monteiro²
Tatiana Benini³

Introdução

Sob a ótica da teoria freireana, este trabalho pretende refletir sobre a construção do Plano Político Pedagógico (PPP) de serviços de acolhimento institucional, na perspectiva da educação permanente.

Foi a partir da Constituição de 1988 que o Estado se tornou responsável pela garantia de direitos de cidadania da população brasileira. A Política de Assistência Social passa a ser parte da Seguridade Social, mas somente em 2004 é criada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS); aí está previsto o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes é uma das modalidades de acolhimento dos serviços de alta complexidade da Política de Assistência Social. Esta modalidade visa à provisoriedade do acolhimento de crianças e adolescentes de 0 a 18 anos que, em medida protetiva, são afastados do convívio familiar. (BRASIL, 2009).

As orientações técnicas (BRASIL, 2009) indicam a necessidade de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) como forma de orientar e concretizar os objetivos dos serviços de acolhimentos. Nesse sentido, reflete-se sobre a construção do PPP, de acordo com as normas técnicas, utilizando conceitos de educação permanente, sob os preceitos de Paulo Freire.

Freire e a educação permanente

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os

¹ Psicóloga. Especialista em Assistência Social pela Uninter e Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Universidade de Caxias do Sul. Educadora Social na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. *E-mail:* janadorigo@gmail.com

² Psicóloga. Especialista em Saúde Mental Coletiva e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* amonte5@ucs.br

³ Graduanda em Serviço Social, na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* tbenini@ucs.br

homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1998, p. 90).

A Política Nacional de Educação Permanente (PNEP) do SUAS é recente, lançada em 2013. Assim, núcleos de educação permanente não ganharam formas em muitas regiões em que a Política de Assistência Social está implementada. Dentre seus objetivos está a fomentação da cultura da educação permanente, construída de forma coletiva, frente às realidades institucionais existentes no âmbito do SUAS.

A educação permanente é mais que uma simples prática de ensino e aprendizagem, pois atua concomitantemente aos processos de trabalho. Para a PNEP (2013), há o reconhecimento da centralidade dos processos de trabalho, pois é nesses processos que se efetua de fato o SUAS. O exercício de ensinar não se trata de transferir conhecimento, mas de possibilitar sua própria produção. (FREIRE, 1996). No processo de ensino e aprendizagem, os indivíduos estão imbuídos de um fazer que também é histórico e que diz de uma tarefa árdua de se reconhecerem e serem reconhecidos como sujeitos que compõem esta história. Este reconhecimento nada mais é do que reconhecer sua experiência histórica, política, cultural e social.

É essencial, nesse processo de reconhecimento, que se considere a docilidade e a criticidade de alguns trabalhadores, que dizem de um fenômeno que foi construído historicamente. Quanto à historicidade, ela compõe a realidade social, sendo esta transformável que, feita pelos homens, para os homens pode ser mudada; “que não é algo intocável, um fado, uma sina, [...]”. (FREIRE, 1976, p. 390). A crítica é fundamental para que mudanças ocorram, porém quando esta não é fundamentada, aprisiona tanto quanto a ideia do sujeito a-histórico. Portanto, a crítica é elemento da mudança, com base na História, olhando para um futuro que avance na garantia de direitos sociais. Deste modo, para que haja a compreensão da importância da qualificação dos trabalhadores do SUAS, é necessária a conscientização, já que “[...] quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. (FREIRE, 1980, p. 26). Por esta razão, a educação permanente ilumina a atuação e instiga a investigar a realidade, em busca da

essência, para planejar ações com respostas eficientes, e não apenas momentâneas, que não contemplam a totalidade da situação.

Uma forma de promover a conscientização é pelo diálogo. A comunicação e o contato com outras opiniões sobre cada cargo na equipe colaboram no processo de apropriação de papéis dos sujeitos. (MACARENCO, 2006). De acordo com Freire (1998), o diálogo é o momento em que os homens se encontram para serem mais, que deve ser pautado por sentimentos de amor, esperança, humildade e fé. Entretanto, somente quando há participação, associado ao protagonismo, é que as equipes se transformam em protagonistas e autoras de suas experiências. Para que isso ocorra, é necessário que os profissionais estejam abertos às mudanças e que as trocas de experiência na equipe enriqueçam a ação profissional e fortaleçam um ao outro.

Educação permanente e Projeto Político Pedagógico: encontros

O PPP é norteador tanto do funcionamento do serviço quanto das relações que se estabelecem internamente, com a rede local, com as famílias e com a comunidade. (BRASIL, 2009). Para o envolvimento dos trabalhadores na elaboração do PPP, é necessária a construção de uma cultura de educação permanente no serviço, quando os trabalhadores buscam alternativas e respostas aos processos de trabalho.

A construção do PPP depende de uma equipe que se propõe a trabalhar de forma coletiva e democrática. (GULASSA, 2010). Entretanto, muitos serviços de acolhimento ainda são atravessados pela lógica das grandes instituições, possuindo na práxis da equipe a normatização da vida dos usuários e a não participação coletiva, por parte dos trabalhadores. Pinheiro (2013) discorre sobre a necessidade de ruptura de um modelo de trabalho de práticas conservadoras, no qual os trabalhadores atuam desacreditados, para um modelo que supra as necessidades demandadas pelo quadro sociopolítico atual, em que os usuários do SUAS são sujeitos de direitos.

A alternativa sugerida é o investimento na autonomia da equipe, estimulando novas experimentações que transcendem a lógica de cuidado controlador, que subjulga e tutela acolhidos de instituições, afinal, é nos encontros dos trabalhadores que se mobilizam experimentações e construções de conhecimento. Freire (1996) discorre sobre o respeito à autonomia do educando como um imperativo ético, pois entende que sujeitos que trocam experiências

aprendem e crescem na diferença. Em uma equipe de abrigo que passa por práticas de educação permanente, todos são educandos e educadores uns dos outros.

Conforme o princípio de aprendizagem significativa da PNEP do SUAS, a educação permanente ocorre quando há envolvimento do educando no processo de formação, bem como quando este entende que é importante tal produção de conhecimento. (BRASIL, 2013). Neste sentido, implementar a educação permanente, como método de construção do PPP, pode desencadear a efetivação dos objetivos do serviço, bem como a introdução de um processo de responsabilização e autonomia dos trabalhadores, além de contribuir para a desconstrução de visões focalistas e de caráter caritativo das políticas públicas, tornando-as voltadas aos sujeitos de direitos.

Referências

BRASIL. **Orientações técnicas:** serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: MDS/SNAS/DPSE, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro (org.). **Novos rumos do acolhimento institucional.** São Paulo: Neca – Associação dos Pesquisadores de núcleos de estudos e Pesquisas sobre a criança e o adolescente, 2010.

MACARENCO, Isabel. **Gestão com pessoas: gestão, comunicação e pessoas:** comunicação como competência de apoio para a gestão alcançar resultados. 2006. 233 p. Tese (Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2006.

PINHEIRO, Maria Marcia Biondi. Práticas democráticas e participativas no SUAS: estratégias para ressignificar o direito socioassistencial. *In:* CRUS, José Ferreira da *et al.* (org.). Coletânea de Artigos Comemorativos dos 20 Anos da Lei Orgânica de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS, 2013. p. 148-163).

Eixo 12

Paulo Freire e a formação de professores(as)

Coordenadores

Prof. Dr. Celso Henz (UFSM)

Prof. Dr. Lui Nörberg (UFPeI)

Articuladora

Doutoranda Valdete Gusberti Cortelini (UCS)

O tempo de semear: a formação inicial e continuada do(a) professor(a) de EJA

Daiane Bornelli de Andrade¹
Adriana Regina Sanceverino²

Introdução

Este estudo é um recorte das reflexões que vimos desenvolvendo em pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim/RS.

Levando em consideração as especificidades existentes em turmas de Educação de Pessoas Jovens a Adultas (EJA), defende-se que a formação do(a) professor(a) deve atender a essa demanda populacional. Nesse sentido, realizamos nosso estudo a partir das indagações: A formação inicial e continuada dos(das) professores(as) de EJA contemplam as especificidades desta modalidade? Consideramos primordial o conhecimento das bases da EJA na educação popular, para que se faça necessário compreender a trajetória dos professores e professoras de EJA na busca por profissionalização. Na literatura, encontramos respaldo em vários(as) pesquisadores(as) que refletem acerca da formação de professores(as) da EJA, entre eles: Laffin (2006), Machado (2008), Soares (2008), Losso (2012), Soares e Pedroso (2016), Sanceverino (2019), entre outros. Neste estudo, buscamos estabelecer um diálogo, com alguns(umas) desses(as) autores(as), buscando uma aproximação com as obras de Freire (1987, 1991, 2002), considerando sua fecunda contribuição para o debate da educação popular na América Latina, desde a década de 1960. O estudo também se constitui de uma discussão com Libâneo (2015) e suas concepções acerca da formações inicial e continuada de professores(as).

É na educação popular que se encontra o compromisso de tornar as condições concretas de vida dos(as) sujeitos(as) da EJA, no sentido do compromisso com a transformação das condições de opressão e de dominação.

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação, turma 2018/2, da Universidade Federal da Fronteira, Campus de Erechim. *E-mail*: dai.bornelli@gmail.com

² Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *E-mail*: adrianarsanceverino@gmail.com

Afinal, nossa presença no mundo “[...] não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. (FREIRE, 1996, p. 60).

Tempo de cultivar: uma breve análise sobre a história da EJA

Partindo do pressuposto de que a EJA apresenta especificidades que principiam na sua origem – nas bases da educação popular –, transitam pela composição dos(as) sujeitos(as) dessa realidade – aluno(a) e professor(a) –, que culminam com os objetivos individuais e coletivos que tornam as realidades vividas e experienciadas, o cerne da EJA. Nesse sentido, consideramos a premissa de Freire (1989) de que as leituras que compõem nosso universo precedem as leituras convencionais (da palavra), pois as peculiaridades de cada universo são o primeiro passo para a conquista da emancipação política e social destes indivíduos e dos grupos nos quais se inserem.

A história do Brasil tem revelado um verdadeiro massacre das camadas populares, marcado por lutas e conflitos por melhores condições de vida, melhor distribuição de renda, moradia, saúde e educação. Ao procurar traçar um panorama da história da educação de pessoas adultas no Brasil, observa-se que esta possui uma trajetória de muitos percalços, marcada pela descontinuidade, desarticulação das ações e por uma falta de políticas específicas para a modalidade.

Para Brandão (1987), as ações na área de Educação para Pessoas Jovens e Adultas foram sempre tomadas por baixo, barateadas, envolvendo poucos investimentos. Era como se, para a pessoa adulta, bastasse apenas aprender algumas poucas coisas, pois não se acreditava que pudesse chegar muito longe e, mais que isso, o retorno do investimento feito em educação dessas pessoas seria insignificante para a sociedade. Esta realidade é vislumbrada desde a chegada da Corte portuguesa e a tentativa de ensinar a língua e a religião aos indígenas, perpassando pela alfabetização e formação de mão de obra existente em muitos momentos da história do Brasil. (BEISEGEL, 1974).

Soares e Pedroso (2016) postulam que as ações voluntárias, o aligeiramento, a precariedade, o improvisado e o preparo para o trabalho, nas formulações de políticas para esse público, são ações que perduram até hoje na EJA. Entretanto,

no contexto dos anos 1990, a EJA ganha um novo rumo baseada, principalmente, na pressão decorrente de algumas lutas implementadas pela sociedade civil organizada e por acordos internacionais ligados à educação. Essa década também foi marcada pela expansão das pesquisas na área da alfabetização e implementação de legislações que influenciaram, conseqüentemente, o campo da EJA, iniciando com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que passa a entender a educação como direito público subjetivo e a partir da LDB n. 9394/96 que regulamenta o Ensino Fundamental de Pessoas Jovens e Adultas concretizado, que insere a EJA como modalidade da Educação Básica Regular. A Constituição Federal e a LDB – Lei n. 9394/96, garantem a todo cidadão e cidadã o direito ao acesso à escola pública, independentemente da idade, o que implica um compromisso maior por parte do Poder Público em criar uma proposta de escola e de educação adequada à realidade de alunos e alunas.

Em 1990, a Unesco institui a Década da Alfabetização e mais tarde, em 1997, convoca a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), em Hamburgo (Alemanha). A partir dessa conferência, duas grandes discussões têm acompanhado a EJA: a inclusão de jovens nas discussões da educação de pessoas adultos (primeira vez que se usa oficialmente a sigla EJA – incluindo “jovem”) e a ideia de uma educação continuada, visto que a pessoa jovem e adulta apresenta diferentes visões de mundo e vivências. (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V Confinteia, Unesco, 1997).

Na perspectiva de uma educação que contemple o “todo” dos(das) estudantes de EJA, Gadotti e Romão (2001) consideram que a qualidade da educação de pessoas adultas não pode ser mensurada pelos “palmas de saber sistematizado” que foram assimilados pelos alunos e alunas, mas sim pela possibilidade que estes tiveram de manifestar suas vivências e exercer sua cidadania e, como elucida Freire (1987, p. 80), na educação formalizada ou sistematizada, “o educador ‘enche’ os educandos com os conteúdos de sua narração [...]”, transformando as palavras vagas, vazias e alienantes.

A concepção de educação e de aprendizagem para a EJA, que parte da experiência adquirida, tem por finalidade preparar os(as) cidadãos(ãs) para compreender a realidade e seus diferentes aspectos, bem como seu posicionamento frente às situações cotidianas. As diferentes experiências do(a) aluno de EJA são a marcas dessa modalidade de ensino. Para pensarmos neste(a)

adulto(a), com olhar educativo, é necessário compreender suas especificidades e complexidades, suas condições concretas de vida, suas representações imaginárias de mundo social e sua subjetividade, dentro e fora do ambiente escolar. Insere-se, então, o papel fundamental do(a) professor(a) de EJA e sua formação, que necessita de aporte teórico para conhecer as bases fundantes da modalidade e de formação continuada para possibilitar sua práxis.

Tempo de enraizar: a formação inicial como alicerce teórico do professor de EJA

Ao analisarmos a especificidade do(a) aluno(a) da EJA, emerge a necessidade de um(a) professor(a) que atenda a essas singularidades. Ao pensarmos em profissionais que atuam em espaços da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, é fundamental que a formação inicial seja pautada em referenciais consistentes e aliada a práticas que constituam o(a) professor(a) enquanto formador(a), uma vez que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 32). Contudo, a realidade da profissão docente, na EJA não se configura, historicamente, assim.

O histórico da formação de professores(as) no Brasil, data de fins do século XIX, quando Escolas Normais formavam professores(as) para os níveis primários. A partir do século XX, emerge a necessidade de se pensar na formação de professores e professoras para o secundário e, por conseguinte, a criação de cursos de nível superior. A partir dos anos 1930, propõe-se a inclusão de mais um ano nos cursos de bacharelado para formação de docentes do nível secundário. (GATTI, 2010).

Situando historicamente a formação de professores(as) que atuam na EJA, as reflexões ganham forma desde a década de 1960, através das ideias de Paulo Freire. A partir dos movimentos populares iniciados nesse período, a perspectiva de uma educação emancipatória e do(a) professor(a) trabalhando como agente político na sociedade se intensificam. Entretanto, somente em fins da década de 1980, surge o debate da formação específica do(a) pedagogo(a), habilitando para as áreas de gestão e também áreas específicas da docência, como a EJA. (MACHADO, 2008).

Somente com a promulgação da LDB n. 9.394/96 é que a formação do(a) professor(a) em nível superior torna-se obrigatória

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...].

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Salientando que a EJA é uma modalidade da Educação Básica, se faz necessária a formação – inicial e continuada – do(a) profissional que atua com esse público. Segundo Soares (2008), a(s) formação(ões) dos(das) educadores(as) de EJA está presente na problematização ampla da modalidade, uma vez que uma formação consistente para este(a) professor(a) requer a profissionalização de seus envolvidos.

Levando em consideração que a “profissionalização refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade”, Libâneo (2015, p. 69) ressalta que as condições de trabalho referem-se às formações inicial e continuada, remuneração e condições adequadas de trabalho. O autor caracteriza ainda o profissionalismo, referente ao “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”. Para Libâneo (2015), estes conceitos se completam, uma vez que, se não houver os elementos constituintes da profissionalização, o profissionalismo torna-se, muitas vezes, ineficaz.

Haddad e Di Pierro denunciam que

os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Ainda, na perspectiva de profissionalização do(a) professor(a) de EJA, Soares e Pedroso (2016) destacam que, na formação inicial, deveria constar uma base teórica consistente, pautada nos fundamentos teórico-metodológicos, que amparam essa modalidade de ensino: o trabalho, as vivências, as relações com o meio e com o outro. Losso (2012) destaca que o que se vivencia, na docência na EJA é, normalmente, o exercício por pessoas que não possuem formação adequada ou específica para atuar neste campo, ou seja, a falta de profissionalização que pode gerar a falta de profissionalismo.

Tempo de semear: a formação continuada de professores (as) da EJA

A formação do(a) professor(a) da EJA deve atender à concretude que compreende as bases histórico-conceituais e a flexibilidade que abrange a prática e as vivências dos(as) envolvidos – educadores(as) e educandos(as). Como explica Sartori (2013, p. 37), a trajetória inicial é apenas o ponto de partida da formação do(a) professor(a), pois neste percurso agregam-se outros elementos, como “reflexão, ação, dinamismo, movimento e intervenção”, uma vez que a educação é permanente, desde sua gênese até o lugar de sua atuação, nas ações cotidianas, nas lutas, nas práticas democráticas com seus educandos e educandas e na práxis que é indissociável ao longo da vida.

Libâneo (2015) reforça a proposição, pois o fortalecimento da identidade do(a) professor(a) se dá em duas etapas de sua vida profissional: na formação inicial e na formação continuada. Segundo o autor,

[...] os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. (2015, p. 70-71).

Considerando o conhecimento da realidade que cerca a docência na EJA, Arroyo (2006, p. 23) enfatiza que o ponto de partida da formação continuada do(a) professor(a) da EJA é conhecer o(a) aluno(a) e seu meio, ou seja, a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...]”, pois as peculiaridades existentes no universo da EJA transitam pelas experiências vividas pelos(as) alunos(as), pelas relações de trabalho e condições de vida, fato fundamental que difere esta modalidade da educação básica das demais. E, como

complementam Soares e Pedroso (2016, p. 258), se não houver essa compreensão, “os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, e enxergar esses jovens e adultos, a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA”.

É nessa perspectiva que o(a) professor(a) da EJA deve adotar uma postura dialógica e aberta, no sentido de construir e reconstruir sua práxis através da vivência com o(a) outro(a), mediante (re)leituras da realidade e da constante formação que fazem parte do íntimo do ser humano. Como salienta Freire

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (1987, p. 96).

Christov (*apud* LIBÂNEO, 2015) ressalta a importância da educação (formação) continuada, uma vez que ela “se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos, como práticas que se transformam constantemente”, pois, o(a) professor(a) reavalia sua prática através da teoria, ou seja, realiza sua práxis. Levando em consideração a importância de sermos seres em (trans)formação, Freire (2002, p. 58) enfatiza que homens e mulheres são seres naturalmente inacabados, em constante renovação. “É na inconclusão do ser, que se sabe, como tal, que se funda a educação como processo permanente” e nós, seres humanos estamos continuamente em processo de educabilidade. O autor destaca ainda que o processo do aprender decorre do processo do ensinar, de modo que aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 2002, p. 69).

Libâneo (2015, p. 187) mostra que, na profissão de professor(a), em que se trabalha com sujeitos e os saberes desses sujeitos, é fundamental a renovação de ideias e conhecimentos, pois encontramos-nos em um mundo onde “introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos”, ou seja, semeamos a cada primavera e inserimo-nos nestas realidades cotidianamente.

Conduzindo a análise ao campo da EJA, o crescente protagonismo da juventude, nas últimas décadas, está presente em muitos espaços da sociedade, aumentando a procura nas turmas de EJA e fazendo-se necessária a qualificação dos(as) profissionais para atender a essa demanda (ARROYO, 2005).

Na condição de seres históricos, os homens são seres que caminham para frente, que olham para frente; seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 1987, p. 103).

Nesta ótica, Libâneo (2015) caracteriza que a formação continuada deve agregar possibilidades de reflexão e mudança nas práticas dos(as) professores(as), uma vez que somos seres em constante transformação.

Notas conclusivas: o tempo da esperança

Os(as) alunos(as) da EJA representam uma grande parcela da população brasileira que não teve acesso ao direito básico constitucional de frequentar a escola no tempo previsto pela lei. Eles(as) têm um rosto, uma história e um lugar situado na sociedade. Se sairmos das estatísticas e chegarmos mais próximos às classes de EJA, veremos que estamos nos referindo a cidadãos e cidadãs brasileiros(as), cujas realidades estão na precariedade da zona rural e na população dos grandes centros urbanos. São trabalhadores(as) formais e informais, desempregados(as) que conhecem a realidade e a dificuldade de viver sem ter tido acesso à escola. Devido a esta grande diversidade de rostos, realidades e conhecimentos extraescolares, a formação dos professores(as) da EJA necessita ser fundada em bases teóricas consistentes em sua formação inicial, além de sua formação continuada originada nas realidades existentes nesta modalidade e nas transformações ocorridas na contemporaneidade.

Com base nessas reflexões, o que metaforicamente cunhamos no título deste estudo como “Tempos de semear”, compreendemos a docência cuja formação inicial e continuada, ancorada em um conjunto de saberes teórico-metodológicos sólidos da área, para que se tenha um corpo técnico valorizado e que atenda às especificidades da modalidade, que exige tratamento diferenciado em função de suas especificidades e natureza. Isto é, uma docência que dialogue com o

conhecimento escolarizante e com o conhecimento popular, com o mundo do trabalho, com qualificação do trabalho dos(as) sujeitos(as). E, nesse sentido, salientamos que além dos conhecimentos adquiridos durante os anos de graduação que, compreendemos se constituir nas bases teórico-metodológicas que devem sustentar formação inicial docente em EJA, corroboram a formação das relações ação-reflexão-ação, uma vez que as vivências e as realidades encontradas em cada grupo são primordiais para a configuração docente da EJA.

Nesse sentido, Libâneo (2015) salienta que a formação inicial e continuada são indissociáveis, uma vez que a formação inicial caracteriza os conhecimentos básicos, teóricos e práticos responsáveis pela formação profissional. Já a formação continuada aperfeiçoa prática e teoricamente o profissional no seu contexto de trabalho.

A articulação entre a formação inicial e a formação continuada, num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho. (LIBÂNEO, 2015, p. 191).

Levando em consideração que a formação de professores(as) na EJA ainda é insuficiente em grande parte das instituições, no que se refere em aporte teórico e conceitual, cabe a estes(as) professores(as) ampliarem suas leituras com base em autores(as) que dialoguem com elementos da Educação Popular e de EJA, com a finalidade de conhecer seus fundamentos, suas lutas, percalços e conquistas.

Para Laffin (2006), quando o(a) professor(a) reflete acerca do seus saberes pedagógicos, ampliando e analisando sua compreensão, amplia também as possibilidades de saberes, de compreensões e de ações acerca das realidades, possibilitando uma relação dialógica entre os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) e expandindo a possibilidade de emancipação. Considerando que o ambiente que circunda a EJA é muito diferente daquele das escolas de educação ditas “regulares”,³ é na prática, nas vivências que se formam, de fato o(a) professor(a) desta modalidade de ensino. Através do conhecimento da realidade dos(as)

³ Sobre o conceito de regular na EJA consideramos o que reflete Sanceverino (2019): “[...] acerca do termo “Ensino Regular”, cabe aqui destacar uma questão que vem sendo debatida entre professores(as), alunos(as), militantes da EJA, no sentido de se evitar a construção de um estigma em relação a essa modalidade de ensino. Para que o termo “regular” não induza, isto é, não transfira à conotação de “irregular” a EJA, cabe ressaltar que o termo “Ensino regular” se refere, tanto à seriação ano a ano no Ensino Fundamental e Médio.(p. 76-77).

educandos(as) e da formação continuada, que o(a) professor(a) encontrarão subsídios para realizarem a práxis pedagógica e “semear” novos rumos a uma educação emancipatória, humanizadora.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BEISIEGEL, C. de R. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em debate**. *In*: CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (CEDI). São Paulo: Série Documentos, 1987.
- BRANDÃO, C. R. Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.
- LAFFIN, M. L. F. **Processos de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis-SC, 2006.

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.
- LOSSO, A. R. S. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo-RS, 2012.
- MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.
- SANCEVERINO, Adriana, R. **A mediação na prática pedagógica da educação de pessoas jovens e adultas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.
- SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (reconstrução) teórica e da ressignificação da prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2013.
- SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.
- SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016.
- UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos – V Confinteia**. Brasília: MEC, 2004.

Formação de professores: compromissos e estratégias institucionais do IF Farroupilha – ano II

Douglas Gabriel Schinke¹
Eliane de Lourdes Felden²
Samuel Müller Forrati³

Introdução

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) nasceu comprometido com a formação de professores, de acordo a sua lei de criação, Lei n. 11.892, de dezembro de 2008. A Lei de criação dos Institutos Federais é clara quando estabelece a obrigatoriedade de um mínimo de 50% de vagas voltadas para a formação técnica de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada, 20% das vagas nos cursos de Licenciatura e cursos de formação de professores, e os demais 30% de vagas podem ser oferecidos em cursos de Tecnologia, Bacharelados, Pós-Graduação e cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC). (BRASIL, 2008).

Na verdade, os Institutos Federais nasceram alicerçados na possibilidade da oferta de escolarização pública, gratuita e de qualidade aos jovens e adultos pertencentes a comunidades que, por muitos anos, ficaram impossibilitados de escolarização. Os eixos tecnológicos ofertados nos *campi* dos Institutos Federais precisam estar alicerçados em necessidades oriundas das seguintes comunidades: quilombolas rurais, quilombolas urbanos, assentamentos urbanos, assentamentos rurais, pescadores, favelados, comunidades ribeirinhas, agricultores e agricultoras e demais movimentos sociais. (BRASIL, 2008).

Diante desse compromisso com a formação de professores, a instituição tradicionalmente apoia projetos de ensino, pesquisa e extensão por acreditar que essa indissociabilidade é relevante na formação de professores progressistas.

¹ Acadêmico do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo. Curso de Licenciatura em Computação. *E-mail*: douglasschinkedouglas@gmail.com

² Docente Pedagoga no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo/RS. *E-mail*: eliane.felden@iffarroupilha.edu.br

³ Acadêmico do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo. Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet. *E-mail*: samuel.forrati@iffarroupilha.edu.br

Para Freire, a esperança era uma prática de testemunho, um ato de imaginação moral que possibilitava que educadores(as) progressistas e outros profissionais pensassem numa outra perspectiva, para agir de maneira diferente. A esperança necessitava estar ancorada em práticas transformadoras, e uma das tarefas do(a) educador(a) progressista era desvelar possibilidades para a esperança, sem considerar os possíveis obstáculos. (GIROUX *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

No Brasil, são muitos os pesquisadores sensibilizados pelo campo da formação de professores. Em especial, neste trabalho far-se-á referência ao legado das obras de Paulo Freire, pelos princípios e pressupostos que aponta e que necessitam pautar no processo de formação dos profissionais da educação. Entre eles, a união de esforços para formar professores progressistas, investindo no movimento de apoiar o ensino à pesquisa.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser um princípio presente nos cursos de formação de professores. A própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, preconizam que as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam estimular a realização de pesquisa, comprometendo-se com o desenvolvimento social das comunidades nas quais estão inseridas. Portanto, há uma compreensão de que a formação de profissionais de diferentes áreas e a produção do conhecimento exigem que a pesquisa esteja presente no cotidiano das IES, e muito especialmente nos cursos de formação de professores. Envolver os acadêmicos, neste plano de trabalho que envolve a pesquisa significa prepará-los para buscar respostas às demandas do contexto educacional, dialogando com as necessidades sociais.

Apoiados em aportes legais e paradigmas teóricos, o IFFar tem apoiado e incentivado projetos que caminham nessa direção. Nesse artigo, apresenta-se uma síntese de uma pesquisa em desenvolvimento, com foco na formação de professores, que tem sido desenvolvida no IFFar Campus Santo Ângelo/ RS, Brasil.

Nesse movimento, a formação inicial de professores é uma temática que, inicialmente, está sendo desenvolvida apoiada por uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de: oportunizar a participação dos servidores e alunos do IF Farroupilha, em um processo de formação, na perspectiva de examinar os

princípios epistemológicos, didático-pedagógicos e políticos que precisam sustentar as propostas dos cursos de licenciatura, visando a consolidar inovações pedagógicas, como caminho para uma formação docente com melhor qualidade.

Há uma intencionalidade em localizar, conhecer e analisar as produções contemporâneas que tratam da temática em questão. Pelo fato do IFFar assumir a formação de professores, como política institucional, é indiscutível a necessidade de empreender ações capazes de inovar o processo de formação política, científica e pedagógica dos docentes.

Nesse sentido, faz-se imprescindível questionar acerca de quais são os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma prática educativa progressista. Numa perspectiva problematizadora, é fundamental que a educação, como processo, desafie a procura, de uma [...] “emersão das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social”. (FREIRE, 1983, p. 76).

Desta forma, é necessário centrar as preocupações da educação problematizadora para “o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto trabalham”. (FREIRE, 1983, p. 76). Nessa perspectiva, compreende-se que é fundamental ao professor trabalhar a partir de uma educação problematizadora. Nesse campo, Freire afirma:

Na perspectiva problematizadora, a educação desafia a procurar a emersão das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social. Assim, a educação problematizadora precisa centrar suas preocupações para “o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham”. (FREIRE, 1983, p. 76).

Na verdade, assumir a educação problematizadora, como princípio nos programas de formação docente nos cursos de licenciatura, é romper com a concepção bancária da educação como instrumento da opressão, elemento analisado ao longo da pesquisa.

Acredita-se que a formação de professores é um tema caro e urgente no Brasil e que se reveste de complexidade. Diante disso, certamente, o projeto em desenvolvimento irá contribuir para o fortalecimento do campo da Pedagogia da Educação Superior (ensinar, aprender, avaliar), examinando elementos de ruptura,

ressignificando o campo da formação de professores e aprofundando reflexões a respeito das estratégias metodológicas e das próprias propostas curriculares para os cursos de graduação.

Diante desse contexto, há um reconhecimento da preocupação do Instituto Federal em preparar os acadêmicos para compreenderem a importância do ensino apoiado na pesquisa, como princípio metodológico relevante no processo de formação docente.

Objetivo

Este trabalho tem como foco apresentar o desenvolvimento de uma investigação acerca da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), com o objetivo de oportunizar a participação dos servidores e alunos em um processo de formação, na perspectiva de definir os princípios epistemológicos, didático-pedagógicos e políticos que precisam sustentar as propostas dos cursos de Licenciatura, visando a consolidar inovações pedagógicas, como caminho para uma formação docente da melhor qualidade.

Dentre os objetivos específicos, destaca-se: a) conhecer os teóricos contemporâneos que discutem a formação de professores e os pressupostos defendidos pelos mesmos; b) analisar os aportes legais e as políticas públicas que hoje estabelecem as diretrizes e bases para os cursos de formação de professores; c) investigar os maiores desafios e tensionamentos experienciados hoje nos cursos de Licenciatura do IFFar, na perspectiva dos diretores, coordenadores, servidores e alunos; d) conhecer e examinar experiências significativas que têm sido desenvolvidas nos cursos de licenciatura do IFFa; e) refletir coletivamente a formação docente que existe e a formação docente que se quer, em direção à qualificação da educação brasileira; f) inferir a respeito do entendimento dos egressos dos cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, a respeito da formação docente vivenciada na instituição; g) selecionar indicadores de qualidade que promovam inovações educacionais no curso de Licenciatura a ser ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Ângelo.

Metodologia

No intuito de buscar subsídios para empreender ações inovadoras nos cursos de Licenciatura, o caminho metodológico foi pautado na seguinte indagação: Quais são os princípios epistemológicos, didático-pedagógicos e políticos que precisam sustentar os currículos dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como caminho para garantir uma formação docente com melhor qualidade?

Este trabalho tem alicerçado os estudos numa pesquisa bibliográfica em aportes legais brasileiros, que traçam as diretrizes para os cursos de Licenciatura, e ainda em autores que tradicionalmente discutem o tema, entre eles: Freire (1983, 1987, 1996); Gatti (2009); Tardif, M.; Lessard (2007).

Num segundo momento, a proposta em desenvolvimento igualmente está pautada numa pesquisa qualitativa. Para Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 131), as pesquisas qualitativas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Na pesquisa qualitativa foi efetivado um exercício de pesquisa, com o diálogo entre os servidores e os aportes teóricos e legais. Desse modo, recorda-se que o diálogo se institui como opção metodológica fundamental tornando-se condição de necessidade da própria distinção humana. Assim, “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123). Logo o diálogo, como capacidade humana, será uma dimensão valorizada no desenvolvimento do trabalho.

Na sequência, será desenvolvida a análise das pesquisas, como caminho imprescindível para conhecer as contribuições teóricas desse estudo, considerando também as narrativas dos participantes, na busca de respostas para o problema de pesquisa, e às questões norteadoras, contribuindo, assim, para qualificar os cursos de licenciatura no Brasil.

Referencial teórico

A formação de professores tem sido um tema caro e urgente a ser aprofundado, diante de todos os desafios contemporâneos, no campo da educação. A preocupação de Paulo Freire com a Educação está registrada em suas obras, em especial, quando manifesta a rigorosidade que precisa ser assumida pelas instituições de ensino superior, na formação do educador.

Há um indicativo em seu legado de que a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a ética e a estética, a rejeição de qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural, a consciência do inacabamento, o respeito a autonomia do ser educando, o bom senso, a humildade, a tolerância, a convicção de que a mudança é possível são caminhos para a construção da competência profissional. (FREIRE, 1996).

Na verdade, é uma complexidade de princípios que precisam apoiar a formação dos profissionais da educação, diante da relevância de seu trabalho na formação de cidadãos e profissionais, capazes de contribuir com o desenvolvimento social.

No Plano Nacional de Educação do Brasil, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, encontram-se importantes referenciais a respeito da Formação de Professores, estabelecido como meta 15, em especial a urgência em estabelecer uma política nacional de formação dos profissionais da educação, articulada com os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 61, garantindo que todos os docentes que atuam na educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura. (BRASIL, 2014). Contempla-se uma preocupação com a formação dos profissionais da educação, com a finalidade de qualificar o sistema nacional de educação.

Esse contexto revela ser imprescindível que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das Instituições de Ensino Superior com ampliação de oferta de oportunidades de formação para os profissionais da educação. Há um chamamento para a avaliação dos currículos dos cursos de Licenciaturas diante de uma realidade, em que as práticas de ensino precisam ser intensificadas na formação docente, e articuladas com as demandas da escola pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 apresenta que a formação de profissionais da educação, para atender aos objetivos dos diferentes níveis e das modalidades de ensino e às peculiaridades de cada etapa do desenvolvimento do educando, precisa estar alicerçada em pressupostos, como: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (BRASIL, 2016, p. 20).

Nessa direção, Freire (1996) enfatiza que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual, a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, constata-se que a mediação entre a teoria e a prática se traduz como um importante princípio pedagógico no processo de formação docente.

Há um indicativo nesse aporte legal, quanto à formação docente e à necessária inserção de práticas de ensino, com o objetivo de qualificar a formação, a partir da compreensão da magnitude, na articulação teoria e prática, bem como da aproximação com as instituições de ensino.

Nesse contexto, é imprescindível que os professores formadores tenham clareza da complexidade do processo de formar educadores para atuarem na educação básica, cenário em que saberes das áreas básicas, específicas e pedagógicas precisam caminhar juntos, em direção à consolidação de uma substancial formação científica e cultural, preparando cidadãos para atuarem no mundo contemporâneo.

Contempla-se que são muitos os princípios que precisam sustentar os cursos de Licenciatura, em direção à formação docente com melhor qualidade. Em especial, observa-se o chamamento para o rigor na preparação desses profissionais, para atuar em diferentes etapas e modalidades da educação básica, como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, educação profissional, educação prisional, educação do campo, a educação dos povos indígenas, quilombolas, entre outros previstos nas Diretrizes da Educação Básica.

Conforme Gadotti, Paulo Freire ao longo de suas obras caracteriza como “qualidade” não a concorrência ou a competitividade entre as pessoas, mas antes a qualidade como forma de acesso ao saber e isto feito de forma alegre para todos. (2001, p. 35). Ter acessibilidade e compreender as ações necessárias para que se

efetive a qualidade na formação de professores, enquanto educandos e educadores.

Tardif (2008) assegura que, num programa de formação de professores com qualidade, os formadores preocupam-se em propor aos estudantes uma concepção do ensino centrada no aprendizado dos alunos, a partir de seus interesses, suas necessidades, expectativas e seu desenvolvimento integral. Outra proposição para um curso de formação de professores é a formação prática no centro do Programa, continuamente articulada com a formação científica, psicopedagógica e didática, para que tenha boa sustentação quanto às suas contribuições ao aprendizado da prática docente. Sendo assim, a prática vai sendo compreendida como a própria base da formação, seu ponto de referência.

É imprescindível registrar outros importantes estudos, como de Cunha (2014) que se preocupa em traçar indicadores de qualidade para o Ensino Superior. Como pesquisadora da área da formação de professores, assevera que, mediante os resultados obtidos, durante seu projeto de pesquisa sobre os indicadores de qualidade da educação superior, há duas grandes matrizes em que os indicadores são referenciados em produtos e por outro lado os referenciados em processos.

Em segundo, no que se trata da qualidade do corpo docente, observa-se que é importante analisar: “Titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado; – Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica; – Carreira e progressão estruturada; – Regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão”. (CUNHA, 2014, p. 58).

Quanto à qualidade do corpo discente, a pesquisadora assegura que é necessário, conforme estudo, ter disponível:

[...] Condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio à alimentação, moradia, transporte); Programas de inserção na vida acadêmica, incluindo ofertas de estudos compensatórios; Programas de intercâmbio nacionais e internacionais; – Oportunidade de participação em programas de iniciação científica. (CUNHA, 2014, p. 458).

Assim, também faz importante referência à categorização das práticas pedagógicas, indicando que é fundamental construir no cotidiano do ensino a autonomia dos acadêmicos, a familiarização com as linguagens tecnológicas, e o estímulo à pesquisa e produção de conhecimento.

Este estudo busca, como práxis, suprir a necessidade de conhecimento que, como Paulo Freire enfatiza em sua obra, os homens são seres inconclusos e por serem inconclusos necessitam de uma educação que os reconheça em sua inconclusão. “Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”. (FREIRE, 1987). A permanente busca por respostas é o caminho para qualificar a formação de professores.

Nesse contexto, constata-se a complexidade de elementos que precisam pautar um programa de formação de professores e, coletivamente, gestores e professores formadores; ter clareza dos princípios pedagógicos, políticos e epistemológicos que, indiscutivelmente, precisam estar presentes nesse processo.

Resultados

A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, mas é possível afirmar que os princípios que precisam balizar os cursos de Licenciatura são:

Princípios epistemológicos:

- Uma substancial formação científica e cultural;
- Uma base sólida de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos;
- Trabalho de parceria com as escolas;
- A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

Didático-pedagógicos:

- Trabalho articulado com as instituições de ensino, evidencia a importância da parceria com as escolas para o fortalecimento de uma formação docente de qualidade;
- Conceber o acadêmico como protagonista de sua formação;
- Mediação permanente entre a teoria com a prática ao longo de todo o curso;
- Utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Políticos:

- Um programa de formação sob a responsabilidade e o comprometimento do coletivo dos servidores;

- Incentivo à atualização profissional, com a finalidade de melhorar a educação básica no País;
- A interdisciplinaridade, a contextualização, democratização da educação;
- Promoção da educação para e na cidadania;
- A preparação do licenciado para atuar no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica e, igualmente um agente comunitário.

Conclusão

Ao concluir este trabalho, é relevante destacar que a formação de professores é uma política institucional do IFFar, portanto pesquisar e investigar os caminhos para qualificar os cursos de Licenciatura é fundamental. Para tanto, faz-se necessário realizar investimentos na formação com foco na qualificação dos cursos de Licenciaturas.

Esse projeto está em desenvolvimento exatamente, pois há uma intencionalidade em constituir o IFFar, como espaço compartilhado de reflexão e problematização de conhecimentos no campo da formação de professores, instituindo cursos com maior densidade e significância acadêmica.

Ao entrevistar os docentes que atuam nos cursos de licenciatura, constatamos que os mesmos acreditam que atualmente a formação docente está um pouco distante da realidade das escolas e, assim, é preciso dar mais ênfase aos problemas reais da sala de aula. Nesse aspecto sugerem que é preciso formar professores preocupados em relacionar a prática pedagógica com o cotidiano dos alunos.

No olhar dos acadêmicos, ter a oportunidade de ingressar em curso de Licenciatura representa a possibilidade de se constituir professor com uma formação humanística e técnica engajado num processo de construção de conhecimentos, que possibilitam atuar no contexto das escolas e fora delas, bem como na formação de novos professores.

Em relação às experiências significativas que têm sido desenvolvidas no Instituto Federal Farroupilha, os acadêmicos responderam que, apesar das poucas experiências vivenciadas no curso, os trabalhos da prática enquanto componente curricular, estão sendo importantes, pois oportunizam debates sobre temas

relacionados à educação e à informática. As semanas acadêmicas também foram mencionadas como importante espaço de aprendizagem.

No cotidiano, os gestores e servidores do IFFar buscam, na verdade, formar um educador crítico, apoiados nos referenciais freireanos, como aquele que assume a posição em dirigir o processo de aprendizagem, instigando a curiosidade epistemológica dos acadêmicos, e sempre comprometido em aprender com seus educandos. Ou seja, acreditar que é preciso aprender e ensinar de forma permanente com o aluno, valorizando a cultura de colaboração no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 11.892, de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1º jun. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 263 PDF).
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação., que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 1º fev. 2019.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º 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. Ministério da Educação, 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da. A qualidade e o ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

Aula investigativa em Matemática na perspectiva de Paulo Freire

Eliei Felizardo¹
Neiva Viera Trevisan²

Introdução

As pesquisas sobre a relevância da aula investigativa e da experimentação em Matemática vêm sendo debatidas há muitos anos, mas, atualmente, têm ocupado espaço relevante na área da Licenciatura em Matemática. Parece existir uma harmonia entre os estudiosos sobre a importância de se propor o empirismo para facilitar a aprendizagem matemática. Esse consenso pode ser afirmado em diversos trabalhos, tais como: Rousseau, Pestalozzi, Piaget, Herbart e Freire, o qual é objeto de estudo.

A bibliografia sobre este tema é bastante discutida; no entanto, há uma carência de estudos, já que os pesquisadores utilizam referenciais teóricos, os quais cada um defende ideias e métodos de ensino variados. Outrossim, educadores habitualmente trabalham com a experimentação de maneira global e intuitiva. Dessa forma, as teses que tendem a reconhecer concepções importantes de um experimento, que colabora na motivação e a aprendizagem significativa, fazem-se fundamentais.

Sobretudo, a investigação pode ser mediada de duas maneiras, segundo o estudioso Giordan, a ilustrativa e a investigativa. A que será utilizada em sala de aula dependerá do tema e de como o professor ou investigador conduzirá a proposta. A primeira é aquela utilizada para demonstrar os conceitos estudados anteriormente, sem grande problematização. Já a segunda é anterior aos conteúdos propostos, já que o aluno explorará e formará questões, organizará os dados,

¹ Eliei Felizardo – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Bento Gonçalves – Licenciatura em Matemática. *E-mail:* eliei.felizardo@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2000). Especialista em Gestão Educacional pela UFSM (2002). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSM (2014). Doutora em Educação pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM/Espanha) – 2018. Tem experiência como professora e coordenadora pedagógica na Educação Básica em escolas públicas; no Instituto Federal Farroupilha como professora substituta; e, também, como tutora e docente de cursos em EaD na UFSM.

realizará testes e, por fim, compreenderá não só as teorias, mas uma outra maneira de pensar sobre o mundo e, principalmente, a Matemática.

Sendo assim, é possível efetuar uma pesquisa para observar se as aulas investigativas têm um maior resultado às tradicionais. Além disso, a definição de aula investigativa, que será explanada, tem como objetivo ir além de averiguar, mas aliar seus resultados à pedagogia problematizadora de Paulo Freire, que destaca que a curiosidade é um aspecto positivo para aprimorar os conhecimentos, já que torna o educando mais crítico na sociedade.

Pressupostos teórico-metodológicos

A aula investigativa em Matemática

Conforme as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação engloba todos os processos formativos e que é dever da família e do Estado; tem como objetivo o desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Dessa forma, faz-se necessária uma reflexão das aulas em nossas escolas, as quais são expositivas e descontextualizadas, favorecendo a evasão e indisciplina escolar, não formando cidadãos críticos, como proposto na LDB. Sendo assim, é imprescindível que ocorram mudanças no método de ensinar.

Na pedagogia freireana, a educação necessária deve ser um processo contínuo, buscando sempre o conhecimento, contrapondo-se à ideia da educação bancária, *que* “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1970, p. 58).

De outra forma, na perspectiva problematizadora, o educador deve inspirar-se e aos educandos na criticidade, curiosidade e, principalmente, a não aceitarem apenas conteúdos transferidos. Os professores têm como incumbência instruir os alunos, no sentido de que os conceitos apresentados devem se aproximar da realidade. A aquisição do conhecimento se dá através da criação e recriação dos saberes pelos alunos e pelos professores, também agentes do método.

No entanto, adaptar os conceitos de Freire ao ensino formal é complexo, já que ele se embasou em um ensino informal. Nesse sentido, para simplificar as ideias do estudioso, Delizoicov propôs três etapas para a aprendizagem: (i) problematização; (ii) organização do conhecimento; e (iii) aplicação do conhecimento.

No primeiro momento, propõe um questionamento, induzindo a discussão acerca do tema e fazer relações com as vivências, às quais não há interferência científica sobre isso, mas sim do senso comum. Além disso, o professor questionará até que se perceba que o que sabem não é o suficiente, mas precisam buscar e comprovar novas informações.

Já no segundo momento, será necessário organizar os dados para entenderem o tema e a problematização, confrontando com o conhecimento científico, para posteriormente compreenderem os fatos.

Na aplicação do conhecimento, deve-se analisar os conceitos que vêm sendo aprendidos pelos alunos desde a primeira etapa e aqueles que não são o motivo inicial, mas que são resolvidos da mesma maneira.

Obviamente, esses três aspectos devem levar em conta o que Paulo Freire defende. Um desses fatos é a leitura de mundo de cada aluno, isto é, a realidade e o contexto em que o aluno está inserido, já que individualmente possuirá um conhecimento, que deve ser respeitado; no entanto, superado, já que não é estático, mas em constante movimento.

Dessa forma, o educador “precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode [...] tornar mais seguro no próprio desempenho” (FREIRE, 1998, p. 76), para que assim desenvolva a curiosidade dos alunos, favorecendo a aprendizagem.

Além disso, a aula investigativa deve proporcionar ao aluno investigar, apresentar respostas imediatas, discutir com os colegas e professores e apresentar os resultados, para que assim juntos construam as definições.

Encaminhamentos metodológicos

Contexto e desenvolvimento das atividades

A pesquisa foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Colégio Regina Coeli, no município de Veranópolis – RS. O educandário é uma instituição privada mantida pelo Centro Comunitário Veranense de Educação. No que diz respeito aos estudos, foi conduzido em quatro aulas de 50 minutos, participando 17 alunos. Além disso, foi realizada uma pesquisa com três professores de Matemática e três estudantes de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia, para saber suas opiniões acerca do professor investigador.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

O experimento foi realizado em dois momentos: no primeiro, foram questionados três estudantes de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia sobre o professor investigador, a aula investigativa em Matemática e como seria um educador de Matemática ideal. Além disso, foram sondados três professores de Matemática sobre os mesmos pontos.

A outra parte da pesquisa foi efetuada pelos próprios alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso inicialmente foi explicado que eles estariam fazendo parte de uma sondagem e que deveriam anotar o que para eles seria importante, já problematizando a importância do registro para o conhecimento científico. Posteriormente, foram entregues os *tablets* com as orientações do que eles fariam e deveriam anotar os passos para se chegar ao produto, isto é, construir um veículo com peças de lego. Os questionários dos professores, acadêmicos e alunos foram utilizados como fonte de dados.

Análise da problematização freireana

Os questionários e as anotações são importantes para a análise, já que mostram a personalidade e o senso-comum de cada indivíduo, como já citado por Paulo Freire. Nesse sentido, primeiramente interagirão com os membros do seu grupo acerca das suas anotações, sendo que o professor deve tensionar a todo momento para que as suas observações sejam ricas em detalhes, abordando já a escrita.

O educador é aquele que deve problematizar as reflexões, apontando tópicos que os estudantes não tenham percebido, mas o professor sempre debatendo as informações, já que, se não há a análise rigorosa dos fatos, não há a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa, da mesma forma que não se pode deixar de considerar que cada anotação é carregada do mundo do sujeito. Por isso a problematização deve ser significativa e compartilhada com todos.

A exploração dos questionários dos professores e licenciandos mostrou que a aula investigativa é uma pesquisa, ou seja, é quando se identifica um problema, buscam-se formas de solucioná-lo e elaboraram-se estratégias para o problema e,

em seguida, formalizaram-se os resultados para o conceito matemático. Já o professor ideal todos defendem que é aquele que, além de ter domínio no conteúdo, incentive os alunos a verem a Matemática como estudo prazeroso e não aquela que prejudica e seja motivo da evasão ou da indisciplina em sala de aula. Abaixo se encontram algumas observações feitas pelos docentes e futuros docentes.

COMO SERIA PARA VOCÊ, UM BOM PROFESSOR DE MATEMÁTICA?

NF: Aquele que não busca apenas vencer o conteúdo presente no currículo, mas sim aquele que ensina com o coração, tendo como prioridade o desenvolvimento do aluno, a maneira como o mesmo está aprendendo, buscando alternativas que facilitem tal processo. Além disso, o professor de Matemática deve estimular em seus alunos o raciocínio lógico e a habilidade de resolver problemas.

RC: Um bom professor de Matemática é aquele que, além de ter domínio dos conteúdos, sabe respeitar as etapas de desenvolvimento do raciocínio lógico de cada aluno, buscando incentivar o pensamento crítico na busca das respostas.

LL: Em primeiro lugar, deve ter bastante didática na aula; saiba incentivar os alunos, afinal quase ninguém gosta dessa matéria.

EO: O que consegue transmitir aos alunos conteúdos supostamente difíceis de maneira descomplicada, sem deixar de elucidar o conteúdo proposto de maneira correta. Também, aquele que motiva seus alunos a buscarem mais conhecimento sobre a disciplina.

O QUE VOCÊ ENTENDE POR AULA INVESTIGATIVA?

RC: É a aula em que nos apropriamos dos conhecimentos que já obtivemos e, ao entrarmos em contato com situações ou problemas adversos, os modificamos e modificamos a nós mesmos.

EO: É a aula na qual procuramos aprofundar o conhecimento sobre determinado conteúdo ou situação.

NF: É quando a aula é uma pesquisa, pois nela identificamos um problema, buscamos maneiras de solucioná-lo e elaboramos estratégias para tal.

NAS TAREFAS DE MATEMÁTICA, OS ALUNOS PODEM SER CRIATIVOS E DESCOBRIR A RESPOSTA POR SI MESMOS?

NF: Sim, grande parte dos conteúdos matemáticos nos oferecem diferentes maneiras de chegar ao mesmo resultado, cabe a cada aluno optar pelo método que mais lhe convém, fazendo uso das ferramentas com as quais mais se adapta.

VO: Sim, pois com a bagagem de conhecimentos construída em anos anteriores pode auxiliar na visualização e associação de um novo método de resolução de um determinado problema.

RC: Sim, eles podem descobrir jeitos únicos de chegar a uma mesma resposta, utilizando mecanismos lógicos que já faziam parte da vida deles. Para qualquer exercício que se propõe, vai ter alunos que vão andar por caminhos que não estavam previstos nos planos.

Como se nota, todos os docentes atuais e futuros defendem o professor investigador elucidados por Freire: que se deve ter a etapa da investigação, a etapa da tematização e, em seguida, a problematização, isto é, o conhecimento tem que ser empírico.

Já no processo com os alunos, ocorreu que eles deveriam criar veículos com as peças de *lego* e o motor. Foram entregues os *tablets* com as peças e os passos que deveriam seguir; além disso, deveriam anotar o que seria importante para se construir. Muitos questionavam as peças que deviam ser colocadas e se deviam ser feitas daquele modo que estava sendo proposto ou se poderiam modificar. Após as construções, foi solicitado que apresentassem seus resultados, sempre o professor questionando e fazendo eles refletirem acerca dos comentários. Vejamos algumas observações:

A1: Nós fizemos um trator, só que ele não está andando rápido.

A2: Nós fizemos um carro, ele tem também uma chave para ajustar as rodas e fazer com que eles andem mais rápido.

A3: O nosso carro tem uma carga para puxar, mas ele está travando, acho que é porque está muito pesado.

Em seguida, os alunos foram questionados de quais peças faziam andar, e do que precisavam para o carro ser mais veloz; quais mudanças eles precisavam fazer.

Alguns responderam:

A4: Devemos trocar as engrenagens e pôr uma menor para ele ir mais rápido.

A5: Tirar o peso e trocar as rodas, porque elas estão muito duras.

A6: As rodas estão muito perto da base do carro, tem que tirar e pôr rodas de bicicleta.

Posteriormente, foi proposto que eles fizessem uma corrida livremente; em seguida, em tempos determinados, como em 5 segundos, 1 minuto; analisassem quais chegavam mais rápido e os motivos e também a distância em que o veículo se locomovia e mediam com passos, régua, trena.

Em sala de aula, o professor abordou as noções primitivas de tempo e velocidade, já que eles estão interligados, pois a velocidade depende do tempo e da distância percorrida. Os alunos foram incentivados a fazer a relação que havia e mostrar o que aconteceria se dobrassem os valores anotados.

A7: O nosso carro andou 7 passos em 60 segundos. Se eu fizer em 2 minutos, ele andará 14 passos.

A8: O nosso carro andou muito longe, se aumentar o tempo ele vai andar muito mais, até chegar no fim da sala.

A9: O nosso carro não andou, porque ele estava muito pesado.

Feitas todas as discussões, o docente explanou que a distância depende do tempo e da velocidade do objeto; por isso, havia carros que andavam mais e chegaram mais longe, assim como os que andavam menos, chegaram em lugares curtos ou não se locomoveram. Após, foram realizados exercícios do livro de Matemática sobre tempo, velocidade e distância (está à direita, à esquerda, na frente, mais rápido, mais devagar, etc.).

Podemos aliar esta experimentação com os estudos feitos por Delizoicov, em que o professor não realizou a problematização em sala de aula do que os alunos já sabiam sobre distância, velocidade e tempo, se havia uma relação entre eles, e o que poderíamos ver no cotidiano. No entanto, as outras etapas do processo aconteceram, já que os alunos foram os construtores do seu conhecimento e, posteriormente, somente transferiram o conhecimento científico. Já que todos eles constroem o saber por meio da sua experimentação e realidade, não se pode somente ficar no empirismo, pois não é suficiente para explicar os conteúdos propostos.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então [...] curiosidade epistemológica,

metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1998, p. 34-35).

Depois do estímulo ao saber, o educando abeira-se ao objeto de estudo, fazendo com que esse interesse seja reflexivo. Após essa reflexão é que a discussão e o tensionamento dos resultados serão significativos. É nesse momento que se deve fazer a leitura-escrita, para haver maior apreensão e organização do saber científico.

Considerações finais

A análise dos questionários e da experiência com os alunos comprovou que a aula investigativa e problematizadora tem melhores e mais significativos resultados. Essa etapa é aquela em que Paulo Freire chama de conscientização, etapa muito importante para a aprendizagem. Isto é, só se aprende significativamente quando a curiosidade é estimulada nos alunos. Esse é o objetivo do empirismo, enquanto recurso didático utilizado pelos professores, mediatizar o objeto e o sujeito. A metodologia deve ser um meio de se chegar aos conteúdos científicos. É na interação que se faz o conhecimento e essa se faz em todos os processos e locais da escola, e a conversa é oral e escrita. Por isso, a atuação do educador deve ser reflexiva e investigativa, já que há uma troca de saberes no processo educativo, porque o docente questiona, propõe reflexões e não é apenas um agente passivo.

Referências

DESCONHECIDO, Autor. **Pedagogia da autonomia, de Paulo Freire**. Disponível em: https://www.passeiweb.com/index.php/estudos/livros/pedagogia_da_autonomia. Acesso em: 27 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

JÚNIOR, Wilmo E. Francisco; FERREIRA, Luiz H; HARTWIG, Dácio R. **Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências**. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0442-1.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Proposta de Paulo Freire para a alfabetização.** Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/proposta-de-paulo-freire-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormölhem. **O papel da problematização freireana em aulas de ciências/física:** articulações entre a abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0911.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

A importância da formação pedagógica para os professores, através da luz de Paulo Freire e dos estudos de Vygotski

Elis Regina da Silva Caetano¹

Introdução

Uma compreensão corriqueira é a de que as pessoas nutrem pensamentos, opiniões, sentimentos em relação a outras pessoas. Esses pensamentos e opiniões referem-se a compreensões positivas, mas também podem referir-se a noções preconceituosas. Isso também se aplica ao professor, em relação aos seus alunos. Até que ponto estas concepções que os educadores nutrem, em relação aos seus alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), podem interferir em sua prática pedagógica? Por que motivo elas persistem?

A Educação Especial, que se volta para a Educação Inclusiva, revela-se uma temática que, para a escola (e universidade), ainda não é tranquila. Acredita-se que a defectologia de Vygotski (1997) possui uma série de elementos teóricos que, se bem compreendidos, podem se constituir em aporte para o trabalho docente em Educação Especial.

Esta pesquisa-intervenção se justifica, em primeiro lugar, pela necessidade de ofertar formação para os professores, como professora de AEE; uma das atribuições deste profissional refere-se à necessidade de planejar e oferecer formação aos professores que exercem atividades na sala de aula.

Em segundo lugar, esta investigação se justifica em função das concepções dos professores a respeito dos alunos com NEE e a importância de se realizar uma pesquisa-intervenção.

Em terceiro lugar, esta investigação justifica a importância da utilização das concepções de defectologia de Vygotski, para a formação de professores, dada sua ausência em âmbito destas formações. A importância da teoria de Vygotski foi

¹ Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas, RS. Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Graduação *Lato Sensu* Educação Infantil- IESD, Universidade Castelo Branco. Atualmente cursa Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado Profissional (PPGEdu) da Unipampa, Jaguarão, RS. *E-mail*: elisfran0@gmail.com – Telefone para contato: 53 984319814- Reside na rua Florentino Araújo, 621, Arroio Grande, RS.

percebida a partir da participação da pesquisadora num grupo de estudos, com esta temática na Unipampa – Campus Jaguarão.

Objetivo

Compreender o potencial da defectologia de Vygotski, para a formação de professores de uma escola pública de Arroio Grande, através da luz de Paulo Freire e discutir as concepções dos professores a respeito da educação de alunos com NEE.

Referencial teórico

O referencial teórico utilizado neste artigo baseia-se em Vygotski, Paulo Freire e legislação vigente, Damiani e Peres, Mosquera, Ludke e André, Batista, e Costas e Selau.

Metodologia

O presente estudo leva em consideração a abordagem da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica. “Pesquisas intervencionistas são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”. (DAMIANI, 2013, p. 58).

Dentro da implementação do projeto de intervenção, foram oportunizados encontros de convivência, para discutir e dialogar sobre situações cotidianas da escola, problematizadas por meio do estudo dos textos da defectologia de Vygotski. O plano de ação desta intervenção esteve baseado em uma atividade de extensão universitária conduzida pela mestranda. Paulo Freire contribui dizendo que o exercício da docência exige:

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

Nos encontros de formação, os professores foram estimulados a participarem de cafés, como forma de confraternização e socialização, que dá o tom para todas as atividades desenvolvidas, com o intuito de aprendizagem e integração. A proposta foi a de que os professores começassem discutindo as práticas pedagógicas, realizando trocas de experiências. A reunião-lanche tem como finalidade fornecer subsídios para a qualificação do professor, de maneira diferente com o lanche compartilhado. De acordo com Scruton,² citado por Damiani e Peres:

Alimentar, para os humanos, é diferente do alimentar para os animais. Ele argumenta que, para os primeiros, a comida pode ter função social e religiosa e o ato de alimentar-se pode se constituir um ritual primário de pertencimento. Assim, entendemos que o alimentar carrega consigo uma função simbólica. O comer, que passou a ser realizado em grupo, ajudou a nos humanizar, criando vínculos entre as pessoas. (2007, p. 362).

Uma educação pautada na dialogicidade dá-se em uma relação horizontal, de confiança. Freire salienta:

[...] que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. “Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos”. (FREIRE, 2007, p. 115-116).

Os encontros foram realizados semanalmente, com duração, de uma hora; foram enviados para aos professores por *e-mail*, os textos da primeira fase da defectologia de Vygotski, para que fossem lidos anteriormente.

² SCRUTON, Roger. Filosofia gastronômica. Disponível em: <http://www.revistapronto.com.br/Noticia.asp?ID=532>. Acesso em: 25 fev. 2007.

A formação de professores através da luz de Paulo Freire e os estudos de Vygotski

Este capítulo aborda noções sobre a formação pedagógica do professor: o professor como pessoa; legislação e formação; atribuições do professor de AEE e a formação através dos estudos de Vygotski.

O professor como pessoa

O estudo do professor como pessoa parte da ideia da compreensão humana e das experiências íntimas que cada pessoa possui. Segundo Mosquera, “a vida humana caracteriza-se por uma constante procura de significado. A realização do homem consiste em projetar-se além de si mesmo e criar um sentimento profundo acerca de sua integridade e valor”. (MOSQUERA, 1978, p. 45).

A vida é um contínuo desafio, o homem está continuamente atualizando-se e constituindo-se como pessoa. O professor é uma pessoa, antes de ser ou estar professor, ele precisa construir uma autoimagem positiva de si mesmo, buscando a realização, a autonomia e a inovação. A pessoa humana vive e age numa realidade, no mundo que a rodeia, a natureza, as pessoas e suas relações sociais, dentro deste processo de sua atividade e relação com outras pessoas, vai desenvolvendo seus sentimentos.

De acordo com Jourard,³ citado por Mosquera: “A capacidade de experimentar o mundo é uma grande riqueza e faz com que o indivíduo desenvolva várias formas de consciência dando um sentido pessoal a sua própria vida”. (MOSQUERA, 1978, p. 61). A consciência significa, portanto, a posse de si mesmo e o encaminhamento da própria pessoa no universo.

Na perspectiva freireana, permitimo-nos entender que não podemos falar em educação sem ter em conta, na reflexão, que o seu núcleo fundamental é a incompletude, o inacabamento, a inconclusão humana e que é justamente por isso que nos educamos.

[o ser humano] pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca [...]. A educação é possível [...] porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...] a busca deve ser algo e

³ JOURARD, Sidney M. *Healthy personality*. New York: MacMillan, 1974.

deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” [...]. (FREIRE, 1984, p. 27).

Um bom docente tem um papel fundamental na vida do seu aluno. A formação de professores gera impacto no processo educacional, através das mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, subsidiando os professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores de aprendizagem. Paulo Freire deu grande ênfase à formação dos educadores. Em suas palavras:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 1991, p. 80).

Uma educação mais complexa deve atender à formação do ser humano, que configure o desenvolvimento das potencialidades, que torne os indivíduos capazes de conviver na sociedade. Para Mosquera a “formação é a qualidade formal do homem enquanto homem e formação, no sentido da atividade, é a impressão de formar o humano”. (1974, p. 128).

A formação de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva, que promova aprendizagens significativas. A tomada de consciência passa pelo processo de formação de professores, que é um tema bastante pertinente dentro das instituições de ensino e grupos de estudo. A formação dos profissionais da Educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Freire defende com veemência a necessidade de formação adequada, inicial e continuada dos professores por atuarem na educação.

A educação inclusiva exige estudo, análise, pesquisa e conhecimento. O professor é, ou deveria ser um eterno pesquisador de suas próprias práticas pedagógicas, visando a superar os desafios do cotidiano escolar. Como referem Lüdke e André (1986) e Santos (1999; 2002), investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade, na busca de soluções para os

problemas expostos. Esse é mais um desafio presente de forma constante no dia a dia dos professores.

Legislação e formação

A busca pela melhoria e qualidade da atuação e formação do professor vem sendo objeto de estudos de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, com ênfase na formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) dá amparo legal para a formação de professores, isto é, espaço, tempo e recursos reservados para estudos, planejamento, troca de experiências e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na “íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Oferecer formação pedagógica é proporcionar ao educador independência profissional e autonomia para decidir sobre o seu trabalho e as necessidades, contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. De acordo com Freire, “o professor que não leva a sério sua formação; que não estuda; que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atitudes em sala de aula”. (2000, p.103).

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto social, político e histórico em que o professor está inserido. De acordo com Batista:

Formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim como algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais. (BATISTA, 2001, p. 134).

Segundo a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial em seu art. 2º., afirma que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2009, p. 1) tem como função: “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação e desenvolvimento de sua aprendizagem”. O Atendimento Educacional Especializado é o serviço que perpassa toda vida escolar da pessoa com deficiência, e busca maneiras de auxiliar as necessidades pedagógicas desses alunos.

Atribuições da professora de AEE

O novo cenário da educação especial, proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem desencadeado discussões diversas com relação à inclusão de estudantes com deficiências, em salas de ensino regular apoiados pelo AEE.

A pesquisadora atua como professora de AEE, e uma das atribuições deste profissional referem-se à necessidade de planejar e oferecer formação continuada aos professores que exercem atividades na sala de aula. O professor de AEE deve desenvolver um trabalho que abrange todas as instâncias da escola, equipe diretiva e pedagógica, os professores da sala comum, a família e principalmente os alunos da sala regular. Nesse sentido, o professor de AEE tem como principal objetivo desenvolver nos alunos estímulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento, através de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a independência e autonomia.

A formação pedagógica em serviço proposta pela professora de AEE possibilitou aos professores de ensino regular a aprendizagem de meios pedagógicos para o trabalho com as crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas não somente isso, possibilitou também uma desmitificação das (im)possibilidades desses estudantes, passando a vê-los como sujeito de potencialidades.

Surgiu, então, a necessidade de discutir com os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart, as suas concepções a respeito da educação de alunos com NEE, à luz da defectologia de Vygotski. Percebeu-se que tem grande relevância a discussão acerca da possibilidade de o

professor de AEE articular momentos de formação pedagógica com os professores de sala de aula regular e demais profissionais da educação.

Formação pedagógica através dos estudos de Vygotski

A utilização das concepções de defectologia de Vygotski, para a formação de professores, aposta na importância das relações humanas e, sobretudo, para as possibilidades de aprendizagem do sujeito que apresenta alguma deficiência.

Costas e Selau (2018) argumentam que a defectologia é uma concepção que auxilia na formação de professores, mas não tem sido utilizada pelo MEC. De acordo com Costas e Selau (2018, p. 405), os Fundamentos de Defectologia de Vygotski, supostamente deveriam ser um dos principais “faróis” para a formação de professores nos processos de Educação Especial, devido ao seu revolucionário viés de vanguarda. Aprendizagem e desenvolvimento foram entendidos como processos que são estabelecidos coletivamente, corroborando a ideia de que “todos podem aprender juntos”. É lamentável que o material sobre Fundamentos de defectologia não tem feito parte dos textos e não é referência nos materiais que defendem a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; não foi referenciado nem parece fazer parte da variedade de materiais listados pela SECADI/MEC.

Os estudos de Vygotski (1997) sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade e que, na ausência do outro, o homem não se constrói homem. Para Vygotski, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Vygotski vê possibilidades no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência, valorizando as potencialidades de cada aluno. As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são ampliadas quando não se encerra o indivíduo às suas dificuldades. Buscando compreender a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência, podemos dizer que não é uma criança menos desenvolvida, mas que se desenvolve de maneira diferente, de acordo com o seu ritmo e potencial.

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou

não. A importância do papel do professor, na medida em que não é o déficit em si que traça o destino da criança; este é construído pelo modo como a deficiência é concebida, pelas formas de cuidado e educação que lhe são proporcionadas.

Através dos estudos dos textos de Vygotski, que possuem um referencial teórico mais abrangente, os professores puderam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas decorrentes no contexto de trabalho, enriquecendo suas práticas. Costas e Selau (2018, p. 405) dizem que a teoria de Vygotski pode oferecer elementos para entender processos de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, bem como a articulação entre esses processos e as peculiaridades que envolvem deficientes.

Através dos estudos da teoria de Vygotski, percebeu-se que o indivíduo tem a capacidade de criar processos adaptativos, com o intuito de superar os impedimentos que encontra. Apesar de o organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, ela só se realiza a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento dá-se no entrelaçamento de fatores externos e internos. Vygotski vê possibilidades infindáveis no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência ao apontar a necessidade de se valorizar as potencialidades, os processos compensatórios desencadeados pela deficiência; enfatizando a capacidade em detrimento ao déficit.

Análise

Para a realização da análise coletadas nesta intervenção pedagógica, foram utilizados como instrumentos a narrativa escrita, a observação e o questionário. Esta etapa ainda encontra-se em fase de elaboração pela pesquisadora, porém, algumas constatações relevantes já podem ser elencadas.

OBSERV. 1/ SUJ.1 – Na ausência de um sentido, a pessoa busca outras formas de interação.

OBSERV. 2/ SUJ.4 – “Não devemos isolar e segregar os cegos ou qualquer aluno com necessidades educacionais especiais é possível incluí-los mais cedo e diretamente no mesmo ambiente de todos”.

OBSERV. 1/ SUJ. 9 – O que pode ser mudado é a postura da escola, rever conceitos, preconceitos.

OBSERV. 1 /SUJ.9 – “Acham que porque nasceu cego, não conseguirá desenvolver suas habilidades e não terão possibilidades de crescimento. O maior problema está nas barreiras sociais, do preconceito, do descaso e muitas outras barreiras da sociedade”.

OBSERV. 4/ SUJ. 9 – Claro que não, os alunos não devem ficar sempre fazendo as mesmas coisas. Ficar por exemplo no cantinho pintando.

3.2-NARR. 2/ SUJ.2 – Os estudos me auxiliam me dando o suporte teórico que vão contribuir para o meu trabalho docente em educação especial, para entender a deficiência e mostrar o caminho de como posso ou devo conduzir a minha prática profissional. Através da leitura realizada foi possível entender que a deficiência estimula o organismo a desencadear processos de compensações, tornando assim a criança mais ativa e receptiva ao ambiente. É importante destacar que o meio social e os estímulos são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. A relação dessa criança com o professor e colegas vai permitir uma socialização maior, tornando assim a aprendizagem mais dinâmica. O ambiente se propício pode oferecer condições para a criança superar seus limites e desafios. Hoje vejo que minha prática educativa é muito importante e necessito rever minha maneira de ensinar, ver se realmente a escola está oportunizando aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Resultados alcançados

Ao finalizarmos este trabalho, podemos considerar que os resultados desta pesquisa através dos dados obtidos apontaram que as formas de pensar das professoras sobre temas relacionados à inclusão escolar ainda estão em construção. Acreditamos que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma forma com as discussões atuais, em torno da temática sobre formação de professores de alunos com NEE.

Em síntese, a pesquisa mostrou a importância de realizar formação pedagógica, abordando um tema tão relevante como o atendimento na escola regular dos alunos com necessidades educacionais especiais, com os estudos dos textos da Defectologia de Vygotski.

Referências

- BATISTA, S.H.S.S. Formação. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Interdisciplinaridade**: um dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.
- BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.
- COSTAS, F. A. T.; SELAU, B. On fundamentos de defectología and the development of special education teachers in Brazil. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 401-410, set./dez. Disponível em: revistaseletronicas.puc.br/capa, v. 41, n.3(2018). Acesso em: 6 mar. 2019.
- DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.
- DAMIANI, M.F.; PERES, Lucia Maria Vaz. Partilhar o alimento: a como prática colaborativa no entre-saberes do imaginário e da educação. *In*: ROSITO, Margerete May Berkenbrock; ALVES, Leda Virginia (org.). **O sujeito na educação e saúde**: desafios na contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2007. p. 357-369. v. 1.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MOSQUERA, Juan J. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- SILVA JUNIOR, B. S. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, Pelotas, 2013.
- VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

Um relato sobre três curiosidades ou como foi a experiência enquanto coordenador pedagógico de uma escola pública

Felipe Nóbrega Ferreira¹

Introdução

Ao ser convidado pela gestão escolar para ocupar a função de coordenador pedagógico (CP) do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Carlos Loréa Pinto, na cidade de Rio Grande (RS), passei a conhecer um novo universo dentro daquele mesmo espaço em que já atuava havia cinco anos como docente.² É sobre essa experiência que escrevo o seguinte relato sobre a possibilidade de vivenciar algo que, agora, merece reflexão, um pensar sobre si, a partir da própria prática. Tal entendimento representa uma postura que Paulo Freire reconhece como um ato de criticizar-se a ponto de tornar-se curiosidade epistemológica, rigorizando-se, assim, na aproximação com o objeto. (FREIRE, 1996, p. 31).

Para Freire é daí que deriva a possibilidade da superação, como escreve em *Pedagogia da autonomia*, quando a curiosidade provoca não uma mudança de essência, mas de qualidade. (FREIRE, 1996). A “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo” (FREIRE, 1996, p. 32) ocorre nesse momento, passados os dois anos, e ocupando mais uma vez o papel de professor da referida escola, quando já é possível olhar para trás e tentar entender o percurso dentro da CP, e por consequência, o que isso agrega-se ao meu próprio fazer docente.

É nesse contexto que surge um problema norteador nesse relato, o qual diz respeito às inflexões do meu próprio fazer pedagógico no âmbito da inserção de uma nova metodologia de ensino e aprendizagem, que estava sendo implementada nas escolas, as Situações de Estudo (SE). É a partir disso que apresento três momentos: a compreensão da coordenação pedagógica; a escola e as situações de estudo; as práticas do ouvir e do falar.

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Capes. *E-mail*: ffnobregaea@gmail.com

² Divido esse relato com Tatiane Souza que, na época, ocupava a função de vice-diretora do turno da manhã, e que tornou possível a total autonomia que pude ter para desenvolver o meu trabalho como coordenador pedagógico. Além de ser uma docente que ajudou a forjar a minha própria prática, através da sua experiência que surgia do sempre sincero e construtivo.

Aporte teórico-metodológico

Em alinhamento direto com a obra de Paulo Freire, fundamentalmente naquilo que diz respeito ao seu entendimento sobre o processo de ação-reflexão-ação, cabe trazer a um relato de experiência a premissa que ela lança quando diz que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. (FREIRE, 1996). Ou seja, o relato possui, assim, uma potência transformadora quando fruto da reflexão epistemológica de si, a partir de um movimento dialético aos moldes freireanos.

Baseado em uma metodologia de base qualitativa, percebe-se no formato do relato de experiência um recurso que abre caminho para a investigação do sujeito, de si, em um ato de produção e atribuição de sentido ao seu próprio fazer (MUNDIN, 2011); como faz do aporte analítico-interpretativo um meio de perceber as diferentes intersecções que foram criadas nesse trajeto enquanto CP da escola, considerando que a análise e interpretação estão contidas em um mesmo movimento, o de olhar atentamente para o que está sendo problematizado no âmbito da pesquisa. (MINAYO, 2001, p. 68).

Análise e discussão

Reconhecendo uma possível coordenação pedagógica

Ao longo dos quatro semestres ocupando a função de CP, eu conseguia, mesmo que de maneira muitas vezes apressada, ler alguns materiais que pudessem me ajudar a compreender o que seria, efetivamente, esse papel dentro de uma escola. Mais do que isso, perceber qual era a atribuição de cunho pedagógico que essa função permite, quais os processos que ela facilita, ou pode proporcionar.

Desse processo surge o contato com o livro *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*, de Laurinda Ramalho Almeida e Vera Maria Placco (2001). Ao procurar formas de me relacionar com essa função, dentro de um universo teórico, a prática me mostrava diversos outros elementos. O principal deles, a burocracia. Soterrado por papéis que se acumulavam, as proposições teóricas sucumbiam a uma realidade que impedia problematizações mais complexas.

Mesmo assim, foi nessa mesma obra citada acima que encontrei um primeiro norteador do meu fazer como coordenador (ORSOLON, 2001, p. 20),

quando aponta a importância das convicções internas, das atitudes com o outro que, em última instância, remetem à posição do diálogo. Um diálogo que escolhia acionar a partir da minha posição como professor, como docente daquela escola.

Era a minha sensibilidade como colega que precisa ser acionada, ou pelo menos nunca esquecida. Isso significa um constante processo de alteridade e percepção da mesma. Eu sabia que eles também me conheciam, afinal, todos ali estavam junto comigo dentro da minha própria caminhada como professor da rede pública, que iniciava nessa mesma escola em 2012.

Mobilizar essa subjetividade é o primeiro momento da reflexão de Orsolon (2001); em seguida, é colocar em curso uma política pedagógica de forma continuada, que seja capaz de trazer à tona as convicções inicialmente apresentadas dentro do cotidiano da instituição. Nesse sentido, eu precisava encarar a necessidade de refletir sobre o que se está chamando de “convicções”. Quais seriam as minhas? Essa interrogação me levou, imediatamente, a pensar a historicidade da minha própria formação.

Durante a graduação em História, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sempre estive envolvido com a extensão no âmbito escolar, participando do cotidiano de algumas da rede pública estadual e municipal, em diferentes projetos. O primeiro foi o curso pré-vestibular popular PAIETS,³ no qual tanto fui docente de História, como coordenei uma das unidades. Atuei como bolsista de iniciação científica em um projeto de história oral na escola CAIC, que pertence à rede municipal e está localizada no interior da FURG. E, ainda, fui monitor no projeto Escuna, que ocorria nas escolas municipais de Rio Grande e se debruçava sobre o uso de tecnologias no espaço escolar.

Quando percebo esse acúmulo, o que menos interessa é um currículo acadêmico, mas sim o que disso forjou o professor que me tornei. Todos esses momentos, sem que isso fosse uma intenção na época de algum tipo de busca da minha parte, eram seguidos de posturas pedagógicas que traziam em seu bojo os apontamentos de Paulo Freire.

Em diferentes formações, nas quais precisava passar dentro desses projetos, a bibliografia freireana surgia com força, como potência política. Recuperar esse histórico é compreender um acúmulo, que passou a agregar após a graduação

³ Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Superior e Técnico da FURG.

outros elementos que se forjariam no âmbito do mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a pesquisa que realizei na linha de História Cultural. Foi nesse momento que conheci uma História, a partir do conceito das sensibilidades.

Em 2012, via concurso público, chego ao magistério estadual com esse conjunto de fatores que me forjaram. Eu pertencia, agora, a uma categoria, a dos professores da rede pública.

Em 2017, regresso à universidade, agora para realizar doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. E apresentar essa consideração final sobre a trajetória torna-se fundamental pelo fato de ter sido exatamente por essa escolha, ou em consequência dela, que uma última intersecção epistemológica pôde ser realizada para responder àquela questão sobre as convicções que possuía, e colocaria como referenciais. Ao ter contato com a obra de Enrique Leff, converge a seguinte citação que sintetiza uma postura política: “O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplina e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a re-articulação das relações sociedade-natureza”. (LEFF, 2001, p. 145).

Enrique Leff se refere a um saber que se quer ambientalizado, quando transcende os limites disciplinares; alcança a instituição-escola como projeto de relação dos sujeitos entre si, e com o espaço, para em seguida projetar os conhecimentos que podem se rearticular em novos saberes que não os tradicionais – baseados, para ele, em uma perspectiva muito próxima do que Paulo Freire conceberia como “educação bancária”. Um novo arranjo na articulação sociedade-natureza, ao mesmo tempo, forjaria uma nova sensibilidade dos sujeitos com o mundo, implicando essa ambientalização elaborada por Leff (2001).

Como aponta Orsolon (2001), o outro passo é a questão da mediação na formação continuada do grupo. E aqui um entendimento deve ser feito, pois, mesmo que não seja explicitamente apontado por essa mesma autora, parece possível argumentar que se entende “formação continuada” não apenas por momentos pontuais promovidas através de encontros, oficinas, reuniões pedagógicas, mas o ato contínuo da vivência no ambiente escolar, ato esse que começa na sirene que anuncia o início do dia letivo, perpassa a rotina conjunta da sala dos professores, e culmina com o sinal de final do turno.

Tal reflexão, antes de ser um apanhado “do que é” um coordenador pedagógico, repercutindo bibliografias que refletem, basicamente, os problemas dessa função na escola, prefere fazer das experiências do professor uma epistemologia a ser descoberta. O estar CP deriva disso, e precisa referenciar-se também a partir desse ponto de vista, o que se baseia na constituição do próprio professor.

A escola e as situações de estudo

A Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Lorea Pinto, localizada no bairro Cohab IV, concentra em seu entorno seis comunidades de alta vulnerabilidade social, sendo a única instituição a oferecer o Ensino Básico completo, possuindo três turnos de funcionamento. Durante o período que abarca o presente relato, o universo de estudantes matriculados chegava a 1.100 alunos regularmente matriculados, sendo 250 pertencentes ao Ensino Médio do turno da manhã, grupo do qual passo a ser o responsável, no âmbito da CP em 2017.

O grupo de professores, por sua vez, era de vinte e três, divididos entre as áreas de conhecimento das Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens e Ensino Religioso. Desse universo, apenas dois professores não possuíam a integralidade das 20h de trabalho no turno, realizando complementação de horas em apenas um dia na escola – cabendo aos outros docentes a distribuição de sua carga de trabalho, ao longo de três ou, no máximo, quatro dias letivos na semana.

É dentro desse cenário que a escola, desde 2016, iniciou a implementação das Situações de Estudo (SE) na escola quando, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através do Grupo de Educação Química na Produção Curricular (GEQPC). Em um primeiro momento, o projeto foi fomentado na área das Ciências da Natureza e, no ano de 2017, as SE passariam a integrar todas as áreas – mesmo momento em que eu iniciaria a caminhada como CP.

Mas o que seriam as SE? Essa era uma pergunta absolutamente real para mim também! Eu precisava conhecer, nesse caso, antes dos meus colegas, um aprofundamento epistemológico do campo da Educação, do qual nunca havia escutado nada. E tal demanda foi suprida por uma apostila que a própria gestão já

havia preparado para me entregar – a mesma que os docentes receberiam no início do ano letivo –, na qual continha informações básicas, bem como indicações bibliográficas.

É assim que passou a conhecer o material produzido pelo professor Otavio Maldaner, que nesse momento estava vinculado à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), e possuía na FURG uma interlocução através da líder do grupo GEQPC, a professora Jaqueline Ritter. Cabe destacar duas passagens significativas que contemplam uma perspectiva geral dessa proposição teórico-metodológica: “A Situação de Estudo possibilita a articulação entre o conhecimento cotidiano do estudante e o conhecimento científico, pois parte de uma situação concreta, da vivência dos alunos, normalmente rica em aspectos conceituais para diversos campos ciência”. (VIANA; RIBAS; MALDANER, 2011, p. 2).

[...] a Ciência não se apoia nas aparências e nem busca essências escondidas na natureza. É, a Ciência, uma construção humana, portanto, histórica, que se dá com o desenvolvimento de conceitos ou ideias que se confrontam com os dados sensoriais e as convicções espontâneas. (MALDANER *et al.*, 2007, p. 130).

A intenção ao expor essas duas passagens não é realizar contrapontos teóricos, como a similaridade da *práxis* freireana, que perpassa as citações, ainda a vontade de compreender um processo pedagógico, a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, ou mesmo alguns afastamentos dessas premissas, que podem ser percebidas quando de um aprofundamento sobre a produção de Maldaner, e como essa visava a se desenvolver na escola. A intenção é ao colocá-las nesse relato trazer mais uma vez a pergunta com a qual me deparava, ao ter que relacioná-las com a minha própria função: como colocar isso em prática? Quais os processos que devo implementar dentro do meu horizonte político de atuação?

Muito antes de se deparar com citações como essa, que encaminham a horizontes que o professorado trata sem nenhum tipo de novidade quando toma contato, é preciso um trabalho de convencimento. E isso exige a sensibilidade com os colegas, a capacidade de perceber como, dentro desse novo cenário, com essas novas premissas, cada um pode colaborar. É preciso ouvir o corpo docente, fazer a sua leitura enquanto grupo heterogêneo em seus saberes, mas que, ao

mesmo tempo, quando em conjunto, projetam um perfil de grupo que precisa, igualmente, ser apurado.

E é dentro dessas inflexões que surgiu a necessidade de não simplesmente entregar esse material com citações como ferramenta que se esgotava como documento-fim, pronto. Na verdade, antes dessa entrega aos colegas, foi preciso avaliar “como entregar”, de que forma reconhecer nesse documento padrão especificidades que já pudessem atender a demandas do próprio grupo – e foi lendo o material que entendi que esse era o meu papel a partir de então.

De forma geral, o empoderamento do grupo frente a essa nova proposta era fundamental. A escola precisa reconhecer seus próprios acúmulos de experiências, pois é isso que a empodera como instituição forjada por inúmeros sujeitos que ali compartilham o seu saber-fazer. Trazer esse repertório de vivências que a escola já possuía, e os avanços que já havia conquistado, foi um passo muito mais importante do que a entrega desse material didático relativo às SE. E perceber-se com essa atribuição é o que considero um ato sensível, de reconhecimento de classe, de si como professor que, agora, apenas está-coordenador.

A alteridade não pode se perder, a capacidade de ler o ambiente a partir da lógica do docente é um horizonte que não deve ser abandonado na função da CP, sob pena de desvincular-se do coletivo ao qual se pertence e tornar-se apenas o sujeito visto como “superior” ou “chefe” dentro da escola.

As práticas do ouvir e do falar⁴

Mesmo que a relação com os colegas tenha sido sempre baseada no diálogo, dessa vez o “ouvir” e o “falar” passaria a ocupar outra posição. Ao ouvir eu agora era demandado, ao falar eu precisa mediar. E, assim, nessa espécie de equilíbrio a ser feito entre ambas as sensibilidades envolvidas, que eu me movimentava na escola, compreendendo que não abandonar essa perspectiva seria fundamental para implementar o projeto que fosse ao longo dos próximos dois anos.

O primeiro semestre como relatado antes, foi um período que poderia chamar de “sondagem”, quando passava a reconhecer a cada dia um repertório novo de tarefas, buscava pontes de diálogo com os docentes em suas especificidades, e passava a introduzir a partir das reuniões pedagógicas conceitos

⁴ Tal termo foi elaborado em Ferreira (2018).

básicos que permeavam a introdução das SE na instituição. Nesse sentido, foram feitas duas reuniões pedagógicas gerais, e o acompanhamento quinzenal individual de cada área do conhecimento. E foi nesse contexto que foram escolhidas as SE que seriam abordadas no decorrer do trimestre – processo que resultou de uma abordagem inicial dos docentes em sala de aula.

A novidade da função trazia um estímulo cotidiano de experimentar coisas que antes existiam apenas na cabeça do *eu-professor*. De certa forma participar das atividades de todas as áreas era uma experiência ímpar, pois passou a criar outra forma de encarar o ambiente escolar, para além do meu ponto de vista como professor de História. E foi justamente isso que me aproximou tanto dos trabalhos desenvolvidos pelas disciplinas da área das Ciências da Natureza. Ao contrário do que eu poderia imaginar, não me aproximei da minha própria área, as Humanas, e se por um momento isso me causava certo desconforto, no segundo semestre acabei compreendendo que isso poderia ser mais do que importante, uma necessidade para ampliar a percepção sobre a própria escola.

Ao aceitar essa condição também parecia evidente que os trabalhos ligados a essa área, das Ciências da Natureza, recebiam mais atenção. Hoje, percebo que esse direcionamento do meu próprio interesse acabou por trazer essa realidade – o que me faz perceber a potência que existe nessa função de CP.

No ano de 2018, a implementação das SE continuava, e dessa vez era preciso consolidar o trabalho junto às outras áreas do conhecimento, o que gerou uma aproximação com as Linguagens, especialmente nas figuras dos professores de Português, que colaboravam com afinco no desenvolvimento das atividades. Foi assim que projetos de SE ligados às temáticas que faziam parte do universo desses professores ganharam força, como uma campanha social envolvendo a proteção dos animais, bem como a discussão da cultura Geek na escola.

Ao contrário da experiência do ano anterior, dessa vez não se alcançava um trabalho de área, mas de disciplinas. Por mais tentativas que fossem feitas, como reuniões, formações continuadas, materiais didáticos para facilitar a compreensão de todos, não havia retorno. Isso criava uma inflexão que durou, ao menos, um trimestre, quando percebi que a não adesão dos colegas também poderia ser sinal de algo que vai além da compreensão pedagógica, e encontra mesmo o objetivo do próprio sujeito com o seu trabalho.

O envolvimento em projetos, em transformações, necessita de uma motivação que não inicia no mesmo lugar para todos. Enquanto alguns encontram nessas ocasiões possibilidades de realizar trabalhos que, geralmente, não conseguiriam realizar no contexto individual do seu componente disciplinar, outros escolhem a proteção do seu próprio saber consolidado, seguro enquanto experiência cotidiana na sala de aula junto aos conteúdos. O primeiro grupo facilmente adere a propostas, enquanto o segundo precisa de um tempo maior, precisa acompanhar resultados, mais do que participar; precisa ser convencido até o ponto em que suas próprias certezas possam se ver abaladas.

E, em ambas as situações, as práticas do ouvir e do falar precisam estar presentes, pois deve existir a sensibilidade histórica dessa situação que afeta a categoria docente: a desmotivação. Ela é real, ela cria vítimas, ela faz professores de reféns, e sair dessa situação, na maioria dos casos, é um ato de coragem. Por isso, ao longo do trimestre seguinte a forma como trabalhava com esse segundo grupo ocorria de modo espelhado, quando eles colaboravam e eram tensionados, cotidianamente, a partir do trabalho dos próprios colegas. A mim cabia a mediação, que correspondia, nesses casos, a pequenas inserções e demandas que eles passavam a ter nos projetos dos colegas, sem que eles precisassem, nesse momento, se preocupar em criar algo novo, ou algum tipo de projeto.

O ano de 2018 se encaminha para o final dessa forma, encontrando adesões e resistências que me colocavam ainda mais dúvidas do que certezas, pois ainda era preciso mais estratégias, outras formas de abordagem que alcancem a proposição de um horizonte coletivo, na mesma medida em que me questionava se isso seria possível.

Ao encerrar o meu último trimestre como CP, quando precisei realizar o último conselho de classe, a própria configuração da escola havia mudado. A gestão a qual eu pertencia havia dado lugar, após uma eleição, a outro grupo de docentes que passariam a ocupar esse espaço, e com isso eu voltaria à sala de aula. Com isso, em 2018 encerro meus quatrocentos dias letivos, e seis trimestres em que conselhos de classe demarcavam a passagem do tempo, ao contrário dos quarenta e cinco minutos habituais que separavam cada uma das minhas aulas de História até então.

Considerações finais

Não existe conclusão para uma experiência que permanece, que agora me acompanha. Na verdade, é uma frágil tentativa de colocar um ponto final a partir daquilo que ainda ecoa dentro desse professor de História, que se tornou coordenador pedagógico por dois anos dentro da escola Lorea Pinto. Com isso, parto daí para um primeiro apontamento final: a necessidade de possuir um horizonte de atuação que demarque a política pedagógica a ser implementada. Acessar isso é encontrar-se consigo, com o próprio acúmulo que levou até esse espaço, e reconhecer tal contexto é valorizar, é historicizar-se criticamente no mundo. Da mesma maneira, é preciso fazer com que qualquer grupo de professores perceba, também, o seu próprio acúmulo, independentemente do projeto a ser inserido no ambiente escolar; somente com isso ocorre a possibilidade do empoderamento do grupo, que pode a partir daí escolher suas próprias superações e transformações. Por fim, cabe a condição de um exercício constante que é a sensibilidade docente capaz de não perder de vista a alteridade de si, e que a coordenação é um estar, e que o olhar deve ser sempre o de quem se vê como professor nesse mesmo espaço, e desse lugar projeta o seu trabalho.

Referências

- FERREIRA, F. N. Nas voltas que a formação em História dá: um relato de experiência sobre o estar Coordenador Pedagógico na rede básica de ensino. **História em Revista**. Instituto de Ciências Humanas – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Editora da UFPel, v. 24/01, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.
- LEFF, Enrique. **O saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MALDANER, O. A. *et al.* Currículo contextualizado na área de ciências da natureza e suas tecnologias: a situação de estudo. *In*: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A (org.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 109-138.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNDIN, Elisangela Duarte. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico**: processos e interações. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2011.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

VIANA, Jaqueline; Ribas, Fabiele; MALDANER, Otavio Aloísio. Especificidade do desenvolvimento de Situações de Estudo: perguntas do professor. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS E I CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACION EM ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS, 8, 1., 2011, Campinas. **Anais [...]. E-book**, Unicamp: Editora da Unicamp, 2011. p. 1-12.

Tecer e refletir: ações formativas da Universidade Federal da Fronteira Sul no pacto nacional pela alfabetização na idade certa – eixo pré-escola

Flávia Burdzinski de Souza¹
Silvania Regina Irgang²
Zoraia Aguiar Bittencourt³

Considerações iniciais

A inserção da Educação Infantil no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa instituído como política de formação de professores em nível nacional, pelo Ministério da Educação (MEC), ocorreu no ano de 2017. Desde sua implantação, no ano de 2012, o PNAIC tinha como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de um compromisso firmado entre estados, Distrito Federal e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pelas formações. Desse modo, uma das estratégias para o cumprimento desse objetivo foi o investimento na Formação Continuada de Professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir do ano de 2017, além dos professores dos anos iniciais, o art. 13 da Portaria MEC n. 826/2017⁴ incluiu os professores da Pré-Escola como público-alvo da formação do PNAIC. Inicialmente, houve um estranhamento em relação a essa inclusão, principalmente por trazer a ideia de antecipação da alfabetização para as crianças de 4 e 5 anos. Porém, os eixos orientadores para conduzir a formação e o material sugerido para estudo, *Leitura e Escrita na Educação*

¹ Mestra em Educação. Pedagoga. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. Foi Formadora Estadual do PNAIC – Eixo Pré-Escola no ano 2017/2018. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br

² Mestra em Educação. Pedagoga. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. Foi Formadora Regional do PNAIC – Eixo Pré-Escola no ano 2017/2018. E-mail: reginaufsm@gmail.com

³ Doutora em Educação. Licenciada em Letras. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. Foi coordenadora de Formação do PNAIC no ano de 2017/2018. E-mail: zoraibittencourt@gmail.com

⁴ Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2017/Jul/10/destaques-museu-historia-educacao-cultura-e/portaria-no-826-de-7-de-julho-de-2017-dispoe-sobre-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-suas-aco-es-diretrizes-gerais-e-a-acao-de-formacao-no-ambito-do-programa-novo-mais-educacao-pnm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Infantil,⁵ desconstruíram esta ideia inicial, pois abordam temas atuais e significativos para a construção de uma Educação Infantil que respeite as crianças e seus modos de viver a(s) infância(s).

Dentre as seis universidades públicas responsáveis pela formação, no Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS, foi palco de encontro entre professoras formadoras de 61 municípios da região norte e nordeste do Rio Grande do Sul, pertencentes a 7ª e 15ª Coordenadorias Regionais de Educação. No Eixo Pré-Escola, foram compostas três turmas com 62 professoras e/ou coordenadoras de escolas, que participaram diretamente da formação e comprometeram-se a repassar a formação oferecida por uma Formadora Estadual e três Formadoras Regionais para as suas colegas das escolas lá em seus municípios.

O PNAIC Eixo Pré-Escola buscou como uma das produções formativas a construção de uma “colcha de retalhos” como processo (auto)formativo (NÓVOA, 1992), em que as professoras formadoras puderam representar, por meio de palavras e de outras formas de representações, um pouco de suas realizações, expectativas, concepções, reconstruções, memórias individuais e coletivas, que trouxeram para o pedaço de tecido sentido e significado refletidos na formação do PNAIC e no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, temos como objetivo deste texto refletir sobre a produção da colcha de retalhos de professoras formadoras, participantes de uma das turmas do Eixo Pré-Escola, por meio da “leitura de mundo” (FREIRE, 1996), e, com isso, entender os saberes que envolvem ser professora de crianças pequenas em diferentes municípios da região norte e nordeste do Rio Grande do Sul, a partir, também, da palavra dessas professoras na construção de uma colcha de retalhos. Para isso, analisaremos as contribuições da *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996), nos retalhos que, unidos, formaram uma das colchas de retalhos do PNAIC Eixo Pré-Escola. Entendemos que essa obra em especial traz uma significativa contribuição para a formação docente, bem como a reflexão sobre a prática, sobre aquilo que fazemos e o porquê fazemos, com quem

⁵ O material foi produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como resultado de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG entre os anos de 2013 e 2015 e encontra-se disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 3 abr. 2019.

e para que estamos sempre em processo de aprendizagem, porque, segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento” e “exige consciência do inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 50).

Educação infantil e formação de professores

O novo ordenamento legal e normativo da Educação Infantil, principalmente a partir da década de 80, aponta a necessidade de romper com as concepções assistencialistas e preparatórias desta etapa e caminhar para a construção de uma nova identidade educativa. (BRASIL, 2009). A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a ser compreendida como um direito das crianças, sujeitos culturais e históricos que se desenvolvem, a partir das relações que estabelecem com seu meio social.

A Educação Infantil hoje constitui um dos primeiros espaços de vida coletiva frequentados pelas crianças; por isso, a importância de reconhecê-la como a primeira etapa da Educação Básica, ministrada por instituições públicas ou privadas de caráter não doméstico “[...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”. (BRASIL, 2009, p. 19).

Educar e cuidar das crianças requer o reconhecimento de que são sujeitos de direitos, com desejos, que produzem cultura, que se inserem no mundo de modo próprio. Educar e cuidar requer sensibilidade, disposição, preocupação com o bem-estar do próximo. Cuidar exige envolvimento, encontro com o outro, pois, como pontua Oliveira (2013, p. 356), para “[...] cuidar de alguém é preciso se encontrar com o outro, o que requer desenvolver formas sensíveis de relacionamento com as pessoas. No caso do educador infantil, isso quer dizer encontrar-se com as crianças, o que significa comprometer-se com elas e expor a elas”.

Entender como as crianças aprendem e se desenvolvem é um tema que precisa fazer parte da formação dos profissionais, pois, “[...] ao mesmo tempo em que há uma legislação avançada no campo da Educação Infantil, observa-se fragilidade em termos de recursos técnicos e humanos no cotidiano das instituições”. (GUIMARÃES, 2015, p.5). Formações voltadas para modelos

reprodutores e descontextualizados ainda estão presentes no contexto da formação inicial e continuada de professores, já que fazem parte do histórico educacional. Refletir sobre essa natureza formativa, que concebe a Educação Infantil (principalmente) como preparação para os anos iniciais, é recusar o modelo escolarizante da etapa, que, muitas vezes, se faz presente na formação do professor e reflete diretamente nas concepções de escola, educação, pedagogia, ação docente e formação profissional. (OLIVEIRA; FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018).

Assim, remontar essas concepções exige um novo olhar para a concepção de criança, o que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) evidenciam que pode ocorrer na formação em contexto, ou seja, na formação do cotidiano, naquela que pensa nos sujeitos concretos da ação educativa, naquela que reflete sobre o fazer em contexto real e significativo. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 39) também ressalta que a formação dos professores ocorre no seu meio de atuação, na reflexão permanente sobre o seu trabalho, destacando que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Neste sentido, a autonomia pedagógica entra em cena e o processo (auto)formativo (NÓVOA, 1992) também se concretiza, pois, ao refletir sobre sua prática, o professor busca caminhos para melhorá-la.

Refletir sobre a formação permanente de professores é um trabalho que foi prioritário nas pesquisas e nos escritos de Freire (2001, p. 80), pois o autor entendia “[...] que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”. Freire (1993) acreditava numa educação permanente, numa educação consciente de que o ser humano está sempre em processo de aprendizagem e evolução, pois para ele educação e formação permanente se fundam. Isso afirma a ideia de consciência humana sobre o saber, sobre aprender sempre mais, sobre transformar e transformar-se, sobre evolução humana. Nessa direção, Freire (1996) salienta que, se realmente o professor compreende que seu compromisso se insere na formação humana libertadora, do homem concreto, é preciso se instrumentalizar com os saberes historicamente construídos na ciência, fato que afirma novamente a importância da formação continuada para a profissão.

A formação continuada de professores precisa fazer parte de um projeto educativo nacional, a fim de que possamos construir juntos uma nação mais justa, respeitosa e igualitária. Além disso, “o professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente”. (OLIVEIRA, 2010, p. 70). Fato esse que teve destaque nas ações formativas do PNAIC.

Caminhos metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido durante o tempo das formações do PNAIC, ocorridas entre novembro de 2017 e maio de 2018, em que o grupo da Pré-Escola desenvolveu as formações, de acordo com as demandas das professoras. Sendo assim, a proposta de acolhimento na UFFS ocorreu por meio de palestras, rodas de conversa, seminários, oficinas e outras estratégias adotadas durante a vigência da formação organizada em encontros presenciais e a distância.

A proposta da confecção de uma colcha de retalhos foi a maneira que encontramos para sensibilizar o olhar para a Educação Infantil e também para refletir sobre ser professora de crianças pequenas, que têm o direito de aprender a partir das brincadeiras e interações. (BRASIL, 2009). Para tal, possibilitamos momentos de formação continuada, nos quais as professoras, como diz Freire (2001), tivessem a oportunidade de, em pequenos grupos, criar e recriar a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano.

Nesse trabalho enfatizamos, especificamente, a produção de uma das colchas confeccionadas com vinte professoras formadoras de uma das turmas do Eixo Pré-Escola, as quais foram instigadas e convidadas, em cada encontro presencial, a contar um pouco de si a partir de cada retalho que compôs a colcha. No primeiro encontro, o retalho era de escrita de uma palavra que representasse para cada participante a importância de ser professora, ressaltando aquilo que movia a escolha da profissão. No segundo encontro, a proposta foi desenhar sobre o entendimento do currículo na Educação Infantil, considerando a criança como centro do planejamento educativo. (BRASIL, 2009). E, no último encontro, a composição do retalho foi uma representação livre daquilo que a motivou a estar

ali, nesse curso de formação continuada, projetando os desafios e as perspectivas que cercam a Educação Infantil.

Com o relato desses momentos, pensados a partir da prática, da participação ativa dos professores, busca-se nesse texto aproximar as experiências vividas por essas educadoras nas ações formativas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim/RS, com as ideias de Paulo Freire sobre a necessidade de experienciar uma formação autêntica, aquela em que possam vivenciar a tensão dialética entre teoria e prática.

Aqui o foco será também na leitura das *palavras* colocadas na colcha, da palavra dita pelas professoras. A palavra como instrumento para dizer o mundo. A análise da palavra, como diz Fiori (1987), no prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, como lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, como lugar também do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. Nesse sentido, expressar-se, expressar seu mundo, significa comunicar-se, e foi nesse diálogo que as professoras puderam se repensar, ressignificar suas práticas e reconhecer a si e às outras em suas palavras e no direito de dizê-las.

Tecer, refletir e analisar: o que a colcha nos conta?

Em busca de promover um processo de escuta sensível e reflexão sobre o vivido na formação, iniciamos o primeiro encontro presencial no mês de março de 2018, trabalhando três cadernos do Material *Leitura e Escrita na Educação Infantil*: O caderno 0, de Apresentação; o Caderno 1 – *Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender*; e o Caderno 2 – *Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem*, bem como as normativas traçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e sua revisão. A partir desses materiais, pudemos dialogar, repensar, ressignificar e resgatar as representações das professoras acerca da docência, da criança, da infância, e o primeiro retalho foi confeccionado. Nele ficou retratado em forma de palavra aquilo que as definiam como docentes na Educação Infantil.

Ao observarmos as palavras escritas pelas professoras formadoras, encontramos: amor, dedicação, envolvimento, movimento, sensibilidade, afeto, cooperação, carinho, responsabilidade, compromisso, encanto e inovar, o que nos motiva a refletir sobre seus sentidos. Encontramos, então, na obra de Paulo Freire

(1996, p. 91), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em seu capítulo 3, uma das dimensões que essas palavras significam no campo da docência: “ensinar é uma especificidade humana”. Cada professora formadora neste dia pode reencontrar a criança que foi e reconhecer as crianças com as quais trabalham em seu cotidiano, tecendo palavras que representam desafios, perspectivas, satisfação e orgulho da docência, porque já dizia Freire (1996, p. 94), “me movo como educador porque primeiro me movo como gente”.

Imagem 1 – Palavras tecidas na colcha de retalhos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Na composição da colcha, ao tecer cada retalho, também foi possível escutar umas às outras e, em histórias e memórias coletivas, constatamos que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. (FREIRE, 1996, p. 91). Pois, para que pudéssemos estar em processo de formação neste dia, cada uma teve que levar a sério sua formação, teve que estudar, teve que estar consciente do compromisso que assumiu em primeiro lugar consigo mesma, com seus colegas e com as crianças com as quais está em constante processo de eticidade, responsabilidade e generosidade. (FREIRE, 1996).

Uma das palavras escritas pelas professoras em relação à docência foi “comprometimento”. Freire (1996, p. 96) também nos diz que “ensinar exige comprometimento”. E isso significa que somos seres políticos, sujeitos de opções, e não de omissões, de escolhas realizadas para traçar a formação humana e o destino da sociedade como um todo, aproximando cada vez mais nossos discursos

sobre o que fazer e como fazer com aquilo que falamos e realmente fazemos no cotidiano das práticas docentes, aspectos que se aproximam da palavra “movimento”, tecida em um retalho.

Em relação às palavras “afeto, carinho, sensibilidade, amor”, Paulo Freire (1996, p. 141) nos diz que “ensinar exige querer bem aos educandos”, bem como querer bem à própria prática educativa da qual participamos como “prática específica do ser humano”. No entanto, uma das discussões que foram suscitadas nesse momento foi a de que não víamos essas palavras com ar romântico e banal de sua compreensão. Ao contrário, entendíamos essas palavras com comprometimento ético e, inclusive, no exercício da autoridade que nos concebe enquanto professores. Pois, segundo Freire (1996, p. 141), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade”. Assim, seguimos contribuindo significativamente com a essência de quem somos: educadores.

O currículo na Educação Infantil foi tema dos desenhos representados nos retalhos do segundo encontro, no mês de abril de 2018. Como suporte para nossas discussões e ressignificações sobre o que realmente fazemos em relação às propostas, documentação, observação e avaliação na Educação Infantil, o Caderno 6 do material – *Currículo e linguagem na Educação Infantil* e as DCNEI fizeram parte dos estudos, por meio de documentários, imagens e leituras. Provocamos, então, as professoras formadoras a nos relatarem sobre os desenhos que apresentavam as marcas e os significados desse processo nas crianças, como centro do planejamento. (BRASIL, 2009).

Assim, estabeleceu-se uma leitura de imagens à medida que as professoras formadoras foram relatando suas produções e os significados dados a elas. A proposta de pensar a criança como centro do planejamento ratificou a importância do brincar na Educação Infantil e o quanto essa etapa é significativa ao longo da trajetória de quem a vivencia. As relações perpassaram um sujeito integral, que pensa, é curioso e é preciso ser respeitado em suas individualidades. (BRASIL, 2009).

A dimensão do currículo nos coloca desafios cotidianos entre aquilo que queremos, aquilo que temos e aquilo que realmente fazemos para as crianças ou com as crianças na Educação Infantil. Por isso, estar sempre em busca da

formação continuada e da escuta sensível ao interesse das crianças se faz necessário, para que possamos aproximar cada vez mais aquilo que falamos daquilo que fazemos. Neste sentido, é pertinente o que pontua Freire (1996, p. 50): “ensinar exige consciência do inacabamento”, inacabamento que enfatiza que somos sujeitos em constante processo de aprendizagem, em constante evolução. Em alguns relatos das professoras formadoras, houve a evidência da resistência à mudança e da aceitação de práticas educativas diferentes das experienciadas por parte das colegas de suas escolas. Isso acarreta um processo mais moroso em relação à concretização de um currículo que reconheça a criança e articule seus saberes e desejos ao patrimônio histórico, cultural, científico, artístico e tecnológico da humanidade. (BRASIL, 2009).

Precisamos repensar sobre essas objeções ao diferente e o quanto a formação continuada, condizente com a realidade escolar, pode contribuir de fato com esses dilemas. Nessa mesma esteira, Freire (1996, p. 54) nos traz que “ensinar exige reconhecimento de ser condicionado”, de ser presença no mundo, não de quem se adapta a ele, mas que se insere nele e age para transformá-lo. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. (FREIRE, 1996, p. 54). Desse modo, priorizamos o movimento de busca, como seres conscientes do inacabado, pois é isso que nos mantém vivos e presentes numa escola que vibra com a vida das crianças e suas constantes buscas.

No terceiro e último encontro, em maio de 2018, elencamos os cadernos 3 e 5 para a discussão das rodas formativas: Caderno 3 – *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações* e Caderno 5 – *Crianças como leitoras e autoras*. As trocas de experiências e o conteúdo produzido nos materiais foram suportes para o diálogo, para a reflexão daquilo que realmente tem acontecido nas escolas de Educação Infantil e como a criança pode realmente aparecer como protagonista dessa história. Finalizamos com mais um retalho da colcha. Nesse retalho, as professoras formadoras, com materiais não estruturados, puderam livremente representar aquilo que desejassem, pelo livre prazer em apresentar esteticamente as diferentes linguagens com as quais as crianças estão envolvidas.

Imagem 2 – Desenhos e produções livres tecidos nos encontros 2 e 3



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Finalizada a proposta da colcha com o retalho que a constituía como formativa, mas não como retalho final, essa é uma colcha que pode ser tecida durante toda a formação docente. Nesse sentido, a esperança em dias melhores, em mudanças significativas, em reflexão sobre a própria prática, foram alguns dos relatos das professoras formadoras que ficaram registrados nas suas palavras, nos retalhos tecidos pela arte da formação continuada a partir do PNAIC. A partir desse tecer, ficou evidente que ensinar “exige estética, ética” (FREIRE, 1996, p. 32), “exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 38), “exige alegria e esperança” (FREIRE, 1996, p. 72), “exige a convicção de que a mudança é possível”. (FREIRE, 1996, p. 76).

Considerações finais

O fazer docente se sustenta por teorias. Mesmo que o professor não saiba nomeá-la, ele precisa ter consciência dos ideais que conduzem seu trabalho e que auxiliam na qualificação de seu trabalho. Consciência necessária para agir em prol da mudança do cenário educativo. Consciência que procuramos alcançar ao desenvolver um programa de formação continuada para professores de Educação Infantil e colocá-las para tecer o próprio processo formativo.

O PNAIC Eixo Pré-Escola evidenciou a (auto)formação de docentes que acreditam que é possível respeitar a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009), desenvolvendo uma docência comprometida e ética, porque “não

há docência sem a discência”. (FREIRE, 1996, p. 21). A fala daquilo que representava cada palavra, cada retalho foi marcada por memórias de início de profissão, de esperança em dias melhores, de luta por uma prática docente com sentido, significado para as crianças, para as professoras como sujeitos aprendentes nesse processo de formação continuada.

Essa formação promoveu movimentos e reflexões nas escolas de Educação Infantil, instigando a curiosidade e a busca de novos olhares e paradigmas. A colcha de retalhos também foi artefato nas formações nas escolas pelas professoras formadoras, que mobilizaram e acreditaram que essa produção também é (auto)formativa, porque oportuniza o diálogo, a escuta sensível, a reflexão sobre o ser, o fazer, o poder dizer a sua palavra.

Imagem 3 – Colchas de retalhos produzidas nas escolas das professoras formadoras



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Imagem 4 – Grupo que produziu a colcha de retalhos deste texto



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Como o próprio sentido aponta, a formação continuada precisa de continuidade. Neste sentido, apontamos como necessário continuar o investimento na formação dos professores por parte do governo federal. Como pode um Pacto ser desfeito? Como pode um Pacto se firmar em tão pouco tempo de atuação? Como constituir uma formação de qualidade sem continuidade? Fica o nosso desejo de reconhecimento desta política como necessária para a colaboração da mudança de uma educação (ainda) bancária (parafraseando Freire) para uma educação mais transformadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer n. 20. Brasília: MEC/CNE, 2009.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Daniela. Docência na educação infantil: na prática de ensino, reflexão sobre ser professor das crianças de 0 a 6 anos. *In*: GUIMARÃES, Daniela. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza/CE: EdUECE, 2015.

NÓVOA, António Sampaio da. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista FAEEBA**, Salvador: Ed. e Contemp., v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

Políticas públicas: a política do pacto nacional pela alfabetização na idade certa

Franciele Fátima Marques¹
Taíse Morgana Presotto²
Adriana Salete Loss³

Introdução

Na observação dos índices de baixo desempenho escolar dos estudantes, bem como dos dados do analfabetismo no contexto brasileiro, surgem medidas e políticas públicas que incentivam o debate e a reflexão sobre a alfabetização, o letramento, ações pedagógicas e formação continuada de professores.

Diante do exposto, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre uma das políticas públicas implementadas para melhorar os índices educacionais de alfabetização, a presente escrita traz considerações acerca do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal escolha deu-se pela relação estabelecida entre a política e a própria experiência profissional enquanto professoras alfabetizadoras e coordenadoras, e formadoras regionais.

Inicialmente, abordam-se aspectos relevantes sobre a execução de políticas públicas, como forma de garantia de direitos de determinados grupos presentes na sociedade. Ainda, enfatiza-se a política do PNAIC, abordando sinteticamente aspectos relacionados à sua implementação, sua proposta de formação, eixos de atuação e princípios dos cadernos de formação elencados pela política, relacionando-a aos princípios freireanos de educação. Por fim, será possível observar que há falhas nos processos de implementação, análise e planejamento de políticas públicas de forma geral, enfatizando-se a descontinuidade em políticas públicas, efetivadas em função da troca de governos. E, na sequência,

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo – RS, com estágio doutoral sanduíche em Filosofia, pela Universidade do Minho – Braga/PT. Professora no Sistema Público Municipal de Ensino e do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Erechim – RS). *E-mail*: francielemarques@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. *E-mail*: taisemorgana@gmail.com

³ Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/*Campus* Erechim. *E-mail*: adriloss@uffs.edu.br

como a formação continuada na área educacional é fator imprescindível para a melhoria da qualidade educacional.

Políticas públicas: o PNAIC em destaque

Foram muitos os avanços com a Constituição Federal, como a garantia do direito educacional, ao inculir que é a educação “[...] direito de todos e dever do estado e da família [...]” (BRASIL, 1998, art. 205). Neste mesmo contexto, também foram constatados avanços quanto à discriminação da idade para a garantia da educação, bem como o seu acesso. Brasil (1998), trata da educação básica como dever do estado, sendo “[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Diante disso, pode-se afirmar que as políticas públicas são instituídas ao observar problemas que requerem uma solução, porém, cabe ressaltar que uma política não poderá atender apenas a um interesse individual, mas sim precisará atender às demandas coletivas.

Assim, para pensar em política pública, Ezpinoza (2009) considera que esta expressão está ligada às ações para alcançar um determinado propósito coletivo; não podem ser isoladas, pois, ao observar as demandas sociais, bem como as exigências da sociedade, surge a necessidade de uma ação do governo para trabalhar diante disso.

Neste sentido, Souza (2006) considera as políticas públicas como o estado em ação, cuja função é articular e ofertar condições para materializar a demanda fomentada por uma comunidade ou um grupo social. “Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. (SOUZA, 2006, p. 26).

Nestes termos supracitados, ao observar o desempenho de estudantes nos espaços escolares e os índices de analfabetismo no Brasil, foram implementadas políticas de discussões e análises sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como metodologias para que este processo se consolide e a formação continuada para o trabalho da docência.

A formação de professores é fator indispensável para que haja qualidade educacional. Conforme Libâneo:

[...] Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. (2017, p.71).

A política do PNAIC, abordada neste ensaio, como uma iniciativa federal de uma política compartilhada de alfabetização e de qualificação profissional de professores alfabetizadores, foi instituída no final do ano de 2012 e teve a intenção de atingir a *Meta cinco* do Plano Nacional da Educação, ou seja, alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade.

Segundo Brasil:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. (2015, p. 10).

Esta política foi implementada com uma responsabilidade social, tendo como foco central de reflexão a formação de professores da Educação Básica e em decorrência disso, a melhora dos índices de alfabetização, incentivando o apoio pedagógico, com recursos e materiais didáticos diversificados e buscando uma avaliação escolar mais adequada.

Assim sendo, o MEC amparou a política do PNAIC, estabelecendo um currículo unificado para a alfabetização no país.

Tal demanda foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas [...]. (BRASIL, 2015, p. 16).

Diante disso, o governo adotou critérios para avaliar o desempenho dos estudantes, de acordo com a consolidação dos processos de alfabetização nas escolas. A exemplo disso, pode-se citar a Provinha Brasil (Portaria n. 10, de 24 de

abril de 2007) e a Prova ANA (Portaria n. 482, em 7 de junho de 2013), que são realizadas para diagnosticar dificuldades nas turmas de alfabetização e, por meio destas avaliações, propor ações governamentais, a fim de diminuir os níveis de crianças não alfabetizadas.

Art. 4º. A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA terá como objetivos principais: I – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; II – produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

O PNAIC foi, assim, se constituindo no decorrer do processo de consolidação dos grupos de formação e na comunicação estabelecida entre as Universidades Federais e Secretarias de Educação, apoiadas em eixos de atuação, assim organizados:

1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização. (BRASIL, 2015, p. 23).

O primeiro eixo teve por objetivo realizar momentos coletivos de estudos, questionamentos e debates sobre alfabetização, letramento e interdisciplinaridade. O segundo, objetivou servir de embasamento aos professores para a exploração de conteúdos, com a oferta de materiais diversificados. O terceiro, refere-se à avaliação realizada no final do 3º ano, sendo adotada para analisar os níveis de alfabetização e verificar avanços e a reavaliação das políticas até então implementadas. E, para finalizar, o eixo gestão, controle social e a mobilização, visou a articular a comunicação entre todas as instâncias que constituíram a política, objetivando que o programa fosse executado com qualidade.

O eixo das formações continuadas foi o que teve maior destaque, pelo envolvimento efetivo de professores, coordenadores, formadores e, pelo estudo dos cadernos e das trocas de experiências com colegas, tendo a possibilidade de melhor compreender os processos de alfabetização e aprender metodologias diversificadas para que tal processo se consolidasse com êxito.

Para auxiliar nas formações do PNAIC foram construídos cadernos de formação que tiveram a pretensão de servir como suporte para estudo, reflexão e prática. Segundo Brasil (2015), os cadernos trouxeram como princípios básicos:

- a perspectiva de um currículo único fundamentado nos direitos de aprendizagem das crianças;
- a aproximação entre os componentes curriculares, nos quais se debateram estratégias para fortalecer metodologias que envolvem todos os integrantes da comunidade escolar;
- a organização do trabalho pedagógico que discutiu a potencialização da alfabetização, quando usados recursos didáticos diversificados e quando a tecnologia se faz presente;
- a seleção e discussão de temáticas em cada área do conhecimento, apesar de ter a interdisciplinaridade como um pressuposto essencial para a alfabetização;
- e, por fim, a alfabetização na perspectiva do letramento.

A proposta do PNAIC trouxe para debate a utilização de estratégias significativas para os estudantes, o que nos lembra a proposta de alfabetização de Freire (1989, p. 21), ao citar que “[...] aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

O PNAIC e sua aproximação com a proposta freireana

Observa-se um obstáculo evidente que faz com que a qualidade educacional não esteja assegurada: a escassa formação continuada dos professores. Para Nóvoa (2002, p. 38), um “[...] espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”.

É nesse sentido que a Política do PNAIC veio contribuir, pois sua característica principal, desde sua primeira edição, esteve baseada na troca de conhecimentos, experiências e interações grupais, promovendo a formação continuada e a autonomia de professores no desenvolvimento de novas perspectivas educacionais.

Em um sentido expresso por Loss:

[...] o conhecimento emerge das relações que o sujeito estabelece com o outro, com o mundo, com o objeto, e com as experiências que vivencia enquanto ser que existe. Na troca mútua que ocorre entre o sujeito e o objeto, a existência faz-se presente, como as próprias interpretações que desencadeiam o ato de ver, pensar, sentir, viver, ser e estar neste mundo. (2017, p. 53).

A constituição de políticas de formação continuada, como o PNAIC, constituem-se estratégias de excelência, para que haja a prática da nova ação docente. Elas fazem transparecer a contribuição para que se conduza a modificação educacional e a redefinição de tudo o que engloba a profissão docente. A formação continuada tem a potencialidade para poder desacomodar o professor e todos os envolvidos na gestão escolar, pois se observa que:

[...] enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital. (BRASIL, 2013, p. 25).

Nestes termos, é fundamental, a partir da política de formação continuada do PNAIC, mencionarmos Freire e seus pressupostos de alfabetização, em que este destaca a função política e humanizadora do processo educativo, a qual parte da relação estabelecida entre educadores e educandos. A pedagogia freireana está pautada na defesa da educação como um ato de respeito entre todos os envolvidos nesse processo, e destaca: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 52).

A concepção de educação de Freire está fundamentalmente centrada no caráter inconcluso do ser humano. Já em seus primeiros trabalhos, no Segundo Congresso Nacional de Alfabetização, em 1958 e, logo em seguida, na tese de cátedra apresentada em 1959 à Escola de Belas Artes de Pernambuco, o educador focalizava o analfabetismo como uma expressão da situação global da existência

do homem analfabeto e primava por uma educação determinada, a partir de tais condições e experiências existenciais.

O autor construiu sua trajetória e sua inegável contribuição ao processo educativo primando pela dialogicidade e construção da autonomia dos sujeitos, educadores e educandos, em que

conquistar a própria autonomia requer, para Freire, romper as amarras das estruturas opressoras de uma sociedade assim constituída. Não há, para ele, libertação que se faça com homens e mulheres passivos, mas se faz necessária a conscientização e a intervenção no mundo e, além da capacidade de agir por conta própria e guiar-se por princípios constituintes da própria razão, envolve a capacidade de realização de ações, que exigem um sujeito crítico e reflexivo, frente à realidade. (MARQUES, 2016, p. 68).

Nas palavras acima, pode-se visualizar a estrutura proposta pelo PNAIC, em que professores alfabetizadores, reunidos periodicamente, saíram de sua passividade técnica de execução de processos estanques de alfabetização e puderam, de forma autônoma e participativa, propor novas ideias e pensar novos projetos, possibilitando uma educação que conscientiza, liberta e desaliena; uma educação autoconfiante e capaz de construir um futuro com possibilidades iguais e possíveis a todos, começando pelos educadores. Para o autor, o processo de alfabetização, para o qual dedicou grande parte do seu tempo e dos seus estudos, é condição *sine qua non* para a conquista da cidadania.

Considerações finais

Ao finalizar este estudo, deve-se considerar, segundo Farenzena e Luce (2014, p. 200), “[...] que ainda não chegamos a uma proteção efetiva dos direitos a educação”. Pois, ainda verificam-se grandes defasagens, tanto no que se refere ao atendimento, frequência, evasão e qualidade escolar, na consolidação dos processos de alfabetização, na implementação e avaliação de políticas públicas. No entanto, percebe-se que há também um grande problema relacionado à existência de um dualismo presente na escola brasileira, que, segundo Libâneo,

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (2012, p. 16).

Neste contexto, “[...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora, transforma-se em uma caricatura de inclusão social”. (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Ou seja, a aprendizagem, em muitas situações, é apenas uma necessidade natural, com uma visão instrumental, sem caráter cognitivo, como uma competência mínima para a sobrevivência social.

Dito isso, há de se considerar que estas desigualdades na escolaridade e nas condições de escolarização estão presentes na sociedade atual. Assim, há de se dizer que temos,

- a) *de educação para todos, para educação dos mais pobres;*
- b) *de necessidades básicas, para necessidades mínimas;*
- c) *da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar;*
- d) *da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar).* (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

É nesse sentido que há a necessidade de discussão e reflexão sobre as políticas públicas, visto que, no Brasil, as políticas têm características provisórias, uma vez que são desenvolvidas em uma perspectiva de governo e não de estado; elas não têm a pretensão de serem mantidas de um governo para outro.

Ao mesmo tempo, há problemas associados às políticas de educação que não apresentam continuidade em suas propostas ou, ainda, como destacam Gatti e Barreto:

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (2009, p. 201).

Para Libâneo (2017, p. 187), “[...] A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas [...]”.

É neste sentido que as políticas de formação continuada deveriam ser mantidas e aprimoradas, visto que o desenvolvimento profissional do docente requer reflexões sobre a prática de sala de aula, trajetória de formação teórica e

busca de estratégias próprias que lhe permitam buscar novos conhecimentos, bem como formar sua identidade enquanto educadores.

É na ação dialógica coletiva que se dá o processo da construção da autonomia dos professores. Ao frisar que os homens se educam em comunhão, além de afirmar o elemento epistemológico da educação, onde ninguém se educa sozinho, está dizendo Freire (2013) que homens e mulheres, para se educarem, fazem uma escolha ética, dialógica.

Nestes termos, para a conclusão da presente escrita, salienta-se a importância da construção coletiva do PNAIC e a qualidade dos cadernos produzidos, possibilitando o trabalho com práticas sociais autônomas, efetivando a construção da autonomia de professores e estudantes e destaca-se sua descontinuidade, que foi substituída pelo Programa Mais Alfabetização, que também relaciona-se ao processo de alfabetização, porém apenas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, abarcando uma proposta diferenciada, que não conta com a efetiva formação dos professores alfabetizadores.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: http://www.adurj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidade. *In*: MADEIRA, Lígia Mori (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/Cegov, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2017.

LOSS, Adriana Salete. **Formação de professores/educadores**: (auto) formação pessoal, social e profissional. Curitiba: CRV, 2017.

MARQUES, Franciele F. **Uma recontextualização do pensamento freireano nas sociedades complexas**: a autonomia como um princípio educativo democrático. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

Formação de professores: processos autoformativos nas dimensões pessoal, social e profissional

Josiele Wall¹
Milena Escher²
Adriana Salette Loss³

Introdução

O grupo de pesquisa “Educação Emocional” (Grupee) nasce do trabalho da pesquisa de pós-doutorado, da docente Adriana Salette Loss, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, desenvolvido entre dezembro de 2014 e julho de 2015, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal e financiado pelo Ministério da Educação e Cultura – Programa Nacional de Pós-Doutoramento (Capes), com a temática “A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação: um processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional”. O desenvolvimento da pesquisa contou com a participação de estudantes do curso de Pedagogia da UFFS, professores da rede escolar do município de Erechim – Rio Grande do Sul/ Brasil, e com turmas dos Mestrados em Educação e Ciências da Educação e Mestrado em Educação e Formação e diplomados do IE/ULisboa, por meio de sessões de autoformação, na perspectiva da metodologia pesquisa-formação.

A partir do interesse dos participantes das sessões de autoformação da UFFS/BR e do IE/ULisboa e das pesquisadoras Adriana Salette Loss (UFFS) e Ana Paula Vianna Caetano (IE/UL), organizou-se um grupo articulador com a temática “Educar as emoções”. O grupo promove suas ações por meio da metodologia pesquisa-formação e pesquisa-ação para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e intervenções na prática educativa. Na UFFS/*Campus* Erechim, o grupo desenvolveu-se sob a responsabilidade da Profa. Doutora

¹ Acadêmica da 7ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista do Programa de extensão Processos formativos e educativos, da Universidade Federal da Fronteira Sul / UFFS – *Campus* Erechim. *E-mail*: josielewall07@gmail.com

² Acadêmica da 7ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista do Projeto de pesquisa A Educação Emocional nos Espaços Escolares, da Universidade Federal da Fronteira Sul / UFFS – *Campus* Erechim. *E-mail*: milenna.escher@hotmail.com

³ Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação no Exterior. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul/ UFFS – *Campus* Erechim. *E-mail*: adriloss@uffs.edu.br

Adriana Salete Loss e no IE/ULisboa com a responsabilidade da Profa. Doutora Ana Paula Viana Caetano.

O Grúpe desenvolve ações que contemplam estudos teóricos sobre temas que envolvem a Educação Emocional e a Autoformação. Neste momento, vamos compartilhar experiências realizadas nos encontros do ano de 2018, que contemplaram algumas vivências práticas de autoformação, com foco na educação das emoções; na formação profissional e pessoal, com ênfase nas narrativas e nos estudos teóricos.

Referencial teórico

Entendemos que o processo de formação pessoal, social e profissional dos sujeitos se dá conforme as experiências vividas e enfrentadas ao longo da vida. Para nós, profissionais da educação, os desafios são diários frente ao cenário contemporâneo, marcado por inúmeras transformações de origem política, tecnológica e de práticas educativas. Além de, muitas vezes, enfrentarmos situações caóticas que se fazem presentes em nossa sociedade: corrupção, violência, ambientes desestruturados, crise existencial, entre outros.

Como educadores, fazemos parte da formação e do desenvolvimento integral dos sujeitos; dessa maneira, precisamos de práticas pedagógicas voltadas para a formação ética, política, social, cidadã e emocional, pois sabemos que somos capazes de influenciar os espaços aos quais pertencemos e também sabemos que somos influenciados por eles. Nessa perspectiva, podemos nos perguntar e responder com Arroyo:

O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Levamos hábitos sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidade, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir. (2001, p.112).

Autoformar-se em espaços educativos formais ou não formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que

desejamos ser e fazer durante a existência. Paulo Freire em suas obras destaca a importância do diálogo, dizendo que o mesmo é uma fonte de reflexão. Segundo Freire (1980, p. 42), “diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, o humanizam para a humanização de todos.

Nesse sentido, a autoformação faz parte do processo educativo, por meio da observação, do diálogo, da escuta e das reflexões de modo a possibilitar aprendizagens significativas e de transformação. Pois, conforme Morin (2007, p. 94), “o exercício permanente da auto-observação suscita uma nova consciência de si que nos permite nos descentrar em relação a nós mesmos, logo reconhecer o nosso egocentrismo e de medir o grau das nossas carências, lacunas, fraquezas”.

Assim, a educação emocional é dimensão importante e necessária nos processos educativos, pois como afirma Goleman (1997), a emoção é a dimensão que move o ser humano para a ação, para o raciocínio, para o pensamento e para a postura ética das suas relações.

Na formação de professores, inicial e continuada, os saberes pedagógicos vão sendo construídos, na medida em que as trocas de conhecimentos, experiências e saberes entre os sujeitos se faz presente, durante a interação universidade/escola e escola/universidade. Desse modo, se faz necessário um novo paradigma para a formação de professores, um paradigma praxiológico para os processos disciplinares, inter e transdisciplinares dos conteúdos científicos, para a relação teoria e prática, para a integração dos saberes escolares e saberes da vida, e para a construção das relações humanas frente às diversidades e às diferenças.

É importante que, na formação da profissão docente, seja considerada a experiência de processos narrativos, pois, de acordo com Souza (2007, p. 66), “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. O papel do professor pesquisador “não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas”. (SOUZA, 2007, p. 68). O desenvolvimento de processos narrativos na formação de professores permite a aprendizagem da pedagogia problematizadora, da práxis pedagógica da “ação-reflexão-ação”. Para Freire,

a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. (1987, p. 78).

Assim, tanto para a formação inicial e continuada, ainda se faz necessária a prática e a experiência com metodologias de pesquisa-formação e pesquisa-ação, para a constituição do professor pesquisador, àquele que busca por meio da práxis pedagógica construir a sua identidade profissional.

Metodologia

Os encontros do grupo de estudos pesquisa “Educação Emocional” (Grupee) são realizados quinzenalmente com duração de duas horas, no espaço da Universidade Federal da Fronteira Sul e conta com a participação de cerca de 40 pessoas entre estudantes do curso de Pedagogia e professores da Educação Básica do município de Erechim. Nos encontros são realizadas orientações de leituras, e sua metodologia consiste em socialização das leituras, organização de vivências com foco em narrativas voltadas para a autoformação pessoal, política e profissional. Em todos os encontros são realizados registros mediante a gravação de áudio das narrativas dos participantes e por meio de registro fotográfico, para posterior transcrição e análise.

Reflexões pertinentes dos resultados da experiência autoformativa do Grupee

O trabalho de autoformação constitui-se em ações de autoconhecimento e de autotransformação, processos que ocorrem, simultaneamente, na relação com o outro e promovem a construção de novas experiências, nova maneira de ser, de sentir, de significar, de relacionar-se e de agir.

Nesse sentido, as vivências de autoformação, realizadas no curso de formação continuada de professores, apresentaram significativas reflexões dos participantes de modo a reafirmar a necessidade dos cursos de formação de professores investirem em processos educativos e formativos para a educação integral, das habilidades e das sensibilidades.

É fundamental o desenvolvimento de uma pedagogia da sensibilidade, do olhar e da escuta, nos espaços educacionais. Uma educação integral numa visão holística propõe-se à formação das habilidades e das sensibilidades dos sujeitos ou, ainda, da interconexão entre razão, emoção, corpo, mente e espírito. Não é uma educação de dualismos, mas uma educação hologramática, pois “nós estamos religados à Vida, que está religada ao planeta Terra, que está religado ao Sol, que está religado à Via Láctea, que está religada ao imenso Cosmos”. (MORIN, 2008, p. 166-167).

Nas vivências para o desenvolvimento nas dimensões pessoal, social, ética e profissional foram organizadas diferentes propostas de ações didático-pedagógicas, entre elas: leituras de textos, técnica da escultura, expressão corporal, desenho, criação de poesias, teatro e dança. Dessa maneira, com base nas ações pedagógicas foram constituídas narrativas que permitiram identificar as contribuições dos processos autoformativos, sobre as quais passamos a refletir.

A afetividade

Em nossas oficinas de autoformação mobilizamos os participantes à vivência da afetividade em diferentes perspectivas da relação do Eu consigo mesmo e com o outro, e verificamos em algumas falas a confirmação dos significativos contributos das práticas instigadoras da afetividade; são elas:

E 3: A importância da gente estar consigo mesmo e com o outro.

E7: O interagir com o outro parece que a gente se solta mais.

Assim, para contribuir no processo da construção da ética nas relações humanas, damos destaque ao exercício da vivência da afetividade. Ao promovermos, nos centros educacionais, vivências de afetividade do Eu com o outro, a partir da comunicação das diferentes linguagens (expressão corporal, dança, poesia, teatro, narrativas, etc.), estaremos possibilitando a ampliação da comunicação entre os sujeitos, a aprendizagem para o saber dialogar respeitoso. De acordo com Morin (2007, p. 122), “a afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/identificação com o outro permitem a compreensão”.

Pela experiência da afetividade nas relações, ocorre o desenvolvimento da inteligência emocional e da inteligência social. A afetividade possibilita a aprendizagem do respeito do Eu consigo mesmo e do Eu com o Outro, que desemboca na autoconfiança, na autoestima, na confiança e na responsabilização com o cuidar.

A afetividade é a abertura para o mundo sensível. As experiências afetivas nos possibilitam a ampliação da sensibilidade com o próprio Eu, com o outro, com o meio ambiente, com o planeta cósmico.

Nesse sentido, explicita Loss (2013) que a vivência humana sem a afetividade pode ser considerada como a vida sem poesia. A vida poética é a expressão da complexidade humana, do antagonismo que permeia a existência, ou, ainda, do *homo sapiens* e *homo demens*, definido por Morin (2007). Dessa forma, constituir relações afetivas é significar e encantar a vida, a existência, no rol da diversidade. É, ainda, a experiência que nos ajuda a perceber as belezas da existência e a suportar o mundo de crueldades e de incertezas.

Nessa perspectiva, cabe afirmar que o encantamento do ser humano está na sua possibilidade de ser razão e emoção. Para Goleman (1997), há duas mentes, a mente racional e a mente emocional, como faculdades semi-independentes, pois cada uma reflete o funcionamento de circuitos distintos. A mente racional e a mente emocional estão interligadas no interior do cérebro; em que a faculdade emocional trabalhando com a mente racional possibilita ou não o pensamento. Nessa perspectiva de interação, o próprio cérebro pensante também se constitui como processo decisório para nossas emoções.

Ainda acrescenta o mesmo autor (GOLEMAN, 1997, p. 50), “[...] O intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional”. Ou de outro modo, “[...] a aptidão emocional é uma meta-habilidade que determina o modo melhor ou pior como seremos capazes de usar outras capacidades que possamos ter, incluindo o intelecto puro” (1997, p. 56).

O desafio da formação seja ela inicial e continuada, está na capacidade de promover o desenvolvimento da razão e da emoção, pois como afirma Morin (2007, p. 122), “a vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”.

O teatro

Proporcionamos nas vivências de autoformação, com sujeitos em processo de formação inicial e de formação continuada, para além da reflexão do cuidar de si e do cuidar do outro, a reflexão sobre a profissão de ser educador, no sentido de pensarmos sobre os desafios da profissão na perspectiva da construção do profissional como intelectual emancipado e ético. Então, nas oficinas propiciamos aos participantes que expressassem, por meio do teatro, os desafios da profissão do ser educador, os dilemas ou as dificuldades da profissão.

Assim, durante a avaliação dos processos formativos do módulo “Cuidar da profissão”, uma participante apresentou a seguinte fala:

E 14 – [...] foi importante os teatros para nos darmos “puxões de orelha”, pois a gente, às vezes na rotina do trabalho, considera estar fazendo tudo certo; mas nas vivências dos teatros a gente conseguia se ver que muitas vezes deixamos de fazer o melhor para nossos estudantes. As vivências me ajudaram a fortalecer-me, a desacomodar-me e a rever algumas coisas.

O teatro é outra modalidade de dinamização para os processos de autoformação, que coloca em jogo também as expressões inter e subjetivas do humano, o aprender um com o outro.

O cuidar da profissão, ao constituir-se no processo relacional diário e permanente entre os sujeitos, é desafio para os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, nessa dimensão, Nóvoa (2009, p.39) argumenta: “[...] Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”.

Nessa perspectiva, identificamos que os processos de autoformação podem favorecer o desenvolvimento do sentido do cuidado ao educador a partir de trabalhos pedagógicos voltados a vivências com abordagens das dimensões pessoal, social e profissional. Por isso, o cuidado com o educador deve ser tema dos cursos de formação inicial e continuada como processo autoformativo das relações consigo mesmo, com o outro e com a profissão.

Nesses termos, é possível afirmar que as ações desenvolvidas pelo Grupee contribuem significativamente na formação de professores, tanto inicial como

continuada, pois os saberes pedagógicos vão sendo construídos na medida em que ocorrem as trocas de conhecimentos, experiências e saberes entre os sujeitos, presente durante a interação universidade/escola e escola/universidade.

A partir dos estudos realizados com base em Paulo Freire, podemos destacar a importância da formação do professor e do comprometimento com o saber-fazer docente. O mesmo descreve em Freire, em *Pedagogia da esperança*:

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se profere de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor. (2009, p. 83).

Em um dos encontros de estudo em 2018, realizamos a leitura da obra *O mestre ignorante* do autor Rancière e, a partir disso, refletimos a respeito do papel do professor e da escola no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Segundo Paulo Freire, o professor deve tornar o estudante o sujeito participante da ação educativa e o ambiente de aprendizagem um espaço que contempla o diálogo, onde “[...] não se pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]”. (FREIRE, 2011, p.109), mas na base do diálogo e na escuta por ambas as partes, com o objetivo de transformar a sociedade através da educação. Dessa maneira, as reflexões obtidas durante o encontro contribuíram para a construção crítica dos sujeitos envolvidos durante o processo.

Por meio das narrativas de cada participante do grupo, foi possível encontrarmos conceitos para a relação da ética na prática docente. O profissional da educação, dentro da sua formação necessita se constituir como uma pessoa ética dentro das suas relações. Para o autor Paulo Freire (2009, p. 65), “a prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”.

Nesse sentido, de acordo com Josso, percebemos que é possível contribuir para a formação docente por meio de reflexões, com enfoque “a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando), permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. (JOSSE, 2007, p. 414).

Para Freire, o formador e o formando devem se considerar inconclusos, o que implica a busca constante do conhecimento de si e do mundo. A formação

docente deve ser constante para que assim garanta-se o processo de ação-reflexão-ação.

Considerações finais

A autoformação, enquanto proposta educativo-pedagógica, deu-se a partir de práticas vivenciais em que os sujeitos foram instigados, por um orientador ou coordenador, ao diálogo, à narração de suas histórias e experiências de vida, à reflexão a partir de leituras contextualizadas e a vivência de dinâmicas que envolvam a arte por meio da dança, da música, da poesia, de trabalhos artísticos, do desenho, entre outros, na perspectiva da interação, da integração e da ação cooperativa e colaborativa.

Assim, a autoformação, a partir dos processos formativos, como a narrativa oral e a narrativa escrita e o trabalho com a arte (dança, música, poesia, teatro, desenho, etc), proporcionou reflexões, aprendizagens e projeções, no sentido dos desejos de mudanças ou transformações nas dimensões pessoal, social e profissional dos participantes da pesquisa-formação.

Por fim, é fundamental que cursos de formação de professores possam investir em processos educativos e formativos para a educação integral dos sujeitos, para o desenvolvimento das habilidades e das sensibilidades.

Referências

CAETANO, Ana Paula Viana; AFONSO, João Crisóstomo. Trans-inter-multi culturalidade – A poesia como lugar de mediação. *In*: MESQUITA, Mônica (org.). **Fronteira urbanas**: ensaios sobre a humanização do espaço. Lisboa: Anonymage: Viseu, 2014.

FILHO, João Bernardes da Rocha; BASSO; Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da Educação Científica. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Lisboa: Temas e Debates e Círculos de Leitores, 1997.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social**: a nova ciência do relacionamento humano. Lisboa: Temas e Debates e Círculos de Leitores, 2011.

- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [http://revis – taseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088](http://revis-taseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088). Acesso em: 13 abr. 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. *In*: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN, Iara (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. XIV ENDIPE: Livro 2, Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.
- LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1982.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LOSS, Adriana Salete. **A humana complexidade**: o caminhar para si e recriar o sentido da vida. Curitiba: Appris, 2014.
- LOSS, Adriana Salete. **A metodologia da pesquisa-formação na escola**. Curitiba: Appris, 2013.
- MATURANA, Humberto *et al.* (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1997.
- MORIN, Edgar. **O Método 5: O Método 6: Ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **O Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Educar para a transpessoalidade: o encontro com o ser integral. *In*: BARROS, Maria Cristina Monteiro de (org.). **A consciência em expansão**: os caminhos da abordagem transpessoal na educação, na clínica e nas organizações. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: Edufba, 2007. p. 310. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 abr. 2019.

Formação docente no espaço escolar: escola lugar de reflexão, pesquisa e construção de saber

Karine Dias Maximila¹
Silvana Maria Gritti²

Introdução

Formação de professores ainda é um caminho a ser construído, embora já se tenha muito pensado, pesquisado e produzido acerca desta questão; podemos constatar que não se estingue e atualmente se evidencia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), agora como requisito obrigatório nas escolas. A formação centrada na escola surge como uma possibilidade relevante para o aperfeiçoamento dos professores, possibilitando reflexão, pesquisa e análise crítica da prática. Freire (1987, p. 33) assegura que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. Assim, alinhamos à perspectiva freireana a pesquisa apresentada neste manuscrito.

A presente pesquisa, que foi desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa-Unipampa/Jaguarão, propõe discutir e compreender a importância da formação docente, tendo como locus a escola, sendo espaço de permanente busca do saber e reflexão. Para isso, será relatada a experiência construída pela pesquisa na Escola de Ensino Fundamental Professora Aresmi Tavares, no município de Santa Vitória do Palmar/RS. O relato também elucida a relevância do coordenador pedagógico nesse processo formativo.

Objetivo

Este manuscrito tem por finalidade socializar uma pesquisa que pretendeu promover momentos de reflexão, análise da prática e construção de saberes, tendo a escola como espaço de formação, ressignificando as reuniões pedagógicas, para qualificar as condições de trabalho docente.

¹Universidade Federal do Pampa. Mestrado Profissional em Educação. *E-mail*: kmaximila@hotmail.com

² Universidade Federal do Pampa. Profa. Dra. em Educação. *E-mail*: sivanagritti@gmail.com

Referencial teórica

Escola espaço de formação

A formação continuada de professores sempre esteve em pauta nos programas idealizados para a educação brasileira, com abordagens pertinentes e propostas formativas que visam a contribuir para a melhoria do ensino no País. No entanto, na dinâmica da sala de aula surgem questões específicas de cada escola, e que também precisam ser tratadas, para que se tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Cada escola apresenta sua especificidade, desta forma torna-se significativo que se promova formação dentro da instituição escolar, tendo como foco as problemáticas e conflitos provenientes deste ambiente de trabalho, buscando por meio da teoria transformar a adversidade que interfere nas ações pedagógicas docentes. Assim, os professores têm a possibilidade de munirem-se de fundamentos para analisar a realidade que os envolve e traçar estratégias para significativos avanços, como afirmado por Freire ao dizer que “a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. (1996, p. 25).

Fator que também contribui para o favorecimento da formação dentro da escola é o descontínuo processo dos programas de formação docente, decorrentes da interrupção de políticas públicas devido às trocas de governo, o que aponta a necessidade de cada instituição propiciar momentos de articulação entre teoria e prática. Nesta perspectiva, compreende-se que a formação na escola institui a oportunidade de se desenvolver um projeto formativo pautado na busca do conhecimento, na vontade de saber mais, como alerta Freire.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (1993a, p. 22).

Na escola ocorre o encontro de docentes provenientes de diferentes formações, com experiências pedagógicas diversificadas e com concepções

pedagógicas divergentes, portanto parece não haver melhor lugar para se propor discussão, reflexão e problematização. Repensar conceitos e rever a prática são mecanismos capazes de desencadear um processo de formação continuada pertinente.

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levam a superar essas circunstâncias. (DOMINGUES, 2014, p. 68).

A escola assume um papel essencial de mediação na constituição do professor, tornando-se um espaço coletivo de aprendizagens e reflexões, pois “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (FREIRE, 1991, p. 589). A escola em vista disto, se caracteriza por sua função formadora, sendo como um laboratório do fazer pedagógico, espaço de pesquisa para que as experiências tenham resultados positivos e brotem do comprometimento e da responsabilidade profissional.

Aspecto relevante para que a escola se insira no âmbito de formação continuada é a democratização de seus espaços e das tomadas de decisões, torna-se importante que a participação do coletivo seja permitida e considerada pela gestão desse ambiente. A descentralização do poder é o ponto de partida para que se instale na escola mudanças qualitativas vindas da formação no meio escolar.

A instituição escolar tem como desafio enfrentar as dificuldades que demandam da atividade docente, fomentando o aperfeiçoamento, a partir das dúvidas individuais e das dificuldades do grupo, permitindo aos professores maior independência no gerenciamento de seus conflitos em sala de aula. A formação centrada na escola propõe ao coletivo o planejamento e a abordagem do processo formativo, objetivando um sentido estritamente ligado à ação pedagógica, professores reflexivos, capazes de produzir saber.

Ademais, a escola necessita assumir o compromisso com a formação, tornando efetivos os espaços de reflexão, permitindo que os docentes produzam saberes fundamentais ao exercício de sua profissão, que tencionem o saber e o fazer para legitimar sua profissionalidade e autonomia.

Coordenador pedagógico: sujeito formador

O coordenador pedagógico apresenta função essencial para o êxito da formação que tem como lócus o ambiente escolar, mais especificamente no espaço das reuniões pedagógicas, visto que perpassa por essa figura todo o planejamento desse momento. O coordenador torna-se o mediador do processo formativo, suas articulações e orientações são imprescindíveis para proporcionar ao grupo discente momentos de desconstrução e construção de saberes que colaborem com suas práticas.

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar. (PLACO; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 6).

Partindo do que é referenciado pelos autores, destacamos três funções inerentes ao coordenador pedagógico, articular, formar e transformar, deste modo o inserimos na centralidade do processo formativo com foco na escola, tendo em vista o uso das reuniões pedagógicas para gerar reflexão, a partir das problemáticas e conflitos que surgem durante o fazer docente. No que diz respeito a articular, entende-se que o corpo docente participante de formação, tem a necessidade de ser desafiado, provocado, e até mesmo desacomodado, o coordenador precisa promover participação efetiva e garantir um espaço competente de reflexão.

Com relação ao aspecto formador, quando o lócus formativo se transfere para a escola, o coordenador passa a ter a responsabilidade de criar condições de aprendizagem e reflexão. Também precisa ter a sensibilidade de perceber as inquietações e problemas que interferem na docência no ambiente em que está inserido e apresentá-las como fundamentos de estudo para o coletivo.

Já no que diz respeito à função de transformar, pressupõe-se a capacidade da articulação e da formação promovidas pela coordenação pedagógica, de possibilitar a transformação da realidade problemática posta em estudo nas reuniões pedagógicas. O processo formativo gerado no ambiente escolar, busca a

mudança por meio da reflexão; portanto, a transformação de concepções, de práticas e de posicionamentos torna enriquecedora toda a caminhada realizada pelo coordenador.

Compreendendo esse profissional como elemento fundamental para que realmente se efetive a formação no âmbito escolar, fica evidente a condição de atentar-se para as demais atribuições deste sujeito, as quais não são poucas e muitas vezes acabam determinando seu afastamento do aspecto formativo. Portanto, é pertinente que o próprio coordenador tenha clareza de sua importância frente à função formativa que ocupa no espaço escolar.

Nessa perspectiva, apresenta-se primordial uma quebra de paradigma em relação as reuniões pedagógicas, assim como o papel do coordenador pedagógico, caso contrário teremos perpetuado uma cultura sobre estas que lhe permite apenas reproduzir um sistema já consolidado. Portanto, é pertinente construir nas escolas, a ideia de que

[...] o papel atribuído ao coordenador pedagógico não se limita à observação da aula e a análise da prática, mas vincula-se à articulação de toda reflexão pedagógica na escola, podendo criar um ambiente de cooperação e de pesquisa que possibilite ao professor colocar-se no papel de investigador de sua própria prática e de idealizador das transformações necessárias para gerar a aprendizagem dos alunos. (DOMINGUES, 2014, p. 139).

Partindo desse pressuposto, o professor torna-se um aliado do coordenador pedagógico no processo formativo na escola, este como elemento pesquisador, investigador, que busca coletivamente construir possibilidades de transpor as barreiras que se apresentam na sua docência. Assim, o professor, numa relação mútua de comprometimento com a coordenação pedagógica e consigo mesmo, se faz corresponsável por sua formação no ambiente de trabalho.

É na troca de experiências, na revalidação do saber construído e na busca de novos saberes que se estrutura a formação nas reuniões pedagógicas. As vivências neste espaço propõem reflexões, e para estas se concretizarem é imprescindível que aconteça a pesquisa. Desta forma também é pertinente ao professor ter consciência de seu papel, pois

fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua

formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 15).

No pensamento de Freire, respaldada a essencialidade de reaproximar a pesquisa do docente na escola, por meio desta tem-se a possibilidade da compreensão por parte dos profissionais da educação, dos principais obstáculos que se apresentam à sua ação pedagógica e portanto os autoriza e capacita a tratarem dessas questões como os sujeitos verdadeiramente capacitados/formados.

Metodologia

A proposta da pesquisa se efetivou por meio de instrumento de pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7); a pesquisa-ação foi eleita como metodologia apropriada ao trabalho desenvolvido, visto que buscava-se a compreensão e a resolução de problemas que têm afetado o contexto escolar.

A pesquisa teve início com a análise de documentos da escola, as atas de registros dos alunos serviram de suporte para justificar a pertinência da ação realizada. Foi possível através destas realizar o diagnóstico e colher dados que identificaram as principais problemáticas que prejudicavam o trabalho docente na sala de aula.

A coleta de dados não se antecipou em sua totalidade, tendo como aliados a observação e o diário de campo. A observação apresenta o risco da distorção dos fatos ou até mesmo o esquecimento dos mesmos, portanto, como refere Falkembach (1987), o maior aliado da observação foi o Diário de Campo. O questionário também contribuiu com o propósito de enriquecer a gama de material produzido pelos docentes, sendo que este “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. (GIL, 2002, p. 115).

A metodologia aplicada para a verificação e sistematização dos dados foi a Análise de Conteúdos dos registros realizados pelos professores a cada encontro, nos seus Diários de Campo, no diário da pesquisadora e nos questionários oferecidos aos docentes, durante o percurso das reuniões propostas, conforme Bardin (2009).

Ação da pesquisa

Os professores participantes da pesquisa constituem o corpo docente dos anos finais do Ensino Fundamental da instituição, estes foram escolhidos por haver nesta etapa a maior incidência de registros de conflitos entre professores e alunos. Toda ação ocorreu no espaço das reuniões pedagógicas, e seu desenvolvimento se deu em cinco encontros que serão descritos a seguir.

O professor protagonizando sua formação – No primeiro encontro com os docentes, a pesquisadora apresentou o gráfico com os dados estatísticos referentes aos registros em atas dos conflitos que ocorreram durante o ano letivo de 2017, entre professores e alunos, assim como também a tabulação dos motivos que se repetiram nesses registros. Para esta primeira reunião, o planejado foi que a discussão fluísse a partir das colocações dos docentes sobre o que lhes foi apresentado, e assim ocorreu; os professores se manifestaram concordando com o que os gráficos espelharam e trazendo suas experiências para ilustrar as questões.

A pesquisadora inseriu na discussão a questão de que sendo professores, é desses sujeitos a capacidade e aptidão de pensar a educação, e que é dada a hora de assumirem-se como profissionais responsáveis por teorizar sobre as demandas que se apresentam no fazer pedagógico e buscar melhorias nas condições de trabalho. Então, foi apresentado ao grupo a intenção de utilizar as reuniões pedagógicas como espaço de formação e reflexão, de forma que coletivamente se possa pensar as problemáticas que se apresentam no cotidiano escolar, buscando subsídios para discuti-las, compreendê-las e buscar estratégias para superá-las ou lidar com as mesmas de forma a contribuir para um trabalho menos conflituoso.

O grupo foi indagado pela pesquisadora sobre como poderiam as reuniões pedagógicas serem capazes de contribuir para o gerenciamento dos conflitos apresentados. Uma das professoras participantes sugeriu que se passasse a trazer artigos, reportagens e demais publicações que fossem de encontro com as problemáticas citadas, para que embasassem as discussões, reflexões e desencadeassem ideias de projetos ou ações que pudessem colaborar com a realidade que se tem na escola. Instantaneamente, os colegas aceitaram a sugestão e se dispuseram a buscar materiais para cooperar com as questões que precisavam ser abordadas.

No final deste primeiro encontro, os professores receberam um questionário para que citassem os principais conflitos e problemas que emergem da relação com os alunos na sala de aula, e como estes têm lidado com a questão. No encerramento deste encontro, ficou combinado que além desta primeira reunião, outras quatro reuniões pedagógicas fariam parte da execução da pesquisa.

O professor como sujeito formativo – O segundo encontro teve início com a pesquisadora retomando o sentido formativo do espaço das reuniões pedagógicas e logo a seguir, listando na lousa, os conflitos que os professores elencaram nos questionários, os quais foram: uso do celular, indisciplina, desrespeito ao professor, ausência dos pais, desinteresse dos alunos, aulas não atrativas, baixa autoestima, desentendimentos entre os alunos.

Neste momento, a pesquisadora relatou a motivação que a levou pensar nas ações da pesquisa, apresentando aos colegas a intenção de reestruturação das reuniões pedagógicas naquela escola. Foi fundamental na ocasião, que os professores compreendessem a necessidade dessa busca ocorrer entre seus pares, pois “[...] a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2009, p. 41), o que se fortalece no espaço coletivo das reuniões pedagógicas, reafirmando a necessidade da inserção docente permanentemente na formação continuada.

Esta reunião alinhavou os próximos acontecimentos do projeto, servindo para que os docentes coletivamente definissem os próximos passos, organizassem um cronograma para os três encontros, elessem e dividissem as problemáticas citadas por eles mesmos e formassem grupos, para que, nos encontros seguintes, pudessem trazer materiais pesquisados para discussão e problematização.

Professor: pesquisando, aprendendo e ensinando – O terceiro encontro realizou-se já sob a responsabilidade do primeiro grupo docente. O grupo foi responsável pela pesquisa sobre a indisciplina e trouxe como base teórica o artigo “Indisciplina na escola” de autoria do Robison Sá, que destacou a importância do professor atentar-se para a compreensão das causas da indisciplina. As discussões fluíram conforme a leitura do artigo e suas provocações, também surgiram reflexões e algumas situações vivenciadas em sala de aula foram relatadas durante as problematizações.

Os professores responsáveis pela reunião apresentaram outro aporte para subsidiar a reunião, um relato de uma experiência, denominado “A chave para vencer a indisciplina”, que também aborda questões de indisciplina. O primeiro texto trouxe a análise teórica e o segundo dispôs de elementos práticos, exemplos de ações que já foram aplicadas e obtiveram resultados positivos.

O processo coletivo de pesquisar questões pertinentes ao seu trabalho pelos docentes, e o compartilhamento com seus colegas proporcionou discussões relevantes em relação ao que se apresenta em sala de aula, de modo que possibilitou aos professores refletir e recriar a própria prática.

Na sequência das reuniões formativas, os professores trouxeram questões que geralmente não são enfrentadas nos processos formativos, mas que historicamente compõem a agenda de preocupações dos docentes, especialmente nos dias atuais, que é o pretenso desinteresse e o distanciamento dos pais em relação à vida escolar dos filhos. O grupo apresentou sua pesquisa para os demais colegas, trazendo o artigo, “A ausência dos pais na vida escolar das crianças de ensino fundamental”, de José Reinaldo Alves de Paula, que dialoga a respeito da praticidade de se encontrar culpados, em vez de tentar compreender a complexidade que envolve a questão.

O artigo gerou uma série de ponderações, os docentes se utilizaram das questões lidas para tratar dos problemas que vivenciam na escola, fizeram algumas relações com a realidade em que estão inseridos e chegaram ao consenso de que precisam compreender a complexidade que envolve o distanciamento das famílias da escola, porque é urgente uma ação para reverter esse quadro.

Seguindo a lógica de explicitar e compreender o desinteresse manifestado pelos alunos, foi discutido e analisado o artigo “Falta do desejo de aprender: causas e consequências”, de Clenilda Cazarin Pezzini e Maria Lidia Sica Szymanski, que discorre sobre a frequência apática dos alunos frente à obrigatoriedade escolar e do fracasso das políticas públicas, no que diz respeito ao desinteresse dos educandos. O grupo destacou algumas possibilidades trazidas pelo artigo como o desenvolvimento da autonomia, trabalho organizado por temas e projetos de interesse dos estudantes.

Durante a reunião, os professores foram resgatando o embasamento teórico trazido nos encontros anteriores e utilizando-o para pensar melhorias em suas condições de trabalho, articularam as leituras às possibilidades de mudanças e à

elaboração de estratégias, assim como também repensaram seu papel enquanto docentes.

Análise

Olhando para o caminho percorrido, é possível constatar que o objetivo da pesquisa foi cumprido, diante das vivências nas reuniões pedagógicas, dos registros dos professores participantes constata-se a pertinência do trabalho proposto.

A escola, por meio das reuniões pedagógicas, passou a promover reflexão e produção de saberes, constituiu-se num espaço de pesquisa, participação e formação. O que ocorreu foi uma mudança de paradigma, pois o formato dos encontros não se extinguiu no término da ação da pesquisa; a transformação foi profunda e seus impactos têm chegado até os dias de hoje.

A partir da pesquisa realizada, elenco alguns registros importantes que dão propriedade as transformações paradigmáticas que a mesma causou.

Quadro 1 – Registro dos professores em seus diários de campo

Professor C	Seria de grande valia continuarmos com essas práticas no ano seguinte: estudando, fundamentando nossa prática, refletindo e trocando experiências.
Professor G	No dia a dia, não temos tempo de conversar com nossos colegas e fazer uma abordagem mais profunda de determinados assuntos, então esse espaço é necessário e fundamental.

Fonte: Produzido pela autora.

Assim, a pesquisa desvelou que é possível fazer formação de professores na reunião pedagógica, tornar a escola centro de pesquisa, reflexão e produção de saber. Os professores se envolvem, se comprometem e se motivam, quando assumem o protagonismo da sua ação pedagógica sustentada pela fundamentação teórica.

Resultados alcançados

O resultado da pesquisa-ação foi considerado satisfatório, por ter cumprido o proposto em seus objetivos, tendo em vista que de fato as reuniões pedagógicas da EMEF Professora Aresmi Tavares, tornaram-se um espaço de reflexão e

produção de saberes, como confirmado pelo registro de uma professora participante em seu diário de campo.

Sai da reunião me sentindo entusiasmada a buscar e pesquisar sobre todas as questões que foram registradas no gráfico, compreendi que preciso retomar o hábito de estudar para melhorar a minha atuação na sala de aula. As discussões me fizeram pensar que ficamos discutindo apenas sobre os problemas, mas não temos propriedade para superá-los. (Professor B).

O registro da docente sintetiza o envolvimento do grupo com a proposta apresentada pelo projeto, a ideia de redefinir os encontros pedagógicos na escola agradou todos os participantes, inclusive a coordenadora pedagógica.

Realmente com a correria do dia a dia, as reuniões pedagógicas acabam sendo utilizadas para recados, conselhos de classe, e acabam por perder a característica formativa, de estudo e reflexão, mas penso que depois dessa experiência não tem como não pensarmos nesse espaço sem promover formação. (Coordenadora Pedagógica).

Deste modo, justifico a avaliação da pesquisa-ação com resultado positivo, embasada na constatação da pertinência da formação centrada na escola e na certeza de que se constituiu uma mudança de concepção acerca da Reunião Pedagógica.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FREIRE, Madalena. A formação permanente. In: FREIRE, Paulo. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

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

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Abril, 2011.

Reflexões sobre os fundamentos da ética docente com base em Paulo Freire

Márcia Carbonari¹

Rosiane Fernandes Sanguinete²

Introdução

A educação como fator indispensável à humanização, à formação de cidadãos e na constituição do ser humano como sujeito histórico, se compõe como instrumento de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, bem como à inserção e à compreensão do indivíduo com a sua cultura, com seus valores, com as suas tradições, atuando sob dimensões antagônicas, como polo de manutenção e conservação e, ao mesmo tempo, como subsídio de transformação social.

Neste contexto, podemos afirmar que não há humanização sem educação, é por intermédio das práticas educativas, em uma dimensão individual e social, que os sujeitos se inserem e internalizam a sua cultura. Portanto, a educação não possui fim e si mesmo, mas no próprio agente da ação educativa, como possibilidade de humanização.

E é perante essa mediação produtora e produzida que o educador debruça-se sob duas dimensões em seu fazer e agir enquanto prática social, em uma dimensão técnica e em uma dimensão ética, na capacidade de selecionar e transmitir conhecimentos historicamente acumulados, na competência do saber e do fazer e na reflexão, na ação e compreensão acerca da concepção de ser humano e de mundo, na consciência de sua influência para a mobilização das capacidades e potencialidades humanas, no desenvolvimento e na transformação, com base na autonomia, liberdade e criticidade do ser biopsicossocial. É perante o inacabamento e a inconclusão do ser humano, e na busca permanente de sua humanização, que o educador se vê incumbido de pensar, fazer e agir eticamente.

¹ Licenciada em História. Mestra em Educação (UPF). Professora na Faculdade da Associação Brasileira de Educação (Fabe – Marau). *E-mail*: marcia.carbonari@fabemarau.pro.br

² Licenciada em Pedagogia (Fabe – Marau). Professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae – Marau). *E-mail*: rosianesanguinete@yahoo.com.br

Considerando que o fazer e o agir educativo incidem na formação humana e se revestem de uma prática social; que as ações e finalidades da prática educativa envolvem a decisão e reflexão do que é bom, é válido, para a promoção do bem e a constituição do ser humano a tarefa como educador possui em sua prática diária uma dimensão ética. Frente a tais argumentos, e diante da realidade complexa e ambivalente da educação, o presente trabalho tem como tema a ética docente, mais precisamente se apresenta na seguinte problemática: Como a ética está relacionada à profissão docente? Que princípios devem ser considerados para se pensar a ética docente?

Ética e profissão docente

A profissão docente em seus múltiplos desafios permanentes, que ocorrem no ambiente escolar e extraescolar, requer dos professores atitudes, tomada de decisões e posicionamentos em diversas situações, e a ética se torna presença assídua, constituindo-se como [...] teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamentos dos homens [...]. (VÁZQUEZ, 2006, p. 21).

É na prática cotidiana da profissão que o professor e seu agir estão interligados subjetivamente à ética, na análise consciente da ação com e nos educandos, como seres humanos em processo de constituição. A ética é a capacidade reflexiva que o indivíduo tem de optar por executar determinadas ações, de maneira autônoma, com liberdade, consciência e responsabilidade, e são os princípios, valores estabelecidos que nortearão estas atitudes. Assim, a ética não se delimitaria apenas à teoria, ao estudo científico da moral, mas partiria das inquietações sobre o comportamento dos sujeitos.

Desse modo, a ética estuda e reflete acerca do comportamento moral dos sujeitos, considerando que a ação comportamental deste está inserida em um contexto, em um período histórico e social, demarcado pelas interações e particularidades, em uma sociedade que passa por transformações permanentes, sendo “o valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas”. (VÁZQUEZ, 2006, p. 21).

Podemos dizer que a constituição do sujeito ético se dá na simbiose de vários fatores, subjetivos e intersubjetivos, mais precisamente no desenvolvimento e na potencialidade das capacidades adquiridas pelo sujeito no senso comum, na experiência enquanto ser existencial, provido de aspectos cognitivos, intelectuais, físicos, motores e emocionais, lapidados reflexivamente no processo formativo educacional, com dimensão individual e coletiva social.

Como caracteriza Cenci,

os parâmetros com os quais a ética geral se ocupa são formais; não prescrevem conteúdos ao indivíduo, ou seja, não dizem o que, concretamente, ele tem de fazer em cada situação com que se depara. A ética fornece princípios para que indivíduo possa discernir e orientar de forma racional sua ação. Os princípios funcionam como um sinal, como placas de trânsito, que na estrada, orientam quem trafega para bem se locomover. Como, porém, quem trafega é dotado de livre-arbítrio, fica a seu juízo locomover-se de maneira correta ou não, isto é, de forma sensata ou não. (CENCI, 2010, p. 33).

Neste sentido, pode-se explicitar que ética é conhecimento, norte, orientação, direção, apresenta ao indivíduo o caminho; racionalmente cabe a escolha, com liberdade e autonomia, de segui-lo ou não. E esta liberdade de escolha está relacionada à condição do ser humano de sujeito racional, em construção, interação, comunicação e cognição, constituído de consciência moral, capaz de discernir o eu e o outro, entre o bem e o mal e valorar suas atitudes e condutas.

Concebendo, assim, a atividade profissional como atividade social, que possui finalidades e necessidades, explícitas e implícitas, definidas em seu ato, e considerando a ética como saber prático, práxis, orientando racionalmente as ações dos sujeitos. A discussão sobre a ética no âmbito das atividades profissionais é fundamental, já que não se trata de uma escolha entre ser um bom profissional e ser ético: uma coisa não exclui a outra, ao contrário, devem estar integradas.

Compreendendo, dessa maneira, o fazer profissional com a eficiência, e a competência que devemos possuir para realizar bem a atividade, e o agir ético referindo-se ao conjunto de valores, princípios que o profissional irá assumir para orientar sua conduta na atuação de sua profissão, constituindo-se um profissional bom e ético. No entanto, não se pode reduzir a discussão sobre a ética profissional à existência de um código de ética ou cumprir a lei. Cortina expõe:

Contudo, é preciso distinguir a legalidade da ética, o ethos burocrático do ethos profissional. As leis exigem um mínimo indispensável para não incorrer em negligência, um mínimo que, no caso das profissões, se mostra insuficiente para exercê-las como exige o serviço que elas têm de prestar à sociedade. É por isso que a ética da profissão exige sempre muito mais que o cumprimento de alguns mínimos legais: exige que os profissionais aspirem à excelência. Entre outras razões, porque seu compromisso fundamental não é com a burocracia, e sim com as pessoas concretas, as pessoas de carne e osso, cujo benefício confere sentido a qualquer atividade e instituição social. (CORTINA, 2005, p. 127).

Desse modo, a atividade profissional, como uma prática mediada, é um meio para promover um benefício geral, seja atingindo os beneficiados diretamente pela atividade, seja os colegas de profissão, seja a sociedade como um todo. Adverso do que se propaga sobre a profissão (o marketing da profissão), ela não é restrita à promoção da elevação social do sujeito que a exerce (sucesso, bom salário, *status*); pensar a profissão é pensar seus impactos no âmbito coletivo, por isso a discussão sobre a ética profissional não pode se reduzir à burocracia, ao profissionalismo e às leis, mas aos meios de promover uma convivência harmoniosa e humanizadora pelo exercício profissional.

Neste sentido, a ética profissional culmina holisticamente finalidades internas, responsabilidades e deveres privados e singulares da profissão e do profissional e valores universais da ética geral, abrangente a todos os seres humanos.

Na sequência de nosso texto faremos um esforço reflexivo de apresentar alguns princípios que consideramos relevantes para pensar a ética docente. Não no sentido de ser uma receita de “ética profissional docente”, mas que sem os quais a profissão docente pode ficar eticamente comprometida ou desvirtuada.

Princípios éticos para a profissão docente

Princípio da Rigoriedade Metódica e Pesquisa

A educação, como episódio indispensável à formação do ser humano, concretiza-se na relação entre o professor e o aluno, na reflexão e na ação crítica entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva de aprendizagem, educador e educando, ambos devem encontrar-se como sujeitos ativos deste processo, negando um ser objeto do outro, o professor não é apenas aquele indivíduo que ensina o aluno, e o aluno não é aquele sujeito que recebe passivamente o

aprendizado, mas há uma construção mútua de aprendizado, portanto “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2015, p. 24).

Assim, a rigurosidade metódica tratada aqui é aquela que oferece possibilidades de superação do mero aprendizado superficial dos conteúdos, da transmissão de conhecimentos de forma mecânica, reprodutora, memorizadora e impositivista, mas sim aquela que possibilita ao educando aprender crítica e reflexivamente. Nesta condição, professor e aluno constroem e reconstróem juntos os conhecimentos, rompendo o paradigma de que o professor é o centro da aprendizagem e detentor supremo dos saberes e basta transmiti-los.

Na sua obra *Pedagogia da autonomia* (2015), Paulo Freire questiona o intelectual, e o docente incluir-se-ia neste pensamento, que lê horas a fio um livro, mas que, no final de sua leitura, não estabelece vínculo algum desta leitura com seu mundo, apresenta-se como mero repetidor de frases e textos, não se impõe criticamente em momento algum a leitura, tão quanto consegue formular interpretações, idealizando sem raciocinar. Na concepção dialética de educação freireana, o educador deve comprometer-se com as “leituras”, com os conhecimentos a serem mediados, internalizando-os, tornando parte de seu mundo, constituindo-se sujeito deste processo, compreendendo que as mudanças frequentes e complexas fazem parte da humanidade, da sua composição histórica de sociedade e dos conhecimentos, e que estes não são estáticos e definitivos, portanto devemos estar conscientes da importância de conhecer os conhecimentos disponíveis e existentes, bem como a disposição para aceitar o desconhecido e não existente.

Logo o educador não é aquele que “fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente” (FREIRE, 2015, p. 29), que ensina pela reprodução e memorização, mas é aquele que promove ao educando as “bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 2015, p. 30).

Portanto, o rigor metodológico trata da lealdade do professor com princípios de ensino, lucidez em seus objetivos, da harmonia permanente entre a teoria e a prática, em suma, são meios que este cria e proporciona aos educandos para extrair e estimular o conhecimento, oferecendo condições e incitações ao aluno, para que este dialogue com a sua realidade, com o seu mundo.

Com isso, ensinar, aprender e pesquisar compõem o corpo do conhecimento; a pesquisa é a gênese do trabalho docente, na busca permanente pelos saberes que o professor encontra-se como pesquisador; é ensinando que o professor descobre estímulos para pesquisar. Em relação a este aspecto, Paulo Freire expõe:

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, 2015, p. 30-31).

Assim, por meio da pesquisa que ao elaborar sua aula, o educador compreende a diversidade presente, respeita e valoriza a bagagem de conhecimentos trazidos pelos educandos, proporcionados pela experiência existencial enquanto ser inserido em uma cultura, que se modifica permanentemente. É através da pesquisa que o professor supera a acomodação, a “receita pronta”, e promove a curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2015).

Princípio da autonomia

A palavra autonomia, em seu sentido amplo, entende-se pela capacidade que o sujeito tem de se governar, autossuficiente, com independência e liberdade, está relacionada às condições que este tem de tomar suas próprias decisões, de agir com e sobre a sua própria vontade, ponderando e decidindo sem submissão, opressão ou subordinação.

A palavra autonomia ganhou ênfase nos pensamentos de Paulo Freire, tornando tema central de sua obra *Pedagogia da autonomia*, publicada no ano de 1996, fundamentando determinados saberes que este considera indispensáveis à prática educativa, embasados em princípios éticos, no respeito à dignidade e na própria autonomia de educando. Ou seja, para Freire, a autonomia é um atributo essencial e indispensável ao ser humano; no seu sentido sociopolítico e histórico, é um grupo ou pessoa que tenha se libertado dos opressores, das situações que restringem ou negam sua liberdade.

Assim, educação e autonomia caminham juntas; ou melhor, educação é autonomia, e vice-versa; desse modo, a educação que tenha a autonomia como companhia, vincula-se à ideia de que esta é uma conquista a ser realizada

permanentemente, construída pelo viés da liberdade, do diálogo, do conflito, das decisões e das vivências. E a liberdade encontra-se na consciência de que enquanto homens e mulheres presentes no mundo, encontram-se ativos e intervindo no mundo.

No compromisso ético-pedagógico em sua prática educativa, considerando a educação como fonte de humanização e formação, o educador consciente de sua liberdade responsabiliza-se e compreende a liberdade do outro, de mesmo modo aprecia e acolhe a autonomia do discente, aos quais o docente tem o dever de respeitar, bem como a sua autonomia, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2015, p. 25).

Princípio da valorização profissional

Inúmeros sujeitos ingressam na docência por vocação, por acreditarem que nasceram para fazer tal atividade, que possuem requisitos e habilidades para esta. Não podemos esquecer que a escolha, a decisão de desenvolver determinada atividade, seja a docência ou qualquer outra profissão, parte intimamente do sujeito, da sua liberdade e autonomia de escolha, mas este deve estar consciente dos direitos e dos deveres que esta decisão acarreta, das finalidades internas e externas da sua profissão.

Com relação à defesa dos direitos dos educadores, o descaso e a mesquinhez do Poder Público com esta classe se fazem presentes, historicamente, advindos do enquadramento estatal. Paulo Freire argumenta que “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas é algo que dela faz parte”. (2015, p.65).

O educador que assume a educação como condição humanizadora, de formador na liberdade e autonomia, não deve apequenar-se e submeter-se ao sucateamento e à submissão de sua atividade, tão importante e indispensável para a consciência crítica social, curvando-se ao fatalismo da insignificância com que os órgãos públicos a trata, acomodando-se.

A responsabilidade educacional e ética do educador está na capacidade de responder aos educandos sobre suas angústias como seres, e isso requer negação da invisibilidade com que a educação e o educador vem sendo tratados, na falta de condições de trabalho, com o sucateamento das escolas, as deficientes e precárias

estruturas, resultando no abarrotamento das salas de aula, bem como, na escassez de material didático e pedagógico, concomitantemente o insuficiente quadro docente, acarretando sobrecarga de trabalho e, por fim, os vergonhosos e péssimos salários.

E o professor com relação a esse conjunto de desrespeito com a sua dignidade, não deve corromper-se e condicionar sua atividade profissional à irresponsabilidade, incompetência e ao descaso com o educando e com sua aprendizagem, ou pior, transformá-la em puro bico, ou em convertê-la como prática afetiva de tios e tias. (FREIRE, 2015, p. 66).

A profissão docente é o primeiro exemplo de profissão ao qual somos apresentados e experienciados, equivalentemente como forma de construção e expressão social, deve buscar em meio à sua valorização, condições e fatores que instiguem e torne atrativa a atuação no campo da licenciatura, estabelecendo um plano de carreira que estimule e incentive a formação e a permanência na docência.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.

É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros. (FREIRE, 2015, p. 18).

Princípio da formação permanente

A profissão docente constitui-se em meados do século XVIII, quando o Estado substitui a Igreja como instituição de ensino, incumbido da seleção, nomeação e fiscalização do trabalho docente; e esta ligação histórica do professorado com o Estado resultou em elementos de controle sob a autonomia da profissão, difundidos nas legislações e políticas educacionais. (NÓVOA, 1989).

Em relação à ótica do comando do Estado sob práticas pedagógicas docentes, induz-nos a uma reflexão acerca do interesse do Estado, pelo viés da educação, na manutenção de um modelo de sociedade vigente, influenciada pelo

capitalismo. Nesta perspectiva, a formação dos professores vem sendo assunto pertinente e objeto de estudo, em uma visão dicotômica relacionada à profissão docente, no seu dever com o Estado e os direitos e interesses dos cidadãos. (NÓVOA, 1989).

O Parecer n. 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, analisa que,

[...] a partir da década de 1990, as políticas públicas passam a serem orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. (BRASIL, 2015, p. 5).

Esses movimentos na esfera educacional, a partir dos anos 90, resultaram em questionamentos e formulações de programas e projetos sobre a formação inicial dos profissionais da educação, bem como a sua formação continuada. E de acordo com o Parecer “a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério”. (2015, p. 34).

Portanto, esta formação continuada ressignificará a formação inicial, na interação de saberes já construídos ao lado da elaboração de novos saberes, considerando as mudanças e exigências pertinentes na sociedade e na difusão do conhecimento. Em relação a esta argumentação, consta no Parecer que

[...] a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições [...], capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola.” (In: CAPES, Relatório de Gestão DEB 2009-2013). (BRASIL, 2015, p. 34-35).

Com base na citação acima, podemos perceber que a educação permanente ou continuada dos docentes engloba diversos aspectos que devem permear as complexidades que envolvem o seu trabalho, contextualizando a teoria e a prática,

sanando as demandas da globalização e as exigências impostas perante a constituição das novas gerações.

Na concepção freireana (2015), a educação permanente está atrelada à condição e consciência do ser humano do seu inacabamento, é na consciência de sua inconclusão, que o ser humano efetua o movimento de superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, na busca do ser mais.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 12).

A formação continuada nos pensamentos freireanos é concebida na articulação entre a formação inicial e permanente dos educadores, no processo contínuo do seu desenvolvimento profissional, e esse processo contínuo deve considerar os saberes provenientes da sua experiência enquanto docentes, proporcionando uma ação crítico-reflexiva sobre a vida escolar diária. O educador, constituindo-se como um investigador da sua prática cotidiana, reconstruindo e formulando metodologias e estratégias para a sua ação pedagógica, em consonância com os anseios do novo público escolar.

Considerar essa busca curiosa sobre novas metodologias e estratégias, atrelada à mediação, produção e construção do conhecimento, implica uma formação permanente.

Princípio da alegria e da esperança

Se, na consciente condição da inconclusão, permanecemos em constante busca pela humanização e superação da consciência ingênua, é porque a esperança e a alegria são o que nos move. Para Freire, é na esperança que o educador e educando realizam trocas recíprocas, afetivas, emocionais, intelectuais e cognitivas que desnudam a barreira da alegria. E, como seres históricos, assumimo-nos esperançosos, na busca constante enquanto seres em construção. E essa esperança encontra-se possível pela condição ontológica, antropológica, sociológica mutável e inconstante da História, “a inexorabilidade do futuro é a negação da história”. (FREIRE, 2015, p. 71).

A esperança faz parte da gênese da natureza humana, na desacomodação da imobilização do que é, para o que deve vir que o movimento esperançoso do futuro se projeta, como seres condicionados, mas não determinados, seres de autonomia e liberdade. É na fatalista aceitação das coisas como elas estão, na visão determinista de que tudo é assim mesmo, que não tem o que fazer, que a desesperança germina, na imposição dos seres como objetos da História.

Logo não é na presença esvaziada e individualista da ação pedagógica que a esperança e a alegria ganham força e forma, mas na práxis coletiva, no despertar solidário e comunitário contra a desesperança, porque

pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1992, p. 5).

Enquanto educadores é na luta constante, na prática diária em favor da humanização e da decência que poderemos enfrentar o fatalismo. Esperança e alegria como fundamento de uma eticidade docente criativa e criadora.

Considerações finais

O educador deve buscar fervorosamente a assunção de sua profissão, da valorização a melhorias e investimentos no seu campo de trabalho, na formação continuada, encontrando-se como educador/pesquisador assíduo e eminente, frente às mudanças pertinentes dos conhecimentos e dos sujeitos inseridos em sua prática, no compromisso como sujeito presente, que se insere e que propicia aos educandos a produção, intervenção, inserção ativa e participativa como sujeitos históricos, e não como meros objetos à revelia deste processo.

Com isso, o educando vai assumindo a condição de sujeito que visualiza, observa, ouve e fala, discorda, concorda, sente, pensa, que, como ser singular, necessita das interações com outras consciências, que se constitui na intersubjetividade. Diante de tais argumentos, aos quais se insere a ação docente,

elencamos um conjunto de princípios que, perante a pesquisa e as leituras realizadas, foram apontados como relevantes para refletir sobre os fundamentos da ética docente. Neste sentido, este conjunto de princípios apresentados não é uma lista do que fazer em cada momento no exercício da profissão docente. Ética não é isso, ética é reflexão sobre a ação e é a própria ação.

Como diz Freire, “decência e boniteza de mãos dadas” e acrescenta que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador”. (2015, p. 34). Por isso ética é escolha. Ela não é apenas zeladora daquilo que está estabelecido (valores, princípios, etc.), mas está relacionada à ação conjunta na construção de condições para aquilo que desejamos: Que vida queremos viver? Que educação praticamos?

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer homologado CNE/CP n. 02/2015, de 2 de junho de 2015. Brasília, Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 3 out. 2017.

CENCI, Angelo Vitório. **Ética geral e das profissões**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010.

CENCI, Angelo Vitório. **A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2007.

CORTINA, Adela; NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt>. Acesso em: 23 set. 2017.

NÓVOA, António. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 1-2-3, n. VII, p. 435-456, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 out. 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Formação de professores: aprendizagem, imaginação criadora e inventividade na interação com tecnologias digitais

Maria de Fátima de Lima das Chagas¹
Nize Maria Campos Pellanda²

Introdução

Estamos vivendo na sociedade contemporânea momentos de transformações sociais, econômicas, tecnológicas, políticas e pessoais. Neste contexto, as tecnologias digitais vêm provocando mudanças nos processos que configuram as experiências de estudantes e lançam desafios à escola e à formação de professores. A partir de uma experiência desenvolvida no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), temos nos interrogado sobre como podemos contribuir com professores nos modos destes produzirem seu percurso formativo de aprendizagem e subjetividade com tecnologias digitais, “desenvolvendo uma compreensão política dessa capacitação e, simultaneamente, uma prática da imaginação criadora, da inventividade”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 112).

Sabemos que, na contemporaneidade, os meios de comunicação e de informação alargado com o advento da internet e das tecnologias digitais compõem o devir humano dos sujeitos deste tempo histórico-cultural, “inclusive no sentido de o professor se atualizar. O uso dos meios, de um lado, desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude da criatividade dele e do educando”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.71).

É a partir deste entendimento que apresentaremos a experiência vivida/inventada com professores da educação básica. Essa experiência de formação continuada trata das possibilidades de “educar com a mídia”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Isso porque as tecnologias digitais têm incidido diretamente

¹ Universidade de Santa Cruz do Sul, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). *E-mail:* fátima2@mx2.unisc.br. “Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001”.

² Universidade de Santa Cruz do Sul, professora, pesquisadora, bolsista Produtividade DT. do CNPq. *E-mail:* nizepe@unisc.br

nas práticas de leitura e de escrita, alargando seus sentidos e as formas como lemos e escrevemos.

A pesquisa teve por objetivo compreender como as interações com as tecnologias informáticas contribuem com a inventividade docente e com a tessitura de redes afetivas de subjetivação. Apresentamos nesta escrita a emergência de transformações cognitivas e afetivas que pudemos observar no contexto de uma experiência.

Tessitura de redes afetivas no percurso de ser-viver-conhecer docente

O estar com o outro, conforme nos fala Maturana, possibilita um reinventar-se ético e estético constante. Os professores, em suas experiências pedagógicas, inventam caminhos, experimentam emoções na produção de modos de viver-conhecer no espaço escolar, podendo se transformar em direção ao estabelecimento de relações mais afetivas com estudantes no processo de aprendizagem. Assim, vai sendo produzida uma nova estética como modo de fazer a educação. A ética aqui é sentida como forma de existência e, neste ponto, não estamos nos referindo a uma ética valorativa, restrita aos valores morais. Aqui situamos a ética numa dimensão da ação, como nos aponta Maturana:

Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato de convivência que dá origem ao humano. Por isso, toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade e presença do outro. (MATURANA, 2001, p. 269).

Na linguagem, com o outro, na tessitura de redes de conversação de professores acerca da aprendizagem, aspectos cognitivos e afetivos se entrelaçam, desencadeando experiências de viver-conhecer dos professores, em uma educação permanente que extrapola barreiras temporais e geográficas.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Neste processo permanente de educação, professores e estudantes, em congruência com recursões vividas no contexto social onde estão imersos em uma experiência que rompe a perspectiva que desvincula o sujeito do cotidiano. Para Maturana (2011, p. 22), “toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno cego em relação ao ato cognitivo do outro numa solidão que só é transcendida no mundo que criamos junto com ele”.

Assim, “a sala de aula, a escola é um espaço-tempo de respeito a si e aos outros [...] a educação é um ato no qual se desenvolve um processo de conhecer”. (FREIRE 2008, p. 72). Dessa forma, processos cognitivos são de natureza complexa e interpretativos de cada ser, tendo uma relação direta com a interação com outros sujeitos nas experiências vividas. Essas interações na atualidade não acontecem de forma única, ou seja, muitas delas são favorecidas por tecnologias informáticas, digitais potencializadas por computadores, *smartphones*, *tablets*, etc., cada vez mais presentes na vida dos estudantes do século XXI.

Sobre as contribuições do computador no processo pedagógico, Freire (1996, p. 53) afirma que não tem “dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes”. Esclarece ainda que foi por essa razão “que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador” (p. 53). Podemos acrescentar ainda que tecnologias digitais, acopladas do fazer humano, como um conjunto técnico favorecem interações e aprendizagem no cotidiano (SIMONDON, 2007) e que, dependendo do planejamento das atividades, podem construir uma rede em que ações se modificam e configuram um sistema cognitivo e subjetivo, nos modos de organizar e de viver os espaços como potência de aprendizagem.

Tecnologias digitais no devir formativo de educadores

Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele. (FREIRE, 1984a, p. 1).

Ao refletir sobre as tecnologias digitais no contexto da educação, sabemos que na escola ainda temos pensamentos que se misturam em termos tecnofílicos e tecnofóbicos sobre a inserção de algumas tecnologias como objetos de

aprendizagem. Mas, para essa experiência de formação continuada de professores, conforme Freire (1996, p. 18), “não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não há diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa”. (FREIRE, 1996, p. 18).

Pensar nas potencialidades das tecnologias não restringe a crítica tão pouco a reflexão sobre a temática, mas abre espaço para a discussão, de modo que seja possível de forma “metodicamente rigorosa, transitar da ingenuidade para o que venho chamando curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 1996, p. 16). Desse modo, em movimentos, emoções, gestos e ações com várias pessoas e tecnologias podemos tecer práticas de autoria e inovação para atualizar nosso fazer pessoal e profissional contextualizados com a sociedade da qual fazemos parte.

Para Freire (1996, p. 19), “educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. (FREIRE, 1996, p. 19). Para isso, o processo de formação continuada e permanente que envolva interação, discussão e reflexão sobre as práticas, “é de extrema importância, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim, ser constitutivo de um tempo social significa mais que atuação, significa principalmente viver possibilidades de reflexão, de interações inventivas e criadoras em redes de aprendizagem. Compreender o devir docente, como processo de constituição de si nos leva a compreender os espaços em que este se encontra no ambiente escolar para ser ouvido, falar, inventar a si mesmo constantemente em interações com pessoas e ferramentas na constituição de percursos de vida e de conhecimento.

Na perspectiva de Bergson (1979), podemos pensar na interação dos sujeitos na própria experiência, na configuração do viver, na produção de percursos enquanto processos de construção do próprio universo, no qual não podemos assumir posição de origem, nem de fim, mas podemos pensar em termos do inacabado, da criação, do tempo e da transformação. (BERGSON, 1979). Neste sentido, buscamos compreender como professores transformam seus modos de

conceber e de produzir com as tecnologias digitais, enfatizando a atenção a si no processo de aprendizagem. Como nos esclarece Maturana e Varela (2011), é importante perceber a aprendizagem numa perspectiva de construção coletiva, isto é, compreendendo-a como algo que está intimamente relacionado à convivência com o outro. Assim, nos reinventamos em uma transformação constante na convivência e em congruência com o outro.

Metodologia

Este estudo constituiu-se uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, porque se propôs a trabalhar com os processos de conhecimento-subjetividade que compõem a experiência de professores. Nessa pesquisa-intervenção em que pesquisadores e sujeitos da pesquisa vivem em congruência e aproximações com o fenômeno investigado, observamos e participamos da experiência empírica em espaços de formação e de aprendizagem.

Essa não foi uma experiência prescritiva de ordem burocrática de entrega de conteúdos, mas de trocas, de conversas, de reflexões em que os desejos de aprendizagem, as subjetividades necessárias à invenção de si e dos espaços pessoais e profissionais vividos foram considerados. Afinal, “quando se diz ao educador como fazer tecnicamente uma mesa e não se discute as dimensões estéticas de como fazê-la, castra-se a capacidade de ele conhecer a curiosidade epistemológica”. (FREIRE; PASSETI, 1994-1995, p. 87).

O ser-viver-conhecer dos sujeitos, neste caso dos professores, surgiu no conversar, fluiu em coordenações de coordenações, de fazeres entrelaçados com os desejos que os sustentam. Nesta experiência, os procedimentos metodológicos envolveram a proposição de oficinas e rodas de conversa, em que professores interagiram com tecnologias digitais, realizaram diferentes produções relacionadas às suas demandas singulares e às suas atividades pedagógicas e, ao mesmo tempo, suas produções coletivas foram tecendo uma rede inventiva de conversações em que compartilharam as aprendizagens na experiência.

No caminho percorrido na proposição de oficinas e estudos discutimos a inseparabilidade entre o fazer pedagógico e a humanidade que compõem os objetos técnicos envolvidos nas ações humanas, visando a fundamentar estratégias de utilização de recursos informatizados no processo pedagógico. Abrimos

espaços para “o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem” (FREIRE, 2000, p. 102), porque essas atitudes são “fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”. (p. 102).

Essas oficinas aconteceram semanalmente durante três meses, em 2016, e tiveram como propósito trazer à reflexão inquietações e experiências do viver de profissionais da educação, para que se percebessem como autores no mundo digital, apreendendo várias linguagens para potencializar o seu percurso de invenção.

As experiências produzidas a partir das inscrições produzidas no transcurso da experiência nas rodas de conversa, trouxe-nos elementos que se relacionaram às concepções de tecnologia que emergiam e se transformavam na experiência. A metodologia favoreceu processos de autonomia, interconexões, invenção de si e do conhecimento, além de outros caminhos subjetivos nos percursos dos sujeitos da pesquisa, na constituição de processos reflexivos de formação. No final, buscamos compreender se as articulações com as tecnologias informáticas favoreciam a tessitura destas redes de conversações, escritas também no ambiente digital num exercício de autoria, em um contexto de aprendizagem colaborativa.

Emergências e discussões

Considerando que a importância da “formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 1991, p. 80), acompanhamos as emergências da pesquisa na perspectiva apresentada por Freire, quando afirma que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84). Nesta perspectiva, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (1997, p. 38).

Os professores nos percursos de formação continuada, propostos pelos Núcleo de Tecnologia Municipal, produzem *blogs*. Nestes *blogs*, configuram modos de exercício de autoria em redes digitais de aprendizagem, favorecendo

aos professores uma imersão na produção de hipertextos em suas práticas educacionais, em interação com tecnologias da informação e da comunicação.

Durante o transcurso da experiência, convidamos os professores para produzirem seus diários de pesquisa em *blogs* e tivemos, nestes espaços, uma escrita digital onde pudemos observar e acompanhar o que emergia na rede de conversações escritas dos professores sobre si e sobre seu percurso de formação continuada. Recursivamente, os professores olhavam para si, para suas produções e, criticamente, se reinventavam em um percurso de aprendizagem inventiva com tecnologias digitais.

Sobre a produção de uma escrita em rede digital, o professor AJM,³ destacou:

Essa experiência de produzir em rede digital nos oportuniza aprimorar conceitos e práticas envolvendo recursos tecnológicos dentro do trabalho docente, como também a satisfação pessoal em se utilizar de uma rede digital, que a cada dia aprimoram e facilitam o cotidiano das pessoas nas diversas atividades pessoais e profissionais. Excerto nº 1 – Excerto de escrita em ambiente virtual. (Prof. AJM. 2016).

Sobre a inserção de tecnologias nas atividades cotidianas, Freire afirma que a reflexão é importante para saber se a contribuição é favorável ao indivíduo e, assim, pensar “a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso”. (FREIRE, 1984a, p. 1). Destaca ainda que, “para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola” (op. cit., p. 1).

No decorrer dos encontros semanais empreendemos dedicação e esforço para realizar as atividades propostas e desejo que o que eu aprendi, esteja cada vez mais presente no meu trabalho em sala de aula para que eu possa oferecer aos alunos um ambiente educativo prazeroso e dinâmico. Excerto nº 2 – Excerto de escrita em ambiente virtual. (Prof. MJR. 2016).

Na experiência formativa, sugerimos que os professores inventassem questões e elencassem aquilo que queriam vivenciar na prática e, a partir de suas demandas, organizamos o percurso da vivência com tecnologias digitais.

³ Os professores foram identificados com letras maiúsculas, para que a identidade fosse resguardada.

Envolvemo-nos em uma rede que mesclou espaços presenciais e *online* para atividades variadas, incluindo a autoria de escritas digitais.

As tecnologias são recursos que oportunizam mudanças e auxiliam na construção do conhecimento em sala de aula. Dessa forma, são aliadas do professor no processo de ensino e aprendizagem, contudo é preciso que tenham consciência das possibilidades didáticas de cada mídia disponibilizada. O blog me ajudou a utilizar ao mesmo tempo escrita, som e imagem, o que eu não costumava fazer, no máximo eu mandava alguns e-mails e fazia algumas pesquisas. Semana passada incluí um texto sobre o que a minha turma estava estudando e pedi que os alunos acessassem o blog e visse aquilo que eu postei. Foi bem interessante! Mas entendo que ainda tenho limitações. Excerto nº 3 – Excerto de escrita em ambiente virtual. (Prof. JZS. 2016).

Na experiência de formação de professores, pudemos distinguir mudanças nos modos de perceberem as tecnologias em seu viver e processos de atenção a si em redes de conversações escritas digitais, dando visibilidade às mudanças que experimentam coordenando ações no ato de escrita digital. Para Freire (2000, p. 101-102), “quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. Assim, refletir sobre as potencialidades midiática faz parte do devir docente.

Esse é o começo de uma nova etapa na minha vida, uma possibilidade de uma nova forma de fazer a Educação com inclusão digital, essas aprendizagens construídas foram de grande valia na minha vida pessoal e profissional. A escrita tem um novo sentido para mim. Excerto nº 4 – Excerto de escrita em ambiente virtual. (Prof. GSD. 2016).

Ao analisarmos os resultados, tomamos a escrita como um modo particular de linguajar, ou seja, uma experiência do viver em um domínio específico que se produz em redes de conversações. Estas redes se configuram no contínuo entrelaçar do linguajar e do emocionar que é o modo de viver que nos distingue como humanos. As percepções das escritas e os retornos a estas escritas pelos próprios autores-professores é modo de (res)significar seu devir docente.

Sobre as oficinas para a inserção de tecnologias no contexto escolar, o professor SDF, escreve:

Durante as oficinas, aprendemos a ver ferramentas, como projetor de multimídia (data show), tv, câmera, vídeos, jogos digitais, smartphones como alternativas para potencializar aulas, para deixá-las mais significativas para os jovens. E agora estou aqui postando, pela primeira vez, no blog que acabei de fazer, mas já o considero uma grande oportunidade de produzir conhecimentos, novas formas de aprender e de ensinar. Excerto nº 5 – Excerto de escrita em ambiente virtual. (Prof. SDF. 2016).

É tudo muito novo para mim, e por ser novidade estou tendo uma certa dificuldade, mas, nada que com muita vontade e perseverança não consiga corrigir. Conversando com os meus colegas, percebi que as minhas dificuldades são também parecidas com as deles, assim, poderemos descobrir juntos possibilidades de aprendizagens. Excerto nº 6 – Excerto de escrita em ambiente virtual. (Prof. AVS. 2016).

Neste sentido, a perspectiva de formação priorizou espaços de interações, nos quais professores tiveram a oportunidade de operar com as tecnologias do tempo presente: Conversar, compartilhar dúvidas, descobertas e tensões nas rodas de conversa. O diário de escritas (blog) no ambiente virtual de conversações escritas ajudou a compreender a pertinência do fazer pedagógico com os meios de comunicação.

Ora, os meios de comunicação, os instrumentos tecnológicos – como, por exemplo, a máquina de ensinar – são criaturas nossas, são, invenções do ser humano, através do progresso científico, da história da ciência. O risco aí seria o de promovê-los, então, a quase fazedores de nós mesmos. (FREIRE, 1984b, p. 58).

Neste sentido, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”. (FREIRE, 1976, p. 22-23). Nesta perspectiva, as interações na formação continuada com tecnologias, como: projetor multimídia, câmera, vídeos, internet, textos permitiu a percepção de um prazer autoral que potencializou modos de fazer educação, de constituir a si e, neste fazer, compreender que somos sujeitos em processo e que nesta experiência de formação continuada, aproximamos em estreita interconexão indivíduos técnicos e processos cognitivos afetivos humanos.

Considerações finais

A sociedade se organiza de modo distinto integrando em suas articulações e modos de existir, as tecnologias. Os sujeitos em sociedade, em rede, se acoplam às tecnologias no fazer cotidiano em distintos espaços. Dentre os distintos espaços sociais, temos a escola, instituição de formação educacional que ainda precisa diminuir, de certa forma, o distanciamento entre teoria e prática no fazer pedagógico, entre ensino e aprendizagem, para poder desta maneira contribuir com a relação sujeito-escola-sociedade na produção de subjetividades, no dever dos professores e estudantes. Para Freire e Guimarães (1984b, p. 59), “uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da ciência e da tecnologia, nunca, porém, resvasse para uma posição de mitificação da ciência. Uma correta prática educativa desmitifica a ciência já na pré-escola”.

Este percurso de formação de docentes teve como propósito a tentativa de diminuir a distância entre aluno-professor-sociedade; para isso as tecnologias digitais como dispositivos de aprendizagem e de subjetivação, contribuem para a constituição de redes de aprendizagem inventivas e afetivas no fazer pedagógico, no contexto da educação escolar. Neste sentido, “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. (FREIRE, 1991, p. 80). Considerando ainda que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58). Este percurso formativo tornou-se um momento importante de reinvenção da docência, favorecendo a emergência de um protagonismo singular que é reconhecido pelos participantes e consolidado no viver e no fazer na interface entre educação e tecnologias.

Referências

BERGSON, H. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES S. **Sobre educação (Diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b. v. 2.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.; PASSETTI, E. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1994-1995.
- MATURANA H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. de C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte: Ed. Humanitas; UFMG, 2001.
- MATURANA H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2011.
- SIMONDON, G. **El modo de existencia de los objectos tecnicos**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

Auto(trans)formação permanente com professores para uma educação com gestão democrática: implicações, desafios e contribuições em Paulo Freire

Marli Almeida de Oliveira¹
Celso Ilgo Henz²
Cristiane Noronha³

[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo pronunciado. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 78).

Diálogos iniciais

Considerando a perspectiva democrática, a gestão escolar se consolidou nas últimas décadas como um paradigma a ser adotado/seguido pelas escolas. Os processos democráticos e a gestão democrática da Educação estão amparados na legislação educacional. Na Constituição Federal, em seu art. 206, e reiterada no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual menciona a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (inciso VIII do art. 3º da LDB). O art. 14 da LDB trata especificamente da questão, determinando que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. O art. 17 da LDB prevê a autonomia da escola para promover uma

¹ Pedagoga (Anhanguera/Uniderp) Especialista em Gestão Educacional e em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM). Acadêmica do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). *E-mail:* marlioliveira1587@gmail.com

² Professor Doutor Associado 4 e Docente Pesquisador do PPGE/UFSM. *E-mail:* celsoufsm@gmail.com

³ Educadora Especial (UFSM). Professora na rede Municipal de Santa Maria/RS. *E-mail:* noronha.cristiane83@ymail.com

gestão participativa: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Muito se avançou em relação à participação, porém percebe-se que as determinações legais não têm se mostrado totalmente suficientes para a efetivação das práticas democráticas nos contextos escolares. Essas prerrogativas também colocam o desafio de as escolas criarem espaços-tempos para processos de auto(trans)formação permanente com os professores, como ação-reflexão-ação sobre as suas práticas e concepções; para Freire (2017, p. 40), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática”.

Ao nos remetermos à concepção de Freire, podemos observar que o autor já nos alertava sobre a importância de termos a clareza sobre essa participação e uma formação de professores com esse compromisso nas suas práxis educativas, para que a presença dos pais e de outros membros da comunidade não se resuma em ajudar somente quando receber um chamado da escola; nas palavras de Freire (2006, p. 75), a participação não pode “ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam e escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças”. Freire destaca, ainda, que existe uma concepção autoritária que tutela o sentido de democracia, que seria permitido à comunidade escolar. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida às classes populares a certos momentos da administração. (FREIRE, 2006, p. 75).

Está claro que a autonomia da escola só se constitui enquanto espaço democrático na medida em que é um instrumento de transformação e de expressão dos interesses e das aspirações dos indivíduos que a compõem e da comunidade que com ela se organiza e luta por sua emancipação. Entretanto, não é possível pensar em práticas democráticas em uma instituição em que não há autonomia dos indivíduos para tomarem decisões: “participar é bem mais do que, em certos fins de semana, ‘oferecer’ aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado”. (FREIRE, 2006, p. 127).

A partir da reflexão das produções, pensar a gestão democrática e participativa na escola e a necessária auto(trans)formação com professores (também democrática e dialógico-reflexiva), torna-se um desafio, uma vez que compreendemos, como uma de suas propostas, a contribuição para a implementação das mudanças. “E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente, no sentido da coerência entre o discurso e a prática”. (FREIRE, 1995, p. 39). Assim, ao assumir a conceitualização da gestão democrática, reforça-se a necessidade da conscientização como compromisso em considerar os contextos, as opiniões e as realidades dos sujeitos que frequentam a escola; e, a partir disso, refletir e construir dialógica e cooperativamente os documentos como PPP, Currículo, Regimento, para que orientem e reflitam a práxis escolar e também contribuam para uma sociedade mais democrática, reconhecendo que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (p. 96).

Nesse sentido, a gestão democrática tem, pelo menos em seu conceito, o potencial de se constituir de maneira cooperativa na tomada de decisões, de modo a envolver as diferentes esferas e os segmentos educacionais (direção, comunidade, professores, alunos, servidores, etc). A participação coletiva é evidenciada nas palavras de Libâneo, ao referir que

a participação é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. (2004, p. 102).

Entretanto, esse processo de gestão é influenciado pelas instâncias que preveem a organização escolar, por meio dos documentos que regulamentam o ensino em nível nacional – PNE, BNCC –, os quais relativizam a democratização dos processos de gestão, uma vez que estabelecem/controlam as formas de organização e as propostas da escola.

Paulo Freire destaca a importância de a escola construir sua própria autonomia, tomando gosto por processos democráticos, nas quais todos possam

dizer sua palavra e serem escutados e reconhecidos, ou ao menos respeitados. Para ele,

é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro 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 sua contrariedade. (FREIRE 1995, p.91)

O compromisso educacional, que por meio de uma gestão democrática, deveria ser coletivo, também passa a ser regulamentado por avaliações em larga escala, eximindo os papéis sociais e conferindo a responsabilidade para a prática docente, que passa a se preocupar mais com os resultados “esperados” do que com os processos de ensino e aprendizagem significativos. Tudo isso se coloca como desafio central para as práxis educativa, sobremaneira para as professoras e os professores, que são os profissionais responsáveis pela organização e condução dessas práxis educativas. Para tanto, também se requer processos de auto(trans)formação permanente com esses profissionais, enquanto reflexão sobre sua práxis educativa e empoderamento individual e coletivo, para cada dia conseguir uma coerência entre a teoria e a prática.

Revisitando os trabalhos

Durante a revisão utilizaram-se alguns critérios, a fim de auxiliar o mapeamento. Em um primeiro momento, estabeleceu-se o período, as pesquisas desenvolvidas nos últimos quatro anos, tendo como última referência o ano de 2014, que marcou o início do PNE; em seguida, um novo critério foi estabelecido, a busca pelas produções finais das pesquisas deu-se no acervo digital da Biblioteca da UFSM. Após, foi pesquisado em Dissertações de mestrado e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em Educação; logo destacaram-se as produções cujo título se aproximava do tema proposto; o próximo critério foi analisar os resumos e as palavras-chave trazidas nas produções. Sendo assim, no final, obteve-se um total de cinco trabalhos a serem analisados, entre eles Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias e Dissertações, produzidos por acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A primeira produção estudada é uma dissertação de mestrado em Educação (PPGE/UFSM), intitulada “A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil”. (FLÔRES, 2014). A pesquisa se justifica por ser um estudo no âmbito das práticas educativas e na educação infantil, em articulação com as políticas públicas que propõem reflexões acerca da gestão escolar democrática; objetivou investigar os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática, presentes em seis instituições públicas de educação infantil do município de Santa Maria, tendo como base a Lei Municipal 4.740, de 24 de dezembro de 2003, que institui a Gestão Escolar Democrática.

A pesquisa contou com o aprofundamento teórico de Áries (1986), Bujes (2001), Kuhlmann Júnior (1998), Oliveira e Formosinho (2013), Campos (2006), Moss (2002), Côrrea (2003), Lück (2006), Ferreira (2001) e Libâneo (2006). A abordagem adotada foi de cunho qualitativo. Na coleta de dados, os pesquisadores utilizaram questionários com perguntas direcionadas e aplicadas diretamente com as direções e os professores das seis escolas pesquisadas. Flores destaca sua trajetória profissional primeiramente como professora da educação infantil, perpassando pelo cargo de diretora e, posteriormente, como supervisora pedagógica do eixo de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, como justificativa para pesquisar sobre a temática apresentada.

A autora percebe, durante a realização da pesquisa, a necessidade de aprofundamento sobre a temática da gestão democrática; aponta que há um discurso coerente, porém não conseguiu identificar como de fato se consolida, na prática cotidiana da escola, o desenvolvimento da gestão democrática. A pesquisa permitiu perceber que os participantes se mostram frágeis quanto à concretização dos princípios da gestão escolar democrática. Destacou ainda que um dos pontos a serem refletidos consiste na participação dos pais, que se restringe a atividades pontuais com decisões periféricas. A participação das crianças se dá porque estão na escola, mas suas especificidades e protagonismos não são considerados como elementos centrais das decisões. A autora conclui que “os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática, bem como a Lei Municipal 4.740/03, necessitam ser aprofundados”. (FLORES, p. 135).

Ainda no ano de 2014, contou-se com outra produção, uma monografia de especialização em gestão educacional, intitulada “Avanços e desafios da gestão escolar democrática em uma Escola Estadual de Educação Básica do Município

de Sarandi/RS” de autoria de Viviane Cristina Assumpção Dezorzi. Assim como a anterior, tal pesquisa se caracterizou como qualitativa do tipo estudo de caso, com o principal objetivo de compreender como os avanços e desafios atuais da gestão escolar democrática, as questões políticas e pedagógicas e as relações dos gestores e docentes interferem na efetiva implantação da gestão democrática da escola pública; buscou ainda compreender qual é o papel do gestor frente a construção de uma escola autônoma e participativa.

Com base nas escritas de Lück (2000-2009), Chiavenato (1989-2001), Libâneo (2008), Paro (2001) e Gadotti (2001) defendem concepção de escola democrática e participativa e abordam a autonomia escolar. A pesquisadora conclui que a participação de todos os segmentos ocorre e que os gestores propiciam espaços para todos participarem; aponta como principal desafio as divergências de ideias e propostas o que resulta em algumas diferenças, tendo então que “a postura firme da gestora contorna os conflitos, direcionando os resultados para o objetivo final da escola: uma educação de qualidade com a participação de toda a comunidade escolar”. (DEZORZI, 2014, p. 39).

A próxima produção analisada foi outra pesquisa do curso de especialização em gestão educacional, intitulada “Estratégias da gestão escolar para potencializar a participação da família na escola: um estudo de caso em Santo Augusto – RS”, da acadêmica Paola Cavalheiro Ponciano Braga. A pesquisa apresenta reflexões sobre como a gestão organiza o espaço educativo para a promoção e o incentivo à participação da família e da comunidade nas ações da escola. O principal objetivo foi entender essa relação e articulação família/escola através de projetos desenvolvidos pela secretaria municipal de educação do município de Santo Augusto/RS. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso em abordagem qualitativa; para coleta dos dados foram utilizados questionários com perguntas abertas.

A pesquisa permitiu constatar que a família e a comunidade participam de forma passiva e como espectadoras das atividades; aquelas famílias que participam dos projetos desenvolvidos não interferem na maneira como os mesmos são conduzidos, apenas em eventuais decisões e projeções dos mesmos; a autora percebeu que se faz necessária a efetivação de uma participação mais ativa da comunidade nos projetos e no desenvolvimento de suas ações. Ressalta ainda que o convite e a mobilização à participação deve surgir da escola, pois entende

que essa é quem deve incentivar a participação das famílias, já que elas muitas vezes não têm o real entendimento da importância de sua inserção ativa e cooperativa na escola.

No ano de 2018, encontramos também uma monografia do curso de especialização em gestão educacional pela UFSM, escrita pela acadêmica Clarice da Silva: “A construção da gestão democrática em uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo: integrando escola e comunidade”.

A pesquisa se inseriu em uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionário aos pais, professores, funcionários e à diretora, cujas questões buscaram compreender e analisar as ações desenvolvidas no processo de gestão participativa, a fim de integrar escola e a comunidade. O estudo teve como objetivos a análise do PPP e do Plano de Ação da escola, na busca de identificar a proposta de gestão por ela adotada; também buscou qual é a compreensão acerca da gestão democrática em cada segmento. Ao finalizar a pesquisa, a autora concluiu que “a equipe gestora precisa se mobilizar melhor na conscientização e participação da comunidade escolar, para ampliar cada vez mais a participação na tomada de decisões nos assuntos da escola”. (SILVA, 2018, p. 24).

Desafios para prosseguir

Há muito o que se refletir sobre a educação na sociedade contemporânea, sendo que ela é ainda o meio principal de acesso à cultura, bem como à promoção de significativas mudanças na realidade dos sujeitos que vivenciam a experiência de ensino e de aprendizagem. Refletir acerca dos aspectos conceituais serve de base para a compreensão dos papéis de cada instância, na edificação da qualidade pedagógica e sociopolítica de ensino. Segundo Lerche (2007), os problemas educacionais já estão postos, o que nos falta é pensar as soluções, sendo estas atravessadas por dilemas em cada instância, uma vez que, para os que pensam a educação, o enfrentamento é a distância com a realidade; para os que a põem em prática, muitas vezes, é o oposto, ter a base apenas na prática. Demanda daí a necessidade permanente de professores e professoras se reconhecerem como seres inacabados, em cotidiana busca do Ser Mais, uma vez que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se

forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2006, p. 58).

Os estudos das cinco pesquisas nos permitiram compreender a complexidade na efetivação e concretização de uma gestão democrática e participativa; os desafios são muitos, seja pela dificuldade de articulação de alguns gestores, seja pelo comodismo da comunidade escolar, bem como o pouco preparo e a vivência dos professores. Vivemos tempos em que todos encontram-se muito ocupados e por vezes abrem mão de seus direitos de participação, ou até mesmo os desconhecem, sendo envolvidos mecanicamente em rotinas diárias, sem termos a devida consciência das finalidades das atividades educativas.

Henz corrobora a perspectiva dessas pesquisas:

[...] as relações sociais e humanas pretendidas precisam ser assumidas e vividas coerentemente no cotidiano das escolas e das nossas vidas, buscando construir estruturas e relações de poder que superem a dominação e a subalternidade, a cultura do silêncio e da obediência em todos os sentidos e instâncias, ensinando-aprendendo democracia e cidadania pela vivência. Com a responsabilidade de desenvolver uma atividade pedagógica e científica, a função da escola, e do trabalho das professoras e dos professores, é política e social. (HENZ, 2010, *apud* ANDREOLA; PAOLI; KRONBAUER; ORTH, 2010, p. 52).

Dessa maneira, os documentos orientadores deveriam refletir e estar vinculados às demandas do contexto local e de cada escola, a fim de promover as mudanças necessárias para a educação escolar. A confirmação desse contexto só poderá ser dada numa escola autônoma e participativa, onde as relações pedagógicas sejam mais dialógicas e humanizadoras. Em um processo de autonomia construída, esses documentos orientadores passariam a promover uma participação responsável dos professores, alunos, pais, funcionários, coordenadores e diretores, de modo a tornar as formas organizativas, pedagógicas, curriculares e metodológicas mais flexíveis, de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Freire destaca que “uma rede pública pode criar condições de ser democrática, na medida em que se mobilizando e organizando-se, lute contra o arbítrio, supere o silêncio que lhes esteja sendo imposto e leve o poder arbitrário do governo a conceder”. (FREIRE, 2001, p. 203). Ao desenvolver processos cooperativos de auto(trans)formação permanente com professores, propiciamos condições para o compromisso pedagógico e político com os estudantes e com a

comunidade, por meio de práxis de diálogo, parceria e cooperação a serviço de cada vez mais dignidade para as *genteidades* em uma sociedade menos injusta e com mais “bonitezas”.

Nessa perspectiva, a escola é desafiada a propiciar a participação da comunidade, não apenas para servir como instrumento de controle em suas dependências físicas, mas para sentir-se pertencente à escola nas suas decisões, implementações e avaliações em todas as instâncias, bem como das atividades curriculares, de modo a romper com os diferentes muros da escola. Na perspectiva de gestão democrática e participativa, temos a clareza de que, para manter o diálogo e a participação da comunidade escolar, em todos os processos de construção, considerados a partir do contexto, é necessário espaços-tempos para que todos possam *dizer a sua palavra*, pela dialética “leitura de mundo/leitura da palavra”. (FREIRE; MACEDO, 1994). Para Freire (2011, p. 59), “dizer a palavra, em seu sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”. Assim, para que se possa vivenciar uma gestão efetivamente democrática, é necessária a participação ativa de todos, ajudando a construir suporte, conhecimentos e práticas que poderão intervir em sua realidade, despertando a capacidade de sonhar e de lutar por um mundo diferente e melhor, onde todos tenham condições de ser homens e mulheres novos, capazes de se assumirem como gente, de gostar de ser gente e de despertar a *genteidade* na comunidade em que vivem. Mais ainda, toda essa processualidade e o comprometimento requerem a vivência coerente da amorosidade com as pessoas e com o mundo: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda”. (FREIRE, 1987, p. 79).

Desse modo, o trabalho nos permitiu a leitura crítica, a pesquisa e o estudo acerca da gestão democrática e suas implicações e contribuições no contexto escolar, com um olhar sensível e inquieto para os desafios de novos processos de auto(trans)formação permanente com professores. Promoveu, ainda, a reflexão de que por meio da promoção da participação, do querer e do entender dos atores da realidade escolar, para que possam assumir de modo responsável a sua parte como sujeitos protagonistas, é possível olhar para os meios de efetivar as mudanças necessárias para promoção de uma educação de qualidade a serviço da cidadania e

da “boniteza” humana, na inteireza de “corpos conscientes” de todas as mulheres e todos os homens.

Referenciais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Centro de Documentação e Informação; Coordenação Edições Câmara, 2014. (Documento Referência). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

BRAGA, Paola. C. P. **Estratégias da gestão escolar para potencializar a participação da família na escola: um estudo de caso em Santo Augusto-RS**. 2014. 42 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – UFSM, Santa Maria, 2014.

HENZ, C. Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a Educação. *In*: ANDREOLA; PAOLI; KRONBAUER; ORTH. **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. da Editora Unijuí, 2010. p. 48-62.

DEZORZI, Viviane C. A. **Os avanços e desafios da gestão escolar democrática em uma escola estadual de educação básica do município e Sarandi/RS**. 2014. 45 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – UFSM, Santa Maria, 2014.

FLÔRES, Vanessa. M. da S. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil**. 2014. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 e 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo/leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LIBÂNEO, José. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

SILVA, Clarice. **A construção da gestão democrática em uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo**: integrando escola e comunidade. 2018. 27 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – UFSM, Santa Maria, 2018.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão de educação básica: revisitando conceitos simples. **RBP**AE, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

A formação continuada de professores: um olhar freireano frente aos novos meios de formação

Marlon Junior Pellenz¹

Introdução

O presente artigo se direciona para todos os profissionais da área da educação e também para todos os que fomentam o saber epistemológico e ético-profissional da área universitária e pedagógica em âmbito escolar.

O sonho de muitos jovens, indiferentemente de classe social ou padrão de vida, é se formar em uma universidade e conquistar, com seu esforço, o diploma merecido. Em algumas pesquisas feitas pelas mídias, muitos dos universitários que concluem o seu curso depois não trabalham na área pretendida e outro tanto abandonam o trabalho depois de estar dentro da área. Um dos motivos é a falta de incentivo profissional. Porém, qual lado que peca neste sentido? A Universidade por não oferecer um acompanhamento, uma formação continuada, ou o profissional que não busca se requalificar ou aperfeiçoar? Isso também pode ser um erro da instituição na qual o profissional está empregado e não tem um processo formativo permanente e continuado dentro da mesma.

Paulo Freire (1996) nos diz que somos seres *inacabados* e precisamos sempre estar em constante formação para nos aprimorar naquilo que escolhemos para a vida. Isso precisa ser uma via de mão dupla, em que o formado possa ter o devido interesse e se comprometer em aprender sempre mais e, por outro lado, a escola pública de educação básica deve ter uma parceria com a universidade, a fim de dar a formação continuada necessária e de qualidade para o saber pedagógico.

O saber pedagógico consiste em: aprofundar e difundir o saber pedagógico, a pesquisa científica e a formação continuada de professores da rede básica de ensino, conforme disse Santos (2011). A extensão universitária precisa ser mais

¹ Graduado em Filosofia e Pós-Graduado em Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano-SP. Participante do Grupo de Pesquisa Paulo Freire pela Faccat – Taquara/RS. *E-mail*: marlonjr10@yahoo.com.br

ativa em relação à formação continuada de professores e da área pedagógica escolar.

Sendo assim, o presente artigo nos traz reflexões que, ao mesmo tempo nos indaga e nos faz pensar sobre a importância da formação continuada em nossa vida. De forma geral, nos faz refletir sobre o modelo educacional que estamos vivenciando dentro das mudanças mercantilistas e capitalistas contemporâneas.

O que é formação continuada?

A resposta para essa pergunta está fundamentada nas ideias de Marim (1995 *apud* ROSEMBERG, 2002, p. 47). A formação continuada é considerada uma atividade profissional, “algo que se refaz continuamente por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes da sua profissão”. Rosemberg afirma:

Torna-se indispensável propiciar a quaisquer profissionais condições objetiva e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. No que se refere aos professores de ensino superior, isso é imprescindível, tendo em vista que os mesmos para produzir e socializar conhecimentos novos devem, eles próprios estar se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução da área em que atuam. (ROSEMBERG, 2002, p. 91).

Levando-se em conta a importância do professor e do seu papel no processo educativo, urge a necessidade de investir nele, como profissional e como pessoa no contexto educacional, na contemporaneidade. É preciso dar voz e vez ao professor, tendo em vista sua própria reflexão sobre o seu saber e seu saber-fazer, crendo que da sua fala e da sua história possam surgir grandes e ricas experiências, que apontam alternativas de formação, dos seus saberes e de sua prática pedagógica.

Algum modelo de formação continuada já está sendo impregnada em algumas instituições privadas, principalmente nas religiosas, tendo como base seus fundadores ou princípios-base que norteiam a formação pedagógica da instituição. A formação continuada pode ser aproveitada no próprio tempo da formação pedagógica de cada município, escola ou instituição.

Educação continuada *versus* educação permanente

Pensar em uma educação continuada é pensar numa formação que não se extingue e que possa estar junto ao professor e caminhar sempre com ele. O processo exige o tempo da sua implementação, maturação execução e avaliação. Nós somos seres inacabados, como diz Freire, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 1996, p. 64).

O “processo” de uma formação continuada deve ser permanente, porém, ela não se finda nessa permanência, ela sempre pode ir além. Por isso, dentro da formação continuada o processo é permanente mas variável em temas, assuntos, circunstâncias e interesse pessoal. Esclarecendo melhor digo que, não obrigatoriamente o tema que eu escolhi estudar e pesquisar tenha que ser permanente para a minha vida toda, mas sim, pode variar conforme o interesse e a necessidade, abrindo um leque de opções que podem ajudar na formação. Quanto mais se conhece, mais se quer conhecer e aprender coisas novas.

O nosso ser é formado por um conjunto de culturas, de ideias, de pensamentos, de princípios, por isso cada um é diferente do outro, tendo sua própria personalidade. Que graça teria se cada pessoa humana soubesse fazer somente uma coisa, que se diplomasse em apenas um tema específico e findasse seu ser somente nisso? É um assunto a ser pensado, por isso somos inacabados, pois somos seres curiosos e que cada vez mais queremos conhecer mais e mais.

Um avanço assegurado politicamente

Hoje, mais do que em qualquer outro momento da história da educação brasileira, a escola e seus professores têm assegurada em leis a autonomia que nunca tiveram, tal como é proposto pela Constituição de 1988, no capítulo III, art. 206, inciso VI, a LDB 9.394/1996 nos arts. 14 e 15 e na Lei Estadual do RS n. 10.576/1995, capítulo III, art. 75.

Com a gestão democrática garantida, passa-se à construção do Projeto Político-Pedagógico, através do diálogo e da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, garantindo assim uma construção coletiva. Ou seja, todos os setores da escola precisam participar desta construção, pois todos são educadores, desde o porteiro até o(a) diretor (a).

Quando construído o Projeto Político-Pedagógico, este deve assegurar espaços e tempos no calendário escolar, para que a formação continuada aos professores não só por ser uma determinação da LDB, 9.394/1996 nos arts. 61, 63, 67 e 80, mas ser uma necessidade inerente à melhoria da qualidade de ensino.

Mediante lei, este Projeto Político-Pedagógico é um processo que precisa ser contínuo e necessário dentro do ambiente escolar. Precisam valorizar o profissional que ali atua e dar o devido respeito ao mesmo, oferecendo um treinamento, uma qualificação, um modelo de como deve ser o perfil, a linha que deve seguir para assegurar que o andamento da escola ou município possa alcançar seus objetivos. Sendo assim, Paulo Freire nos fala sobre essa formação que deve ser continuada.

Paulo Freire e a educação continuada

Podemos dizer que o primeiro passo para pensar a importância da Educação Continuada é o que Paulo Freire chama de reconhecer o nosso “inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 64).

Somos seres em constante formação, jamais vamos estar prontos. Sócrates, filósofo ateniense da Grécia antiga (399 a.C.) da sabedoria que tinha, com firmeza dizia que “só sei que nada sei”. O que é resultado de um conhecimento de que quanto mais se conhece mais se sabe que se tem a conhecer.

O educador precisa se assumir como pesquisador em sua formação. Faz parte da ética profissional, assumir a pesquisa como princípio permanente da prática pedagógica. O professor é pesquisador. “Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei”. (FREIRE, 1996, p. 106).

Freire zelava por uma formação humanística, ou seja, uma formação que seja de amor, carinho e respeito. A educação precisa cativar, instigar e fomentar o questionamento, para que sempre possa ser uma via de mão dupla, DM que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

É uma eterna troca de experiências, saberes, histórias e culturas entre o professor e seus alunos. A própria convivência, os aspectos culturais e locais são

aprendizagens para todos os que ali estão em sala de aula. Mas, além disso, o professor tem que levar a sério sua formação fazendo dessa seriedade um compromisso para a vida toda enquanto docente. “O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 1996, p. 89-90).

Sendo assim, o professor é sujeito dele mesmo, precisa ser crítico e exercitar isso nas suas pesquisas e na própria sala de aula. O docente precisa ser rígido com ele mesmo.

Relação entre universidade pública e escola básica: conflitos e intervenções do mercado educacional

No que tange à formação continuada de docentes, essa relação se estreita muito mais do que se for da universidade pública com o aluno de escola básica. Há uma preocupação muito maior em resgatar os jovens que concluem o Ensino Médio e querem dar continuidade aos estudos do que para os professores que deveriam estar em constante formação. Não que o ato de lecionar, preparar e interagir com a sua aula não seja um dado conhecimento. Para Freire sim, ao lecionar o professor está adquirindo um conhecimento intercultural na relação com os seus alunos. A universidade pública deve ser a casa que sempre tem as portas abertas para receber esses profissionais da educação.

Não é por acaso que a universidade pública é um centro de pesquisa e de aperfeiçoamento. Na constante busca pela sua legitimidade, conforme Santos (2011) a universidade deve sempre estar aberta ao *acesso, à extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes e junto com a escola pública*. Sendo assim, deve dar aos seus formandos professores a oportunidade de sempre regressarem com projetos de formação continuada, de acesso e oportunizar que sempre haja esse engajamento entre escola e universidade.

Um ponto atual que ressaltado é o fato de muitas instituições mercantilistas (que visam mais o lucrativo) estarem adentrando as escolas e dando formação aos profissionais da mesma sem ter um acompanhamento posterior a isso. Mesmo que se ofereça esse acompanhamento, o custo é alto. Essas empresas trazem forma de trabalhar de modo geral, porque trabalham em muitos lugares, o que preocupa é

que, geralmente, a empresa não está vinculada à escola ou ao município, e traz um contexto geral que pode ou não ajudar para melhorar o desempenho escolar.

Outro aspecto é que tem muitas pessoas de boa índole que fazem esse trabalho sem cobrar por isso, mas por amor a uma formação continuada, pois acreditam em uma educação com qualidade. Mas, confessam como no caso do professor José Breno da Cruz, que é professor com mais de 30 anos de experiência e atuou no Colégio Liberato de Novo Hamburgo: “Eu como aposentado acabo fazendo uma parte que não caberia a mim fazer mas sim à instituição”. O mesmo faz essas formações por amor a causa, e confessa que sabe que poderia ter uma parceria com a academia mas, no entanto, não tem.

Este tema abrange três subtemas: produção e difusão do saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública. É um tema de importância crescente, avidamente cobiçado pelo mercado educacional, onde a universidade já teve uma intervenção hegemônica que entretanto perdeu. (SANTOS, 2011, p. 80-81).

Santos já estava preocupado com essa influência que poderia acontecer e a universidade perder esse elo com as escolas de educação básica. O que nos preocupa, pois o capitalismo mais uma vez nos vence e muda o modo como que deveria ser. Mas essa guerra ainda não acabou, pois, enquanto a universidade estiver com o campo de pesquisa e extensão aberto, com influência e muita formação docente, ainda há esperança em resgatar e apoiar com projetos essas escolas que necessitam de ajuda na formação. Por isso nos perguntamos: **É possível afirmar que a universidade pública tem um papel importante na formação continuada dos professores da rede básica de ensino?**

A universidade pública tem um papel crucial na vida de todo professor, é ela que vai reger a vida do mesmo, instruindo na pesquisa científica, a fim de sempre aprimorar seus conhecimentos. Se a universidade não incita, instiga, fomenta o desejo de pesquisa e conhecimento no universitário, ela deixa de cumprir seu papel de abrir um mundo de possibilidades interculturais.

O diploma recebido na conclusão do curso não pode ser o fim, mas um começo a novas experiências. No mundo acadêmico, nunca estamos prontos, sempre será uma eterna busca. Explico essa busca como um leque muito grande que se abre, quando de fato a universidade dá o ânimo de uma formação que nunca finda, sempre continua.

Além das coisas exatas e pedagógicas que são fundamentais no processo formativo, não podemos esquecer da formação humana, pois sempre vamos lidar com pessoas em diversas situações, lugares e classes.

A Universidade tem vários projetos de carreiras, de formação, de extensão, de pós, de incentivo que, muitas vezes, passam despercebidos. Sim, poderia ter uma divulgação maior, confesso. Mas, também, os responsáveis deveriam correr atrás para buscar o melhor para sua equipe pedagógica. É um resultado de que o professor, a equipe pedagógica e os envolvidos nunca deveriam ter perdido o elo com a universidade.

Conclusão

Sendo assim, concluímos que a formação continuada é um “processo” lento que demanda tempo da sua implementação, maturação, execução e avaliação. É preciso estruturar esse tipo de formação, e quem deve abraçar firme essa conduta é a Universidade.

O(a) universitário(a) e as equipes diretivas escolares e municipais deveriam fazer suas vozes serem ouvidas mediante esse quesito, e não se acomodarem como se esse processo fosse simples como um cursinho rápido. Muito pelo contrário, é reivindicar por uma Formação Continuada consistente e com qualidade.

A formação continuada é um processo permanente, que deve levar o professor a criar ânimo, buscar suas raízes, estruturá-lo, abrir ideias, trabalhar o seu humano e aprender cada dia mais. Por isso, é contínua, pois esse processo irá acompanhá-lo e norteá-lo sempre. Ainda acredito numa formação consistente e eficaz de docentes.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei Estadual do RS, n. 10.576/95, cap. III, art. 75.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 11).

A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): diálogos entre os encontros formativos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a perspectiva freireana

Zoraia Aguiar Bittencourt¹
Adriana Salete Loss²

Introdução

O presente trabalho objetiva compartilhar as experiências de formação continuada de professores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvidas nos anos de 2017 e 2018 pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim/RS. A referida formação teve como público-alvo professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, professores da Pré-Escola e professores envolvidos com o Programa Novo Mais Educação (PNME). As ações formativas caracterizaram-se por um trabalho em pequenos grupos, nos quais as professoras, a partir de uma perspectiva dialógica, puderam dizer a sua palavra e nelas se repensar, se reconhecer, refletir sobre a sua prática na troca com seus pares.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desde sua implantação no ano de 2012, teve como objetivo firmar um pacto entre governo federal, Ministério da Educação, Distrito Federal, secretarias estaduais e municipais de Educação, bem como com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, para que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tal, baseou-se em quatro pilares de ação: (i) a formação continuada de professores; (ii) a distribuição de materiais pedagógicos às escolas; (iii) a realização sistemática de avaliações externas; e (iv) a articulação entre as diferentes instâncias educacionais para um trabalho de gestão em rede.

¹ Doutora em Educação. Licenciada em Letras. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim/RS. Foi coordenadora de Formação do PNAIC, nos anos de 2017/2018. *E-mail*: zoraibittencourt@gmail.com

² Doutora em Educação. Pedagoga. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim/RS. Foi formadora estadual do PNAIC, nos anos de 2017/2018. *E-mail*: adriloss13@gmail.com

Dentre esses quatro eixos de formação, aquele que representou um grande avanço no campo da educação seguramente foi a Formação de Professores, tornando-se, em pouco tempo, o maior programa nacional de formação de professores do País, até mesmo por ter sido a primeira iniciativa pública nacional de formação de professores na qual os educadores recebiam bolsas de estudo para participarem das formações. Outro aspecto diferencial foi funcionar em rede, ou seja, a universidade ofertava a formação a um grupo de professores, intitulados Formadores Locais, e esses compartilhavam essas aprendizagens com seus colegas professores lá em seus municípios de origem.

Conforme o disposto no art. 17 da Portaria MEC n. 826/2017, as universidades federais públicas, então, seriam as responsáveis pela formação continuada dos professores. No Rio Grande do Sul, o governo federal firmou esse Pacto com as seis IES existentes no estado (Unipampa, UFFS, UFRGS, UFPel, UFSM, FURG), sendo que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) ficou responsável pelas regiões de abrangência da 7ª e da 15ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), abarcando a região norte do estado. Essa formação de professores esteve voltada diretamente para um público-alvo de 158 Formadores Locais e, indiretamente, para 3.790 professores, uma vez que cada um desses Formadores Locais esteve responsável por compartilhar a formação vivenciada na UFFS, com sua turma de 25 colegas do próximo município.

Nesse cenário, o presente trabalho busca socializar as experiências dessa formação na UFFS, mostrando as aproximações entre o que foi vivenciado pelas professoras nesses momentos de partilha, de construção coletiva de saberes, e as ideias de Paulo Freire sobre formação de professores. A partir da análise das narrativas avaliativas dos participantes, as quais foram expressas pelos professores, no final do curso, pretende-se fazer reflexão com base no viés freireano

Fundamentação teórica

A formação continuada dos professores alfabetizadores é fundamental para o combate ao analfabetismo no contexto brasileiro, o qual, de acordo com dados do IBGE (Pnad 2015),³ possui 13 milhões de analfabetos, considerando-se, ainda,

³ IBGE. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015). Disponível em:

que 38 milhões de brasileiros podem ser considerados analfabetos funcionais. (INAF, 2018). A maioria desses sujeitos passou pela escola e não aprendeu a ler, a escrever, a interpretar, a compreender a função dos textos que circulam no seu meio social, bem como não faz uso da leitura e da escrita para suas demandas sociais diárias. Dentre muitos fatores envolvidos nessa não aprendizagem, pode-se dizer que a desvalorização dos professores, suas precárias condições de trabalho e uma deficiente formação inicial desses profissionais são aspectos que impactam nesse contexto. Sendo assim, cabe à formação continuada possibilitar momentos de reflexão sobre as ações pedagógicas que estão fazendo parte das nossas salas de aula.

Com o objetivo de enfrentar esse desafio, o Ministério da Educação criou em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscando, além de promover um pacto nacional entre governo federal, Distrito Federal, secretarias estaduais e municipais de Educação, e Instituições de Ensino Superior (IES), com o compromisso de atingir a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade, construir a maior rede nacional de formação continuada de professores do país.

Sendo assim, as ações do PNAIC foram criadas com esta finalidade: assegurar que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como problematizar questões específicas da Educação Infantil, tais como a conscientização sobre as especificidades das crianças dessa faixa etária, de um currículo pensado a partir dos eixos brincadeiras e interações, tendo a criança como centro do planejamento e desmitificando a ideia de que a Pré-Escola é uma etapa preparatória para a alfabetização.

Além disso, buscava-se reduzir a distorção idade-série, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), capacitar os professores e construir resoluções que pudessem esclarecer como deveria ser a aprendizagem das crianças, nos três primeiros anos, bem como, em sua última edição (2017-2018), orientar também o trabalho realizado na Pré-Escola com crianças de 4 e 5 anos de idade.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2017.

Dessa maneira, o Pacto esteve comprometido, como dito, com os seguintes eixos de ação:

- oferta de formação continuada de forma presencial para professores alfabetizadores e para professores da Pré-Escola, cuja metodologia prevê estudos e atividades práticas, aprofundando os conhecimentos sobre a alfabetização, o letramento, a matemática e a interdisciplinaridade;
- distribuição de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e recursos tecnológicos: distribuição de livros e acervos como subsídio para os professores participantes, sendo que cada professor recebeu material específico para sua turma, correspondendo ao ano e ao número de estudantes;
- realização de avaliações progressivas e sistemáticas: fichas de avaliação e de acompanhamento, além de testes aplicados pelos próprios municípios e pelo governo, ao longo do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental;
- organização de gestão, do controle e da mobilização social: atuação conjunta e integrada do governo federal, estadual e do Poder Público municipal, além da parceria com as universidades e com as secretarias municipais de Educação.

Este texto pretende discutir apenas um desses eixos: a formação continuada de professores. Essa formação foi viabilizada através de parceria entre governo federal e Instituições de Ensino Superior (IES), à qual foram pensados encontros formativos aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, por ter assumido esse compromisso com a formação desses professores, a formação continuada de professores ofertada pela UFFS atendeu ao que dispõe a redação dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade. Nessa direção, são princípios norteadores do PPI da UFFS:

[...]

3. Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada;

[...]

5. Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais. (UFFS, 2010).

A UFFS, então, como Instituição de Ensino Superior, em seu compromisso social com a região na qual está inserida, assumiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para fortalecer as políticas públicas nacionais, explicitadas em documentos como o Plano Nacional de Educação ou aplicadas em programas como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, coordenada pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

O curso apresentado pela UFFS, intitulado *Formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Programa Novo Mais Educação (PNME)*, foi construído, assim, pelo diálogo entre princípios nacionais orientadores da formação de professores, os documentos específicos da UFFS para formação de professores e os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, referentes ao eixo Formação de Professores. Especialmente no Caderno de Apresentação do PNAIC, é possível encontrarmos o modelo de formação docente proposto por essa política nacional, a qual defende que a formação dos profissionais da educação “constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública”. (BRASIL, 2015, p. 18).

Um aspecto significativo dos materiais adotados pelo governo federal, para o trabalho na formação de professores, é que foram cadernos escritos por professores especialistas no campo da alfabetização e da Educação Infantil e que apresentaram também relatos de experiências de professores sobre suas práticas pedagógicas, o que demonstrou a intenção de valorizar os saberes docentes, podendo, até mesmo, mobilizar os participantes a dizerem a sua palavra, a se autorizarem a ver importância naquilo que constitui sua prática pedagógica.

Nessa direção, os princípios que orientaram a formação de professores, na perspectiva do PNAIC foram:

- a prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas;
 - A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação;
- a socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de

professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares;

– o engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão;

– a colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Considerando esses princípios, ficam evidentes as possibilidades de aproximação entre as diretrizes do PNAIC e as ideias de Paulo Freire sobre formação de professores, o que nos permite apresentar tal discussão neste trabalho.

Percurso metodológico

O estudo de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-interpretativo buscou identificar as contribuições do processo formativo do PNAIC, nos anos de 2017-2018, realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Erechim.

Para tal, pretende-se, a partir da análise dos depoimentos dados pelos professores participantes da formação na UFFS, no final dos três meses de encontros presenciais com os formadores da universidade e com colegas de diferentes cidades da sua região, aproximar as contribuições dessa modalidade de formação continuada de professores com as ideias presentes nas obras de Paulo Freire. Busca-se, assim, pensar em uma formação que, de fato, seja significativa para os professores e, conseqüentemente, contribua para “uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 2006, p. 80), bem como para diminuição do número de analfabetos e analfabetos funcionais que ela vem produzindo nos últimos anos. Desse modo, passamos a descrever os processos da investigação.

Público-alvo e procedimentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, os participantes da formação continuada do PNAIC foram orientados a expor suas avaliações sobre os encontros formativos na UFFS, com o objetivo de coletar informações sobre as expectativas iniciais, a dinâmica adotada pela universidade, os pontos positivos/negativos do processo formativo, bem como suas sugestões de como poderíamos ter feito um trabalho ainda melhor.

Dos eixos estruturantes do PNAIC, deu-se destaque aqui à avaliação referente ao modelo de formação ofertado pela UFFS e às contribuições desses encontros formativos para a sua prática pedagógica.

Da análise dos dados

Após as transcrições das respostas, efetivou-se a interpretação e a análise do eixo referente às contribuições da formação do PNAIC 2017-2018. Nesse sentido, a análise das descrições se deu com base na Análise de Conteúdo, de Lawrence Bardin (1977, p. 31), que se caracteriza como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Assim, o critério para a organização de categorias de sentido utilizado neste estudo foi observar o que emergiu e predominou nas respostas dos participantes, a partir daquilo que foi mais recorrente em seus depoimentos.

Dos resultados da pesquisa

A descrição das falas emergentes possibilitou identificar as contribuições da formação continuada do PNAIC, que a seguir são apresentadas.

O grupo apresentava uma riqueza de experiências profissionais que abrangiam diferentes áreas e níveis de ensino, como Educação Infantil, Anos Iniciais, EJA, Salas de Recursos, Escola do Campo, Bidocência, Matemática, Geografia, Educação Física, Coordenação Pedagógica e Direção, e, principalmente, na experiência da Alfabetização em Ciclos. Foi nas trocas com os colegas, no compartilhar reflexões e experiências, que se pôde aprender tanto sobre tantas áreas de conhecimento diferentes.

As formações na UFFS envolveram também leituras previamente indicadas, observações de processos vividos na escola onde atuam, produção de relatos das experiências desenvolvidas, sempre pensando num processo dialógico entre teoria

e prática. Durante esses encontros presenciais, houve, ainda, a utilização de recursos variados, como exposições dialogadas, atividades em pequenos grupos, construção de colchas de retalhos, apresentação de vídeos, oficinas práticas para o desenvolvimento de situações de aprendizagem, com base na ludicidade, no brincar e em jogos, relatos de experiências, sugestões didático-pedagógicas compartilhadas pelos próprios professores e trazidas também por especialistas em alfabetização.

Após a vivência desses momentos, a quase totalidade dos participantes apresentou, como ponto alto das formações, a grande troca de experiências entre os envolvidos, que posteriormente tinha sequência ao ser compartilhada também com os demais professores das escolas, trazendo, assim, diversas e novas vivências para os docentes. O compartilhamento de problemas/soluções e as atividades práticas que contribuíram para o trabalho pedagógico também foram bastante citados.

Outro aspecto valorizado foi a qualidade dos cadernos de formação distribuídos tanto aos professores dos anos iniciais quanto aos professores da Pré-Escola, pois esses consideraram que esses materiais continham discussões pertinentes às especificidades de cada uma dessas etapas. Foram 10 cadernos do PNAIC organizados de modo a promover a formação continuada dos professores alfabetizadores, para assegurar o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização e, por sua vez, os professores da Educação Infantil contaram com nove importantes cadernos, com reflexões sobre o trabalho com crianças de 4 e 5 anos de idade. Nesse sentido, os participantes da formação afirmaram que era um material didático-pedagógico com riquíssima qualidade para reflexões; de bibliografia para aprofundamento; de sugestões, entre outros, numa perspectiva de formação que colaborou para que esses profissionais da educação pudessem avaliar e recriar coletivamente suas práticas em sala de aula.

Além disso, foram mencionadas as leituras e as reflexões, o planejamento coletivo, os materiais enviados para as escolas, o aprendizado coletivo. Por fim, foi citada, em especial, a importância dada à leitura e ao registro, bem como aos seminários realizados no final de cada etapa de formação, uma vez que esse era o momento de socializar no grande grupo, em diferentes formas de expressão pensadas pelos próprios professores, tudo o que havia sido discutido, repensado, problematizado, aprendido nos pequenos grupos.

Reflexões pertinentes da pesquisa

Quando falamos em educação, não podemos deixar de destacar o importante papel do professor na atuação de sua prática pedagógica e de sua preocupação em procurar qualificação profissional, atualizando-se, buscando novos conhecimentos, aprimorando seus saberes, adequando-se a novos saberes e tecnologias, tendo em vista que exerce uma profissão na qual necessita estar sempre acompanhando os avanços no meio social, cultural e político.

Cabe ao professor provocar e instigar os alunos, considerando o que eles já trazem como saber e como conhecimento sociocultural, intervindo e orientando-os a perceberem outros significados além do que já conhecem, a pensarem como sujeitos atuantes de sua própria aprendizagem, buscando articular essa bagagem, possibilitando condições de criar novas elaborações do seu pensamento, desenvolvendo sua criticidade com participação ativa na construção de sua história, aprendendo a lutar por seus direitos em meio à sociedade.

Dessa forma, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1975, p. 68). Nessa nova relação educador-educando e educando-educador, ambos são sujeitos do processo em que crescem juntos, numa educação como prática da liberdade. Nessa direção, a formação continuada do PNAIC possibilitou aos participantes a percepção de que o conhecimento se constrói a partir de trocas de experiências e de vivências coletivas. Conhecer o meio em que os educandos vivem, sua cultura, é valorizar a vida dos mesmos, para, a partir daí, abrir oportunidades à construção de novos conhecimentos. Segundo Freire (1998, p. 47), “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”.

Por razões como essa é que a formação de professores, pelo viés teórico-freireano, requer um processo permanente e dinâmico, em que se faça presente a relação dialógica, a problematização, a participação ativa e a afetividade. Pois, conforme Freire (1992, p. 58), “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Para tanto, a formação continuada é também princípio fundamental à prática docente, pois, ainda de acordo com Freire (2006, p. 81), a ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas “envolve a explicação e a análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e reanálise da prática pedagógica, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica”. E esse princípio esteve presente tanto nos materiais de formação quanto nas ações formativas da UFFS.

Considerações finais

Para que o professor possa repensar sua prática, refletir sobre suas ações pedagógicas, é preciso que a ele sejam oportunizados momentos coletivos de formação continuada, uma vez que, segundo Fiori (1987, p. 8), em seu prefácio à obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais”. É no diálogo com o outro que a prática se faz e se refaz, que o sujeito cria e recria a sua prática. E foi esse diálogo, essa troca entre colegas de diferentes realidades, que os professores apresentaram como ponto fundamental, como uma formação continuada que foi significativa para eles.

A formação continuada oferecida pela UFFS, no âmbito do PNAIC, trabalhou na perspectiva de que os professores envolvidos num trabalho integrado poderiam, assim, estar aprimorando e (re)construindo juntos saberes e práticas docentes, compartilhando, por exemplo, suas experiências com colegas professores de outras escolas, bem como com os professores universitários envolvidos na sua formação. No entanto, essa interação acontece sempre na interlocução com os estudos de pesquisadores e com os relatos de experiências de professores-autores dos textos presentes no material de formação do PNAIC.

Por fim, acredita-se que a realização destes programas de forma conjunta entre universidade e escola pode vir a incidir sobre fragilidades históricas na formação do professor, como o distanciamento entre Ensino Superior e Educação Básica e, por consequência, a desarticulação entre teoria e prática, como se uma precedesse a outra, desafio esse constante no que tange à formação de professores, não somente no Brasil como em outras realidades e países do mundo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**, Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 28 mar. 2019.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação**: 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

Carta aos jovens professores escolares

Aline Marques de Freitas¹
Bruna Cavagnoli Boff²
Camila Fátima Cavion³

Caxias do Sul, 2019

Queridos colegas professores

Nossa carta é uma externalização do que já sabemos, e que queremos escrever para *re-conhecer*. Como não pensar em Freire em uma carta-grito, um gênero textual de combate? É a partir de desdobramentos de alguns excertos dele que buscamos retomar o bonito e o estranhamento, o militante e o ruidoso do que é ser professor hoje.

“[...] as crianças precisam crescer no exercício dessa capa-cidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas mais do que propostos, impostos”.⁴

É na graduação que aprendemos e pensamos (pensamos?) o criar dentro dos planos de aula. São estágios com infundáveis planos miraculosos-meticulosos-tecnológicos-mil-e-um-recursos que acendem no futuro docente uma faísca apaixonante pela pedagogia do ensino. É a possibilidade de mostrar o novo que nos fascina, é o pequeno-grande poder de potencializar o que o estudante tem de melhor.

Fim de curso. Escolas reais. Começam a surgir dúvidas... O que o currículo da disciplina *precisa* da minha aula? O que o plano de ensino propõe? O que a escola espera que eu ensine? Preciso seguir o livro didático? As perguntas surgem para anunciar a rasteira descoberta do sistema. Dentro dele: diretores, coordenadores, professores, alunos, famílias, instâncias reguladoras, governo.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Capes. Professora de História no Ensino Médio. *E-mail*: alinemarquesdefreitas@gmail.com

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Matemática no Ensino Médio e Fundamental. *E-mail*: brunacboff@gmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio e Fundamental. *E-mail*: cfcavion@gmail.com

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 2000. p. 28.

Todos presos. Um sistema para o qual vale mais o que se pode demarcar com números bem visíveis: você é um aluno 10 ou 6. Esquece-se de que, nesse mercantilismo da educação, nesse modelo bancário que segrega, divide e diminui, afastamo-nos cada vez mais do exercício livre e crítico da cidadania. Um dos maiores desafios do professor são, mesmo em meio a esse espinhoso jardim do currículo, as imposições sistemáticas e políticas cada vez mais fechadas e fechantes da educação dos nossos tempos; perseverar na vontade de fazer vontade. O conhecimento é um direito; o pensamento é um direito; e o questionamento é formador da efetividade desse direito e do dever em uma sociedade cidadã. Mais do que os conteúdos previstos, olhar para a escola como reflexo da sociedade (e por que não olhar para a sociedade como reflexo da escola). Perceber as sutilezas dos jogos de poder, das transgressões, dar voz a quem, às vezes, só não aprendeu ainda que a voz existe e, se estimulada, cresce, amadurece, dá frutos – em um processo de humanização – a educação ela-mesma.

“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.”⁵

A rotina escolar pode levar nossas práticas a caírem na mera ensinagem de conteúdos. A organização curricular ainda se entrega ao acúmulo de inutilidades. Aprendemos que o acúmulo de conteúdos é indispensável, progressivo. Ficamos nesse labirinto, em que um conteúdo se soma a outro, sem encadeamento.

Diríamos que é preciso estranhamento de sua própria disciplina. Nem tudo é importante, ou para sermos mais radicais, a maioria dos conteúdos ditados nos programas de currículo não o é. Se sabemos que importa uma formação mais ampla, que não serão nossos alunos historiadores, matemáticos ou gramáticos, devemos agir honestamente com nossos planejamentos. É como quando olhamos para a disciplina dos nossos colegas e pensamos “para que serve o aluno saber isso?” Esse olhar devemos dirigir a nós. Com essa clareza, enxugar nossos planos de ensino. Se o que interessa é que o estudante possa ter capacidade de análise sobre, por exemplo, planejamentos político-econômicos dos governantes do país, não devemos tomar os conteúdos superficialmente, o que, paradoxalmente, acaba se tornando uma infundável “decoreba de fórmulas e definições”. Além disso, não

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 116.

estamos sozinhos e as disciplinas podem e devem trabalhar juntas. Conjuntamente, libertamo-nos da ensinagem mecânica.

“Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.”⁶

Os processos cada vez mais classificatórios e excludentes da educação fazem com que alguns professores comecem, aos poucos, a ouvir sua voz cada vez mais fraca, até que ela se cale. Quem se cala deixa de perceber como o fazer pedagógico é um fazer político. Educar é um permanente combate. O professor emancipador, mobilizado com e para a formação equitária dos seus estudantes, é aquele que luta contra as opressões. Opressivo é o sistema que privilegia uns em detrimento de outros; opressiva é a escola que não forma para a cidadania; opressores são os professores que não enxergam na educação possibilidade prática de uma pedagogia da libertação.

Ensinar como prática da liberdade implica estar atento para ouvir as pequenices da sala de aula: a realidade do aluno, o querer e o não querer, as marcas de mundo. A escuta ativa do professor que acolhe e busca aproximação é, para o aluno, um voto de confiança; para o professor, é o aprender ensinando/ensinar aprendendo. O comprometimento do professor é libertador.

“Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo.”⁷

Concordamos com a impossibilidade de neutralidade. E não só no sentido partidário, ainda que também nele. Quando selecionamos nossos conteúdos, selecionamos a forma de ensinagem e formas de avaliação, estamos fazendo escolhas. Toda escolha tem em si uma ação de exclusão. Mesmo que inconsciente, essa decisão parte de algum pressuposto e de concepções que determinam a nossa

⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339. Acesso em: abr. 2019. p. 27.

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 79.

forma de agir. E esses “pressupostos dos processos educativos não são apenas epistemológicos. Esses ocorrem conjuntamente com outros pressupostos psicológicos, biológicos, éticos, sociais, políticos, econômicos e culturais”.⁸ Reconhecer isso de forma íntegra é assumir que não somos neutros. Por isso defendemos que o aluno deve ser informado dessas nossas opções. Se escolhemos trabalhar com a ideia de pluralidade e diversidade, estamos tomando uma posição que consideramos justa, e mesmo aí existe parcialidade.

Se os alunos são informados de que esta não é a única nem neutra, se torna possível para eles argumentar sobre esses posicionamentos, que não mais estão sendo apresentados como absolutos. E ainda mais, a identificar as parcialidades nas várias instâncias de informação – internet, televisão e jornais. Logo se não só pela possibilidade do aluno “defender-se” da perspectiva do professor – que não deve, mas pode ser autoritária, até porque vista como prestigiosa do seu lugar de fala – então, que seja pela esperança de que o estudante possa compreender que fora da sala de aula também existem parcialidades. E, em tempos de cerceamento da liberdade de cátedra, a coragem de tomar uma posição justa pode, quem sabe, inspirá-los a não temerem e assim serem corajosos.

Com estes escritos que foram, ao mesmo tempo, transporte dos nossos respiros correntes e desejos de vigilantes reflexões para o futuro, nos despedimos tendo a certeza de que quanto mais nos conectamos, mais caminhamos para uma educação *freireana*.

As autoras

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339. Acesso em: abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAVIANI, Jayme; CARBONARA, Vanderlei. Pressupostos epistemológicos nos processos de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva ética. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p.541-560, dez. 2018. Semestral.

⁸ PAVIANI, Jayme; CARBONARA, Vanderlei. Pressupostos epistemológicos nos processos de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva ética. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 544, dez. 2018.

A escola que eu gostaria de ser: uma reflexão sobre docência à luz de Paulo Freire

Cristiane Garcez Noronha Duttel¹
Marli Oliveira²

Santa Maria, 7 de abril de 2019.

Queridas professoras e professores:

É com grande entusiasmo que falamos a vocês, falamos de nosso lugar, nosso lugar de professora, alfabetizadora, educadora especial, atuantes em sala de recursos e salas de alfabetização e educação infantil na rede pública de ensino há dez anos e militantes com as minorias sociais.

Falamos a respeito de nossas experiências como docentes da rede estadual de educação do RS e da rede municipal de Toropi/RS; falamos sobre indignação, resistência, sobre docência, e é claro, sobre esperanças.

Com a atual crise econômica do estado, a classe docente vem sendo cada vez mais rechaçada, na medida em que o governo nega as condições básicas mínimas de trabalho a toda a nossa classe, prejudicando a qualidade do ensino, além de atrasar o pagamento dos nossos salários.

A indignação das professoras e dos professores tem sido assunto diário nos corredores das nossas escolas, porém, acredito que, para além da indignação, é preciso resistência. Só assim, professores e educandos conquistarão verdadeiramente o direito à dignidade. Paremos com fatalismos; os debates são mais importantes, e não é hora de cruzarmos os braços!

Para tanto, a análise crítica de nossas práticas pela formação permanente, configura-se em lócus capaz de propiciar a reflexão, por meio do diálogo e da conscientização de nossa “situação de oprimidos”. Segundo Freire (1987, p. 18), há a necessidade de superarmos a situação opressora, por meio do reconhecimento

¹ Educadora Especial (UFSM). Especialista em Inclusão Escolar (Uninter) e Psicopedagogia (São Braz), participante do grupo de pesquisa Dialogus (UFSM). *E-mail:* noronha.cristiane83@ymail.com

² Pedagoga (Anhanguera/Uniderp); Especialista em Gestão Educacional e em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (UFSM). Acadêmica do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). *E-mail:* marlioliveira1587@gmail.com

crítico desta situação de oprimidos, para que ocorram mudanças e se instaure uma nova realidade, a partir de uma ação transformadora que possibilite a busca do *ser mais*.

Ao buscarmos formação permanente capaz de conscientizar para libertar, estamos fortalecendo nossa classe, possibilitando às professoras e aos professores uma oportunidade de humanizar a educação e auto(trans)formar as pessoas, viabilizando a prática educativa transformadora.

A prática educativa que possibilita a professoras e professores a consciência a respeito da sua situação de inacabamento, processo inerente ao ser humano ao longo da vida, auto(trans)formar-se seria (res)significar a práxis pedagógica, levando em consideração as múltiplas dimensões da aprendizagem. Dar-se conta de que estudantes e professores são pessoas completas, dotadas de sonhos, anseios, problemas, carências e afetos. Refletir sobre tais dimensões, em uma proposta dialógica através da troca de experiências, refere-se à busca da auto(trans)formação, ou seja, do crescimento pessoal e profissional e do *ser mais*, na complexa trama das dimensões pelas quais vamos nos constituindo com os outros e com o mundo.

Momentos de formação significativa deveriam ser propiciados à classe docente, formação que venha ao encontro dos nossos ideais; que sejam do nosso interesse e, principalmente, que venham a colaborar com nossa prática de ensino, desafiando-nos à reflexão e às mudanças necessárias. Freire, em *Pedagogia como prática de liberdade* (1967, p. 90), defende uma educação que possibilita a discussão corajosa da problemática humana, que adverte o homem dos perigos de seu tempo e que, consciente, o encoraja à luta. Uma educação que o coloca em constante diálogo com o outro e compromisso com a realidade social em que está inserido.

O indivíduo que está preparado é aquele que aprendeu a aprender, a autotransformar-se, justificando, assim, a relevância da formação permanente, por meio do diálogo e da análise do contexto em que estão inseridos os professores. Dialogicidade implica movimento, (des) acomodação, encontro e reflexão com os pares, compromisso com as mudanças.

A formação dialética permite a mudança de pensamento, reflexão e uma nova maneira de olhar a práxis pedagógica, bem como as relações que se

estabelecem nesse contexto. Em relação à análise crítica da prática docente, Freire destaca:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2002, p. 18).

Acreditamos que nossa luta deveria se dar em momentos de diálogos, estudos e trocas de experiências em uma articulação com os demais setores do funcionalismo público, na busca por nossos direitos e, principalmente, uma articulação entre as instituições de ensino da rede estadual e da rede municipal de toda a classe docente. É preciso que aconteça uma revolução intelectual relacionada ao pensar e agir dos professores, educandos e comunidade escolar como um todo. O desafio que se coloca é de conscientizar-nos e problematizar as inúmeras situações que perpassam o cotidiano escolar. Carecemos aguçar nossa curiosidade para além dos saberes experienciais, melhorar sua qualidade, ou seja, criticizar-se mudando a visão ingênua de mundo, transformando nossa curiosidade em epistemológica, portanto, conhecendo nossas razões de ser e proporcionando condições para nossa autonomia.

A partir da tomada de consciência dos oprimidos, o silêncio será quebrado e, então, as pessoas terão domínio para argumentar de maneira eficaz a reivindicação de seus direitos, inclusive, propondo mudanças relacionadas à legislação e política. Daí a necessidade de a escola posicionar-se, organizando-se para ver-se livre das mordidas, muitas vezes impostas por instâncias governamentais. Em *Pedagogia da esperança* (1997, p. 49), Freire nos traz como importância fundamental da educação o conhecimento da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos e históricos, que explicam o grau de “interdição do corpo” a que estamos submetidos pelo discurso ideológico dominante.

Ser professoras e professores hoje em dia é um desafio, visto o quadro de desvalorização moral e financeira no qual estamos inseridos; muitos colegas estão desmotivados e doentes, o que tem provocado uma brusca diminuição da procura

aos cursos de formação inicial de professores. Além disso, a docência é uma das profissões que obteve maior aumento de tarefas e atribuições nas últimas décadas, consequência do processo de globalização, inovações tecnológicas e novos temas transversais.

É responsabilidade dos estados e municípios é assegurar, na rede pública de ensino, às professoras e aos professores condições adequadas de trabalho, bem como, posteriormente, garantir qualidade de vida para os profissionais, no momento da aposentadoria. Da mesma maneira, tornar a profissão atrativa para a juventude mediante aumento da aplicação de recursos em educação e consequente melhoria da qualidade do ensino. Essas responsabilidades, presentes nas legislações que tratam da regulamentação dos sistemas de ensino brasileiro e dos direitos trabalhistas e sociais, deveriam funcionar efetivamente, possibilitando, assim, a valorização da carreira docente.

Apesar dos avanços significativos na legislação nacional, acerca da educação, é preciso concretizar as vitórias no dia a dia das escolas, sejam estas pertencentes às redes federal, estadual ou municipal de educação, contrapondo a política neoliberal de retirada de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários dos últimos governos.

A vocês, queridas colegas professoras e caros colegas professores, dedicamos e concluímos esta carta humilde e sincera com o mesmo entusiasmo das primeiras palavras; entusiasmo de quem jamais vai desistir de lutar por uma educação com qualidade e justiça social, de quem faz um apelo para que os(as) colegas não caiam no fatalismo do “não vai adiantar nada a gente falar”.

Essa é a escola que nós gostaríamos de ser! A escola das gentes conscientes, onde habita a sensibilidade, ajudando a fazer emergir uma nova visão e organização da sociedade.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

Nós falhamos: um apelo pela formação continuada do professor

Fabiana Perotoni¹

Nós falhamos terrivelmente. O motivo de estarmos aqui, hoje, é porque falhamos terrivelmente.

Elegemos pessoas que se baseiam nos princípios da intolerância, da coerção, da punição e do cerceamento. Negamos as descobertas científicas, como se as leis da Física pudessem mudar por não concordarmos com elas e acreditarmos, novamente, que a Terra é plana, que vacina é feita para controlar mentalmente a população, que o traficante de metanfetamina superpotente (que causa overdose no primeiro uso) distribui gratuitamente sacos de seu produto para estudantes se viciarem. Em pânico, e com um sistema de crenças avariado, negamos a lógica e a ciência, mas aceitamos o boato, a lenda urbana e a *fake news*. Porque nesses tempos líquidos e sobrecarregados de informação (em sua maioria violenta e bizarra) é mais fácil acreditar no estapafúrdio do que na ciência, pois perdemos a fé, não em Deus, mas no ser humano e, sem esperança no potencial humano para evoluir, mudar e melhorar, não há motivos para educar.

Temos nossas próprias *Columbines*.² Temos nossos próprios *13 Reasons Why*.³ Temos uma infância doente, uma adolescência problemática e um mundo adulto depressivo, violento e em pânico. Temos uma sociedade intolerante, descrente e impassível à dor do outro.

E isso sim, é culpa nossa. Porque, quando Paulo Freire falou pela primeira vez, ele nos deu um norte, uma forma de melhorar e nós falhamos. Falhamos por esquecer, por escolher outras demandas, por achar que o respeito humano pode esperar; por nos constranger em não ser conteudista, admirando ainda os nossos colegas que, em pleno século XXI, lembram de cabeça a data da batalha dos campos de *Flanders* ou recitam todas as conjugações do *vós*.

Não era para ser conteudista, não era para ser bancária, no entanto, aqui estamos nós... e a nossa educação arcaica, com problemas acumulados e

¹ Especialista em Gestão e Organização da Escola. Professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. *E-mail*: perotoni.fabi@gmail.com

² Escola americana famosa pelos atentados suicidas de alunos.

³ Série da rede Netflix com a temática de suicídio adolescente.

malresolvidos desde os anos 60 até agora. Não resolvemos nada e ainda alimentamos o bolo do “mal-estar” no ensino.

Este texto começa de forma pessimista, sim, porque antes de qualquer luz no fim do túnel ser possível, precisamos entender por que diabos entramos num lugar escuro e claustrofóbico por livre e espontânea vontade. Por que, se não pensarmos nas causas de nossa geração de professores falhar, mesmo se conseguirmos reverter o processo, nada impedirá que ele se repita. Como se repetiu nesse início de milênio.

A teoria freireana deveria estar obsoleta, deveria estar nos livros de história da educação que a descreveriam como uma importante política educacional que ajudou a alavancar o ensino após a abertura política e a Constituição de 1988. Estarmos aqui, hoje, discutindo a necessidade da implantação das ideias de Freire é a prova da nossa falha em fazer uma educação com qualidade em todos os níveis. Uma das frases mais comuns nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas é “tornar o estudante um cidadão consciente, questionador da sua realidade, agente de mudança social”. Essa também é a frase menos entendida pelos professores. Esse conceito não chegou para “os mano” da periferia, não chegou para os pequenos empresários que reclamam do sistema enquanto são joguetes dos tubarões, nem para o operário que apoia o patrão e com isso não se sente “tão operário” assim. Não chegou para uma sociedade que ainda não superou o machismo, o racismo, a homofobia e a preocupação ambiental. Mais do que isso, retrocedeu todo o trabalho feito em relação a isso, negando estudos e implantando políticas burras e meritocráticas.

E tudo isso acontece por não se dar a devida importância a duas máximas da teoria de Freire. A primeira diz respeito à crítica da inevitabilidade histórica com que se esperava a emancipação dos menos favorecidos, ignorando as forças do capitalismo e da própria sociedade em transformação constante. Afinal, segundo Freire (1997, p. 89),⁴ “o mundo não é, o mundo está sendo”. Assim, ignoramos a força da mídia, do capital, da era da informação e agora da pós-verdade. Pensamos que, inevitavelmente, as coisas seriam melhores e não demos a devida importância ao segundo ponto que ressaltou da pedagogia da autonomia, a que só podemos buscar desenvolver a autonomia no educando, se nós mesmos, enquanto

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

educadores também a desenvolvemos. Logo, para que haja um cidadão com autonomia, precisamos ter um professor com autonomia. É aqui que a falha começa.

Dentro da minha experiência educacional como aluna, professora, pesquisadora e coordenadora, algumas coisas que ficam claras sobre os motivos de teorias não saírem do papel e virarem apenas uma frase bonita nos PPPs das escolas, uma das grandes causas disso está na formação de professores.

Quanto do currículo de graduação está voltado para questões pedagógicas? Quanto se investe numa boa formação docente? Cada vez mais os currículos estão enxutos e fáceis, afinal, a formação universitária também é uma empresa.

Negligencia-se ao aluno de graduação a criação da autonomia de sua prática educativa, pois essa não é o foco de seu ensino. Assim como não lhe ensinam liderança, gestão de conflitos e comunicação não violenta.

Quando se pergunta para um professor de educação básica com qual teoria educacional ele se identifica, qual o objetivo que ele preza para sua disciplina, percebe-se nas negativas que “a teoria não funciona” ou, na falta de clareza nas respostas, que ele não tem convicção pedagógica nenhuma. Ele se sente abandonado e desmotivado, pois tudo o que ele aprendeu falhou com ele, no momento em que ele pisou na escola. No momento em que ele se deparou com o aluno não ideal, com os colegas não ideais, com a infraestrutura não ideal, com as políticas públicas não ideais.

Se a formação bancária, digo, universitária falhou com ele em torná-lo crítico, pesquisador e agente de mudanças, o resgate deste professor deveria estar no primeiro item da pauta para a mudança da educação atual.

Os educadores do século XXI precisam saber mais do que apenas o conteúdo do seu componente didático e eles precisam dominar isso de forma extraordinária também. Mas eles precisam de uma formação humana ética, um suporte teórico que realmente os represente, uma prática pedagógica que permeie a formação desde o início; eles precisam ser criadores de conteúdo, pesquisadores de soluções. Eles precisam ser críticos, atuantes e agentes de mudança. Senão eles nunca educarão para o mesmo fim.

Paulo Freire é educador de tempos não ideais, é por isso que ele faz sentido agora. Por que o conflito pede soluções, e resolver problemas é fazer as coisas de forma diferente do que se fez até então. Fica aqui o meu apelo para o resgate desse

educador deixado de lado em meio à burocracia e à falta de recursos (inclusive teóricos) e que ainda está na escola. A formação continuada feita por mestres autônomos, buscando desenvolver a autonomia desses professores é imprescindível para que a mudança aconteça a curto prazo. Pois o que estamos vivendo, hoje, também já foi profetizado por Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser um opressor”. (FREIRE, 2010, p. 112). Não é o que vivemos agora? Se sua resposta é sim, então precisa concordar comigo: Nós falhamos.

A ação-reflexão-ação que me movimenta: percursos de luta e formação permanente

Isadora Alves Roncarelli¹

Caxias do Sul, 3 de maio de 2019.

Companheiros(as) educadores(as)!

Escrevo esta carta com a ânsia de registrar aquilo que reflito, a partir das tessituras de Freitas (2018, p. 412); “Paulo Freire compreende o registro como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática”; em função disso, acredito que esta seja uma forma muito pertinente de avaliar aquilo que pesquiso e vivencio como educadora, refletindo, registrando e ressignificando minhas vivências com meus pares.

Em meus percursos docentes, muito me chama a atenção a forma como os(as) educadores(as) percebem e vivenciam a docência. Por conta disso, coloquei-me em movimento e desafiei-me a pesquisar o fazer docente. Percebo-me, agora, em um emaranhado de narrativas, conceitos e impressões sobre ser professor(a), que se aproximam e também se afastam dos argumentos de Paulo Freire. Esses tensionamentos têm me feito refletir sobre minha própria prática, sobre a minha relação com a docência, bem como sobre a luta² pela educação libertadora.

Freire (2017, p. 24, grifos do autor) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, enfatizando que o sujeito que aprende não é um ser ‘vazio’, mas alguém que, por meio de suas experiências, e da relação dialógica com os outros e com o mundo, constrói conhecimento. Da mesma forma, o ser que ensina não é alguém que “deposita” conhecimento, mas que instiga, questiona e incentiva os(as) educandos(as). Coloco-me em reflexão a partir disso, visto que, muitas vezes, em

¹ Universidade de Caxias do Sul. Mestrado em Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001, isadoraroncarelli@hotmail.com

² Freire evidencia a luta em diversas obras, sinalizando sua relação com a busca pelo *ser mais* e pela libertação. A luta dos(as) educadores(as), numa perspectiva freireana, conforme defendo nesta carta, evidencia-se desde uma prática de educação libertadora e permeia até a relação de busca por direitos e melhores condições profissionais.

meu cotidiano como professora, observo a educação bancária, tão criticada por Freire (2015), enraizada nos discursos e nas práticas que permeiam a Educação Básica.

As práticas bancárias ainda presentes nos fazeres de muitos(as) professores(as) os(as) afastam de uma formação permanente, visto que a crença na transmissão, no depósito do conhecimento acabado e estático desestimula a reflexão e, conseqüentemente, a busca por formação continuada. Por outro lado, práticas pedagógicas ancoradas na educação libertadora proposta por Freire (2015) fomentam a reflexão e a formação docente, pois o(a) educador(a) libertador(a) percebe-se como ser inacabado, em permanente formação. Um exemplo disso é o que Saul e Saul (2018, p. 169) relatam: “saber-se finito e inconcluso são características do ser humano que o impulsionam na busca do conhecimento, ao reconhecer que pode aprender, constantemente, ao longo de sua vida”. O(a) educador(a) que se reconhece como ser inacabado tende a colocar-se em processo de ação-reflexão-ação constantemente, na medida em que reflete sobre seu fazer. Além disso, a reflexão fomenta a necessidade da luta *na e pela* educação.

A desvalorização dos(das) professores(as) – e neste caso me refiro não só à questão financeira, mas especialmente à social – é um dos argumentos que valida a necessidade da luta na docência. Contudo, apesar deste ser um fenômeno de importante atenção, não é o único que requer mobilização da categoria. A descaracterização das políticas educacionais, os discursos de “criminalização” do posicionamento crítico nas escolas e os constantes ataques aos(as) educadores(as), que compartilham premissas freireanas, exigem dos(das) docentes posicionamento e tomada de decisão.

Ao posicionar-se criticamente, o(a) educador(a) também contribui para a ruptura do modelo bancário de educação, na medida em que se liberta das amarras da transmissão do conhecimento e passa a revelar-se aos(as) educandos(as) como ser que pensa, que reflete e que permite aos mesmos que também o façam, legitimando a educação libertadora. Por isso, a luta dos(as) educadores(as) é também pelos(as) educandos(as), pela transformação da educação e pela emancipação dos sujeitos. Cabe salientar que, conforme Freire (2017) afirma, mesmo que sejamos seres condicionados, não somos determinados; por isso a transformação é possível e é através da luta que ela se concretiza. Em síntese, para

Freire (1985), a transformação consiste na criação, na democratização e sobretudo na reflexão. Desse modo, por sermos seres inacabados e incompletos, podemos aprender, refletir, reaprender e mudar de opinião conforme aprendemos.

Para que a luta esteja presente em minhas práticas como educadora, a reflexão é essencial. É por meio dela que posso ressignificar minhas vivências e avaliar minha tomada de decisão, é com a reflexão que me formo e reformo cotidianamente e, conforme Freire (2017, p. 40), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática”. Por isso, defendo – não só em minha pesquisa de mestrado,³ mas também em meu posicionamento como educadora – que é por meio da reflexão sobre a prática, proposta por Freire (2017), que o docente poderá movimentar seus saberes, refazendo sua prática constantemente, conforme reflete e reage sobre sua práxis. Esse processo de ação-reflexão-ação provoca o(a) educador(a) a pôr-se em movimento e em permanente formação. A teoria serve como base para a reflexão crítica e alimenta a ação prática, subsidiando a constata formação do(a) professor(a). Conforme Saul e Saul:

A formação permanente é, portanto, uma responsabilidade ética, política e profissional do educador e do poder público, que exige luta por condições objetivas que viabilizem a construção de práticas pedagógicas dialógicas e desveladoras da realidade, sem o que, não se faz a mudança da escola [...] (2018, p. 170).

Portanto, a formação permanente está intrinsecamente relacionada à reflexão crítica sobre a prática. É por meio do processo de ação-reflexão-ação que ela se consolida, permitindo aos(às) professores(as) que reconstruam suas práticas – ancorados em suas bases teóricas – cotidianamente, a fim de aprimorá-las em busca de uma educação mais humanizadora e libertadora, conforme defende Freire (2015). Além disso, a formação permanente fomenta o desejo da luta, uma vez que a reflexão crítica sobre a práxis e a realidade educacional proporciona

³ Minha pesquisa de Mestrado em Educação tem como objetivo principal analisar o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo da carreira e trajetória de vida, de modo a perceber o quanto esse exerce influências na dimensão pedagógica da atuação docente; porém, trato de investigar também o papel da reflexão sobre a prática – ancorada em Freire – nas mudanças, permanências e rupturas percebidas na prática pedagógica dos docentes.

aos(às) docentes novas concepções de educação, as quais devem sempre estar de acordo com as demandas sociais da população.

Finalizo essa carta reafirmando meu compromisso com a reflexão *na e sobre* a educação. É a luta que me mantém refletindo, me (re)formando constantemente e me movimentando em busca de uma educação libertadora e humanizadora. Apesar do ponto final, apresento nessa carta apenas uma das diversas reflexões em torno de meu percurso, o qual é tributário sobretudo de minha atuação docente e formação permanente.

Referências

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; MARTIN, Lilian Lopes. **Educação e mudança**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 e 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Educação Permanente. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Carta pedagógica sobre Paulo Freire na formação de gestores(as) e professores(as)

Maria Elisabete Machado¹
Ana Lúcia Souza de Freitas²

Queridos e queridas mestrandos e mestrandas do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional

Escrevemos a vocês esta Carta Pedagógica (FREIRE, 2000; VIEIRA, 2018) para convidá-los(as) a pensarem sobre as contribuições de Paulo Freire na formação profissional de gestores(as) e de professores(as) de modo geral e, de modo mais específico, sobre o modo como o pensamento freireano contribui para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. Com este objetivo, compartilhamos uma experiência relacionada ao Seminário de Didática do Ensino Superior, visto que o mesmo propõe um contrato didático (FREITAS; GESSINGER, 2008) fundamentado em Paulo Freire, em diálogo com outros autores e autoras.

O contrato didático neste Seminário tem como pressuposto o que afirma Terezinha Rios (2008) acerca de que “aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos” (p. 27). Por isso propõe, entre outros procedimentos e instrumentos metodológicos, as Rodas de Diálogo.

Nesta Carta Pedagógica, vamos compartilhar com vocês a experiência de uma Roda de Diálogo sobre Paulo Freire, no Ensino Superior, realizada na segunda aula deste semestre, em que refletimos a partir de três questionamentos: Quem é Paulo Freire? Qual a sua importância para a educação no Brasil e no mundo? Como o pensamento freireano está presente no contrato didático do Seminário de Didática do Ensino Superior?

A proposição desta aula se deu em função de conhecer Paulo Freire como uma das referências da educação, e pela possibilidade de desconstruir uma possível visão ingênua de que a teoria freireana refere-se e limita-se à educação de jovens e adultos. Freire visava não só a ensinar/alfabetizar jovens e adultos, mas também procurava articular com esses sujeitos a leitura e releitura de seu contexto social e cultural. Por isso, Paulo Freire representa a perspectiva libertadora de

¹ PUCRS. *E-mail*: mmelisabete@yahoo.com.br

² Unisinos – Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional. *E-mail*: anafr@unisinos.br

educação, em todos os campos de atuação, tendo em vista contribuir com a autonomia da classe popular, para que os sujeitos possam lutar para transformar sua realidade e se manterem vigilantes na resistência ao *status quo*. Acreditamos, com base nos estudos de Freire, que enquanto houver desigualdades sociais no mundo, o referido autor será um clássico, na defesa dessa luta.

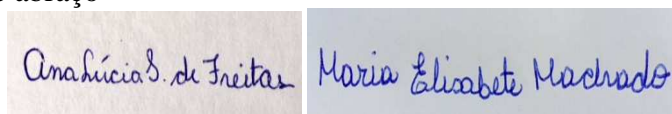
A aula se desenvolveu em forma de Roda de Diálogo. Inicialmente, os mestrandos e mestrandas foram convidados a compartilhar a leitura de verbetes do *Dicionário Paulo Freire* e suas compreensões acerca dos mesmos, a partir de outras fontes despertadas pela leitura. Este foi um momento significativo, pois foi possível aprofundar estudos sobre o autor e sua obra, bem como a importância do mesmo para a formação de gestores(as) e professores(as). Destacou-se a importância do registro (FREITAS, 2018b) e da reflexão sobre a prática (2018a) para a constituição de profissionais crítico-reflexivos.

No diálogo exercido, partimos das síntese anteriormente produzida pelos estudantes, para orientar novas leituras, com vistas ao aprofundamento de estudos e buscando manter um equilíbrio entre as necessárias rigorosidade metódica e amorosidade. No final, os(as) estudantes foram convidados(as) a fazerem a sistematização da reflexão sobre a aula, por meio da elaboração de Cartas Pedagógicas. Apesar da significativa experiência, dada a proximidade de realização do evento, bem como do estranhamento inicial inerente a esta proposição, ainda não foi possível contar com a escrita desta turma para a participação no XXI Fórum. Acreditamos que esta escrita autoral se tornará possível na continuidade do trabalho.

Enfim, ao escrever-lhes contando sobre nossa experiência, desejamos também convidá-los a conhecerem a escrita por meio de Cartas Pedagógicas, proposta com base no pensamento de Paulo Freire. Consideramos ser este um instrumento metodológico que contribui para o desenvolvimento da formação crítico-reflexiva, incentivando a escrita autoral. Nos Anais de eventos indicados nas referências desta carta (PAULO, 2018; ANAIS, 2019), vocês encontrarão vários trabalhos publicados nesta modalidade de escrita. Sugerimos a leitura!

Além disso, salientamos que o convite à leitura de Cartas Pedagógicas é também um convite à escrita. Esperamos que se aventurem à experiência de escrever Cartas Pedagógicas e que, noutro momento, possamos compartilhá-las.

Grande abraço



Porto Alegre, 3 de maio de 2019.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Reflexão sobre a prática. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. p. 410-412.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b. p. 412-413.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria. O contrato didático e a avaliação. *In*: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. LIMA, Valdevez Marina do Rosário. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2008.
- Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: o Legado Global, 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freireglobalconference-2018/apresentacao>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- PAULO, Fernanda dos Santos *et al.* (org.). **Anais do XX Fórum de Estudos**: leituras de Paulo Freire. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul. [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/eventos/xxfpf/assets/basic-html/page-1.html#>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar** (Por uma docência da melhor qualidade). 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 75-76.

Cartas a Cristina e a formação de professores

Valdete Gusberti Cortelini¹
Geraldo Antônio da Rosa²

Prezados educadores, permitam dizer-lhes que o primeiro contato com a leitura da obra *Cartas a Cristina*, de Paulo Freire, fez-nos pensar sobre como nos constituímos educadores, nossa história de vida, nossas lutas e nossas fraquezas.

Compreendemos, no momento da leitura das cartas, que os escritos de Freire nos mostram que retornar ao passado nos faz refletir e buscar o distanciamento entre o momento vivido e o projetado, remetendo-nos a uma constante vigilância das concepções e das ações que sustentam nossos saberes. O exercício de passar pelo vivido e pelo construído consolida a ideia de que o ser humano é movido por desafios que lhe possibilitam tornar-se cada vez mais humano. As escolhas que fazemos direcionam nossas ações para nos libertarmos de situações pelas quais nos encontramos aprisionados, ou reforçamos nossas estruturas de vida que consolidam o sentir-se humanos e encorajados na busca do desconhecido.

Nessa dinâmica, que nos traz a reflexão crítica sobre a prática na formação de professores, apresenta a *primeira carta*, na qual Freire traz a importância do pensar, fazendo a relação entre o *menino de ontem* e o *homem de hoje*. Dessa forma, entendemos que o professor vai se formando ao longo da vida, na relação com diferentes conceitos, no contato com diferentes sujeitos, que contribuem para sua constituição profissional e humana.

Na *segunda carta*, Freire nos instiga a pensar sobre simbologias que elegemos em nome de respaldo social. Ainda que, muitas vezes, critiquemos a classe dominante e denunciemos a violência de classes, reforçamos através de nossas ações o lugar onde cada sujeito deve estar. Uma atitude de vigilância nos faz pensar sobre os saberes que sustentamos e os poderes que legitimamos, materializados através de nossos discursos e práticas.

Dessa forma, o testemunho assume valor significativo, o que nos traz na *terceira carta*, na qual recorda medos da infância e a importância afetiva da

¹ Doutoranda em Educação. Universidade de Caxias do Sul – 2019.

² Geraldo Antônio da Rosa. Professor na Universidade de Caxias do Sul – 2019.

família, com destaque à figura do pai. Entendemos que nossa prática pedagógica tem efeito quando é testemunhada.

Esse testemunho vai se construindo ao longo da história de cada educador que, na sua constituição docente, busca aproximar suas concepções de mundo, de conhecimento e de sujeito com a prática desenvolvida. Assim, na *quarta carta*, Freire retrata o silêncio como expressão de significado em uma das mudanças que a família realizou da cidade de Recife para a cidade de Jaboatão. Mudanças exigem que se elaborem perdas, se lide com frustrações e se encarem novas situações. Assim, também na educação estamos sempre em processo de mudança quando nos entendemos abertos para o novo, para o inacabamento do saber e do tornar-se humano.

Ainda com relação ao processo de tornar-se humano, Freire, na sua juventude, através da *quinta carta*, lembra as injustiças que seus pais viveram na busca pelo sustento da família, trazendo a recordação do piano e da gravata, que asseguravam a imagem de credibilidade diante da sociedade cruel, injusta e desumana. Faz denúncias ao autoritarismo nas dimensões da sociedade, da política, da escola e da família. Ficamos na dimensão da escola e nos questionamos sobre as injustiças e a desumanização que, ao longo de nossa formação docente, ajudamos a legitimar através do nosso testemunho de ações que reforçam essas práticas desumanas.

E assim prossegue com suas reflexões quando, em sua *sexta carta*, nos instiga a pensar sobre o quanto o professor faz a diferença na vida de um aluno, reforçando a ideia de inferioridade, de incapacidade ou despertando sonhos, desejos de buscar e de fazer descobertas. Faz relação do seu momento vivido, suas experiências, suas observações frente à sociedade e a importância de sua professora “*Cecília*”, que disse a sua mãe que iria ensiná-lo a partir do que já sabia, para buscar o que ainda não conhecesse.

Essa atitude da professora o coloca inserido no mundo, fazendo-o refletir sobre seu conhecimento e sua condição humana, que na *sétima carta*, deixa transparecer sua participação no mundo dos “meninos conectivos”, transitando nas diferentes classes sociais e convivendo com pessoas amáveis, dialógicas e também com indivíduos brutos. Revela fatos que estabelecem relação entre opressor e oprimido. Nessa relação entre educador e educando, não é possível

desenvolver diálogo, construção do conhecimento e investigação, reforça-se a transmissão de conhecimentos e submissão entre sujeitos.

No entanto, mesmo diante de todas essas práticas desumanas, na *oitava carta*, Freire nos traz, de modo muito intenso, o conceito de esperança. De acordo com o autor, a esperança é condição para que o diálogo aconteça, juntamente com amor e humildade. Atrevemo-nos a aproximar esse conceito ao de ser mais. Esperança de ser mais curiosos no conhecimento de si e do mundo, convictos na conquista da liberdade, na busca de humanização do mundo e desafiados pelo novo. E assim também, na *nona carta*, Freire relata os últimos momentos de vida de seu pai num misto de entendimento de morte, dor e esperanças. A figura da mãe se apresenta como pilar de consolação.

E, em meio à busca, à esperança, à dor e à opressão, Paulo Freire traz, na sua *décima carta*, a marca da importância que dedicava aos livros. Considerava fundamental sua presença como norte para a busca de questionamentos e de significados no exercício da docência, no constituir-se educador.

Nessa perspectiva, na *décima primeira carta*, escreve sobre sua experiência no Sesi, demonstrando análises de ordem política, pedagógica, de natureza ética, ideológica, histórica e sociológica. Traz a formação de professores e dos pais conduzida a partir das manifestações da prática dos professores e das necessidades dos pais. Menciona também a relação entre teoria e prática, apresentando, na *décima segunda carta*, alguns pressupostos que constituem o exercício da docência: educador e educando como sujeitos da prática não anulando suas individualidades; relação de conhecimento e de aprendizagem; ausência de neutralidade na prática educativa; não há docência sem discência; diálogo na prática educativa como possibilidade de pensar, criar e inovar e docência e pesquisa com relações de reciprocidade.

E, assim, na *décima terceira carta*, apresenta a transição para um segundo bloco. Até então, Paulo Freire atendeu às solicitações de escritas feitas por Cristina. Nessa etapa, registrou sua prática, suas reflexões e construção da docência de modo coerente, na tentativa de diminuir a distância entre o que dizia e suas ações. Mostrou-nos também suas experiências e vivências construídas na infância. No segundo bloco de cartas, continua falando de si, mas aborda temas sugeridos em seminários, em entrevistas, em leituras de jornais e revistas dentro e fora do Brasil.

Nessa nova fase, a *décima quarta carta* nos desafia a pensar se o cotidiano se faz presente na sala de aula de forma crítica, contribuindo para a construção do conceito de liberdade. A democracia se ensina através de nosso testemunho, e, no diálogo, apresenta-se como possibilidade de nos libertar de nossos preconceitos. Nos faz pensar sobre nossos compromissos com a educação.

E assim prossegue na sua *décima quinta carta*, destacando que o professor democrático vai se constituindo no processo de seu fazer pedagógico, mas para isso precisa de duas virtudes: coerência e humildade. Aproximar o que pensamos e fazemos estando sempre vigilantes através da reflexão, para diminuir essa distância. Nesse movimento, Freire apresenta, na *décima sexta carta*, a importância de desenvolvermos a habilidade de escuta. Não apenas a escuta entre educador e educando, mas na observação, na escuta de si mesmo, na reflexão, no respeito pelo outro.

Finalizando seus escritos, na *décima sétima carta*, nos instiga a assumir uma posição curiosa de busca e a construir conhecimento através da indignação. Em sua *última carta*, nos traz a convicção de acreditarmos que a mudança é possível, por meio do avanço da consciência ingênua para a consciência crítica, lutando por políticas públicas justas que conduzam ativamente as pessoas contra qualquer tipo de violência e desumanização.

A leitura da obra é sempre atual porque seus escritos nos possibilitam pensar a formação docente, independentemente da época em que vivemos. “Me arrisco a dizer [...] Gente Humana é processo”[...]. (FREIRE, 2015, p. 13).

Referência

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Medos e ousadias em tempos de adversidade: narrativas sobre as perspectivas do contexto interdisciplinar no PIBID/PUCRS

Victor Neжелischi¹
Rosane Ximmer²

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um de seus principais propósitos inserir estudantes dos primeiros anos dos cursos superiores de licenciatura ao contexto escolar. Essa política pública se mostra extremamente necessária, pois incentiva a presença de futuros professores e professoras no ambiente escolar, logo no início da sua trajetória na graduação.

Este trabalho busca discutir a peculiaridade interdisciplinar de um dos núcleos do PIBID da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Aliado a isso, tem-se como finalidade contribuir para a discussão das relações entre PIBID, interdisciplinaridade e a formação de professores e professoras, analisando como tais aspectos podem colaborar na construção da sua identidade profissional e no seu desenvolvimento de autonomia.

Em relevo, destacamos o Núcleo 3 do PIBID/PUCRS. Um núcleo reconhecido como multidisciplinar organizado a partir do edital Capes 07/2018, em setembro de 2018. Trata-se de um grupo formado por uma combinação inesperada de sete diferentes cursos de licenciatura: Biologia, Educação Física, Física, Letras: Inglês, Letras: Português, Química e Pedagogia. A configuração anterior (até 2017) para o programa na PUCRS era de núcleos disciplinares, por cursos específicos (PIBID da Física, PIBID da Pedagogia, etc.).

A mudança foi inesperada porque, após 2017, um período turbulento de cortes na oferta das bolsas, o programa ressurgiu e possibilitou este formato.

O contexto era, inicialmente, adverso, motivado por fatores como o receio pelo prazo de validade do programa e a instabilidade pós-eleitoral, no âmbito de políticas públicas para a educação. A oferta e a procura pelas bolsas também não foram abundantes. Apesar disso, o grupo se mostrou resiliente e adaptativo. O ânimo para fazer a diferença coletivamente, demonstrado por todos e todas

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Física – Licenciatura, Capes. *E-mail:* victornej@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pedagogia. Capes. *E-mail:* rosane.zimmer@puccrs.br

estudantes, juntamente com a postura motivadora da supervisão do núcleo, foram fatores que fortaleceram como a equipe tem se desenvolvido.

Implicados pelo medo e pela ousadia, apostamos no recomeço. O medo pelo novo e ousadia como alento, pois o programa continuaria. É complexo separar os medos das ousadias: ao mesmo tempo em que trabalhar com um grupo tão diverso parecesse assustador, era extremamente ousado e desafiador estar repleto de pontos de vista e vivências diferentes, entrando num mundo cheio de possibilidades.

Outro aspecto que intensificou a interação entre estas duas forças, medo e ousadia, foi a necessidade de desenvolver uma ação interdisciplinar ao longo do projeto, sobre a qual Severino pondera:

Uma tarefa inacabada, até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas. É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, sua prática concreta sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino, pesquisa e na ação social. Ela é antes algo pressentido, desejado e buscado, mas ainda não atingido. Por isso todo o investimento que pensadores, pesquisadores, educadores, profissionais e especialistas de todos os campos de pensamento e ação fazem, no sentido de uma prática concreta da interdisciplinaridade, representa um esforço significativo rumo à constituição do interdisciplinar. precisamos reduzir espaços nesta citação. (1989, p. 15).

Refletindo sobre as experiências nesse grupo, entre o medo e a ousadia de desenvolver a interdisciplinaridade – afinal, somos um grupo com 27 bolsistas que, em fase inicial da formação, compreende a educação muito mais pelas experiências como discente –, nosso processo de formação vem abrindo portas para vivências que dependem inerentemente da interação de pessoas, de áreas de conhecimento, que dificilmente se encontrariam em outros contextos. Esse tipo de competência interdisciplinar ainda não é simples de ser “eficientemente” colocada em prática no ambiente formal de sala de aula.

Hoje, quase seis meses do projeto, o Núcleo 3/PUCRS tem outros medos, motivados pelas incertezas na administração da educação, por parte do governo recém-eleito, juntamente com o iminente corte de bolsas na área. Do mesmo modo, o grupo ousa e busca se fortalecer em união.

No entanto, faz-se neste trabalho uma hipótese de que, ao exercitar essa prática num contexto de iniciação à docência, o futuro da profissão dos envolvidos e envolvidas nesse programa possa ser mais promissor, mesmo envolto por possibilidades e contingências. Essa é a oportunidade de fazer um apelo aos órgãos responsáveis pelo fomento da educação no Brasil. Sendo uma política pública nessa área, ela merece mais valorização e reconhecimento por parte, principalmente, de governantes.

Referências

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade**. Serviço Social e Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 1989.

A formação de pedagoga(o) a partir da experiência no pibidiana

Carla dos Santos de Matos Pocebon¹
Laura Brito Gomes²
Rosane O. D. Zimmer³

Introdução

No tempo em que a condição de educador(a) começa a dar contornos de impossibilidades, a relevância da experiência pibidiana se firma como uma política pública incontestável à formação da(o) licencianda(o).

A partir dessa premissa, Pereira e o grupo de pesquisadores/colaboradores, que compõem parte do Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica/PUCRS (CEB), se debruçam a investigar as repercussões de tal experiência na prática de pedagogas(os). Com amostra, se tem, atualmente, 25 investigadas(os) que atuaram como bolsistas do PIBID/PUCRS desde 2010.

Na esteira desta pesquisa, assim como a possibilidade de um novo formato do PIBID a partir do *Edital n. 7/2018 pelo Capes, a Pedagogia de nossa Instituição se vê envolvida no Núcleo 3 junto de outros, entre sete cursos – Física, Química, Educação Física, Letra Inglês, Letras Inglês, Matemática, Biologia*. Logo, trata-se de uma ação multidisciplinar que intenta se interdisciplinar, a partir de projetos desenvolvidos no chão da escola pública.

Nossa ação, mesmo que ainda estreita, uma vez que começamos em outubro de 2018, tem promovido indagações pontuais ao grupo de bolsistas e à coordenação e supervisão do Programa: Qual o lugar da Pedagogia num modelo com diferentes áreas de conhecimentos? Será protagonista? Que saberes a compartilhar? Quais as repercussões de tal modelo à formação da(o) pedagoga(o)? Que impactos possíveis no próprio curso?

¹ Licencianda em Pedagogia/PUCRS; bolsista PIBID. Contato: carla_smatos@hotmail.com

² Licencianda em Pedagogia/PUCRS; bolsista PIBID. Contato: laura.brito@edu.pucrs.br

³ Professora na PUCRS e no ESCOOP. Coordenadora do PIBID, Núcleo 3/PUCRS. Contato: rosaneodzimmer2@gmail.com

Objetivo

Como premissa ao presente estudo, temos a intenção de compartilhar e refletir sobre a importância do PIBID em nossa formação acadêmica, numa perspectiva de interação interdisciplinar; inventariar nossas contribuições aos saberes necessários à prática docente, a partir de nossa condição de partícipes do curso de Pedagogia.

Referencial teórico

A prática se faz e se refaz na práxis, e o seu tempo de duração reside no jogo dos contrários, de permanência-mudança. (FREIRE, 2002). Logo compreendemos que nossa experiência necessita de deslocamentos como os que encontramos no cotidiano do PIBID. Nossos deslocamentos, além do contato com o chão da escola pública, na recência de nossa formação, têm sido um constante estado de adaptação, inventividade, indagação, problematização.

Não temos exemplares que nos confortem em termos de escopo acadêmico do formato pibidiano. O que percorremos como pistas, até agora, nos anuncia a Pedagogia voltada aos anos iniciais, na fecundidade da alfabetização, numeramento, letramento. Por ora, vemo-nos atravessadas por outras áreas, cursos, diante de projetos a desenvolver.

Assim, nosso empenho tem sido o de reconhecimento de que nossa ação também atravesse as demais áreas/cursos, de modo que se consolide com outros saberes tanto para nós como para nossas(os) colegas. Nosso empenho está fincado no reconhecimento, ainda, de que ante os outros e o mundo trata-se de uma maneira radical o modo como nos experimentamos enquanto seres de cultura, de história, pois somos inacabadas(os) e conscientes de nossos inacabamentos, sem permitir incrustamentos. (FREIRE, 2007, p. 50).

Metodologia

Começamos a inventariar o lugar da Pedagogia a partir de alterações no formato de uma das escolas de atuação. Cremos que há a necessidade de ampliarmos nosso repertório de experiência. Contudo, tal efeito se firma como objeto de pesquisas ao CEB, bem como ao curso de Pedagogia, cabendo-nos, a partir de agora, registrar nossas impressões no caderno de reflexões do programa,

organizado a partir de março deste ano. Nossa problemática começa com a seguinte indagação: Qual o lugar da Pedagogia no Núcleo 3 do PIBID/PUCRS? Quais os saberes a compartilhar?

Trata-se de uma pesquisa participante, com base em Brandão (1999), feita a muitas mãos. Portanto, seus sujeitos irão, no percurso da pesquisa, determinar a trajetória da mesma, ora pesquisando, ora sendo fazedoras(es) de experiências.

[...] se o pesquisador quer tornar-se apenas um membro a mais do grupo, ele acaba por se anular e se negar a si mesmo, [...] se o objetivo do pesquisador é contribuir para uma problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo, ele deve preservar uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo. A verdadeira inserção implica, portanto, numa tensão permanente entre risco de identificação excessiva do pesquisador como os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação. (BRANDÃO, 1999, p. 28).

Análise

A partir de agosto de 2019, começaremos a elencar nossos saberes com a intenção de estabelecer a compreensão e as implicações em nosso curso e programa. A análise pretendida é a ATD: análise textual discursiva, uma vez que Moraes e Galiazzi nos inspiram que do caos encontraremos certa unidade discursiva. (2006).

Resultados alcançados (ou esperados)

Como assinalamos acima, nosso empenho é traduzir saberes que sustentem nossas práticas ao longo da construção de nossa profissão. Saberes que também promovam o protagonismo da Pedagogia no cenário pibidiano.

Referências

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.do C. Análise textual discursiva: processos reconstrutivos de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

Contribuições de Paulo Freire para a formação docente

Diandra dos Santos de Andrade¹

Introdução

Este estudo tem como objetivo apresentar um ensaio de minha pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, sob a orientação do Prof. Dr. Danilo R. Streck. Trata-se de uma aproximação inicial com a temática da formação de professores(as), com foco nas obras *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* e *Pedagogia da autonomia*.²

Minha pesquisa busca investigar a presença ou ausência de Paulo Freire nos cursos de Licenciatura de quatro universidades gaúchas, a fim de refletir sobre a contribuição de sua obra para a formação de professores(as) e para a educação popular, dentro da universidade. Para tanto, pretendo explorar as ementas das disciplinas, identificando quais obras de Paulo Freire estão sendo trabalhadas e busco compreender de que forma o pensamento freireano está sendo reinventado dentro dos cursos de licenciatura.

Não é novidade que estamos vivendo um momento crítico na política e que a educação brasileira está em crise. Na mídia, há movimentos de “Fora Paulo Freire” em circulação, fomentando a desvalorização e a desconstrução do legado histórico do autor. Aliado a isso, o neoliberalismo, apoiado pelos conflitos educacionais, transforma a educação (em todos os níveis), em uma mercadoria, contribuindo para a elitização do saber, redução das identidades, desvalorização das diferentes culturas, invisibilidade das realidades dos(as) alunos(as) e para a neutralização dos discursos.

Em contrapartida, há diversos movimentos de resistência por parte de professores(as) e pesquisadores(as) da obra de Freire, resultando em projetos de pesquisa e produções em nível de graduação e pós-graduação e em outros espaços educativos. A Cátedra Paulo Freire reúne estudos e pesquisas sobre e a partir da

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Bolsista Capes/Proex. Graduada em Letras – Português pela mesma instituição. *E-mail*: diandra.andrade@hotmail.com

² A escolha dessas obras deu-se pelo fato de que ambas estão presentes no currículo do curso de Pedagogia da Unisinos.

obra do autor, e o Instituto Paulo Freire apoia e desenvolve projetos de assessoria, pesquisa e formação, que contribuem para o legado histórico de Freire.

Diante disso, como Paulo Freire pode contribuir para a formação docente?

Paulo Freire, Universidade e a formação de professores(as)

A obra de Paulo Freire é marcada por muitas discussões a respeito das práticas e das vivências dentro de sala de aula. Contudo, há quem diga que seus estudos não eram explicitamente direcionados aos cursos de Licenciatura, mas, sim, a professores(as) e pedagogas(os) em exercício. Essa compreensão dá-se pelo fato de que Freire preocupava-se com a prática, isto é, com o cotidiano do(a) professor(a). Logo a universidade – que muitas vezes está distante da realidade escolar – não era seu único núcleo de estudo.³

Em entrevista concedida à Revista Andes-SN, em abril 1990, publicada no livro *Pedagogia da tolerância*, ao ser questionado sobre o tema da universidade, Paulo Freire respondeu que “[...] o problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos esses anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade e que [...] a formação de professores precisa ser mais cuidada”. (FREIRE, p. 159).

Paulo Freire preocupava-se com o ensino universitário.⁴ O autor reconhecia, também na academia, o engessamento dos currículos e uma formação voltada à racionalidade técnica, isto é, focada no mercado de trabalho. De acordo com Paulo (2018, p. 167): “[...] a universidade está situada sobre uma política sustentada pelo neoliberalismo, cujos ideais são a expansão econômica, política e ideológica da mercantilização da educação, sobretudo a partir da reestruturação do capital e da reorganização da concepção de trabalho”.

É importante destacar que Freire nunca reduziu, tampouco limitou sua obra a um contexto educacional; ao contrário, embora não escrevesse diretamente para a universidade, acreditava que seus estudos sobre emancipação e libertação contemplavam professores e professoras em formação inicial e continuada.

³ Essa suspeita é oriunda da minha primeira aproximação com as ementas dos cursos, bem como da minha experiência enquanto aluna de Licenciatura.

⁴ Paulo Freire tinha uma relação direta com a Universidade, já que exerceu o cargo de professor universitário no Brasil e até fora do País. Durante a sua vida, transitou entre os espaços acadêmicos e salas de aula de diferentes espaços educativos. Logo era possível fazer relações entre os diferentes contextos, o que ampliava as problematizações sobre a realidade da educação brasileira.

Na obra *Medo e ousadia*, escrita em diálogo com Ira Shor, Freire afirma que

[...] os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação. Assim, o problema dos modelos é a primeira questão que os professores levantam. Parte desse problema envolve outras questões: Como a educação libertadora se diferencia da educação tradicional? Como se relaciona com a mudança social? (2008, p. 27).

Da mesma maneira, no livro *Pedagogia da autonomia*, o autor ressalta que a questão da “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira o texto”. (FREIRE, 2009, p. 13). Nesse livro, o autor evidencia a importância da discussão dos saberes, pois eles são fundamentais à prática educativa progressista. De acordo com ele, são

conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2009, p. 22).

Dessa forma, problematizar a formação docente brasileira, a partir da obra de Freire, é pertinente e necessário, uma vez que ele propõe uma educação voltada à racionalidade prática e crítica, na qual alunos(as), professores(as) constroem conhecimentos, a partir de suas necessidades, bem como “[...] apresenta reflexões sobre a universidade inserida em seu projeto de transformação social”. (PEREIRA, 2018, p. 477). Ademais, como afirma Freire:

A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (2009, p. 42).

Considerações finais

Como a pesquisa está em fase inicial, ainda não é possível apresentar conclusões sobre a análise das ementas dos cursos de Licenciatura. Nessa perspectiva, pretendo, ao longo do mestrado, realizar a análise do material, a fim de identificar as obras e os conteúdos propostos pelos(as) professores(as), bem como compreender se a educação popular⁵ está na universidade.

Sendo assim, a leitura das obras permitiu que eu problematizasse os objetivos de minha pesquisa. Além disso, ressaltou a relevância do meu estudo, uma vez que, diante de uma possível “expurgação”, é necessário refletir sobre a presença e/ou ausência de Freire na universidade.

Dessa maneira, compreendo que Paulo Freire precisa ser conhecido e reinventado pelos estudantes em Licenciatura, pois o autor defende uma prática educativa que busca romper paradigmas e práticas reprodutoras de desigualdades. Ele não apresenta a solução para todos os problemas educacionais, é claro, mas pode ser uma importante referência para novas políticas de formação docente no Brasil, uma vez que critica os modelos hegemônicos preestabelecidos, propondo práticas educativas que buscam conscientização social.

Referências

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

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

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Universidade (verbete). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

⁵ Compreendida com uma concepção teórico-metodológica.

Exercício de reflexão sobre a formação continuada de professores no convívio de bolsistas do PIBID

Edison Guella Fernandes¹
Taiane Dorigon²
Henri Luiz Fuchs³

A formação continuada de professores é de vital importância para uma educação libertadora e cidadã, pois, através da busca do conhecimento existem relacionamentos. Existem artigos, livros, cursos, palestras, filmes, seminários, visitas técnicas que podem auxiliar o processo de evolução constante do profissional em Educação. Porém, além desses recursos utilizados para o aprimoramento profissional, existem pessoas sábias, criativas e acima de tudo com outros saberes além dos que já conhecemos. A Educação é uma atividade essencialmente humana. E o ser humano é um ser em formação permanente e, nesse aspecto, Freire nos diz que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. A educação libertadora é acima de tudo fornecer ao educando, com respeito à sua dignidade, a possibilidade de se tornar sempre melhor como ser humano, através de um processo ético para a justa transformação social.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (2016), ressalta a importância do compromisso que o educador deve possuir entre a teoria e prática, entendendo que a educação é um processo contínuo, que necessita de uma constante partilha de ideias, experiências e vivências, tornando-se uma educação para a vida, podendo, então, desenvolver com os educandos uma participação ativa nos espaços da sociedade de maneira coerente e consciente. Freire afirma: “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (FREIRE, 2016, p. 25).

A formação de docentes deve proporcionar olhares atentos para algumas questões que se fazem importantes dentro de um processo educativo. Como

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail*: edisonguellafernandes@gmail.com

² Professora supervisora do PIBID. *E-mail*: taianedorigon@hotmail.com

³ Docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Bento Gonçalves. Coordenador do PIBID Pedagogia. *E-mail*: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

aponta Freire, não deve haver uma limitação da aprendizagem por meio da transferência de saberes. O educador deve criar oportunidades para que os e as estudantes construam seus conhecimentos de maneira crítica e ética, proporcionando segurança e autonomia ao processo de ensino e aprendizagem. Freire afirma: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2016, p. 24).

Os educadores em constante formação fazem uso da liberdade do pensamento para agir e construir seus conhecimentos pedagógicos, respeitando as individualidades de seus educandos, bem como entendendo o contexto sociocultural e econômico. Assim compreendem a possibilidade de modificar o mundo que os cerca. Dessa maneira se utilizam da práxis para se construir e reconstruir como professores.

A partilha dos saberes é um combustível para se manter viva a sociedade humana. Muito mais que buscar conteúdos, teorias, receitas e dicas em livros, cursos, internet, seminários, entre tantos meios de obtenção de informação, a formação deve ser pautada nas relações humanas. Por isso, fazemos um recorte nas diversas práticas existentes e disponíveis para a formação de professores e nos concentramos no aprender com o outro. Este outro, ao qual nos referimos neste texto, é o bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por isso, de forma investigativa e questionadora, pode-se fazer as seguintes perguntas: Quem é o bolsista na escola que cursa Licenciatura em Pedagogia? Quais saberes os(as) bolsistas poderão partilhar com os professores na escola? Qual a importância dos bolsistas de iniciação à docência para os professores participantes do programa? O que os bolsistas poderão aprender com os professores e com as vivências escolares? Estas e muitas outras perguntas podem ser feitas para tornar visíveis as formas de contribuição para a formação e o desenvolvimento profissional. O(a) bolsista é uma pessoa que um dia almeja ensinar. É também um ser em formação. Esta, inicial ou contínua.

Para refletir sobre esses questionamentos, devemos observar as atuais práticas de formação que estão disponíveis na escola pública. Atualmente, existem estagiários nas escolas sendo contratados para atuarem como monitores ou nas salas de recursos, laboratório de informática ou com estudantes com necessidades educacionais específicas, com laudo médico. Porém, aqui, apresentamos um programa de formação promovido pelo governo federal, que difere dos atuais

moldes de formação, baseados na contratação de estagiários nas escolas públicas do Brasil. Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É um programa do governo federal, através do Ministério da Educação, para iniciação à docência em escolas públicas, através de convênio de cooperação entre Instituições formadoras e as escolas. Todos os envolvidos e participantes do programa aprendem, o bolsista, o coordenador do Programa, o professor tutor, os professores que recebem os bolsistas na sala de aula, os estudantes, funcionários e a direção da escola.

Atualmente, a Escola Municipal Infantil Educador Paulo Freire, de Bento Gonçalves, possui convênio com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Bento e conta com oito estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Estes acompanham as atividades na escola, uma vez por semana, em turmas diversas. A escola distribuiu os bolsistas na creche e pré-escola, nos turnos da manhã ou da tarde. A escola atende das 6h30min às 18h, de segunda a sexta-feira e possui 44 funcionárias, entre elas auxiliares, serventes, merendeiras, secretária, professoras, enfermeira, vice-diretora e diretora.

A EMI Educador Paulo Freire conta com 166 estudantes de zero a 6 anos, distribuídos em duas turmas de berçário I, uma turma de berçário II, uma turma de maternal I, duas turmas de maternal II, duas turmas de pré I e duas turmas de pré II. A rotina dos bolsistas na escola é acompanhar, dar apoio e suporte em todas as atividades da escola, auxiliando tanto professores como a equipe diretiva.

Além dessas atividades na escola, são realizadas reuniões semanais no IFRS, para dialogar e refletir sobre as práticas vistas e vividas, buscar subsídios na literatura pedagógica, através de leituras de artigos, livros, documentos oficiais e as reflexões coletivas. As reuniões semanais são encontros pedagógicos de aprendizado multidirecional, ou seja, bolsistas e professores aprendem juntos.

Observar e avaliar a prática é um grande recurso para a formação de professores. Professores atentos e zelosos por novos aprendizados poderão aproveitar o tempo de convivência com um(a) bolsista que está se preparando para a docência e refletir sobre sua própria formação e prática. Na mesma direção, as práticas, os olhares, as vivências e as trocas com os profissionais da educação poderão contribuir para a formação dos bolsistas. Freire afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2016, p. 18).

A formação docente parte da compreensão antropológica freireana do inacabamento, do processo permanente de construção de conhecimentos e de aperfeiçoamento da prática educativa. Esse processo se dá a partir do diálogo e do respeito às experiências que despertam novas curiosidades epistêmicas e metodológicas.

O PIBID se apresenta como um espaço privilegiado de formação docente à medida que insere os bolsistas em um contexto educativo, em que atuam profissionais da educação e simultaneamente oportuniza a reflexão sobre as práticas em contexto acadêmico. A inter-relação entre a teoria e a prática possibilita uma outra formação, mais próxima da realidade sócio-histórica e cultural, na qual as gentes buscam construir suas histórias e experiências vitais.

Através do Programa, a formação docente acontece de forma interdisciplinar, provocando novos olhares sobre as práticas e sobre os processos de profissionalização docente. Também amplifica a formação inicial do(a) pedagogo/pedagoga por meio do contato com uma realidade concreta, vivência com professoras e crianças, bem como a reflexão sobre as experiências que são realizadas nas reuniões semanais, entre os participantes do Programa.

Podemos concluir que a participação dos bolsistas no PIBID é uma possibilidade de construção dialógica do ser docente em uma realidade educativa concreta que, por meio do diálogo e de metodologias participativas, provoca uma formação contínua, atual, qualificada e contextualizada.

Referências

BRASIL. MEC. **PIBID**. Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. MEC. CAPES. **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

Gestão educacional e as tecnologias digitais – as implicações para a formação continuada de professores

Greyce da Silva Rodrigues¹

Bruna Silva dos Santos²

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko³

Esta produção é um recorte das pesquisas realizadas pelas autoras, durante a construção da sua dissertação, assim, trata-se de pesquisa em andamento. O presente escrito visa a conectar o conhecimento adquirido na trajetória acadêmica e profissional das mesmas, com as demais produções científicas já publicadas na área, realizando a conexão de conhecimentos, frutos de dois trabalhos distintos, porém, sobre a mesma linha de pesquisa interdisciplinar: informática na educação. Desta interação novas perspectivas são construídas, e há o intuito de produzir conhecimento relevante para a academia e à sociedade.

Por meio deste, tem-se o objetivo de refletir sobre como a gestão educacional pode proporcionar formações continuadas, enquanto espaço de discussões e construções coletivas apoiadas nas tecnologias digitais. Esse tipo de formação tem caráter complementar ao da formação inicial docente, ou aquela que serviu de requisito para iniciar a atividade de lecionar. Portanto, sua função ultrapassa os conceitos e conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, adentrando no campo profissional e pessoal dos professores. Assim, Freire esclarece que não há como distinguir o homem do profissional, pois “profissional é atributo de homem, não posso, quando exerço um que-fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original”. (1983, p. 20).

Desta forma, com o conjunto de produções alcançadas, validou-se a necessidade de investigar a seguinte problemática: Como as tecnologias digitais podem contribuir na gestão educacional, no que se refere à formação continuada

¹ Pós-Graduada, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre, do curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação. *E-mail*: greyceg1@bol.com.br

² Pós-Graduada, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre, do curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação. *E-mail*: bruna.santos@osorio.ifrs.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora-orientadora do Mestrado Profissional em Informática na Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre. *E-mail*: josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br

docente? Com alicerce nesta problemática, é desencadeado o percurso deste estudo.

É notório que, no atual contexto histórico e social, a população tem encontrado novas formas de comunicação e produção de conhecimento. A humanidade converge para um caminho de constante evolução digital, em que novos modelos de interação e aprendizagem são apresentados constantemente, gerando assim uma modificação nos paradigmas educacionais. Portanto, é pertinente refletir sobre a forma como a Educação acompanha essa evolução, bem como seu papel na construção da cultura digital.

A Educação se constrói e se reconstrói de acordo com a interação dos homens em sua realidade e é nesta relação com o mundo e com o outro que se produzem bens materiais, rotinas, ideias e concepções que alicerçam as instituições sociais. (FREIRE, 2005). Desta forma, sob a ótica da Educação libertadora, o homem é produto e produtor da evolução da cultura citada: “A educação como prática de liberdade ao contrário daquela que é prática de 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, 2005, p. 81).

Neste intento, segundo Demo (2006), as tecnologias digitais são maravilhosas, mas ainda não se comparam ao que a mente humana é capaz de fazer. Os seres humanos possuem uma capacidade hermenêutica, interpretativa, semântica, de reconstrução, complexa e não linear, que nenhum computador ainda é capaz de reproduzir; por isso, o computador, ou a inteligência artificial e o cérebro, não se excluem, muito pelo contrário, devem se complementar. Os artefatos tecnológicos são tipicamente instrucionistas. Esta convicção não indica qualquer repulsa, até mesmo porque a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar é um caminho sem volta, mas implica cautela com “promessas apressadas”, pois “o meio mudou, mas o jogo é o mesmo”. (DEMO, 2006, p. 80).

Nesta certeza, deve-se fiar o professor, por isso ele não pode ser substituído pela máquina, mas sim fazer uso dela, sempre, como meio para alcançar seus objetivos de ensino e aprendizagem. Demo (2006) usa o termo “formação permanente” para apontar as vantagens que o uso das tecnologias digitais trazem aos docentes, afirmando que estas podem estar intimamente envolvidas na formação, na medida em que tornam viável estudar a qualquer hora e lugar, e

também respeitar o ritmo de cada sujeito. Os professores, do mesmo modo que o número significativo do povo brasileiro, estudam quando podem, e se podem.

A presença das tecnologias digitais deve servir para reforçar que “o papel do professor não é dar aula, mas cuidar da aprendizagem do aluno” (DEMO, 2006, p. 109), porque insistir em “repassar conhecimento é imbecilidade [...] o desafio maior não está mais aí. Está na aprendizagem reconstrutiva política e que permite construir sujeitos ao mesmo tempo criativos e éticos”. (DEMO, 2006, p. 110). É sobre esta perspectiva que os gestores devem inserir as tecnologias digitais nos processos formativos.

Neste sentido, a professora Giraffa corrobora trazendo importante contribuição: “Quanto aos docentes, o desafio é grande no que tange à aquisição de competências para trabalhar com tecnologias, no aspecto de operacionalização, quer no sentido de mudar sua práxis docente ou a forma como organizar e ministrar sua aula”. (2013, p. 110).

Atualmente, a perspectiva sobre a produção de conhecimento vem se distanciando do rigor científico que valoriza a função utilitária do conhecimento e o analisa de forma fragmentada, desconsiderando seu contexto. Tal construção que engessa o saber e o enaltece como verdade absoluta se dissolve de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade.

Desse modo, a metodologia aqui utilizada será a pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2008), tendo o intuito de identificar o conhecimento já produzido sobre os temas centrais deste estudo. A coleta de dados dar-se-á em livros, repositórios, *sites* renomados nas áreas de Informática e Educação, bem como da legislação vigente, referente ao foco da investigação. Poderão ser incluídos outros documentos, caso haja a necessidade ao longo do percurso. Ressalta-se que os esforços científico-metodológico aplicados serão norteados pelas questões tecnológicas que podem ser utilizadas pela gestão pedagógica da escola, no que tange às práticas de formação docentes.

No tocante à análise preliminar, esta ocorrerá por meio de abordagem qualitativa em caráter descritivo (TRIVINOS, 1987), fundada nos documentos e bibliografias alçados durante o processo de desenvolvimento das dissertações. Abre-se, assim, a possibilidade de, durante o caminho, emergir a necessidade de combinar outros métodos de pesquisa.

No contexto apresentado, espera-se obter os seguintes resultados, durante o percurso dessa investigação:

- a formação continuada de professores pode instrumentalizá-los para que identifiquem o potencial pedagógico de recursos digitais, encorajando-os a utilizarem aplicativos, *softwares* e *sites*, além dos que já possuem familiaridade;
- bem como, o fácil acesso a recursos como *smartphones*, *tablets* e computadores, por parte de professores, alunos e gestores, e a interatividade proporcionada pela internet, tendem a proporcionar a conexão entre os saberes, de modo que, se complementem e se ampliem através de ambientes virtuais, podendo, assim, auxiliar na construção coletiva dos conhecimentos;
- além de apurar que as políticas públicas interferem diretamente na construção e execução dos processos pedagógicos, na medida em que as condições de trabalho influenciam na qualidade da educação.

Essas expectativas fundamentam-se na crítica sobre dualismo “humanismo – tecnologia” (FREIRE, 1983, p. 22), uma vez que, estes se complementam e que a ciência e a tecnologia instrumentalizam a luta pelas causas dos homens. (FREIRE, 1983). Desta forma, entende-se que este estudo prestará colaboração significativa à educação, ao verificar a pertinência e incidência das hipóteses traçadas na atual realidade social.

Referências

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Jornada nas Escol@s: a nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 1, n. 1, p. 100-118, nov. 2013.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Por uma pedagogia libertadora: escola de vida e as classes hospitalares

Liésia Bubolz Rutz¹
Lui Nörnberg²
Letícia Rehbein Jeske³

Introdução

Este relato traz em seu bojo o estudo sobre as classes hospitalares e o exercício da docência. Esta investigação é oriunda do Projeto de Ensino vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, intitulado Pedagogia das Emergências: Cenários e Carreiras. Neste trabalho pretendemos mostrar o que são as classes hospitalares e, mais do que isso, mostrar esse campo como possível área de atuação para o(a) pedagogo(a) fazendo relações com o pensamento de Paulo Freire. Ademais, almejamos ainda provocar reflexões a cerca da atuação do(a) pedagogo(a) em outros campos de atuação, visto que, nos últimos anos, a Pedagogia tem sido reduzida exclusivamente para a prática de ensino (docência); logo os profissionais da educação não têm sido preparados para atuarem em contextos não escolares, como os hospitais.

Objetivos

O objetivo deste estudo é identificar as emergências da pedagogia, no que se refere aos cenários do mundo da vida e do trabalho. Possibilitando assim àqueles(as) que não se identificam com o trabalho docente, no âmbito da escola a ressignificação dos seus saberes e a condição de exercer a profissão de pedagogo(a) em outros espaços, como em hospitais.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* liesiarutz18@gmail.com

² Prof. Doutor na Faculdade de Educação e coordenador do curso de Pedagogia noturno, da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* luinornberg@gmail.com

³ Graduanda do curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* leticiajeske@gmail.com

Campo teórico

O campo teórico que ampara nosso estudo é composto pelas seguintes obras de Paulo Freire: *Pedagogia da autonomia* (1998); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987) e *Pedagogia da esperança* (1998).

Metodologia

O procedimento metodológico deste trabalho é a pesquisa de cunho bibliográfico; nosso intuito é relacionar os conceitos freireanos presentes nas obras supracitadas com as ações desenvolvidas nas classes hospitalares.

Análise dos dados

A Classe Hospitalar é designada como um espaço que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados. Outrossim, a inserção do aluno-paciente nas classes hospitalares é um direito previsto na Lei n. 8.069, de 1990 art. 57. Para além disso, percebemos que este espaço permite minimizar o sofrimento e a dor da criança que se encontra hospitalizada, evitando prejudicar o seu desenvolvimento intelectual como também evitar a evasão escolar e a exclusão do contexto social no qual ela está inserida. Mas a pedagogia tradicional ainda olha com desconfiança para as classes hospitalares. Freire nos ajuda a refletir sobre isso ao dizer:

[...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios [...]. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (1998, p. 49-50).

A classe hospitalar possibilita ao aluno-paciente o seguimento de sua vida tanto no âmbito da educação quanto no campo social, e representa a natureza testemunhal da importância das experiências fora do espaço escolar.

Ademais, parece aliviar a tensão vivenciada pelo paciente, trazendo-lhe a esperança de retornar à escola. Para Freire (1998, p. 50-51): “O que importa, 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, do medo que, ao ser ‘educado’ vai gerando coragem”.

O primeiro contato com esse ambiente mexe bastante conosco em todos os sentidos, pois se trata de vida e de pessoas que assim como nós querem ter o direito de continuarem vivas. Como afirma Ira Shor: “Nada mais convincente do que os fatos da vida real”. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 13). Lidar com crianças que lutam pela vida e proporcionar a elas/eles a rotina da escola é, sem dúvida, exercer a pedagogia freireana em sua plena amorosidade, com rigor profissional e afeto. Ao que Freire (1998, p. 102-159) diria serem especificidades humanas, ao afirmar que ensinar é uma especificidade humana que requer afeto, compromisso, ética, rigor e autonomia.

Vale ressaltar que este trabalho precisa ser feito de forma coletiva, entre o(a) pedagogo(a) e toda a equipe médica, visto que o principal intuito da classe hospitalar é promover a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, para que a criança hospitalizada quando tiver alta e retornar à escola consiga acompanhar a sua turma. Para isso, o(a) pedagogo(a) necessita adaptar os conteúdos de acordo com as condições de saúde e tratamento da criança internada. Portanto, o profissional que atua nesse espaço precisa ser sensível, capaz de entender as especificidades de cada aluno, lembrando que é uma vida que se encontra fragilizada, sendo que a aula neste momento é uma espécie de “distração concentra”, ou seja, a dor e o mal gerados pela doença são distraídos pela concentração na aula desenvolvida pelo(a) pedagogo(a). “Decência e boniteza de mãos dadas”. (FREIRE, 1998, p. 36). Configurando o humano potencial criador que dá à técnica a *poésis*, a cor, a claridade, trazendo à luz a subjetividade da ação e da concepção docente.

Na visita realizada no Hospital São Vicente de Paulo em Passo Fundo, RS, percebemos decência e a docência de mãos dadas com a classe hospitalar, amenizando o sofrimento da criança hospitalizada, e de sua família. Pois, através da classe as famílias recuperam a esperança, e vislumbram um positivo progresso na recuperação de seus filhos.

Resultados

Conseguimos constatar que as classes hospitalares permitem a continuidade da vida escolar, porém de forma adaptada, conforme as necessidades de cada aluno-paciente. Além disso, possibilitam à criança hospitalizada a interação com o

seu tecido social, onde o(a) pedagogo(a) é um dos principais responsáveis em fazer a mediação entre a escola e o hospital. Ademais, podemos perceber que as classes hospitalares são uma importante ferramenta de acesso à educação, que auxilia na diminuição dos casos de evasão escolar e de interrupções nos processos de desenvolvimento intelectual da(o) aluna(o). Para além disso, auxilia na recuperação, proporcionando à criança ou ao adolescente a convivência com outras pessoas dentro do ambiente hospitalar, além da equipe médica.

Neste sentido, percebemos não só a necessidade de ampliar os estudos voltados a essa temática, para que os futuros profissionais vejam esse espaço como possibilidade de atuação, mas também a necessidade de provocar na formação dos(das) pedagogos(as), a sensibilidade, para que sejam indivíduos mais sensíveis tanto no hospital como na escola. Trabalhar com gente requer “[...] disciplina intelectual [...]” (FREIRE, 1998, p. 164), sensibilidade; muitas vezes, com a rotina acelerada, acabamos sendo verdadeiros “robôs”, o que é muito ruim, pois ocasiona um desgaste imenso para todos.

É preciso fazer uma mudança radical não só nas formas curriculares de formação de professores, mas também repensar o curso de Pedagogia como um todo, e mostrar aos futuros profissionais que a prática de ensino é algo complexo; logo não podemos fragmentá-la em partes e, sobretudo, é uma prática que exige responsabilidade, pois estamos lidando com gente, e enquanto professores(as) assumimos um papel de espelho também, em que os alunos veem a possibilidade de fracasso ou a de esperança.

A partir desta experiência, anunciamos que é possível ampliar o campo de atuação do(a) pedagogo(a), porque não há sonho sem mudança e sem esperança. Como nos diz Freire (1998, p. 10-12): “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. E ele diz ainda que “é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim espera vã”. (FREIRE, 1998, p. 12). E, assim, vamos gestando o nosso estar/ser professores, na escola da vida, movidos pela vontade ontológica de ser estar/sendo.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Os(as) professores(as) de História, na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação

Rodrigo Souza dos Santos¹

O presente texto refere-se a um projeto de dissertação, em fase inicial de pesquisa e de execução, que trata da formação de professores(as) de História e das restrições à liberdade de ensinar. Tem como problemática analisar o significado de ser professor(a) de História na Rede Municipal de Ensino (RME) em Porto Alegre/RS, hoje, perante a ameaça ao seu lugar social e a sua autoridade e verificar quais os movimentos de resistência criados pelos(as) docentes da referida rede de ensino.

Para este evento específico – “XXI Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire” –, vou fazer um recorte, no todo da pesquisa qualitativa e descritiva que já se encontra em andamento, no sentido de apresentar a prévia de alguns dados obtidos com a aplicação de um questionário aos(às) professores(as) de História na RME de Porto Alegre/RS, da qual faço parte há quase cinco anos. Tal questionário foi construído com perguntas fechadas e abertas relacionadas à liberdade de ensinar, princípio constitucional da educação brasileira, que tem sido alvo constante de ataque de movimentos neoconservadores (a exemplo do denominado Escola Sem Partido), aos ataques/ameaças de movimentos neoconservadores e neoliberais e à tradição freireana na RME de Porto Alegre/RS. O mesmo foi entregue aos(às) colegas professores(as) de História das 52 escolas de ensino fundamental da RME porto-alegrense que têm, em seus quadros, docentes dessa disciplina, em sua maioria por meio do formato de papel impresso. A meta estabelecida no projeto de pesquisa era que fosse atingido, em média, pelo menos um colega professor(a) por escola, sendo que, até o momento (primeira quinzena de abril de 2019), 52 colegas de cerca de 80% das escolas (considerando que muitos colegas trabalham em mais de uma escola) já

¹ Professor de História na Rede Pública Municipal de Porto Alegre/RS. Mestrando no ProfHistória (UFRGS), sob a orientação da Profa. Dra. Caroline Pacievitch. Bolsista da Capes. *E-mail*: rodrigoss@globo.com

responderam ao questionário. Esse número, porém, tem o potencial de dobrar e de atingir a quase totalidade de escolas na RME de Ensino Fundamental.

A partir do que os(as) colegas professores(as) responderam até o momento, alguns elementos já podem ser inferidos. Percebe-se certo equilíbrio dos sexos masculino e feminino, com um número um pouco maior de professores. Cerca de 67% autodeclararam-se brancos(as) em relação ao seu pertencimento étnico-racial, enquanto que cerca de 23% autodeclararam-se negros(as), restando ainda outras autodeclarações. Aproximadamente um terço declara-se cristão(ã), em torno de 13% ateu(eia) ou sem religião, restando declarações de pertencimento a outras religiões. A quase totalidade dos(as) professores(as) possui algum tipo de pós-graduação. Na opinião de 84,6% dos(as) colegas existem conteúdos e/ou metodologias mais sensíveis para o trabalho em sala de aula, com o ensino de História atualmente, sendo que se destacam temas como questões de gênero e de sexualidade, história do nazi-fascismo, história da ditadura civil-militar brasileira, assuntos ligados às religiões, etc. Cerca de 20% dos(as) professores(as) de História já evitou abordar certos assuntos em sala de aula, com receio de que houvesse retornos negativos. Quase 30% dos(as) colegas já sofreu ou já presenciou algum tipo de censura no seu trabalho como professor(a) de História. Quando o assunto diz respeito ao projeto “Escola Cidadã” na RME de Porto Alegre/RS, em vigor oficialmente na capital gaúcha, há cerca de 25 anos, com tradição marcadamente freireana, chama a atenção de que cerca de 23% dos(as) professores(as) de História simplesmente desconhecem tal projeto, enquanto que, entre os que o conhecem, mais ou menos 65% deles(as), ou seja, mais de dois terços do total dos que responderam, acreditam que o projeto seja relevante/pertinente para a sua prática como professor(a) de História nos dias de hoje, em que pese metade destes tenham respondido que apenas parcialmente. Somente 11,5% deles(as) entendem que o “Escola Cidadã” não seja relevante/pertinente à sua prática. Por fim, apurou-se que mais de dois terços dos(as) professores(as) demonstraram interesse em participar de um grupo de discussão a ser criado para tratar de questões como liberdade de ensinar, Escola Sem Partido, Escola Cidadã, entre outros assuntos, o que também serão subsídios importantes para o trabalho de pesquisa. A análise de todos esses elementos apontados acima vai servir de base para a busca da construção e do desenvolvimento de formas e de ações de resistência entre os(as) professores(as)

na RME de Porto Alegre/RS, a partir de um diálogo crítico com os(as) mesmos(as).

Isso porque é fundamental pensar o que significa ser professor(a) de História na RME em Porto Alegre/RS, ou que se esperaria desse(a) professor(a), tendo em vista que essa rede de ensino possui essa tradição freireana de educação crítica através do projeto “Escola Cidadã”. Tal projeto representa, na avaliação de Michael Apple, um exemplo de experiência contra-hegemônica em relação aos ataques neoliberais e neoconservadores na área da educação (2006, p. 13-14). Uma experiência contra-hegemônica, que tem a ver com o conceito de resistência, amplamente discutido na obra de Paulo Freire, que, segundo ele, precisa servir de fundamento, ao lado da compreensão da ideia de futuro como problema e da vocação para o ser mais, para se alcançar a rebeldia, evitando, assim, um posicionamento de resignação. Nesse sentido, Freire afirma que a rebeldia é o ponto de partida indispensável, o que ele define por justa ira contra a negação do direito de ser mais, mas não o suficiente, pois a rebeldia precisa se estender a uma posição mais radical e crítica, que será a etapa revolucionária e que provocará mudanças no mundo. (1999, p. 84-88). Resistência discutida, também, por Bell Hooks, que, inspirada pela educação libertadora proposta por Paulo Freire, fala de pedagogias revolucionárias de resistência ao patriarcado capitalista da supremacia branca (2017, p. 11-12). Portanto, a análise dos questionários da pesquisa será fundamental para se pensar o conceito de resistência, bem como o significado de ser professor(a) de História, na Rede Municipal de Ensino (RME), em Porto Alegre/RS.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Varal temático sobre cartas pedagógicas: compartilhando experiências para ampliar o conceito

Ana Lúcia Souza de Freitas¹
Maria Elisabete Machado²
Ana Lúcia Castro Brum³
Ancilla Dall'Onder Zatt⁴
Ana Felícia Guedes Trindade⁵
Cleiva Aguiar de Lima⁶
Nina Rosa Ventimiglia Xavier⁷
Micheli Silveira de Souza⁸
Rosane Oliveira Duarte Zimmer⁹

O trabalho consiste numa exposição de Cartas Pedagógicas por meio de um Varal Temático que reúne e dá visibilidade às cartas produzidas em diferentes contextos de trabalho pedagógico, realizado com base no pensamento freireano. Tem como objetivo chamar a atenção para o modo como este conceito vem sendo recriado na prática de educadores(as), a partir de seu compromisso com os estudos e as leituras de Paulo Freire. Tomando como referência a obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000), bem como o verbete Carta Pedagógica apresentado no Dicionário Paulo Freire (VIEIRA, 2018), buscamos identificar experiências que vêm anunciando o potencial pedagógico deste instrumento. Entre outras, estão disponíveis as Cartas Pedagógicas publicadas nos Anais de dois recentes eventos relacionados ao estudo do pensamento freireano: o *II Congresso Internacional Paulo Freire: o Legado Global* (2018), e o *XX Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire*. (PAULO, 2018). Todavia, muitas e significativas experiências ainda não publicizadas são bastante reveladoras do potencial pedagógico deste instrumento. A proposição deste Varal Temático sobre Cartas Pedagógicas é reunir e visibilizar Cartas

¹ Unisinos. Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional. E-mail: anafr@unisinos.br

² PUCRS. E-mail: mmelisabete@yahoo.com.br

³ UFRGS. E-mail: analubrum@hotmail.com

⁴ FSG. E-mail: ancila@italnet.com

⁵ POIESIS. E-mail: escidada@hotmail.com

⁶ IFRS. E-mail: cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br

⁷ ASSERS/AOERGS. E-mail: ninaventimiglia@gmail.com

⁸ EMEF Nancy Ferreira Pansera. E-mail: micheli.souza@acad.pucrs.br

⁹ PUCRS. E-mail: rosane.zimmer@pucrs.br

Pedagógicas produzidas em experiências diversas e mostrar o modo como este instrumento vem sendo recriado a partir de diferentes finalidades. Com esta exposição, temos a intenção de convidar ao diálogo sobre os seguintes questionamentos: O que caracteriza a escrita de uma Carta Pedagógica? Quais os elementos que constituem esta modalidade de escrita? Qual o potencial das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de formação e pesquisa? Quais as diferentes finalidades empregadas à produção de Cartas Pedagógicas? Esperamos contribuir para a compreensão, a consolidação e a recriação deste conceito, chamando a atenção para o legado de Paulo Freire à formação de professores(as).

Referências

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

Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: o Legado Global, 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freireglobalconference-2018/apresentacao>. Acesso em: 11 mar. 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos *et al.* (org). **Anais do XX Fórum de Estudos**: leituras de Paulo Freire. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul. [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/eventos/xxfpf/assets/basic-html/page-1.html#>. Acesso em: 11 mar. 2019.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 75-76.

Subsídios de Paulo Freire para a supervisão escolar no contexto atual

Jaira dos Santos Coelho¹
Fábia Ferreira Bernardes²
Nina Rosa Ventimiglia Xavier³

O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão acerca da formação e do papel da supervisão escolar nos dias atuais, tendo como base teórica o pensamento de Paulo Freire. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e estudos em um grupo de formação que se organizou na Associação dos Supervisores do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS), em Porto Alegre. Como aporte teórico buscamos em Paulo Freire os fundamentos para uma prática democrática do papel da supervisão e sua articulação pedagógica, tendo em vista a ressignificação da identidade supervisora nas escolas de ensino básico. No Brasil, configura-se um discurso neoliberal, em que a educação, muitas vezes atende aos interesses das elites com a justificativa de garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Após o golpe militar de 1964, uma pedagogia tecnicista foi implementada em todo País, por meio da divisão técnica do trabalho, aplicando-se a “taylorização” ao trabalho pedagógico do supervisor. A crítica à conotação tecnicista que orienta a prática pedagógica tem papel fundamental para compreender o movimento das relações que se constituem no interior da escola. Nesta direção, Nogueira (1989) enfatiza que “quanto mais a ação supervisora exerce sua ação pedagógica acobertada pela técnica, mais ela é política”, portanto, é imprescindível que façamos uma leitura deste resgate histórico, para que possamos delinear a função pedagógica da supervisão e sua desvalorização, enquanto profissional articulador do processo educativo. A justificativa de garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo nos instiga a uma reflexão sobre: Quem estamos formando? Qual o papel da escola e dos supervisores, no atual contexto político social e econômico que o Brasil vive hoje?

¹ Doutora em Educação pela UFRGS. *E-mail:* jairacoelho14@hotmail.com

² Mestre em Educação pela UFRGS. *E-mail:* fabiabernardes@gmail.com.br

³ Presidente da ASSERS. *E-mail:* ninaventimiglia@gmail.com

Essa e outras questões são pontos de partida para nossa reflexão. É preciso avaliar a função do supervisor como uma função educativa, que, segundo Saviani (2000), tem uma característica técnico-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social, ou seja, ela cumpre uma função política, mesmo quando é restrita à sua função técnica. Cabe ressaltar nesta análise, além da Resolução do CNE 01/2006, o Parecer 252/69, em que se passou a formar o “especialista em educação” e, em que a supervisão constituiu-se como *status* de profissão atendendo a uma necessidade social e ao movimento de reformulação dos cursos de formação dos educadores, visando à constituição da identidade deste profissional. A análise dessas políticas e práticas é de fundamental importância para delinear os novos significados e dimensões que os especialistas, em particular, os que trabalham na supervisão escolar, assumem frente à nova realidade posta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia. Nos diferentes tempos-espacos é travada a luta pelo reconhecimento profissional dos supervisores em meio às propostas de uma formação, ora voltada para procedimentos técnicos, ora para que seja um articulador e sustentador do trabalho docente. Neste sentido, pontuamos a importância de se fazer cada vez mais presente a abordagem do pensamento freireano. A supervisão democrática, que se destaca nas concepções de Paulo Freire, é uma forma de resistência ao modelo existente na organização das funções de alguns sistemas educacionais, em que a função atribuída à supervisão cumpre exigências burocráticas do sistema de ensino, que se distanciam do sentido humano de educação às quais Freire tantas vezes chamou a atenção. Como referencial teórico, além de Freire (1986) são utilizados autores como Brandão (1985), Nogueira (1989) e Saviani (2001). Visando a contribuir para problematizar uma questão que tem permeado historicamente o papel da supervisão, cabe destacar que, no momento particular em que vivemos, a articulação pedagógica torna-se um possível caminho para a ressignificação da identidade supervisora, nas escolas de ensino básico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 03/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: . Acesso em: 14 março 2019.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador**: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção educar).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.



EDUCS