

ANAIS

XXI FÓRUM DE ESTUDOS LEITURAS DE PAULO FREIRE

DEMOCRACIA E LUTAS SOCIAIS: DENÚNCIAS E ANÚNCIOS

VOLUME 3

UCS UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCS

Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

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

Volume 3

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:
Odacir Deonisio 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 Kaodoinski
João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi
Terciane Ângela Luchese
(Organizadores)



© 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 Kaodoinski ...[et al.]. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.
Dados eletrônicos (3 arquivo).

ISBN 978-85-7061-984-6
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. Kaodoinski, 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

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 **11**

Eixo 13
Paulo Freire: dialogicidade e amorosidade

180 **Autoridade e educação: uma abordagem ontológica** **14**
Arthur de Oliveira Machado

181 **Paulo Freire poeta** **29**
Balduino Andreola

182 **Leitura: um diálogo permanente** **34**
Caroline de Morais

183 **Desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil: o conceito dialógico e amoroso de Freire** **44**
Cristiane Cardozo Marroche – Lúcio Jorge Hammes

184 **Da popularização à dialogização: planteando uma ação cultural da ciência** **52**
Daniel Maurício Viana de Souza

185 **A quebra de paradigmas e do engessamento institucional** **62**
Dilmar Xavier da Paixão – Camila Giron

186 **Controle social: ampliando a compreensão do conceito** **72**
Dilmar Xavier da Paixão – Janaína Terra – Camila Giron

187 **As relações dialógicas e afetivas em uma Escola Municipal de Santa Maria, RS** **83**
Fernanda Furlan – Carolina Zasso Pigatto – Micheli Daiani Hennicka

188 **Educomunicação, amorosidade e sua relação com os processos do turismo** **90**
Jóice dos Santos Bernardo – Maria Luiza Cardinale Baptista

189 **Gestão educacional: no diálogo, o tecer coletivo dos fios de saberes** **98**
Marguit Carmem Goldmeyer

190 **Conexão Amorcomtur Caxinaus!: relatos da experiência ecossistêmica e amorosa de aprendizagem da pesquisa** **109**
Maria Luiza Cardinale Baptista – Alice Regina Pacó de Souza –
Elizabeth da Costa Cavalcante – Jennifer Bauer Eme – Ronaldo Velho Bueno

191 Literatura e diálogo: a literatura clássica brasileira como forma de reflexão sobre problemáticas sociais atuais através do letramento argumentativo 120
Olga Luísa Herbertz – Pâmella Allgayer – Marguit Carmen Goldmeyer

192 Saberes científicos e fazeres profissionais: é possível a amorosidade? 131
Dilmar Xavier da Paixão – Ronaldo Rossi Ferreira

193 Raízes da prática assistencial, crescimento pessoal e científico e a experiência do intercâmbio acadêmico internacional 139
Roseana Paes – Eunice Fabiani Hilleshein – Jonathan da Rosa – Dilmar Xavier da Paixão

194 Concepções freireanas como proposição para a educação dos sentidos 147
Sabrina Meirelles Macedo – Pâmela Saraiva Miranda – Narjara Mendes Garcia

195 Amorosidade na prática pedagógica: caminhos para a busca do *ser mais* 154
Sirlei Tedesco – Aline Moreschi Vivan – Geraldo Antônio da Rosa

196 A teoria de Paulo Freire para a análise de relações sociais em contextos educativos 164
Carlos Eduardo Poerschke Voltz

197 A docência por meio da educação popular como processo de cuidado para além de si e no/do/com o mundo 168
Lisiane Costa Claro – Roberta Alves Pereira

198 Se dois ou mais nos reunirmos em nome de Paulo Freire 173
Márcia Adriana Rosmann

199 Gestão democrática: um desafio, ainda nos tempos atuais 177
Micheli Silveira de Souza – Franciele Vanzella da Silva – Marcia da Rosa Mallman

200 Reflexões e emoções pós-seminário diálogos com Paulo Freire 182
Raquel Xavier da Rocha – Micheli Silveira de Souza

201 Dialogicidade e amorosidade: o ser professor e o compromisso com o outro 185
Ana Caroline Pedretti – Eduarda Vieira de Souza – Ana Lúcia Paula da Conceição

202 O cego opressor: estabelecendo a relação de oprimido e opressor, a partir de um personagem em *Ensaio sobre a cegueira* 188
Matheus Braga Dias

203 **Ao professor emérito Balduíno Antônio Andreola 194**
Autor da Letra: Prof. Dr. Dilmar Paixão – Autores da Melodia:
Prof. Ms. Júlio Cesar Pires Pereira e Ms. Ricardo Albino Rambo

204 **A amorosidade e o diálogo a partir da educação infantil 198**
Jéssica Sabrini Froes – Sandra Maria Zeni
Emanuele Nazarine dos Santos Oliveira

205 **Dialogicidade na formação continuada de professores: uma prática de liberdade 200**
Maria Nelma Marques da Rocha

206 **Linguagens de professores potencializadores de resiliência 202**
Rodrigo Ademar Bender

Eixo 14
Paulo Freire e Direitos Humanos

207 **Educação e direitos humanos: caminhos possíveis 204**
Luis Carlos Trombetta – Luzia Félix Simianer

208 **O Programa Bolsa Família como direito humano no Brasil: concepção de um assistente social freireano 213**
Marcel Jardim Amaral – Vilmar Alves Pereira – Laís Braga Costa

209 **Reflexões a partir de Paulo Freire sobre a humanização de indígenas através do ingresso no Ensino Superior e da migração de seus territórios sociais sob o olhar da educação ambiental 223**
Patricia Votto Gomes

210 **Paulo Freire: uma referência para os direitos humanos na perspectiva emancipatória 234**
Sérgio Trombetta – Júlia Estefani Alves – Amanda Jasmin dos Santos Avila

211 **Sobre não olhar o outro: reflexões a cerca de educação, direitos humanos e escola sem partido 244**
Vitória Brito Santos

212 **A atualidade do pensamento freireano em relação ao debate sobre os objetivos do desenvolvimento sustentável e os Direitos Humanos 255**
Gerson Luiz Buczenko – Maria Arlete Rosa – Cristiane L. Castro Osternack

213 **PAIETS indígena e quilombola: um olhar freireano para a permanência das comunidades tradicionais na FURG 259**
Marcel Jardim Amaral – Vilmar Alves Pereira – Angélica da Silva Pinto – Laís Braga Costa

214 “Tirando o tataravô do armário”: as fraudes na política de cotas raciais na FURG e a necessidade da banca de aferição 261
Marcel Jardim Amaral – Vilmar Alves Pereira

215 Carta de Guiné-Bissau para Francisco 263
Vilmar Alves Pereira

Eixo 15
Paulo Freire e Educação Básica

216 Um olhar sobre a educação e a alfabetização a partir de Paulo Freire 266
Caroline Kloss – Taciana Zanolla

217 Perfil leitor dos pais e alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Município de Dois Irmãos 277
Helena Teresinha Reinehr Stoffel – Ingrid Teixeira da Silveira – Milena Kuntzler

218 Currículo escolar a partir da perspectiva freireana: processos de busca pelo tema gerador 287
Josiane Marques da Silva – Sabrina Gonçalves Marques

219 A escola como um espaço possível na construção da emancipação do sujeito 294
Laercio Francisco Sponchiado – Marilane Maria Wolff Paim

220 Avaliação na escola: incluir quem? Excluir pra quê? 304
Letícia Rieger Duarte – Mariana Scholze da Silva

221 As contribuições dos jogos no ensino e aprendizagem de Matemática 215
Luciana Troyano – Giseli Verginia Sonego

222 Olhares de Freire para uma gestão democrática humanizadora 334
Ronaldo Kuhnen – Daianny Madalena Costa

223 Clientização da Educação Infantil: desafios do educador 342
Tatiana Guterres Dalmoro

224 Carta a Freire: para dizer que não esquece[re]mos de você! 354
Ana Lúcia Paula da Conceição – Edson Carpes Camargo

225 O atendimento na Educação Infantil: um olhar para além do assistencialismo 358
Carla Roberta Sasset Zanette – Nilda Stecanela

226 Espaço educador sustentável: uma experiência coletiva na e da escola 363
Danielle Müller de Andrade – Elisabeth Brandão Schmidt –
Greice de Almeida Schiavon

227 Para além de métodos: contribuições freireanas para a Educação Básica 375
Águeda Sandrin – Fernanda Sartori – Cristina Bohn Citolin

228 Paulo Freire, educação infantil e prática docente: para onde vamos? 378
Brenda Domingues Lemos – Eloíse Cousseau Machry – Aline Santos Oliveira

229 A abordagem temática freireana nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise do XXII SNEF 382
Bruna da Rosa de Brites – Sabrina Gonçalves Marques – Cristiane Muenchen

230 Práticas de leitura e escrita em Freire: uma proposta educativa de transformação da realidade 386
Carla Roberta Sasset Zanette – Fabiana Kaodoinski ¯ Fernanda Ribeiro Toniazzo

231 Educação na cidade que fazer: uma pré-ocupação 393
Daniela Corte Real

232 Os anseios do ensino bancário na educação básica 398
Dioze Hofman da Cruz – Maria Nelma Marques da Rocha –
Raquel Mignoni de Oliveira

233 Paulo Freire e a autonomia na infância 402
Eduarda Vieira de Souza – Eduarda Rippel Vieira –
Bruno Rafael da Fonseca Dias

234 A pedagogia da infância à luz do legado freireano 406
Janaína Horn Schmidt

235 As concepções freireanas acerca da formação docente 410
Janaína Horn Schmidt – Diovanéla Liara Schmitt

236 Carta aos professores sobre a pesquisa na escola: caminhos possíveis para promover a autonomia e a cidadania 414
Jonathan Zotti da Silva – Mônica da Silva Gallon

237 Tantos medos e outras coragens... 418
Raquel Galiazzi Marin

238 A participação como princípio pedagógico e investigativo na elaboração do atlas geográfico escolar municipal 423
Rosa Elena Noal – Sandro de Castro Pitano

239 Formação do sujeito leitor: um conto amazônico em sala de aula 427
Victor Matheus Neves da Silva

240 O aprendizado da leitura e da escrita como um ato político: em busca de sentidos que não aparecem à primeira vista 430
Andréia Inês Hanel Cerezoli

241 Movimentos de letramento e emancipação digital em uma escola pública de classe multisseriada 433
Cristina Maria Pescador – Carla Beatris Valentini

242 Leitura e produção textual entre a fotografia e a literatura: uma experiência de ensino 435
Luís Fernando Portela

243 Os desafios da educação pública frente ao descaso das políticas educacionais do contexto hodierno brasileiro 437
Nilson Carlos da Rosa

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 13

Paulo Freire: dialogicidade e amorosidade

Coordenadores

Prof. Dr. Balduíno Andreola

Prof. Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

Articuladora

Doutoranda Sirlei Tedesco (UCS)

180

Autoridade e educação: uma abordagem ontológica

Arthur de Oliveira Machado[1]

Introdução

É necessário, antes de tudo, expor a investigação a seguir. E referindo-me ao método organizativo, defino: a nossa pretensão é, sobretudo, compreender um fenômeno imerso na totalidade social – e pedagógica. Ou seja, lidaremos daqui para a frente com um aspecto de múltiplas faces: a categoria da autoridade (no contexto educacional).

Não podemos compreendê-lo na inteireza do processo, até porque categorias, tais como amorosidade e dialogicidade, são como engrenagens presentes nessa relação. Quero dizer: *intencionamos* a percepção a alguns *fenômenos* aparentes desse processo, assim *c*omo as ciências naturais que se utilizam de telescópios ou microscópios para isolar um determinado ponto, para estudá-lo, ampliá-lo. Portanto, teremos a nossa ferramenta. Contudo, não podemos – é óbvio – observar com um microscópio uma relação social ou uma determinação ontológica (autoridade e amorosidade, por exemplo). Nossa ferramenta; a "pinça investigativa" será a *abstração.* Só com ela analisaremos as faces, os retalhos isolados, as partes específicas e os diferentes fenômenos do mesmo objeto, muitas vezes contraditórios, aparentemente. Afinal, a realidade, a *totalidade*, é um complexo de relações.

E o jagunço do *Grande Sertão* com primazia resume: "*O senhor ache e não ache. Tudo é e não é ...*"[2] Apresentados estes pontos metodológicos, partiremos para o desenvolvimento. Pelo começo, e tal como afere Marx, "*todo começo é difícil* [...]".[3] Procederei então ao desenvolvimento de uma cadeia de investigação ontológico/científica/sócio-histórica, introduzindo do mais geral ao mais específico.

---

[1] Licenciando em Filosofia, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, RS. *E-mail*: arthurmchado@gmail.com. Orientador de Iniciação Científica: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz.

[2] GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 9.

[3] MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Prefácio da primeira edição. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 77.

Objetivos

Os objetivos postulados no desenvolvimento deste texto são derivados de uma reflexão filosófica do ponto de vista da *Pedagogia do conflito*. Isto é, uma discussão daquilo que chamamos de Filosofia da Educação. Dada nossa escolha metodológica, partiremos em busca da definição da autoridade em dois aspectos: enquanto investigação ontológica e, não menos importante, definição sócio-histórica. O papel da amorosidade ou o que, categoricamente, investigar-se-á como *afeto* (relacional entre sujeitos) é importante motor da discussão, seja como possível contradição – em algum aspecto, ideologia –, ou face real do objeto investigado.

A tese central dar-se-á ao atestar que o autoritarismo, enquanto negação da autoridade ou, como defenderemos, é a burocratização da autoridade. E como este afeta uma possibilidade, em primeira instância, de dialogicidade e se interfere – e como – em outras relações.

Interessa-nos aqui, como espírito do texto, a fundamentação científica sobre as teses. As críticas à obra de Paulo Freire, e à vertente freireana, hoje, não passam sem abordar a tal "sociologização do conhecimento", isto é, seria Freire (ou sua obra) um dos responsáveis por, em primeiro, postar a discussão social e política (discussão de classe e/ou discriminação) acima do real aprendizado (ler, escrever e fazer contas); em segundo, esquecer o debate da psicologia do aprendizado e da educação em nome da sociologia, delegando assim os estudos científicos sobre a aquisição do conhecimento e dos processos de aprendizagem.

Portanto, o compromisso é, ao partir filosofia, reencontrar-se ciência, do amor, do diálogo, da esperança política. A ciência da emancipação.

Educação: aprendizagem e educação

Os humanos diferem-se dos outros animais de muitos modos. De fato, os filósofos se ocuparam, durante toda a História do pensamento, desta questão. Aristóteles com seu "bípede implume" nos convence de que somos, sobretudo, sociais, especificadamente *animais políticos*. Essa definição persiste até ser esmiuçada pelos fenomenólogos, psicólogos e lingüistas.[4] Porém, antes disso,

[4] A fenomenologia, por exemplo, simplificadamente, inicia no berço de uma investigação de processos do conhecimento e da antropologia filosófica. Seu auge é marcado, em partes, pelo

declarações que retumbaram o mundo trazem essa discussão à tona, e nos basta; Karl Marx, o filósofo alemão, neste sentido, tendo observado o montante discutido com o passar da História, circunscreveu, nos limites do "pensamento de objetivo", uma condição suficiente de ser humano, posteriormente, *ser social.* Isto é, o domínio da natureza visando a um objetivo a chegar, um resultado, o pensamento *telológico.* Embora, tivesse ele, analisando o trabalho humano, o trabalho planejado (o do marceneiro que projeta uma mesa antes de fato de construí-la), como condição suficiente para estabelecer a diferença com os demais animais. Contudo, ainda somos animais que aprendemos – e talvez os únicos (com específicas e pequenas ressalvas). Quer dizer, não nos consta, de maneira inata, o domínio racional da natureza e da técnica. Concordemos que somos animais racionais, mas, sobretudo, animais que aprendem ou, ainda mais específico: animais que educam, educam-se.

Talvez não possamos tomar apenas para nós próprios as características de *animais aprendizes,* há estudos recentes que mostram que não estamos sós quando se trata da capacidade de aprender.[5]

Porém, qual a distinção necessária entre educação e aprendizagem? Segundo a antiga regra gramatical, aporte da filologia e etimologia, palavras diferentes, por sua vez, possuem significados distintos, ou não haveria a necessidade semântico-cultural de nascimento do termo.

Recorrendo à sua origem, fazemos a rápida distinção: *Apprehendere,* aprender. Por alto, *ad,* ou seja, "de", e *prehendere*, traduz-se por "tomar posse"; isto é, "tomar posse de". Doutro modo: Educar, do latim, *educare* "instruir, ensinar", ela é composta por *e(ex)* "fora", ou seja, externo, e *ducere,* que expressa guiar, conduzir. Portanto, é sempre "levar alguém, algo"; é "conduzir para", "para fora". Remete, neste termo, constantemente, o sentido dialógico, ou meramente dual, isto é, de uma relação, uma relação entre entes. Uma relação necessária de

existencialismo, mas, sobretudo, na fenomenologia hermenêutica, onde se encontra o aprofundamento sobre, de modo específico, o modo de ser do humano. A linguística toma as rédeas quando, por alto, traça, através da possibilidade do pensamento proposicional, a nossa diferenciação dos primos símios. A Psicologia nos compreende em atitudes, na razão e emoção.

[5] Os mamíferos, especificamente, mangustos agem por imitação, e não somente por instinto. Isto é, de certa forma aprendem, e não somente são. Para ver mais: Estudo diz ter provado que animais aprendem por imitação. Terra. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/pesquisa/estudo-diz-ter-provado-que-animais-aprendem-por-imitacao,b98cc4bdea737310VgnCLD100000bbcceb0aRCRD.html. Acesso em: 5 abr. 2019.

aprendizagem entre dois seres. Mas como vimos, a aprendizagem somente não basta para haver um processo de educação, uma relação educacional. Também é contido em seu significado, de modo quase sempre tido com menosprezo a definição de "fora", "para fora", etc. Nem seria necessário afirmar, por exemplo, que nesta definição (educação enquanto "levar para fora") existem duas dimensões. Quando se relata "o fora", também, admite-se, implicitamente, que há "um dentro", que existe duas dimensões, dois espaços, e se o "educar leva para fora", leva para fora algo, algo que, hegelianamente, volta(-se) para si. Ou seja, a formação de uma relação intersubjetiva. O "fora", implícito etimologicamente no termo e necessário ao processo educativo, pode mais detalhadamente ser o que Husserl classificara como *lebenswelt*,[6] um mundo comum, um ambiente sociocultural externo à subjetividade e que admite uma relação intersubjetiva. E daí, como sabemos, que ninguém se educa sozinho, que ninguém educa ninguém, mas educam-se os sujeitos em comunhão, intersubjetivamente mediatizados pelo *mundo da vida*.[7] E isso tem graus de profundidade diferentes. Tratando-se do dilema educacional de ambientes formais, especificamente de educação de jovens e adultos, torna-se cada vez mais literal. Porém, ao termos como referência o mundo infantil, a educação infantil, ou educação *não formal*, aquilo que Dussel caracterizava por *condição erótica* (relação pai/filho) do aprendizado, a literalidade deve anular-se. Ainda a frase toma sentido, enquanto afirmações que recorrem à fenomenologia.

Dado que o aprendizado é a grande engrenagem do processo educativo, senão, a própria definição de sentido à relação educativa. Examinaremos isto mais de perto.

Como discorremos, comumente, definimos o "aprender", por "tomar posse de" e logicamente o complemento se dá por "conhecimento". Pouco nos interessa aqui, por exemplo, as raízes etimológicas da palavra. Não desprezamos essa discussão. O que se passa é que nosso problema, pela definição dada pela etimologia, não é resolvido. Sabemos, como a tradição nos apresenta os três ramos pelos quais o conhecimento é definido: o primeiro: de *habilidade* (saber andar de

[6] Husserl, E. (2012). A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à Filosofia Fenomenológica. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1954.

[7] Adaptação da famosa proposição encontrada em: *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981, p. 79. "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

bicicleta), o segundo de *familiaridade* (saber como é fulano, conhecer sicrano) e, por último, de *informação* (saber que "a terra é redonda!"). Apesar da terceira definição ter sido a grande ocupação da tradição filosófica, quando se trata de educação e, portanto, de aprendizagem, todos são passíveis ao processo. Essa questão pouco se posta diante do nosso interesse. Os saberes existem e são os processos educativos (formais ou não) determinados. A pontualidade da questão repousa em: de como se ensina estes conhecimentos, ou se eles são passíveis de serem ensinados. Partimos da tese de que o conhecimento, ao ser ensinado, não se transfere. Ou seja, a perpetuação do modo de ensinar *bancário* é justamente o oposto que o educador comprometido com a autonomia e o aprendizado deve prezar. Dessas teses concebe-se que o conhecimento é construído ou, em alguma instância, é reconstruído; se educação for o ato de resgate do desenvolvimento natural da História, o despertar, em alguém, do significado: educador competente é quem tá junto na redescoberta. E também redescobre sentidos novos. Daí que o inacabamento é a condição da(do) discência/docente.

Contudo, como os críticos indicam, seria isso um fenômeno da *sociologização do* processo educacional, isto é, a demasia do pensamento poeticamente crítico e de conteúdo vazio. Entretanto, parece-nos, ao analisar a opinião da psicologia da educação, que não há contradição entre o que referenciamos anteriormente. Manuseando um pesquisador que se atentou à investigação dos processos cognitivos, encontramos: a taxonomia de Bloom.[8] Benjamin Bloom concebe seis categorias sequenciais e necessárias ao processo cognitivo, ao processo de aprendizagem. Sem pormenores, Informação: adquirir e memorizar conceitos, fatos, fenômenos; Compreensão: habilidade em entender o conteúdo de uma comunicação e de fazer uso dos conceitos nela contidos. Capacidade de fazer inferências, estabelecer consequências e efeitos que se ajustem às condições descritas na comunicação; capacidade de interpretar dados, reconhecer os limites adequados na interpretação de dados, gráficos, etc.; Aplicação: usar conceitos em situações particulares. Aplicação, em casos concretos, de regras, métodos, princípios, teorias; Análise: segmentar uma mensagem em seus elementos constitutivos, de forma a mostrar as relações e hierarquias entre os conceitos. Habilidade de distinguir fatos e hipóteses, de

[8] BLOOM, Benjamin *et al. Taxonomia dos objetivos educacionais*. Rio de Janeiro: Globo, 1974. v. 1 e 2.

separar o que é relevante do que não é, de perceber implicações não explicitamente formuladas; Síntese: Reunir partes para formar um todo. Trabalhar com partes e elementos, e arranjá-los e combiná-los de forma a produzir padrões ou estruturas novas. Criar algo novo, baseado em critérios; Avaliação: Emitir julgamentos, com algum objetivo, sobre o valor de ideias, obras, soluções, materiais, métodos. Usar critérios e padrões para apreciar em que medida uma proposição particular é precisa, eficiente, satisfatória. Julgamentos de valor sobre alguma coisa, para um propósito particular.

Concordando ou não, Bloom, em outras palavras, afirma que apenas o domínio dos conceitos terminológicos sequer ultrapassa a primeira etapa da construção de um conhecimento. Uma pergunta se forma: Como saber, então, se houve, ou não, aprendizado utilizando o método baseado em transmitir conteúdos? Esperar o sintoma principal, responderia o pesquisador, o esquecimento do termo e, portanto, de seu conceito e significado. Ao método de Bloom, a nossa segunda posição parece bastar. Ao avaliar o educando, por mais que este esqueça, com o tempo as terminologias específicas, o conceito permanecerá ao raciocínio, pois o conhecimento foi construído. Poderíamos citar, sem constar detalhes, pois o espaço encurta, tanto Freud, Thorndike, Skinner, por mais mecânicas que sejam suas contribuições metodológicas, concordam que o indivíduo responde positivamente ou não aos estímulos positivos. A frustração, o engessamento e o desrespeito às crenças individuais são sempre, ao educando, enquanto experienciador de uma relação intersubjetiva, fatores importantes e que desvelam muitos pontos, lacunas, traumas e deficiências. Porém, até esta etapa, nos atentamos a categorias importantes, mas que só se efetivam no estágio que investigaremos a seguir. Por enquanto, foram abstratas, idealizadas no ar. A nossa investigação se encaminhará para a produção de todos estes fatores: a relação educador-educando.

Aprendizagem: uma mercadoria[9]

Temos de examinar essa premissa mais de perto. O que exatamente afirmamos ao considerar mercadoria o processo de aprendizagem é que há um

[9] Com necessidade de definição: a educação não é mercadoria no sentido político, de venda e compra movidos por interesses dos poderosos. A afirmação é uma proposição ontológica, como defenderemos no capítulo.

processo de produção envolvido. Pouco, na história da educação, pelo espectro materialista, discutiu-se sobre a tese de reprodução da força de trabalho complexa, isto é, o estudo: enquanto incremento da força de trabalho disposta nos seres humanos. Porém, como sabemos, todo esforço formativo acrescenta certo tipo de valor. Digo, o sujeito despende tempo para reproduzir-se, aperfeiçoar a sua mercadoria primeira: a força de trabalho, e ela agrega valor. Sabemos com obviedade que o processo educativo formal dispende tempo, cria aprendizagens ou, em mesmo significado e em outras palavras, "toma posse de conhecimentos" – como tratamos. Sabemos também que não existe uma fábrica de aprendizagem[10] – em termos literais da colocação. Porém, existe um domínio, uma esfera, onde ocorre esse tal processo de produção de aprendizagem: *a relação professor/aluno.* Em termos, é o processo educativo um agregador de valor à força de trabalho humana que, na despesa de tempo de trabalho com tal processo, complexifica-se. A estrutura do *ser-social*, através do processo de educação, mais especificamente, *relação professor/aluno*, determina novas condições de consciência. Por isso, o educador é um trabalhador, apesar da peculiaridade ontológica. Sabe-se que o conhecimento é um produto muito peculiar do trabalho humano. A fenomenologia hermenêutica avança sobre muitas dúvidas acerca da técnica em ato: dos modos de ser enquanto *ser-no-mundo* (inclusive a utilização de ferramentas). Porém, estamos interessados aqui, não em categorizar o conhecimento ou denunciá-lo e explicar sua gênese, como a tradição filosófica se esgotou em resolver. O nosso problema de origem ontológica, filosófica, discorre na proposição prática. Não queremos somente interpretar o mundo.[11]

Debrucemo-nos sobre o desenvolvimento anterior. Desse modo, seria a *relação professor/aluno* a esfera real em que se complexifica, através da atividade laboral educativa, a força de trabalho humana. Alterando a condição da força de trabalho, sendo essa a condição de expressão social do indivíduo, ou seja, como ele se define dentro da totalidade social, há a alteração de consciência, que a ela é determinada.

[10] Embora é comum tratarmos da história recente da educação – e atual – do bancarismo. A sala de aula perde as diferenças com a fábrica. O ensino é mecânico, e as consciências são produtos.
[11] Referência à décima primeira tese: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

A questão que se põe é que a mudança de valor da força de trabalho na prática, ou seja, no processo educativo, reflete na mudança de consciência, isto é, o modo de perceber o mundo, a própria força de trabalho e si mesmo. Contudo, é na mais íntima face desse processo de mudança de valor da força de trabalho, que encontramos os resultados. Ou seja, é analisando o trabalho útil do educador, por exemplo, a especificidade prática do seu modo de ensinar, que definimos nossa próxima etapa de análise. O processo de aprendizagem em ato, "o ensinar", é ao mesmo tempo, meio de produção, enquanto compêndio de conhecimento produzido pela história humana, ou reproduzido na *relação professor/aluno*, e matéria-prima, pois é empregado à força de trabalho e, necessariamente, à consciência, como de modo estafante repetiu-se tal proposição. Neste trabalho, o de educar, assim como em outros trabalhos pouco há de diferente; ele molda e transforma também o próprio educador-trabalhador, o professor. Entretanto, como vimos, a grande peculiaridade dessa atividade é que, como se relaciona diretamente com a mutação das condições do ser-social e, portanto, da consciência (não enquanto objeto substancial, mas como compreensão e autocompreensão do *ser-aí, do ser-no-mundo* condicionada a aspectos sócio-históricos), ele é intimamente responsável pelas condições da própria consciência, em suma: *estranhamento* ou *autoestranhamento* da força de trabalho. Ou trabalha-se suficientemente para conscientizar (operando no valor de uso da atividade educativa), ou necessariamente para qualificar a força de trabalho (preferenciando o valor agregado à F.T, tendo seu valor de uso submetido a este) a um interesse que não é o do educando (trabalhador). A rigor, a nossa tradição costuma apontar o segundo caso, afinal "seria na verdade 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". (FREIRE, 1984, p. 89).[12] E nos aproximemos então, desenvolvendo as condições, diferenças e apresentações do trabalho útil, isto é, concreto. Pois, até agora tratamos de modo abstrato, solto ao ar, toda essa atividade. Apenas pincelamos e organizamos as categorias ontológicas do processo educativo. Percebemos, de primeira, que é

[12] Importante para perceber a atualidade do pensamento proposto por nós: Queremos uma garotada que não se interesse por política. Carta capital. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/queremos-uma-garotada-que-nao-se-interesse-por-politica-diz-bolsonaro/. Acesso em: 6 abr. 2019.

nessa nova face do fenômeno que os interesses (do opressor ou do oprimido) realmente se apresentam; quando aqui se trata de trabalho útil, não é no âmbito da análise das disciplinas ou matérias[13] – pois há modos diversos, alienantes e libertadores de tratar um conteúdo, mas o exercício da autoridade.

Autoridade: a concretude das relações

Autoridade, antes de tudo, é uma relação de força. É a unidade de movimentos. Uma totalidade reunida, aparentemente, em formato de identidade. Retornaremos a este tema mais tarde. Tratamos acima, significando autoridade como relações de poder, mas no sentido em que Furlani a trata: "A abrangência (sócio-político-psicológica) da concepção de poder não a restringe, portanto, às relações que acontecem em instituições".[14] Ou seja, por mais que essa "relação de poder" não é restrita à esfera institucional, é dela que partiremos, isto é, apesar de que, em nosso âmbito de pesquisa, as relações não formais de educação estejam presentes em segundo plano, a nossa discussão faz-se coadjuvante e determinante com a discussão do currículo; isto é a esfera formal. Então, o primordial a uma *relação professor/aluno*, a uma relação de autoridade, é a existência, na base dessa relação, uma instituição real e formal. Portanto, parece-nos que do mesmo modo que há uma relação fundada na institucionalidade, há uma autoridade fundada nessa institucionalidade. Ou melhor, apesar de que, aparentemente, é a instituição que assegura a autoridade, na prática não é nem condição necessária. Digo melhor, a institucionalidade não basta para assegurar a existência de autoridade, pois a autoridade pode surgir antes da instituição. Vejamos como funciona essa peculiar "relação de poder".

Concebamos, agora, a autoridade, como um objeto social – de fato ela o é, aparentemente como identidade social, mas não como nessa tão simples descrição. Se ela tem alguma ligação (e realmente possui.) com a realidade social, é por ela desafiada, pelas condições socioeconômicas, a cumprir nossas conjecturas

[13] Embora o projeto Escola sem Partido defina-se censurando alguns conteúdos. Está intimamente ligado à suposta abordagem doutrinadora da autoridade professoral. Apesar de que o ímpeto profundo seja refundar autoridade inquestionável.

[14] FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor:* meta, mito, ou nada disso? São Paulo: Cortez, 1988. p. 17.

teóricas. Procederemos aqui, antes de atentarmo-nos ao significado, a uma "análise concreta da realidade concreta".

A necessidade real da autoridade é a força motora do processo educacional e dela a direção e, inclusive, *conscientização* é efetivada ou alienada. Os pesquisadores têm feito uma associação interessante. Assim como tratamos do processo de produção e complexificação da força de trabalho no caso específico da educação, é feito (e a percepção mais fácil) no caso da medicina. Ou seja, existem duas relações ontologicamente semelhantes, uma *professor/aluno*, outra médico/paciente, e o ponto comum, que abstrai-se nas duas, é a existência do papel de autoridade. E, assim como na educação, tais relações foram reformuladas durante a História humana e, coincidentemente ou não, de formas muito semelhantes. Ambas partem da objetificação do aluno e do paciente. E, com o tempo, foram humanizando-se (exemplo na educação não nos falta), podemos, na área da saúde, recordar os tratamentos psiquiátricos, as lutas antimanicomiais, antipunitivistas, etc. E a escola, hoje (talvez tenda a mudar), não é como a do passado, considerada como uma fábrica de aprender, o professor é cada vez menos agressivo, porém, tanto mais autoridade.

Percebemos a semelhança entre as autoridades, mas, citando Freud:[15]

> Em um único ponto a responsabilidade do educador é maior do que a do médico. O médico, em geral, trata com formações psíquicas endurecidas e encontra na individualidade já formada do enfermo o limite do seu próprio trabalho, porém tem também a garantia da independência do paciente. O educador, ao invés, trabalha com material plasmável, acessível a qualquer impressão, e tem o dever de formar a vida do jovem, não de acordo com seus ideais pessoais, mas segundo as disposições e possibilidades inerentes ao objeto.

As impressões de época ecoam na concepção; porém, por mais que saibamos que a educação é ideológica (determina ou não como a consciência responderá, critica ou passivamente às relações e desigualdades, etc.), cabe ao educador, como manifestação de respeito ao educando, construir o conhecimento; resgatar o bem histórico ao qual poucos podem acessar. Na medida em que a liberdade decorrente das relações econômicas cessa, a reconstrução do conhecimento a quem, naturalmente, não tem acesso é um processo

[15] FREUD *in* HILLAL, Josefina. *Relação professor-aluno*: formação do homem consciente. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

revolucionário. Essa reconstrução só é mediatizada pela figura, *persona*, da autoridade. A autoridade ideal é a manutenção da democracia.[16]

Se o educador pensa diferente do aluno, distanciando-se do diálogo, anunciando suas premissas como leis, lançará o público à passividade. Recorro agora, por exemplo, as pesquisas de Bernstein,[17] que identifica "códigos restritos" como influências importantes da identidade "autoridade". Por alto: ele ressalta a existência de dois códigos distintos. Um *código popular* e outro *formal*. O reconhecimento da autoridade do professor pelo educando é, inclusive, defende ele, determinado pela linguagem aceita ou não por parte do alunado. Ou seja, autoridade é antes de tudo autorização contrária, é a possibilidade do diálogo.

Tal como visto, essa autorização é determinada por influências inconscientes. Quando a docência é monopolizada, o diálogo cessa e a democracia morre. O educador mantém a autoridade, a liberdade, sem comprometer a democracia. A postura diante do grupo é fundamental e determinante; ela, por exemplo, é capaz de manter (ou não) o ambiente apropriadamente pedagógico.[18] Para vermos experiencialmente os resultados dessa reflexão, rememoramos a experiência de Lewin, Leppit e White.[19] Três experiências envolvendo liderança foram centrais no desenvolvimento da pesquisa. A *liderança autocrática*, a *liderança democrática* e a *liderança "laissez-faire"*. Na primeira, houve um desempenho no trabalho; contudo, os "liderandos" apresentavam descaso e desinteresse pelo trabalho. Na segunda, o "líder" trabalhou com os "liderandos", e o grupo mostrava-se altivo, interessado, disposto e satisfeito pelos resultados empreendidos. Na última experiência, o grupo empregava todo seu tempo em brincadeiras, mostrando falta de interesse na atividade. Apesar de satisfeitos, os seus integrantes, o resultado era pouco.

Vejamos, o líder, tomado como autoridade, tinha um papel central. O seu comportamento não só influenciava o grupo, como definia a produtividade. Mas que tal é a especificidade dessa categoria para comportar tamanha importância?

---

[16] Convido o leitor a ler: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 102.
[17] BERNSTEIN. B. Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements. Article, 1961.
[18] *Ibidem*, p. 103.
[19] RAMOS, Edith. Perspectivas contemporâneas nos estudos de liderança. *Arq. bras. Psic. apl*., Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 75-86, jul./set. 1970. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/download/16606/15418. Acesso em: 7 abr. 2019.

Vimos suas manifestações sociais através de algumas pesquisas científicas. E, quanto ao fundamento ontológico da "autoridade"? Examiná-lo-emos!

Autoridade, a identidade em movimento: uma categorização dialética

A autoridade origina-se do latim, autor, da palavra *augere:* tutor, aconselhador, ou ainda, "o que ajuda a crescer", "que faz crescer". Ou seja, não é possível que haja processo educativo sem autoridade. E isso no seguinte sentido: autoridade significa "aquele que faz crescer", porém pra "fazer o outro crescer" é necessária a autorização contrária (do outro). É nada mais nada menos que o exercício dialético intersubjetivo, uma relação de forças mútuas que, de um lado, desprende e do outro apreende. Assim como o amor, categoria futuramente examinada.

Autoridade, tem se pensado, no exemplo de Paul Nash,[20] uma relação de força, uma *identidade dialética*. Bom, até aí não há discórdia com o norte-americano, a questão é que autoridade é a *síntese* desse modo organizativo. Primeiro, para fim de simplificação e entendimento, encontramos enquanto *tese*, uma categoria estática, inflexível, o pai freudiano. Em seguida, na posição *antitética*, há a vontade, o desejo, que desafia as leis e a rigorosidade estabelecida pela primeira, não necessariamente são a "negação da negação" do educador. Obviamente, não há nesse movimento uma estreiteza. Dialética é o rio de Heráclito.

Como sabemos, o movimento dialético é a representação possível da realidade. A realidade é movimento. No caso da autoridade, por exemplo, é a leitura e interpretação da "regra rígida" que, ao voltar-se ao "desejo", alheio e próprio, dos educandos e de si, se compreende novamente regra da liberdade. É a autoridade, uma nova categoria, uma identidade que espera pouco ao transmutar-se, que logo não é mais, e tão cedo volta a ser. A dialética, tal qual mostramos, enquanto motor da natureza.

Autoridade confunde-se, às vezes, com amorosidade. Autoridade torna-se, às vezes, amorosidade. O educador que ama o educando, não para satisfazer suas carências, mas sim por puro "querer bem", cumpre o dever com o educando, percebendo-o na suas fragilidades e forças. O esforço por entendê-lo, contemplá-

[20] NASH, Paul. *Autoridade e liberdade na educação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

lo na arte didática, faz com que se movimente, estabeleça o respeito, o diálogo. A amorosidade é o suporte da inteligência. É a religião de um mundo sem alma, a prece do pecador. A esperança: a utopia distante que o move na realidade diária.

Autoritarismo enquanto burocratização da autoridade

O terreno a seguir é ainda muito instável. Por dois motivos: pouco fora explorado no campo educativo, da filosofia da educação. E, em segundo, corre perigo de adotar pressupostos e categorias inválidas histórica e socialmente.[21]

Max Weber formula uma importante teoria: a da burocratização. Porém, pouco ou nada lhe interessa nosso campo. Muito menos, ontologias. Mas recorremos a algumas considerações. Elas servirão de apoio, porém não fundamentos. O pensamento de Weber traz-nos as considerações de uma organização social fundamentada na racionalidade e essa, quando profunda, resulta na impessoalidade. As relações burocráticas são altamente autoritárias. As leis, fundadas na racionalidade, no sentido de impessoalidade ou universalidade, formam o regimento de uma sociedade. Pressupomos que a racionalidade não é tão universal quanto nos parece, abstrai-se, para análise, a presença ideológica deste aparato que serve a interesses da superestrutura.

Prosseguindo: ao impessoalizar, como são as leis, as decisões, restringimos a realidade à regra, à pena, à cobrança. No nosso caso, da educação formal, a instituição garante as regras. E, no intuito de racionalizar a categoria de autoridade, de fundá-la com base na burocracia, automaticamente a anula. Autoridade como desenvolvemos, antes, é o movimento que pressupõe liberdade, desejo e, sobretudo, sensibilidade do *sujeito-autoridade,* e do outro que o reconhece como tal.

Considerações finais

Este projeto é, em verdade, um movimento embrionário mas que pretende desenvolver-se preenchendo e respondendo às lacunas e perguntas inerentes a

[21] Uma longa discussão se adianta com a categorização de totalitarismo, da vertente arendtiana. O perigo de sinalizarmos autoritarismo como totalitarismo é existente. Sobre a segunda categoria, há pouco tempo o filósofo italiano Domenico Losurdo traz um bom desenvolvimento. Veja: LOSURDO, D. *Guerra e revolução*: o mundo um século após outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2017.

qualquer desenvolvimento teórico. A importância é revalidar a experiência e as teses de Freire. Temos visto, entretanto, que o anacronismo na leitura é nosso grande inimigo. Talvez, o esforço mais significativo deste trabalho é pôr em xeque, questionar ou revalidar o que é necessário ser revalidado.

O processo educativo, como defendemos, é firmado sobre a estrutura de autoridade. E a autoridade é unicamente atribuída pelos outros. Em segundo, a relação de autoridade é um resgate do processo educativo em excelência, enquanto preparador da sociabilidade futura: do cidadão.

Porém, como vimos, quando o "fazer o outro crescer" torna-se "fazer-se crescido", há o autoritarismo. Quer dizer: a burocratização da relação de autoridade necessária em qualquer processo educativo. O sujeito autoritário, muitas vezes, possui como identidade própria a autoridade, isto é, é autoridade *em si*. Mas a verdadeira autoridade é também uma identidade *de si*, e mais que isso, *para si*. Esta, enquanto a outra se afirma em termos oficiais, crachás e ordem, circula como identidade respeitada entre os outros sujeitos, em um processo de educação.

Se educação, for o ato de resgate e (re)construção do desenvolvimento natural da História, o despertar, em alguém, do significado: educador competente é quem tá junto na redescoberta. Redescobre o sentido, aparentemente, particular (do educando) na totalidade; (re)desvela o véu das contradições. Se faz e refaz no outro, integrantes da História do mundo, autônomos donos de si.

Referências

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FIORI, Ernani. **Educação e política**: Porto Alegre: L&PM, 1991. (Textos Escolhidos).

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor**: meta, mito, ou nada disso? São Paulo: Cortez, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética a educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

G.W.F. *Hegel* – Fenomenologia do espírito – Prefácio, Introdução, Capítulos 1 e 2, São Paulo: Abril, 1974. p. 9-81. (Coleção Os Pensadores, XXX).

HILLAL, Josefina. **Relação professor-aluno**: formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.

LIMA VAZ, H.C. de. Método e dialética. *In*: BRITO, Emidio Fontenele de; CHANG, Luiz Harding (org.). **Filosofia e método**. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção CES n. 15).

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. *In:* FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política (livro I). Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. I.

181

Paulo Freire poeta

Balduino Andreola[1]

Paulo, falei de ti tantas coisas, mas esqueci que tu és, mais do que tudo, poeta. Não falarei mais, pois, de ti, nesta hora, mas sim, contigo, enquanto não consigo te pensar longe, pois sinto que pairas sobre nós como as asas das gaivotas... Como os ramos das árvores que tanto amas. Combateram-te antes que erguesses esse teu voo definitivo para o infinito. Continuam a combater-te, agora, achando que ainda estás ao alcance de suas flechas, sem saberem que nunca estiveste e não estarás nunca mais... Eu te amo, Paulo, como poeta, e venho descobrindo que há mais, muito mais filosofia nos poetas (Drummond, Vinicius, Quintana...) do que nos filósofos. Filosofia... E por que não teologia? Os filósofos falam à razão. E os teólogos?... Talvez também.

Os poetas falam ao coração, a linguagem do coração. Gibram é poeta, e ele fala de Jesus como poeta. À semelhança de Jesus, tu revelas, em tuas palavras, a luz da verdade.

Os filósofos (e os teólogos, por que não?) provam, com argumentos, a verdade. A verdade dos filósofos, e dos teólogos chega a nós impositiva. Eu prefiro sentir tuas palavras, Paulo, pairando suaves, como a brisa da primavera, como o pôr-do-sol... Anoitece... Mas o pôr-do-sol, a brisa da primavera, a luz da manhã continuam pairando suaves nos sonhos do meu sono, no silêncio da noite. E eu acordo de manhã pensando em ti, Paulo, o Paulo que descobri no sonho, o Paulo poeta... Teus livros todos são perpassados de poesia. Alguns leitores, amigos ou não, cobram-te mais rigor nos teus escritos. Muito educado, gentil, nunca disseste não, mas continuas escrevendo como te inspiram tua imaginação, inteligência e teu coração. Teus livros todos, ou quase todos, estão povoados de

[1] Pós-Doutor em Educação pela UFRGS. Doutor em Ciências da Educação pela *Université Catholique de Louvain* – Bélgica. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Psicopedagogia – *Université Catholique de Louvain*. Bacharel em Filosofia pelo Seminário Central de São Leopoldo. Bacharel em Teologia pelo *Istituto San Pietro* – Itália. Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira – São Paulo. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle de Canoas (Unilasalle).

árvores. No teu amor às árvores, lembras-me Bilac, o príncipe do Parnaso brasileiro:

Olha estas velhas árvores, mais belas. Do que as árvores novas, mais amigas: Tanto mais belas quanto mais antigas, Vencedoras da idade e das procelas.

Deveriam ser assim, talvez, as árvores do teu quintal, no Recife. Tu as lembras com tanto carinho, e nos dizes que foste alfabetizado, por tua mãe e teu pai, à sombra daquelas árvores. Tu as lembras pelo nome: bananeiras, cajueiros, fruta-pão, mangueiras. As palavras com que te alfabetizaste, tu as escrevias no chão de terra do teu jardim. As tuas árvores se sentiam honradas que tu as escrevias com os gravetos caídos dos seus ramos.

Em tuas voltas ao Recife, visitaste, algumas vezes, aquelas árvores venerandas de tua infância, Paulo?

Tu nos contas, Paulo, nas primeiras páginas de teu livro *Cartas à Guiné-Bissau*, que ao chegares te sentiste como se estivesses voltando, tão carinhoso que foi o acolhimento... E lembras, em particular, as árvores amigas, como se fossem tuas árvores do Recife. Tu as havias encontrado quase todas já antes, ao pisares o solo africano na Tanzânia, com a sensação de estares voltando à tua terra: os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, e o perfume das flores, o cheiro da terra...

Paulo, tu viste sempre a poesia por toda parte, mas eu te pergunto, muito preocupado: É possível preservar a visão poética do mundo nas horas da dor tão profunda que se assemelha quase à morte? Não sei se posso te dizer, Paulo, que te leio na poesia triste do menino que se enternece, ouvindo o pai no quarto, moribundo quase, desabafando em choro com a mãe o não poder mais trazer à mesa o pão para seus filhos pequenos ainda...

E tu escreves: *ninguém prova a visita de saúde como anúncio de morte, mas como sinal de vida.* Paulo, li e meditei muitas vezes o que escreveste naquela *Nona Carta*, e sugeri a várias pessoas que também lessem, como a maior lição de vida frente ao mistério da morte.

Mas persiste minha pergunta: Como é possível uma visão poética de mundo, quando a dor é tão profunda que se assemelha, quase, à morte?

Tu dizes, Paulo, em *Cartas a Cristina*, de tua extrema tristeza, feita indignação, ao ouvires *o açougueiro, zombeteiro, machista*, que *desrespeitava tua mãe com seu discurso de mofa, suas palavras a pisoteavam, a destroçavam, a*

emudeciam... quando, indefesa e humilde, lhe pedia 300 gramas de carne ainda, que pagaria, junto aos outros 300, que não conseguira pagar ainda...

Na tua tristeza total, não te trancas dentro de ti... Menino pobre, com fome, te tornaste gigante e fazes a ti mesmo uma pergunta do tamanho do mundo: "O que poderei fazer para mudar este mundo cruel, injusto, desumano?"

Na tua pergunta, Paulo, de menino pobre, conectivo, já está, em embrião ou semente, toda a pedagogia do oprimido, que desdobraste, perenemente, através de tua trajetória global, planetária, de poeta, de profeta, de pedagogo do mundo, de andarilho do óbvio... Menino pobre, com fome, conectivo, te desdobraste, te multiplicaste no clamor de bilhões de pobres famintos, oprimidos, excluídos da mesa do pão, junto à qual o rico epulão chuta os cães que, famintos, tentam catar a sobra das migalhas...

Pedagogia do oprimido, Paulo, não é um livro!... É o brado imenso de indignação, mas de esperança também, de trilhões de mulheres e homens de todos os continentes, que foram, que são e que serão... que "aprenderam a dizer a sua palavra", que ninguém jamais calará!

Mas o menino conectivo de Jaboatão e do Recife levantou voo, levado pelo vento, pelo sonho da leitura de mundo e da palavra do Recife, de Angicos, do Brasil... Mas o vento do sonho tornou-se vendaval, tufão, tsunami, que violentamente carregou-te para os Andes, para o Norte, para o Mundo.... Aprendeste, com teus filhos, a brincar com a neve das cordilheiras do Chile, dos Alpes da Suíça...

A neve é linda, mas é fria... E então, Paulo, como ser poeta levando teus filhos, pela mão, à escola no exílio do Chile, e ouvir o menor, seis anos, dizer-te: "Tenho frio, pai!..."

Como sentir-te poeta sabendo que não tinhas no bolso (menos ainda no banco!) dinheiro para comprar uma roupa quente para teus filhos, crianças?... Como ser o lutador gigante assim no mundo adotado, sem algumas moedas sequer no bolso? Sem algumas moedas no bolso ou no banco... Mas por toda parte, no Brasil e no mundo, te acariciaram sempre a face, as árvores, que com as mãos acariciavas, poeta da boniteza... Toda a tua prosa, Paulo, é permeada de poesia.

Em certos momentos singulares, porém, de tua trajetória de peregrino exilado, ou não, alguma musa etérea te sugere: "Paulo, coloca em versos, coloridos, quem sabe, o que a inspiração deste momento exige". E tu nos

surpreendes com obras-primas, Paulo, como aquele poema no qual, em *Santiago, fevereiro/69*, clamas: "Recife sempre", derramando toda a tua saudade, todo o teu amor eterno para a *Cidade bonita Cidade discreta Difícil cidade Cidade mulher*. Tu te jogas inteiro num longo poema, verdadeiro Cântico dos Cânticos... Eu ia dizer que te inspiraste no Cântico dos Cânticos, com a boniteza sublime de suas metáforas e com a linguagem extrema de sua sensualidade...

Mas é o contrário: Salomão, se te houvera lido, seria menos reticente na corporeidade de suas declarações à mulher amada. Lerei o Cântico dos Cânticos, Paulo, como que lendo teu poema, e lerei de novo teu poema como leio o Cântico de Salomão, para que, concluindo, não me acuses como a outros acusas: *Não me entendem Se não te entendem. o que penso, o que digo o que escrevo o que faço Tudo está marcado por ti. Recife, cidade minha, Te quero muito, te quero muito.*

Não sei, Paulo, quantas vezes colocaste em versos tua poesia, com o capricho, inclusive, de escrever em cores... Citarei apenas, brevemente, de leve, dois assim manuscritos em cores... O que subscreves: *Paulo Freire Genève April 1971*.

E inicias sem título, assim:

Depois de algum tempo de chegado, o estrangeiro disse aos homens do vale, num morrer de tarde: Até agora vos tenho falado apenas dos cânticos dos pássaros e da ternura das madrugadas. Era preciso fazer convosco um aprendizado fundamental: Sentir a incerteza do amanhã, Vivendo a negação de mim mesmo, num trabalho que não é nosso.

Paulo, não é possível resumir, sintetizar, resenhar um poema que resume, sintetiza, resenha toda a tua pedagogia num contexto em que é difícil dizê-la toda, pior ainda: fatiá-la ou desidratá-la... E nesta antinomia, ou antilogia epistemológico-política, declaras:

Ai de nós, porém, se pararmos de falar, Somente porque eles já não possam mais mentir. Por isto vos digo: Nosso discurso de libertação Não é medicina para doença passageira [...]

Concluis:

Nosso discurso diferente, – nossa palavração – tem de ser um discurso permanente.

E subscreves:

Paulo Freire Geneve April 1971. (Esqueceste o acento, Paulo)

Achei, Paulo, que iria encontrar-te longe, na busca de outro poema, que todos nós mais conhecemos:

Canção óbvia

Vejo, porém com surpresa, que subscreves: *Paulo Freire Genève – março – 1971*. Na mesma cidade. Um mês antes do poema anterior. Estavas ensaiando o francês: Lá escreveste *April;* aqui escreves: *Março.* Aqui acertaste o acento: *Genève*. Nas tuas convicções, porém, na tua palavra, não vacilas nunca, e nos poemas, não resvalas, Paulo, pois vagueias nas alturas, como as gaivotas, ou como os ramos das árvores centenárias...

E é para as tuas árvores que voltarei, Paulo, para repousar contigo.

À sombra desta Mangueira, onde redescubro a poesia mais límpida, na boniteza de tua prosa, quando escreves:

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. bichos, pacatos ou não, que nelas repousam.

Paulo, uma curiosidade que me ocorre agora: ao escolher uma árvore, a mangueira, para o título e a capa do teu livro, talvez o mais poético, *À sombra desta mangueira,* estavas lembrando as árvores da tua infância? Tenho certeza que sim.

E então vou concluir esta minha "viagem", através de teu mundo poético, contando-te uma história. Para falar de ti e contigo, Paulo, recriando e reinventando, como tu sempre pediste, a tua obra, nós inventamos o "Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire". Proximamente, realizaremos a XXI sessão anual. Será em Caxias do Sul, minha terra, onde me encontrei contigo a primeira vez, em 1984...

Quando nos reunimos, cada vez numa nova cidade, nós temos a sensação amorosa e poética de estarmos contigo num círculo dialógico de cultura à sombra desta mangueira.

182

Leitura: um diálogo permanente

Caroline de Morais[1]

Introdução

O presente trabalho apresenta uma reflexão teórica acerca da necessidade de conviver e trocar experiências em detrimento das atividades de leitura. Nesse âmbito, o ato de ler é entendido como um despertar para uma vida autônoma, assim como para a liberdade da vida adulta. Um dos contextos tradicionais de leitura é estabelecido no ambiente escolar com o auxílio constante do professor e dos colegas, por intermédio do diálogo. Nessa perspectiva, a relevância da interação e da contribuição mútua entre os pares sustenta a reflexão e a discussão deste artigo.

Com o intuito de enriquecer a prática leitora e disseminar o debate acerca do diálogo, consideramos como base os estudos de Paulo Freire, para estabelecer a dialogicidade entre professor e aluno. O livro *Pedagogia do oprimido* é julgado como uma das principais obras da carreira do autor, nesse caso, constituindo-se como fundamentação para a análise do conto literário. Com essa obra, Freire (1987) obteve destaque no cenário educacional, sendo empregada em muitos estudos e pesquisas que abordam questões referentes à educação.

A vasta experiência educacional de Freire (1987) é acumulada com a vivência de exílio, no Chile, gerando, nesse momento, obras-primas para a discussão da educação. Por esse ângulo, *Pedagogia do oprimido* é o resultado das associações que o estudioso teve com outras pessoas que se encontravam na mesma condição. Em função dos diálogos estabelecidos, Freire (1987) realiza anotações em fichas, como forma de registrar suas impressões; somente em 1968, essas fichas se concretizaram na obra produzida. Em contrapartida, no Brasil, a obra é publicada alguns anos depois, apenas na década de 70.

A referida obra de Freire (1987) contribui para a discussão e para a promoção da leitura, favorecendo a associação do ato de ler ao constante diálogo e à interação entre os agentes leitores. Em razão disso, o presente estudo busca

[1] Caroline de Morais. Docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Vacaria. *E-mail*: caroline.morais@vacaria.ifrs.edu.br. Universidade de Caxias do Sul, Doutoranda em Letras. Bolsista Capes/Prosuc. *E-mail*: cacarolpf@yahoo.com.br

realçar a importante relação professor e aluno, no que tange ao material de leitura como mediador de conversas e roda de debates, entendendo o diálogo como um propulsor para o incentivo à leitura. Para atingir esse objetivo proposto, a metodologia adotada está amparada por um estudo exploratório, analisando um pequeno conto de Machado de Assis e destacando circunstâncias em que a leitura é sustentada em conjunto com o conhecimento do outro.

O referencial teórico utilizado para guiar o percurso está pautado, principalmente, em duas obras: *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, considerando o leitor como um sujeito em construção e inacabado, sendo modificado constantemente. Com isso, o diálogo é cotejado com as condições leitoras, abordadas sob a concepção de Colomer (2007), que trata da leitura literária no ambiente escolar, reconhecendo a importância da figura docente. Associado aos demais fundamentos, o conto "Um apólogo" de Machado de Assis (1997) é brevemente analisado, a fim de reconhecer como o texto literário é um elemento mediador, devido à aproximação gerada entre os leitores.

Diálogo e amor: relação com o leitor

O diálogo trabalhado e ensinado por Freire (1987) ultrapassa fronteiras e tem reconhecimento em diversos países. Desde o princípio com a alfabetização de jovens e adultos, e após o exílio, o estudioso demonstrou pertinência em seus trabalhos, justificando a relevância dos livros publicados em diferentes idiomas. *Pedagogia do oprimido* é a obra mais expressiva de Freire (1987), que o torna conhecido no mundo. Nesse texto, Freire (1987) aborda questões acerca da dialogicidade, reconhecendo-a como um elemento para a educação em vista da prática da liberdade.

De acordo com o autor, o sujeito deve se manifestar, ser ouvido, não se deixando emudecer ou silenciar-se diante das dificuldades da vida. Desse modo, o mundo precisa ser transformado constantemente, segundo Freire (1987, p. 44): "[...] 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*. [...]" (grifos do autor). Nesse âmbito, é imprescindível que o sujeito seja participante e ativo na construção das decisões

sociais, valendo-se do diálogo e do posicionamento crítico, advindo do conhecimento literário.

No momento em que leitura e diálogo se integram, ocorre um enriquecimento do leitor. Geralmente, cria-se um vínculo em que sentimentos como o amor e o carinho são constituídos pelo diálogo, em virtude das aproximações literárias. Essas condições, quando associadas ao ambiente escolar, tendem a render resultados satisfatórios. De modo geral, Freire (1987) fundamenta a relação entre diálogo e amor.

> Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 45).

O amor é entendido como um propulsor para que o diálogo aconteça, da mesma forma, que o diálogo é constituído pela presença do amor. Em muitos momentos, entre professores e alunos, estão presentes os dois fatores, reconhecendo que ambos são pertinentes para a construção do conhecimento e do estímulo à leitura. Nesse sentido, a relação horizontal entre os envolvidos favorece o desenrolar das atividades educacionais. Com isso, quando o docente se coloca próximo ao aluno, ou seja, numa relação horizontal, há um incentivo para capacitar o leitor na realização de múltiplas leituras.

Freire (1987) acrescenta ao amor e ao diálogo essa perspectiva da relação horizontal. Dessa forma, a relação entre os colegas do mesmo nível de ensino precisa ser preservada e alimentada diariamente, pois todos compartilham anseios semelhantes. Com esse vínculo de aproximação entre os pares, são interessantes ações que promovam o hábito leitor, como, por exemplo, um clube de leitura. Essa relação intrínseca é analisada por Freire (1987):

> Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. [...]. (FREIRE, 1987, p. 46, grifo do autor).

De acordo com a relação horizontal correlacionada ao diálogo e ao amor, está presente o ato de ler, que possibilita a troca de experiências entre os leitores, promovendo a aproximação e a discussão das várias interpretações textuais. Sob esse princípio, a obra *Pedagogia da autonomia* defende que o ensinamento se dá por intermédio das possibilidades de construção do conhecimento, compreendendo o homem como um ser inacabado, com constantes alterações no decorrer de sua vivência. Portanto, o momento de interação e troca de conhecimento literário auxilia na permanente formação leitora, tornando-se uma ação significativa, principalmente, no ambiente escolar.

A escola necessita possibilitar a autonomia do aluno, colaborando para o aprendizado em consonância com as situações do cotidiano. Em vista disso, o percurso escolar é essencial para o aprendizado com o outro, para a aceitação de novas ideias, para a convivência humana, estabelecendo relações permeadas pelo princípio ético. Nesse aspecto, Freire (1996, p. 18) conceitua ética como uma "[...] marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...]". Com essa gama de elementos, o cenário escolar pode cativar e aproximar o aluno das considerações acerca das frequentes mudanças em função da compreensão do inacabamento e estar em construção permanentemente.

Nesse contexto, Freire (1996) destaca que a relação entre professor e aluno é vital para o progresso e para o resultado satisfatório no convívio diário. Essa união deve partir de um ensino atrativo, em que a figura do professor apresente-se participante das atividades escolares, como um companheiro de pesquisa, envolvendo o aluno para a construção e para a execução das descobertas, tornando-o, por sua vez, um pesquisador ativo. Com isso, muitas leituras vindas da realidade do aluno podem contribuir com as atividades propostas e com os saberes curriculares. A integração é primordial para o bom desempenho escolar. De acordo com Freire (1996, p. 86), o "[...] fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O importante é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*". (grifos do autor).

Em conformidade com os ensinamentos de Freire (1996), o ser humano é inconcluso e está em transformação a todo o momento. A consciência de transformação e de crescimento constante contribui na interação e na relação estabelecida por professor e aluno. Esse encadeamento pode gerar diversos

sentimentos, que são alimentados e construídos diariamente, como, por exemplo, o amor, a alegria, a esperança. Em virtude desses envolvimentos, a prática educativa torna-se mais significativa, ocorrendo uma cumplicidade entre os participantes.

O ato de saber escutar é um dos fatores que impulsionam e valorizam o vínculo escolar. Segundo Freire (1996), é preciso saber falar *com*, de modo igualitário, com paciência, executando a democracia, não deixando que apenas uma das partes tenha voz ativa, mas que seja uma construção dialógica conjunta. Em contrapartida, o ato de silenciar-se também é vital para estabelecer a comunicação adequadamente, demonstrando que há uma reflexão acerca do que foi tratado. Nesse contexto de diálogo, Freire (1996) faz um alerta a respeito das características evidentes no corpo docente das instituições escolares.

> [...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, dispobilidade (sic.) à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 120).

Com essas atribuições destacadas é papel do educador respeitar as escolhas literárias do educando, assim como a leitura de mundo realizada por ele, em detrimento do contexto social ao qual pertence. Nesse sentido, quando o professor conhece a realidade do educando, a prática escolar e a interação dialógica ficam mais consistentes, sendo permeadas pela troca de informações. Por isso, a prática educativa é mesclada pela afetividade e pela aproximação das partes, gerando uma rede de cumplicidade. Em função desse aspecto, Freire (1996, p. 141) faz uma ressalva: “[...] O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. [...]”.

Com base nas leituras de Paulo Freire, Agostini (2018) reconhece a conscientização como elemento central e relaciona-a ao desejo de participação, à urgência da libertação e à autonomia. Desse modo, Agostini (2018) reforça a busca constante por ser mais, identificando o ser humano como criador de cultura, pelo viés do amor e do diálogo. Da mesma forma, Beisiegel (2010, p. 36) afirma que “Paulo Freire insiste em defender a necessidade de um ensino realizado

através do diálogo, em atividades de grupo, com o incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica".

Diante disso, os ensinamentos de Freire (1978) despertam o educando para a reflexão, afastando-o das respostas prontas e levando-o para a construção do seu conhecimento, de modo significativo. Para Freire (1978, p. 152-153), deve-se "[...] superar o conhecimento que permanece preponderantemente ao nível da sensibilidade dos fatos pelo conhecimento que alcança a razão de ser dos mesmos". Com isso, é salientada a interação entre professor e aluno e as associações com a realidade social, para que as leituras literárias sejam consolidadas de forma crítica e consciente.

Aproximação: o ato de ler

Em decorrência das construções básicas na interação entre professor e aluno, acredita-se que a leitura seja uma estratégia para estabelecer o convívio e a aproximação entre os envolvido, por meio do diálogo constante, em uma relação de amor e de cumplicidade. Nesse contexto, Colomer (2007) destaca que as gerações necessitam *andar entre livros* para apreciar e compartilhar com as condições sociais e culturais que cercam o material de leitura, geralmente, disponível nas bibliotecas escolares.

Desse modo, a relação entre professor e aluno é intensificada em prol das atividades de estímulo para a leitura, considerando a troca de experiências como fator fundamental na estruturação de uma bagagem leitora. Conforme Colomer, diversos estudos que tratam das leituras efetuadas pelos adolescentes identificam que "[...] existem muitos fatores que não favorecem as condições da leitura individual e que ainda o fazem em menor medida em relação à leitura literária. [...]". (COLOMER, 2007, p. 47). Em detrimento desses dados, as ações que circundam a leitura devem considerar positivo o envolvimento de grupos de alunos e professores para discutir os textos literários.

Geralmente, a figura do professor é indispensável para promover atividades que possibilitem e colaborem com a leitura. Práticas como clube de leitura, sala temática, sarau literário, roda de leitura, palestra ou conversa com o escritor, feira do livro, entre outras realizações, oportunizam e estimulam o aluno a participar e contribuir com as suas percepções de leitura. Colomer (2007, p. 44) afirma que

“[...] os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas”. Nesse contexto, o professor é considerado o ponto inicial e fundamental, ou seja, um incentivador da participação dos alunos.

Como forma de esboçar uma possível relação dialógica entre professor e aluno, a título de exemplo, analisaremos o conto “Um apólogo”, de Machado de Assis. O autor é referência na Literatura brasileira, tendo suas obras estudadas em diferentes países. Além dos contos, Machado de Assis também escreveu romances, peças para teatro, poemas e crônicas, nos quais representa a sociedade brasileira, estabelecendo uma crítica acerca dos costumes e da cultura.

No conto escolhido, o enredo está pautado em uma discussão entre uma agulha e uma linha. Nesse contexto, cada personagem quer afirmar a sua importância para coser a roupa: por um lado, a agulha se reconhece como essencial, porque abre os caminhos e é seguida pela linha, por outro lado, a linha argumenta que permanece na roupa, justificando o seu valor. Em função dessas alegações, o leitor pode se sentir a vontade para defender uma das partes, se posicionando e fundamentando a decisão. Logo uma discussão pode ser alimentada para a defesa de cada uma das personagens, sendo interessante a mediação e participação constante do professor para que todos possam se posicionar.

No decorrer do conto “Um apólogo”, a costureira trabalhava ativamente para coser um vestido para uma baronesa, situando o leitor do contexto social presente na história. Durante o primeiro dia de costura a agulha insistia na discussão para saber qual delas era a mais importante; em contrapartida, a linha nada respondia. Em virtude desse silêncio, os dias seguintes foram de trabalho apenas, calando-se a disputa entre a agulha e a linha, que permaneceram em silêncio até o vestido ser concluído.

No dia do baile, momento de luxo e apreciação do feitio, já com o vestido no corpo da baronesa, finalmente, a linha responde às provocações da agulha:

> – Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 150).

Diante da resposta tardia dada pela linha, compreende-se a noção de recompensa e a justificativa para o silêncio inicial da personagem, que esperava pelo momento adequado para realizar a sua defesa. Em face da resposta, a agulha emudece e não responde, por fim, ouve um conselho dado por um alfinete: "– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico." (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 151).

Com esse desfecho da história entre a agulha e a linha, professor e aluno podem debater sobre as posições assumidas pelas personagens e relacionar a situação com os diferentes contextos em que se faz necessário alguém para "abrir os caminhos". Nesse caso, os alunos podem apresentar situações em que estavam na função de agulha ou na função de linha, tornando o conto literário significativo e próximo do cotidiano dos jovens. Com essa abertura ao diálogo acerca de uma situação específica, muitas percepções podem alterar os posicionamentos e enriquecer o conhecimento, sendo um exemplo do inacabamento do ser humano apresentado por Freire (1996).

O fechamento do conto se dá com a voz do narrador, mencionando que contou essa história da agulha e da linha para um professor de melancolia, que respondeu: "– Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!" (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 151). Nesse aspecto, a fala do professor de melancolia sugere que muitas vezes as pessoas abrem caminhos para as outras e depois são desprezadas ou esquecidas, algo que pode ter acontecido com qualquer um dos participantes da roda de leitura, tornando o diálogo mais rico.

Outra concepção existente no conto é a de que todos os caminhos abertos são bons e positivos, tanto o caminho aberto pela agulha, quanto o caminho aberto pelo professor. Com isso, o leitor é convidado para reflexão e posicionamento acerca de suas atitudes e vivências no contexto social. Além disso, os participantes podem trazer para a discussão e recordar todas as pessoas que foram essenciais para o seu crescimento pessoal e profissional, como uma maneira de reconhecer a significância de cada um.

Considerações finais

O texto literário é uma ferramenta que permite a interação e a aproximação entre os leitores. Nessa perspectiva, se os leitores forem constituídos por professores e por alunos, as probabilidades de ascensão são evidentes, tendo em vista que o primeiro momento destinado para apreciar os textos literários pode proporcionar novas atividades e novos encontros. Com isso, para as etapas posteriores pode haver maior divulgação e adesão dos leitores, engrandecendo e favorecendo os conhecimentos dos envolvidos.

Freire (1996) reconhece que a consciência democrática é conquistada pela troca de saberes, considerando as relações como igualitárias, em prol de uma relação horizontal, com uma concepção de intercâmbio entre as participações. Dessa maneira, todos os colaboradores contribuem com seus conhecimentos literários, tornando o texto trabalhado mais expressivo, a ponto de contemplar novas possibilidades de leitura. Essa inserção e apreciação literária modifica o leitor constantemente, fazendo-o repensar as situações vividas.

O conto “Um apólogo” é um exemplo adequado para justificar o significado da palavra *apólogo*, que remete ao texto com uma lição de moral por intermédio de seres inanimados, nesse caso, a linha e a agulha. Diante disso, a leitura e a discussão do conto proporcionam um vínculo entre os participantes, tornando-os cúmplices e próximos. Nesse aspecto, a relação professor e aluno é favorecida pela leitura do conto analisado, oportunizando novas iniciativas que envolvam a prática leitora e promovam o material literário.

Enfim, todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, que buscam a aproximação dos professores e dos alunos, por intermédio do diálogo e de uma convivência amorosa, são promotoras e significativas para o aprendizado. O texto literário auxilia na autonomia e no desempenho do leitor, desde que exista um cuidado prévio na escolha do material e na maneira como abordá-lo, tornando-o relevante para o contexto escolar em que se quer inserir. Nesse caso, é necessário contemplar a função mediadora e propulsora do professor, como um incentivador constante.

Referências

AGOSTINI, Nilo. Conscientização e educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-Posições** [*online*], v. 29, n. 3, p. 187-206, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0187.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

MACHADO DE ASSIS. Um apólogo. *In*: ASSIS, Machado de. **Várias histórias.** São Paulo: Globo, 1997. p. 149-151.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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.

183

Desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil: o conceito dialógico e amoroso de Freire

Cristiane Cardozo Marroche[1]
Lúcio Jorge Hammes[2]

Introdução

O estudo que segue é fruto de uma experiência intervencionista realizada por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Pampa, RS. A temática desenvolvida versa sobre os desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil, com foco no trabalho da comunidade escolar, com os professores, atendentes, estagiários e suas práticas pedagógicas. Teve como objetivo repensar a Educação Infantil numa perspectiva da resolução não violenta de conflitos, para construir uma cultura de paz, mediante círculos de aprendizagem, favorecendo práticas reflexivas, dialógicas e com amor. Tal experiência me instigou a escrever o que agora participo: uma reflexão dos desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil: o conceito dialógico e amoroso de Freire, compartilhando o trabalho pedagógico, que busca desenvolver ações que estimam a participação de todos em uma dinâmica dos círculos de aprendizagem, formados por professores, atendentes e estagiários (CIEEs). Os processos desenvolvidos nos círculos favorecem a aquisição de conhecimentos numa relação de entre-ajuda e encontram sua referência básica nos círculos de cultura de Freire, tendo no diálogo um elemento essencial no processo educativo, respondendo à exigência radical das pessoas, que não podem se construir fora da comunicação.

O objetivo deste estudo é repensar a Educação Infantil numa perspectiva da resolução não violenta de conflitos, para construir uma cultura de paz, dialogando sobre a temática: desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil, a partir do paradigma dialógico e amoroso de Freire.

[1] Mestranda em Educação. Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Jaguarão/RS (Brasil). *E-mail:* crismarroche@gmail.com
[2] Doutor em educação. Professor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Jaguarão/RS (Brasil). *E-mail:* luciojh@gmail.com

O artigo tem por base pesquisas sobre a temática na área da educação para a paz e Educação Infantil, dialogando com professores, atendentes, estágios(as) e para quem gostaria de dialogar e refletir sobre as escritas, falas e produções daqueles(as) que partilharam comigo os desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil, durante os círculos de aprendizagem.

Durante a prática docente e com a experiência da coordenação pedagógica, assumimos a contribuição, não somente para a qualificação docente, mas principalmente para o desenvolvimento de um profissional reflexivo, dialógico e amoroso. Desta forma, a pesquisa, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa, ajuda a dialogar COM os profissionais e estagiários da E.M.E.I. Gov. Leonel de Moura Brizola estratégias para melhor enfrentarmos os desafios do dia a dia.

Concepções de infância

O processo do desenvolvimento da concepção de infância se deu a partir da visão que se tem hoje de criança, historicamente construída ao longo de muitos anos. A infância nos remete uma série de contrastes, presentes em determinados momentos da história. Hoje, os acontecimentos que absurdamente acontecem com as crianças, como falta de cuidados, por exemplo, há alguns séculos era visto como algo normal. A sociedade por muito tempo tratou a criança como um adulto em miniatura; parece estranho, mas a criança nem sempre foi um ser especial e dotado de cuidados.

O historiador francês Philippe Ariés trouxe o conceito de infância através, de uma análise, a partir do século XIII ao século XVIII, afirmando que, naquele período, não distinguiam o adulto da criança, já no século XVIII surgiram as primeiras instituições escolares; as crianças começaram a ser vistas como tal, havendo uma significativa mudança. Por fim, a atualidade consolida o verdadeiro lugar da criança na sociedade.

> Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê – la ou substituí – la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ÁRIES, 1981, p. 12).

A partir desse momento, a criança começa a ser dotada de direitos, ganhando reconhecimento de seu lugar como cidadão, sendo importante ressaltar que a Educação Infantil caminhou a passos lentos, tornando-se mais significativa para o Estado nos anos 70, com o objetivo de atender aos filhos dos funcionários das fábricas, de forma extremamente assistencialista. A partir das transformações sociais, as concepções de infância foram ganhando destaque, e as crianças foram reconhecidas por lei, como indivíduos dotados de diretos. "Este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância". (BUJES, 2001, p. 13).

Nesta perspectiva, observam-se os grandes avanços das concepções de infância no seu contexto histórico, bem como as ações politicas, voltadas ao reconhecimento da criança como ser social e, também, da importância de constituir-se enquanto cidadão. Atualmente, as concepções pedagógicas e legais da Educação Infantil estão sendo estudas e a cada ano obtivemos avanços no que dizem respeito às finalidades do desenvolvimento integral da criança, previstas na lei.

Concepções legais da Educação Infantil

A Educação Infantil passou a compor a educação básica, a partir da aprovação da LDBEN 9.394/96, na qual fica mencionado no seu art. 21, parágrafo primeiro, "Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;" [...]. A Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96 que substitui o art. 32, prescreve: "O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade..." (BRASIL, 2006).

Assim a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos. No capítulo sobre a Educação Básica, Seção II, trata especificamente da Educação Infantil, a Lei n.12.796, de 2013, altera e inclui os seguintes termos:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;
> II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.
> III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

Diálogo amoroso de Paulo Freire

Para Freire, a "educação é um ato de amor", sentimento que faz a gente se ver como seres inacabados e, logo, abertos para aprender, sendo que "não há diálogo [...] 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 [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo". (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Por isso, é importante consolidar, na escola, momentos e ambientes de diálogos que permitam a autoformação de toda equipe escolar, que estão direta e indiretamente compartilhando diferentes saberes frente aos desafios educacionais, visto que a qualificação do ensino e da aprendizagem depende muito da relação gestão/professores/atendentes/ funcionários/estagiários/alunos/família.

A nossa prática e os ensinamentos de Freire nos desafiam para revisitar as práticas e perceber que, quando perpassada a afetividade, amorosidade e dialogicidade, ampliamos o modo de ver a educação, como prática de liberdade e de humanização. Tal perspectiva torna visível que as dimensões humanas estão conectadas, mostrando não ser possível exercer a docência ou outra atividade dentro da escola, de forma verdadeira e comprometida, sem vivenciar o afeto/amor pelos alunos, sem dialogar com os outros indivíduos (alunos, pais,

colegas, professores, enfim, com todos) e oportunizar o cuidado cultural herdado pela humanidade, por meio do ingresso ao saber.

Metodologia

A proposta metodológica constituiu-se de círculos de aprendizagem com os profissionais que possibilitaram aprofundamento de estudos, reflexões e discussões sobre a problemática central: desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil. Foram propostos seis círculos de aprendizagem presencial e trabalhos com as turmas, dos quais os sujeitos da pesquisa fazem parte.

A escolha dos círculos de aprendizagem se deu por proporcionarem momentos de diálogo e discussões responsáveis, indo ao encontro da proposta freireana de formação colaborativa e da busca coletiva por novos conhecimentos, que refletir-se-ão na experiência de cada sujeito. A proposta dos círculos de aprendizagem é melhor compreendida, se a relacionarmos com os círculos de cultura de Freire, definindo que "estes círculos encontram sua referência básica no diálogo, entendido como um elemento essencial no processo educativo, e respondem à exigência radical das pessoas que não podem se construir fora da comunicação". (HAMMES *et al.*, 2017, p. 104).

Conforme Bujes (2001), para estudos na área de Educação Infantil, é dever da escola educar e cuidar, desenvolvendo um ensino afetivo, com olhar atento a não promover ações pedagógicas sem sentido. Cuidar e educar devem andar juntos, pois a escola é um espaço que visa ao desenvolvimento global do aluno. Sendo assim, é imprescindível que a comunidade escolar conheça a realidade de cada aluno, é olhar todo o cotidiano escolar, é respeitar a individualidade e perceber o aluno como sujeito de direitos previstos na lei. Dessa forma, torna-se importante uma prática dialógica em que os profissionais se percebam como agentes de transformação e, junto às crianças, busquem harmonicamente uma cultura de paz.

Estudos, no *Livro de registro de ocorrência*,[3] revelam casos de agressão que ocorrem por falta da intervenção adequada de professores, atendentes e/ou estagiários (CIEEs). Isso se dá não só pelo fato de não se importarem, mas por não

[3] Livro de Registro de Ocorrência é um livro onde a direção anota os registros de ocorrências vivenciadas na escola. Ele fica na secretaria da escola. A ele tem acesso a direção da escola, especialmente sob os cuidados da coordenadora acadêmica e a diretora da Escola.

terem conhecimento amplo a respeito deste fenômeno e não saberem como intervir de forma eficaz. Por este motivo, tornam-se importantes os círculos de aprendizagem, para que se possa dialogar e desabafar sobre os anseios e as frustrações diante da resolução de conflitos, a fim de prepará-los para mediar os conflitos e usá-los como instrumento para construir uma cultura de paz na escola, de forma prática e duradoura.

Os círculos de aprendizagem contribuem para que as inquietações do cotidiano da docência sejam aprofundadas com olhar sensível aos saberes de cada um, com suas trajetórias formativas e a forma de ver o mundo. Quando há espaço na escola para partilhar as práticas, reconhecendo as limitações ou potencialidades, criam-se novas e importantes possibilidades de diálogo. Sendo assim, o resultado refletirá na sua prática com aqueles(as) alunos, cujo comportamento conflituoso pode decorrer também das suas limitações familiares, ou a falta da mesma de forma afetiva e dialógica e, notoriamente, a falta ou ausência de amorosidade.

A análise dos dados

Acreditamos que, mesmo obtendo muitas respostas, sempre existiram muitos questionamentos em relação à resolução de conflitos na Educação Infantil, por ser uma fase da vida em que as crianças estão sempre experimentando e testando o mundo que nos rodeia, uma vez que é notória a desestrutura familiar, como principal “ferida” para chamar a atenção da pior ou a única forma que conhece “agressão”. Por isso, percebe-se o mundo perdendo sua essência em proporcionar uma infância marcada por momentos afetivos, abarcando toda responsabilidade, mas não vemos outra forma de resgatar uma infância digna e afetiva. Por isso, precisamos dialogar, abrir espaços de construção através da reflexão, que façam sentido para as práticas que, desenvolvidas e vivenciadas, para não sufocar aqueles que estão diretamente tentando usar instrumentos baseados na afetividade e no amor, visam à constituição de uma cultura de paz na escola.

Resultados alcançados (ou esperados)

Durante as análises da pesquisa, entendeu-se que, ao longo da História, a Educação Infantil teve mudanças educacionais que a levaram a ser parte integrante da educação básica; e os olhares se voltaram ao direito das crianças. Ainda há muito que investir nessa área e também o que questionar, principalmente na questão curricular e de atuação profissional. Mas para isso é necessário que todo o contexto escolar assuma o compromisso de propiciar momentos para a construção de uma educação igualitária, que respeite e se constitua na paz, através do diálogo e da amorosidade. Além de compreender que as ações pedagógicas constituem um processo de formação contínuo, por isso a extrema importância de profissionais capacitados para atuar com a educação das crianças. Conforme Paulo Freire, a efetivação do diálogo vai além de palavras; os educadores carecem ter a observação atenta e crítica ao que está acontecendo com as crianças, desde seus interesses, as experiências e expressões, permitindo assim sua visão de organização do ensino e da aprendizagem.

Portanto, a educação paraa paz é essencial nos dias atuais, na formação de professores e demais profissionais ligados à Educação Infantil, pois cada vez mais as escolas estão recebendo alunos com comportamentos diversos e, muitas vezes, entram em conflito com a sua própria prática, por não saberem mediar e lidar com a situação.

Não pretendo, com a realização da pesquisa, julgar nenhum profissional ou qualquer ação pedagógica, porquanto entendo que a aprendizagem se torna mais interessante quando o aluno se sente motivado em sala de aula, amado pelos profissionais da escola, quando tem prazer pelo aprender; se isso não ocorre, ele tem a sala de aula como uma tarefa a cumprir, encarando como obrigação ou como um espaço de desamor. Para que isto não ocorra, o profissional deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades, sendo imprescindível o diálogo que é “[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e a refazem”. (FREIRE, 2008, p. 123).

Referências

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero. *In:* CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Comunicação e extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento; MELGAR JR. Eduardo Carralaga. Círculos de aprendizagem: internet e o trabalho colaborativo. **Signos**, Lajeado, v. 35, n. 2, p. 103-117, 2014.

184

Da popularização à dialogização: planteando uma ação cultural da ciência

Daniel Maurício Viana de Souza[1]

I.

Presenciamos certa tensão entre tendências que chegam a ser paradoxais, se assumidas de forma extremista, acerca do sentido da ciência e de seu papel, no contexto social da contemporaneidade. Se, por um lado, ainda é possível notar ecos do cientificismo positivista, no qual se deposita confiança inabalável na racionalidade instrumental e de seus corolários tecnológicos, que conduziriam a um tipo de organização social que beiraria a perfeição, por outro lado cresce em ritmo acelerado a produção de discursos veementes, que se baseiam em enunciações radicalmente anticientíficas. Seja como for, é fato que vivemos em uma sociedade que ainda depende fortemente do conhecimento científico e tecnológico. São, assim, inúmeras as justificativas para as práticas sistemáticas de comunicação pública da ciência, considerando a necessidade de instrumentalizar a população em geral acerca de suas diferentes nuanças e inserções sociais, nomeadamente, em relações de poder que envolvem tanto acesso e uso, como restrição e controle; a tentativa de promover sua ampla compreensão e interpretação; seu potencial enquanto meio de inclusão social, dentre outros.

Há de se destacar que a reconhecida multiplicidade de termos, para designar tais práticas, está longe de ser apenas uma confusão léxica, sendo, de fato, representativa da miríade teórica das quais partem seus operadores, bem como dos seus diferentes objetivos. Assim considerando, pretendemos discutir sobre a possibilidade de uma comunicação pública, crítica e reflexiva, capaz de produzir representações que forjem uma fisionomia da ciência estabelecida não no seu "aparecer social" – repleto de mitos e preconceitos – mas, sobretudo, na sua "ação cultural" dentro da sociedade. Para tanto, balizado em certas premissas fundamentais da obra de Paulo Freire, farei aqui um percurso de fundo essencialmente propositivo, procurando construir a sustentação de uma práxis que,

[1] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), curso de Bacharelado em Museologia. *E-mail*: danielmvsouza@gmail.com

verdadeiramente, aproxime a ciência dos "saberes comuns", dialogando simbioticamente com o "senso comum".

II.

No que se refere às práticas infocomunicacionais de apresentação de princípios, produtos, significados e implicações da ciência para o público leigo, através de uma linguagem não especializada, não é incomum encontrarmos – seja na literatura, ou no uso corrente do cotidiano – os termos divulgação, vulgarização, difusão ou popularização científica, por exemplo, tomados sob o sentido idêntico. Um esquadrinhamento analítico mais cuidadoso,[2] entretanto, nos permitiria extrair deles suas particularidades e, por consequência disso, considerá-los como paradigmas teóricos diferenciados que produzem, da mesma forma, efeitos práticos distintos.

Tendo em conta tanto a miríade terminológica ora mencionada, quanto as inúmeras possibilidades de modelizações[3] conceituais e práticas de tais ações de comunicação da ciência, Quintanilla (2009) comenta que de maneira geral as premissas, nas quais são baseadas suas fundamentações, são problemáticas. De acordo com o autor, por um lado há ações que via de regra lançam mão de linguagens comunicacionais baseadas no uso excessivo de figuras como metáforas e comparações simplificadoras, acarretando distorções dos conteúdos difundidos. Por outro lado, há perspectivas que, ao denunciarem as tramas ideológicas com suas redes de interesse e poder, que demarcam as relações sociais da ciência, acabam por estimular o surgimento, ou em determinados casos, o reforço de um ceticismo científico exagerado e, portanto, injustificado.

[2] Tal esquadrinhamento rigoroso não está contemplado nos objetivos e limites deste trabalho; contudo, considero fundamental acentuar não só a variedade terminológica em questão, mas, sobretudo, a diversidade semântica implicada.

[3] A este respeito, é pertinente a perceptiva de Bauer (2009), ao propor uma distinção das concepções/ações de divulgação científica ancorada nos modelos teóricos da "alfabetização científica" – sustentada na ideia de que há um déficit de conhecimento por parte de grande parcela da sociedade e que, portanto, isto é um problema social que precisa ser sanado –; "compreensão pública da ciência" – enfatizando a importância da adoção de posturas ativas, tanto por parte dos cientistas quanto do público, com vistas à superação do déficit mencionado anteriormente –; e "ciência na sociedade" – destacando as relações entre cientista e sociedade, baseadas no compromisso da ciência com a verdade e com o bem estar social. Acredito ser cabível acrescentar aqui, ainda, o modelo da "cultura científica", tal como descrito por Vogt (2006), enquanto *habitus* cultural, no qual a ciência seja compreendida como parte integrante da vida em sociedade.

Interessa-nos aqui especialmente destacar que, associada ao termo *popularização*, existe uma concepção abrangente[4] que considera as referências às noções de *popular* e *povo* intrinsecamente atreladas aos movimentos sociais e às suas demandas. Admite-se, dessa forma, como imprescindível um engajamento estruturado e organizado dos atores envolvidos em tais atividades, capaz de impor resistência aos interesses dominantes, na medida em que sustenta-se, segundo Germano (2005, p. 10), "na clareza política de suas lutas em benefício das maiorias e minorias oprimidas que jamais abrem mão de suas esperanças e utopias libertadoras".

Popularização da ciência, nos termos ora colocados, implica a participação popular, baseada numa perspectiva reflexiva de comunicação, na qual se dialoga entre diferentes universos simbólicos, compreendendo que, dentre estes se situa a ciência, não como única ou melhor forma de leitura da realidade, mas como mais uma dentre as diversas maneiras de manifestação sociocultural. Pretende-se a partir desse modelo, uma "ação cultural libertadora", capaz de instrumentalizar o público em geral para compreender as relações entre ciência e sociedade, em toda sua complexidade e heterogeneidade.

Importante é ressalvar aqui que, numa certa medida, este enquadramento mantém uma ideia de déficit, tendo em vista que uma de suas premissas fundamentais é o reconhecimento de que "a ciência não é popular e afastou-se perigosamente do domínio público". Portanto, um grande abismo teria se criado entre os poucos que detêm o domínio do instrumental teórico e poder de decisão sobre os rumos da atividade científica, e a grande minora que se mantém submetida aos seus corolários. Assim sendo, popularizar a ciência é, sobretudo, "uma tentativa de cobrar esta enorme dívida social e um direito que deve ser reivindicado permanentemente pelas classes populares organizadas". (2005, p. 7-8).

O aspecto deficitário presente nesta perspectiva, contudo, diria respeito, a nosso ver, menos ao horizonte cognitivo do que ao linguístico/discursivo, tendo em vista que a aproximação pretendida entre "povo" e ciência não se baseia na

[4] Abrangente, pois se afasta da ideia formal de "compreensão pública da ciência", que, de acordo com Gilbert, Stocklmayer e Garnett (1999), está baseada na valorização dos conhecimentos comuns, saberes desenvolvidos e aplicados no dia a dia das pessoas; todavia, ainda mantendo a ideia linear e determinista de que há uma trilha de evolução social que deve ser perseguida, e que é a ciência, mesmo que não a única, a principal forma para se alcançar tal progresso.

premissa da separação ontológica destas duas instâncias, mas num afastamento que se dá no plano ideológico. De fato, Germano (2005, p. 4), chama a atenção que embora vivamos num mundo cada vez mais tecnológico, inundado de experiências – tanto interpessoais, como de natureza híbrida, inerente à relação homem-máquina, por exemplo – tornadas possíveis através do engenho científico, a sensação do senso comum em geral é de que nada, ou muito pouco se sabe a respeito da ciência e de suas formas de ler a realidade e produzir conhecimento sobre e para ela.

Superar o "abismo entre ciência e povo, entre ciência e classes populares", significa, portanto, subverter um processo histórico de alienação imposto por uma minoria, que se vê detentora e porta-voz de uma razão absoluta (2005, p. 1), revelando o seu caráter processual, desmistificando-a e, assim, desvelando-a como ela realmente é, e o papel que todos cumprem no seu decurso. Neste sentido, advoga o autor (2005, p. 4): "A popularização pode ser útil para erradicar mitos, combatendo a visão da ciência como algo muito além do conhecimento do cidadão comum e próxima de uma visão dogmática da verdade".

De acordo com o mesmo autor (p. 4), a popularização da ciência é importante, também, para garantir ao povo "um mínimo de controle" sobre a atividade científica. Acredito, por meu turno, que não se deveria tratar somente de restituir um poder que por direito é de todos, mas sobretudo, de conscientizar quanto à posse deste poder, que, em níveis e esferas distintas, é constantemente exercido por todos nós – ainda que isso esteja ideologicamente anuviado. Por outro lado, concordamos veementemente com Germano (2005), quando percebe a necessidade fundamental de se propor meios de superação da interlocução assimétrica e antidemocrática, via de regra promovida pelas ações de divulgação científica. Para tanto, a comunicação almejada deve estar fundada na dimensão reflexiva e no diálogo horizontal entre diferentes. (HUERGO, 2001, p. 12).

III.

Não é tão incomum depararmo-nos com discursos que apregoam a necessidade de uma revisão na comunicação pública da ciência, com o intuito de torná-la menos vertical e impositiva. No entanto, propostas concretas e viáveis a esse respeito são raras – mesmo que estejam no plano teórico, estritamente. É justamente essa a vantagem que observamos na perspectiva da "popularização da

ciência e tecnologia" tal como discutida aqui. Embora ainda incipiente do ponto de vista prático, este projeto reúne um rol de formulações consistentemente articuladas com base na produção teórica de cunho freireano,[5] fazendo dele muito mais do que mera enunciação contestatória, esvaziada de conteúdos e recursos prospectivos.

A premissa de Paulo Freire que consubstancia de maneira basilar a noção de popularização da ciência é a da "conscientização" do homem diante da sua intervenção na realidade. Conscientizar, neste sentido, significa instrumentalizar para a crítica, assumindo definitivamente uma postura ativa diante das mais diferentes questões concernentes à vida em sociedade. É importante acentuar aqui que essa discussão se assenta no debate abrangente acerca da relação entre conhecimento estruturado (ciência) e senso comum, e que a desejada superação da "consciência ingênua", em nome de uma "consciência crítica" não implica o desprezo e a obliteração dos "saberes comuns", mas ao contrário, no respeito e no diálogo horizontal com os setores populares. Para tanto, adverte Freire (1999, p. 107), é imperioso "se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo [...], numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação".

A dialógica freireana é integralmente orientada ao aparelhamento – em grande medida pela perspectiva pedagógica, mas não só – para uma ação social realmente crítica e participativa. Assim considerando, Lens (2001, p. 6), no esforço de sintetizar a proposta do pensador pernambucano, identifica como fundamentos essenciais as seguintes características, a saber: a politicidade e o caráter gnosiológico da educação, concebida, assim, como um ato de construção de conhecimento. Nesta altura, cabe deixar claro que nos interessa enfatizar, na contribuição potencial de Freire, sua postura diante do fenômeno do conhecimento e suas relações com as demais formas de leitura e apreensão da realidade. Não se trata, portanto, de restringir a discussão ao escopo das filosofias e práticas

[5] O que explicaria, em grande medida, a abrangência e receptividade desta proposta, muito mais impactante no cenário latino-americano do que nas demais regiões do globo.

educacionais, evitando assim, a associação direta entre ensino e divulgação científica, que a meu ver é no mínimo míope e, portanto, equivocada.[6]

O elemento da politicidade, neste sentido, refere-se à inteligibilidade quanto à falácia da neutralidade do conhecimento, amplamente presente nos enunciados dogmáticos, autoritários e/ou ideológicos do universo discursivo da ciência moderna. Presta-se, ainda, como substrato para o estabelecimento de relações efetivamente democráticas, nas quais os sujeitos operam instrumentalizados e conscientes quanto ao seu papel ativo, nos processos de produção do saber – em última instância, uma verdadeira "prática de liberdade". (FREIRE, 1981). A noção de 'ato de conhecimento', por seu turno, implica tomar seus processos como uma construção, diferentemente do que comumente acontece onde persistem práticas que são características de uma impositiva e mecânica transmissão ou extensão de conteúdos, denominada por Freire (id.) de "bancária".

Considerando estes traços elementares da concepção dialógica de Freire, é possível afirmar, tal como faz Lens (2001, p. 8), que, em qualquer ação de conhecimento, científico ou não, é fundamental que se acentue não só conteúdos, mas também suas diferentes "razões de ser", de cunho econômico, político, social, ideológico, enfim, ter em conta o contexto concreto no qual se opera o processo. Contudo, é fundamental advertir, no espectro da divulgação científica especificamente, a tendência é a massificação de conteúdos ideologicamente elencados por uma autoproclamada elite, supostamente detentora de um tipo de racionalidade empregada na missão, quase que messiânica, de letramento do povo em sua condição de "alienação da ignorância". (FREIRE, 1981). Trata-se de uma leitura de mundo que além de ser imposta de maneira vertical e, portanto, base de uma relação de opressão que, em última instância, contribui para a manutenção de relações sociais opressoras mais abrangentes, encontra-se calcada numa espécie de "pedagogia da resposta", na qual se suprime a provocação à reflexão e à crítica, elementos-chave para a assunção de uma postura realmente participativa e questionadora.

[6] Não estou negando a viabilidade, tampouco, o potencial de tais práticas como produtoras de conteúdos pedagógicos ligados ao espectro do ensino informal; contudo, entendemos que se trata de localizá-las num escopo muito mais abrangente, que ao exceder o caráter meramente funcional das atividades de formação, exercem um papel decisivo no estabelecimento de uma cultura de reflexão e crítica sobre ciência e sociedade.

É, portanto, em contraposição aos preceitos discricionários da divulgação científica que se coloca como alternativa a noção de popularização da ciência, baseada nos requisitos ontológicos da ação dialógica freireana. Germano (2005, p. 16) acredita que, uma vez ancoradas em tal perspectiva, é possível às práticas de interlocução entre o universo epistemológico e o senso comum estabelecerem um diálogo efetivamente equânime, que por sua vez, é o alicerce de uma verdadeira "ação cultural libertadora". A título ilustrativo, propomos a seguir um quadro sintético acerca das principais características distintivas entre as concepções analisadas, tendo em vista o referencial teórico de Freire:

DC	**PopC&T**
Extensão	Comunicação
Respostas	Perguntas
Ciência ↓ Senso comum	Ciência ↔ Senso comum
Opressão	Liberdade

IV.

Ao adotar expressões como *divulgação científica*, ou *comunicação pública da ciência*, como espécies de "guarda-chuvas" conceituai sob os quais estão as diferentes formas de conceber e levar a cabo a interlocução da ciência com o público em geral e, também, a partir do qual pudéssemos desenvolver nossa discussão, não implica assumi-los nem como os mais adequados do ponto de vista teórico, tampouco como os que melhor representam o ideal de uma comunicação plena. Entendo que por serem estas a denominações mais usuais no Brasil, seria interessante tomá-las como pontos de partida de uma argumentação que pretendia notabilizar a fecundidade de perspectivas que superam a inócua crítica-pela-crítica, caminhando, assim, em direção a ações efetivamente crítico-reflexivas.

À luz da dialógica freireana, a proposta em torno da noção de "popularização da ciência e tecnologia", dentre as que existem no horizonte atual, parece-me a que incorpora com maior consistência o ideal de uma cultura científica plena de consciência participativa, apresentando-se, neste sentido, não

só como um contraponto, mas, fundamentalmente, como uma alternativa valiosa às tradições da divulgação científica. O mérito da *popularização* está, em grande medida, no fato de que, enquanto processo dialógico de comunicação, compromete-se com o envolvimento democrático dos diversos sujeitos, assumindo a heterogeneidade de suas agências no panorama social, como pressuposto ao respeito e à valorização das diferentes formas de conhecimento e racionalidade, sempre em favor de um posicionamento contextualmente solidificado acerca de assuntos concernentes ao domínio da ciência.

Por outro lado, é preciso reconhecer também que, conforme já indicado aqui num momento anterior, a ideia de popularização ainda detém resquícios de uma compreensão acerca da relação entre ciência e senso comum, marcada por uma noção de déficit – mesmo que muito mais no plano discursivo. Assumir que as atividades de popularização permitem a aproximação entre o discurso especializado e o "comum", cumprindo o papel fundamental de prover às classes populares a oportunidade de melhor entenderem a natureza da ciência (ibid., p. 18), faz com que me questione sobre alguns pontos:

1. Assumindo hipoteticamente que há realmente esta relação deficitária, somente o "povo" estaria nesta situação em que pouco, ou nada, compreende acerca do domínio do seu interlocutor, ou estaria também a ciência no mesmo patamar?
2. Estaria o povo igualmente isolado numa condição de alienação que o impede de perceber o enquadramento sócio ideológico da ciência, ou os próprios agentes produtores de ciência e tecnologia – sobretudo, os que mais diretamente vivem o cotidiano profissional destas atividades – encontrar-se-iam da mesma forma nesta condição?
3. Seria unicamente o povo uma parcela da sociedade alienada, por exemplo, dos conhecimentos científicos e produtos tecnológicos, ou também a própria ciência e os cientistas, considerando sua inserção nos quadros do capitalismo e, por consequência, sua inevitável submissão às regras do mercado e à lógica da exploração do trabalho com vistas ao lucro?
4. Se assumíssemos realmente o povo como grande vítima do estabelecimento destes quadros de alienação, necessitando assim, de

algum tipo de “resgate” ou “salvação”, não teríamos que, numa perspectiva simétrica, atribuir a mesma condição à ciência?

Antes de pensar, portanto, numa mobilização de restabelecimento da condição de igualdade entre senso comum e ciência, assumindo como premissa que apenas um dos elementos deste binômio se encontra em situação de fragilidade soóciomoral, merecedora de “valorização”, é fundamental, a meu ver, expor que o valor pré-assumido pela ciência advém, dentre outras coisas, de uma ideologia de estratificação social, que apregoa a superioridade do trabalho intelectual em detrimento do labor manual. Desse modo, a própria ciência também seria uma espécie de vítima autoalienada por sua “ilusória” primazia ontológica, que a impede de operar reflexivamente na sociedade.

Por isso mesmo que, embora não negue as consequências nefastas do “divórcio” ideológico entre as instâncias teóricas e materiais do conhecimento, acredito não ser o caso de simplesmente abraçar a causa dos “fracos e oprimidos”, mas, sim, subverter a ordem simbólico-narrativa que sustenta tais cenários de opressão. Reforço, neste sentido, o potencial da dialógica freireana, justamente porque, ao trazer à baila as demandas populares e dos estratos sociais historicamente alijados, não o faz numa lógica paternalista nem salvacionista, mas procura equalizar as forças e dinâmicas inerentes aos tipos de saberes envolvidos no processo comunicativo, além de suas peculiaridades na forma como operam a leitura do real. Trata-se, portanto, de horizontalizar a relação entre ciência e senso comum, suprimindo juízos de valor, ao mesmo tempo em que se coloca, sim, com veemência diante de causas e questões controversas.

Em última instância, o projeto aqui seria uma efetiva comunicação, sustentada numa ação dialógica que pusesse em paridade a gama de agências implicadas na ciência enquanto matéria social. De maneira que, como pensamento derradeiro e provocação para futuras discussões e debates, permito-me acrescentar mais um elemento à polêmica terminológico-conceitual também mencionada aqui, ao questionar: Não seria mais adequado, não só do ponto de vista léxico, mas sobretudo semântico, a adoção da qualificação “dialogização científica”?

Referências

BAUER, Martin, W. The evolution of public understanding of science – discourse and comparative evidence. **Science, Technology and Society**, England, v. 14, p. 221-240, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GERMANO, Marcelo G. Popularização da ciência como ação cultural libertadora. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, p. 1-18, 2005.

GILBERT, J. K.; STOCKLMAYER, S. M.; GARNETT, R. Mental modelling in science and technology centres: What are visitors really doing? *In*: STOCKLMAYER, S.; HARDY, T. (ed.). **Proceedings of the international conference on learning science in informal contexts.** Canberra, Australia: Questacon, 1999. p. 16-32.

HUERGO, Jorge. La popularización de la ciencia y la tecnología: interpelaciones desde la comunicación. **Seminario latinoamericano:** estrategias para la formación de popularizadores en ciencia y tecnología, Red-POP-Cono Sur, 2001.

LENS, J. L. La pedagogia dialógica como marco teórico-estratégico para la formación de popularizadores en ciencia y tecnologia. **Seminário Latinoamericano:** estrategias para la formación de popularizadores en ciência y tecnologia. Red-Pop-Cono Sul, 2001.

QUINTANILLA, M. A. Palestra proferida no 1º Foro Iberoamericano de Divulgação e Comunicação Científica, realizado de 23 a 25 de novembro na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). 2009.

VOGT, Carlos (org.). **Cultura científica**: Desafios. São Paulo: Edusp, 2006.

185

A quebra de paradigmas e do engessamento institucional

Dilmar Xavier da Paixão[1]
Camila Giron[2]

Introdução

Olhar o espelho da prática assistencial das profissões contemporâneas não corresponde à contemplação automática de panoramas de transformações da realidade. Independentemente da área de atuação ou do campo profissional examinado, mais do que se encontrar paradigmas emergentes, tem-se, em uma boa maioria das situações e conjunturas, o avesso dos fatores de prevenção e combate aos problemas principais das pessoas e das comunidades.

Este estudo parte de duas dimensões gerais específicas: o predomínio da dormência institucionalizada na tomada de decisão pouco resolutiva e a necessidade de que sejam produzidas medidas e providências reais, de respeito aos compromissos de cidadania com as pessoas e com o conjunto delas, a sociedade.

A conversação dialógica, que pensa concepções freireanas de modo mais contemporâneo, autoriza a reflexão sobre alternativas que promovam situações mais favoráveis a se construírem ideias emancipadoras e libertárias, em especial, da criatividade e do expressar da vontade própria. Mercedes Trentini e Lygia Paim Dias (1997, p. 206), ao comentarem sobre conflitos e controvérsias persistentes na construção do conhecimento, recortam e projetam uma afirmativa de MacCaugherty: "Para ser o que queremos ser, precisamos antes de tudo saber o que queremos ser". Assim, o que queremos ser precisa decorrer concebido não exclusivamente dos sonhos e dos desejos que possuímos em um ou outro momento, mas contemplarem os pensares mais naturais e humanos do que maquinagens automatizadas ou por impulsos.

[1] Doutor em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor no Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. *E-mail:* leraseq@ufrgs.br e dilmarpaixao@yahoo.com.br

[2] Acadêmica do curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. *E-mail*: gironlife@gmail.com

Discorremos neste espaço com dedicações a ligar muitas das raízes das práticas assistenciais às tendências projetadas pela profissionalização dos cotidianos, tais quais denúncias oriundas de avaliações contextualizadoras e anúncios de vivências e de esperanças emergentes. Por isso, propomos como questão central: Há mudanças de paradigmas capazes de quebrar o engessamento de instituições respeitáveis da sociedade?

Objetivo

Este texto foi organizado com o intuito de meditar sobre a ciência atual e problematizá-la, tendo por cenas a reflexão da prática e a utopia teórica a ser considerada e oferecida na perspectiva de futuros profissionais, bem como discutir visões coletivizadas de alternativas à tradicionalidade rígida e instrucional, que vige em muitas práticas disciplinares da formação de recursos humanos.

Referencial teórico

Os espaços institucionalizados e não institucionalizados existem, estão disponíveis e são reconhecidos por uma enorme gama de argumentos emitidos por estudiosos e por pesquisadores de todos os campos de análise. No agenciamento e na promoção de práticas dessa metodologia reflexiva de crítica social dos conteúdos e contextos, queremos destacar a importância de serem compartilhados conhecimentos e supridas as lacunas com assertivas e prioridades ativas e de resolubilidade dos problemas na sociedade.

A quebra de paradigmas não tem correspondência imediata com o engessamento institucional. Porém, tem características de ser acolhedora e propositiva de atividades relativamente simplificadas que ampliem a compreensão conceitual, epistemológica e política das suas diversas dimensões. O cuidado básico é o de não esconder compromissos com o passado nem ficar estagnado aguardando que se cumpram promessas do futuro. Colocar-se frente a frente com os desafios que nos espreitam e atualizar e alavancar projetos é admitir o óbvio; segundo Mara Regina De Sordi (1997), as soluções diante de *cases* diferentes não podem ser as mesmas, sob pena de serem mostradas inócuas, apesar de bem intencionadas.

O engessamento institucional decorre do esgotamento ou da redução de modalidades inventivas, assumindo-se o conservadorismo radical do *status quo* de maneira paciente e conformada. Paulo Freire (2019) reafirma o diálogo como princípio pedagógico e a escuta como outro princípio admirável e fundamental. Por evidente há referência à escuta e ao diálogo como metodologias e estratégicas a contatarem as convivências humanas. Contudo, no mesmo sentido deste arrazoado, defendemos que o valor para as relações institucionais é análogo. Essa semelhança precisa ser recuperada de modo consciente, decidido e profissional contra-atacando-se a digitalização das novas tecnologias que, ao invés de aproximarem, têm oportunizado afastamentos incompreensíveis, mesmo entre os relacionamentos mais íntimos e profundos. (PAIXÃO, 2018).

No sentido mencionado acima, Luiz Síveres (2016) ressalta a afinidade entre o dialógico e a dialogicidade e que o diálogo é da natureza humana, uma palavra plena de significados para os seres humanos e para a própria História da humanidade. É palavra geradora e criadora da sua condição existencial, uma palavra formadora e com potência para ser transformadora da realidade pessoal e social.

"A palavra 'dia-logos' tem na sua raiz grega uma conexão entre o discurso e a prática, uma vinculação entre o pensamento e o sentimento, e uma interação entre a razão e a experiência". (SÍVERES, 2016, p. 15). Nesta acepção, o diálogo não é apenas uma cadeia produtiva de informações, nem uma rede de comunicações e, tampouco, um sistema de tecnologias de comunicação.

Se formos atentos ao pensar sobre a evolução das tecnologias neste mundo moderno, em qualquer área ou campo de análise, depararemo-nos com processos crescentes de utilização de equipamentos para a projeção de conteúdos de aulas e de atendimentos médicos, por exemplo. Se retrocedermos imaginativamente aos tempos da didática mais tradicional e conservadora das aulas com instrumentais como epidiascópio e lâminas de retroprojetor, ainda assim, seriam anotados no plano de ensino e de aula como "meios auxiliares de instrução". Na medicina mais histórica, podemos encontrar com facilidades outros exemplos, porque o "ser humano médico de família" arrojava-se, embora as dificuldades da inexistência de socorros para a pesquisa rápida como o Google, dos congressos e simpósios via satélite, a atender pessoas em todo o ciclo evolutivo da vida e, muitas vezes, na casa da família. Hoje são necessárias campanhas promocionais "baseadas em

evidências", como tentativa de serem reduzidos os exames sofisticados e onerosos de diagnóstico. (PAIXÃO, 2018).

Um contraponto relevante é se perceber que, muitas vezes, devem ser saudadas as novas descobertas, relativizando-se a aplicabilidade das mesmas diante de síndromes emergentes e com maior gravidade de dano ao organismo dos indivíduos. O ponto de equilíbrio estará na razão direta de que a formação dos(as) novos(as) profissionais das diferentes áreas e especialidades ocorra adequadamente atualizada, levando-se em conta os conhecimentos acumulados e, de outra parte, incorporando recursos diagnósticos mais seguros e eficazes. Anota-se como inexplicável, neste tempo, o recrudescimento de enfermidades erradicadas. Até que ponto tem sido encontradas respostas aceitáveis para esses fenômenos?

A razão de compreender o diálogo como um procedimento relacional entre o princípio dialógico e o processo da dialogicidade e a palavra escutada, sendo proferida para dar um sentido mais humano e atualizado à dinâmica educacional, requer uma pronúncia responsável e comprometida com o bem de todos e da sociedade. Mais do que uma nova modernidade acadêmica, as pessoas, os profissionais e as instituições necessitam planejar, realizar, promover e avaliar maneiras mais conscientes e inteligentes para o conviver. Síveres (2016, p.16) amplia o âmbito desse horizonte da convivência humana apreciando essa existência tal qual a educação: "Mesmo contando com estas instrumentalidades, o diálogo é um princípio instituidor da existência humana, uma mediação para a construção do conhecimento e, portanto, uma possibilidade de contribuir com as finalidades do processo educativo".

Saber escutar as necessidades e os problemas enfrentados pelos(as) educadores(as) e demais profissionais, no contexto das suas ações práticas, é essencial para desencadear a reflexão da prática pedagógica de todos os campos do conhecimento, na perspectiva da sua melhoria e transformação. Em estudo sobre esse tema, Maria Beserra Soares (2016) interpreta que a escuta é um componente fundamental na formação permanente e na prática profissional de professores(as), médicos(as), enfermeiros(as), advogados(as), engenheiros(as), recortando-se essas como atividades de trabalho mais tradicionais. Ou seja, não se exclui nenhuma nessa lista de profissões e responsabilidades profissionais.

Esses afazeres transcursam, por maioria, da formação técnica em nível médio ou universitária. Defendendo profundas reformas na universidade pública brasileira, observador atento e coerente com o quadro que chamou “parque jurássico” no seu texto denominado “Dormência, linguiça e desesperanças de outono”, o educador e filósofo Ronai Pires da Rocha (1996) autoquestionou que se carregava muito nas tintas discutindo circunstâncias críticas nas instituições de Ensino Superior e a pouca relação com a falta de verba. Este problema vasto e vago merece a suspeita de que um dos traços mais relevantes da crise da universidade brasileira diz respeito a uma espécie de déficit do princípio da realidade, em especial daqueles setores da instituição que transformam o princípio de autonomia universitária em síndrome de alheamento: “Quando é que vem (ou chega) o curso tal? E um dia o curso chega, se instala e nunca mais sai do lugar, pois o que caracteriza o curso... é a imobilidade”. (ROCHA, 1996, p. 73). Nessa mesma linha questionamos: O que dizer do compromisso da universidade com a coprodução, cogestão, com os contratos e as demandas do espaço coletivo representado pela sociedade?

É da fisiologia humana o saber de que o indivíduo, após o almoço, tenha sono e torpor sustentados pela plenitude gástrica. Somando-se a esforços como deslocamento, madrugadas e longas atividades, é compreensível essa letargia. O Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire não é imune a isso. Prestes a iniciar o período vespertino em um desses Fóruns, o professor Balduíno Andreola comandou: – “Rambo! Pega a gaita e vamos quebrar esse paradigma”! E lá começaram, de imediato, canções vibrantes do cancioneiro popular.

O que chamamos de engessamento institucional em muitos episódios merece uma quebra de paradigma. De que jeito? Bom, é natural que apliquemos o remédio certo e em dose adequada segundo cada indicação específica. Exceções? Sim. Tomara que sejam muitas e cada vez ocorram mais. Persistem problemas todavia. Retomando Rocha (1996, p. 73) para a atualidade, ao gosto de cada ventilador particular, em vários casos, trocando de orientação como se fossem birutas de aeroporto, mudam os programas de disciplinas, porém há “currículos elaborados mediante a teoria do presépio, cada professor sendo um rei mago vindo de longe trazer seu ouro”. “O curso de graduação é tudo, menos movimento”. “E coitado de quem queira mexer no currículo”.

Percebemos, outrossim, movimentos em prol de intersecções e confluências que têm motivado convívios e interlocuções de grupos e instituições preocupados com a conquista de melhores aspectos de qualidade e bem-viver para as ações formativas dos profissionais. Ao se reconhecer como imperativas, essas modificações no perfil da formação e do desempenho profissional faz-se indispensável assinalar que egressos das universidades reconhecem a importância de atualizações como em oficinas de ensino, atividades em grupo, relatos de experiências e de educação permanente. (PAIXÃO, 2018). Aplausos sempre a iniciativas de estudos, discussões, aprendizados e trocas de experiências como os fóruns e os diálogos originados na obra de Freire.

A oportunidade é coeva e de urgência, para que as pessoas interajam e se intercomplementem mutuamente. Mais: há necessidade de que as lideranças formem na linha de frente, enfrentando argumentos e óbices em prol de atos acomodados e descompromissados, que nos parece como uma espécie de dormência institucionalizada. A leitura que o filósofo Ronai Rocha (1996, p. 76) fez da realidade, há duas décadas, segue persistente: “estaremos muito enganados se pensarmos que nada se move na universidade. Há uma parte significativamente grande que se move e sempre está se preparando para seguir adiante”.

Metodologia

Neste estudo, utilizamos a pesquisa teórica e a reflexão problematizadora com foco investigativo na escuta, no diálogo e na dialogicidade como princípios fundantes da formação permanente, da prática profissional e da utopia a ser considerada e oferecida na perspectiva de um outro mundo possível e melhor. O contexto político contemporâneo foi verificado em cenas reflexivas, e o aporte teórico aplicado nessa busca contou com alicerces do conjunto de ensinamentos principalmente de Paulo Freire (2018a; 2018b; 2019).

Análises e resultados: o espelho da prática profissional

O que denominamos “engessamento institucional” é um amplo cenário que vai desde as salas de aula até os consultórios da clínica ampliada. De tempos em tempos, são alteradas determinadas nomenclaturas, conformando-as com alguns dos interesses institucionais. Em territórios da prática de certos profissionais da

saúde, segue preponderando a triagem dos “pacientes”, mesmo com o discurso do “acolhimento”. (PAIXÃO; AGOSTINI, 2007). Ouvem-se falas e defesas de procedimentos teóricos como tecnologias duras e leves, aprendizagem mecânica ou memorística e aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012), dentre outras acepções. E o que dizer dos estudantes que são trabalhadores e, em especial, as muitas jornadas de trabalho e dedicação das mulheres mães, estudantes e trabalhadoras?

Mesmo que sejam estudados métodos inovadores, como a interprofissionalidade e a transdisciplinaridade, ainda é grande a lentidão de muitas instituições, tanto as de formação dos recursos humanos quanto as demais organizações e em todos os níveis da gestão governamental. Além de relatos amplamente reclamados por trabalhadores(as), os próprios autores reconhecem que não há apoio profissional/acadêmico por parte de alguns hospitais-escola do estado e do país aos seus colaboradores estudantes. O(A) profissional que trabalha e estuda nem sempre pode suprir demandas além do que a sua carga horária preestabelece, e isso é visto como um problema para algumas das chefias.

O fato de ser funcionário(a) do hospital e na mesma área de estágio, por exemplo, não reduz carga horária de trabalho e não conta como aproveitamento de créditos de graduação ou pós, nem mesmo das aulas práticas de habilidades manuais já dominadas pelo aluno/servidor ou aluna/servidora. Além disso, esse grupo de funcionários(as) nunca é priorizado fora do ordenamento geral e comum dos estudantes, se quiser realizar estágio na mesma instituição.

Acrescentamos como agravante que a legislação vigente não prevê, em hospitais públicos, um projeto de carreira para esses profissionais como promoções ou seleção interna para mudança de cargo e do nível técnico para nível superior. Outro problema é que as autorizações para participar de eventos acadêmicos são limitadas, embora o hospital-escola refira que é seu objetivo criar um ambiente de incentivo à pesquisa; entretanto, não oferece ajuda de custo para viagens, inscrições em eventos e patrocínio de pôsteres e outros materiais, como ocorre em instituições privadas.

Percebemos, assim exposta, a necessidade de o hospital-escola tornar-se, realmente, local de ensino para os seus estudantes também. A falta de integração da universidade com os hospitais-escola, mesmo os da sua referência institucional,

limitam a autonomia sob o currículo tornando-o engessado, repetitivo e cansativo para o(a) funcionário(a) que estuda.

A escuta e o diálogo são princípios e condições necessárias para equacionar as dificuldades e os problemas dos(as) professores(as) no processo formativo. O diálogo e a escuta contribuem para ampliar o respeito mútuo, a formação de sujeitos críticos, indagadores e autônomos, na busca constante pela transformação da realidade. O diálogo, portanto, é um instrumento que deve impulsionar a formação permanente de professores(as) na perspectiva de uma educação crítico-transformadora.

Faz-se importante nesta altura da abordagem mencionar o convite de Paulo Freire (*apud* Rita de Cássia Machado, 2018) para que seja assumida a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, como opção de vida, modo de aprender e de ensinar, jeito de sentir, de dizer e de agir responsavelmente.

Ao se trazer à baila a dormência de muitas instituições quanto às tomadas das decisão por medidas reais de busca pela resolutividade, não se está isentando qualquer pessoa que possa interferir e reivindicar por mudanças. Mais do que isso, propugna-se por respostas, corajosas para que os movimentos internos produzidos e em ação dinâmica ampliem as lutas por quebras dos paradigmas tradicionais e conservadores, inclinando-se para condições e propostas inovadoras em qualquer área do convívio e do desempenho humano na sociedade.

A ciência atual precisa ser modificada para além de práticas fortemente enraizadas no território vivo. Os vários fenômenos em funcionamento no mundo social devem considerar e se motivar na perspectiva utópica de Freire, como refere Ana Lúcia Freitas (2018, p. 482): “A utopia freireana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não ‘é’, mas ‘está sendo’ e que, portanto, pode vir a ser transformada.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste texto são problematizadoras e foram organizadas intencionalmente. Nosso foco pode ser o conteúdo social significativamente ampliado, porém visou a lançar ideias provocadoras sobre um

universo que é muitas vezes referido e, nem sempre, contemplado em plenitude: análises que meditem sobre a formação de futuros(as) profissionais.

A reivindicação por avaliações críticas revisoras de marcos intocáveis de tradicionalidade instrucional pode ser reforçada por inúmeras situações exemplificadoras. Recentemente, em 2018, uma efeméride completou 100 anos, com mobilização de estudantes em Córdoba, registrada em um manifesto que deve ser lido, relido sempre e mantido como memória, por "chamar as 'coisas' pelo nome que têm" e contar ao país argentino "uma vergonha a menos e uma liberdade a mais". (JORNAL DA UNIVERSIDADE, 2018, p. 18).

Se forem dados ouvidos a essas denúncias, certamente, se estará prestes a partir para novos horizontes com anúncios mais promissores para o convívio social e acadêmico, da ciência com a sabedoria popular e das pessoas com a vida das instituições das quais lhe devem estar a serviço.

O questionamento principal desta reflexão problematizadora tem resposta sim, porque há mudanças de paradigmas em curso e outros que precisam ser acionados para a quebra do engessamento de algumas instituições da sociedade brasileira.

Referências

DE SORDI, Mara Regina Lemes. O caos nosso de todo dia: o ensino na área da saúde, um sistema em crise. **Texto e Contexto –** Filosofando na Enfermagem, Florianópolis: UFSC, v. 6, n. 3, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

JORNAL DA UNIVERSIDADE. **Manifesto de Córdoba:** um grito que resiste entre nós. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Edição de 1º jun 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/2018/.../manifesto-de-cordoba-um-grito-que-resiste-entre-nos. Acesso em: 3 abr. 2019.

MACHADO, Rita de Cássia. Autonomia. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? *In:* **Qurriculum.** La Laguna/Espanha, 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da; AGOSTINI, Alessandra Figueiredo. Acolhimento: mudança de terminologia? *In:* LOPES, Marta Júlia Marques; PAIXÃO, Dilmar Xavier da. **Saúde da família:** histórias, práticas e caminhos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2007.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. **O compromisso da universidade com um quefazer público ao encontro da educação social e do bem viver:** por uma Pedagogia da Comunicação Universitária! 2018. Tese (Doutorado em Educação) –UFRGS, Porto Alegre, 2018.

ROCHA, Ronai Pires. Dormência, lingüiça e desesperanças de outono. *In:* MORAES, Vera Regina Pires (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 1996. p. 71-77.

SOARES, Maria Beserra. A escuta e o diálogo como princípios da formação permanente de professores/as. In: XVIII ENDIPE. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016. Disponível em: http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9941_36646.pdf. Acesso em: 2 abr. 2019.

SÍVERES, Luiz. O diálogo na educação: uma relação entre o dialógico e a dialogicidade. *In*: SÍVERES, Luiz (org.). **Diálogo** – um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/siveres-dialogos_web.pdf. Acesso em: 4 abr. 2018.

TRENTINI, Mercedes; PAIM DIAS, Lygia Maria. Conflitos na construção do conhecimento na Enfermagem: uma controvérsia persistente. **Texto e Contexto –** Filosofando na Enfermagem. Florianópolis: UFSC, v. 6, n. 3, 1997.

186

Controle social: ampliando a compreensão do conceito

Dilmar Xavier da Paixão[1]
Janaína Terra[2]
Camila Giron[3]

Introdução

Pela importância do diálogo, pela estratégia da dialogicidade e pela condição de ampliarem-se o crescimento e o desenvolvimento da dimensão humana e de serem viabilizadas ações técnicas científico-profissionais através da amorosidade, a interrogação central deste estudo, apoiado nas temáticas dos ensinamentos de Paulo Freire, é: diante de tantos termos e expressões pronunciados no cotidiano da convivência na sociedade, qual a compreensão conceitual da terminologia do que se tem chamado *controle social*?

Para além disso, outra que se avizinha do que se quer dizer como *controle social* é a menção que tem sido feita, praticamente como sinônimo, até em documentos oficiais reguladores de políticas públicas, da expressão *participação popular*. A distinção que se quer alertar corresponde à necessária compreensão de que o verbo *participar* tem significativa diferença do verbo controlar. Logo, como primeira ideia, *controle* não se equivale à *participação*.

Há ulteriores denominações semelhantes e que, praticamente de forma desavisada, profissionais e gestores lançam-na como sendo o significado de controle social. Necessário se faz advertir que o controle social é muito mais falado do que garantido como direito real das pessoas. (PAIXÃO, 2018).

Ponto seguinte é o de que, entre as três diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), reguladoras dos princípios da rede de saúde, a Constituição

[1] Doutor em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor no Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. *E-mail*: leraseq@ufrgs.br e dilmarpaixao@yahoo.com.br
[2] Acadêmica do curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. *E-mail*: terrajana01@gmail.com
[3] Acadêmica do curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. *E-mail*: gironlife@gmail.com

brasileira não lista a expressão *controle social*; indica, sim: descentralização, atendimento integral e participação da comunidade. (BRASIL, 1988).

Todavia, outro documento legal e que se reveste como fonte natural que situa essas preocupações é a Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, que dispõe, literal e formalmente, sobre a *participação da comunidade* na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde. (BRASIL, 1990).

Participar da gestão tem a peculiaridade de estar presente, manifestar-se, contribuir e criticar, sugerir e denunciar, acompanhar e fiscalizar a conjuntura de organização e funcionamento da rede de saúde brasileira, como sistema público. Então, de onde vem a conceituação e o significado de *controle social*? O que pode ser feito para ampliá-lo, com vistas à melhor resolutividade das ações desenvolvidas dentro da rede e do sistema da saúde pública, em benefício das pessoas? Essa possibilidade de participação sempre houve na historicidade da saúde no país como política pública? É mesmo uma possibilidade?

Para responder a esses questionamentos, fazendo denúncias e anúncios, este trabalho propõe-se a disponibilizar informações que possam facilitar a ampliação do conceito de controle social. Ampliar no sentido de dar a conhecer para estudantes e comunidades e, se necessário, para gestores, profissionais, pesquisadores e lideranças populacionais. Mais do que isso, quer-se evidenciar mais o conceito de *controle social*, diferenciá-lo de modo importante da terminologia conceitual do que se diz *participação popular* ou *participação da comunidade*.

Objetivo

O nosso texto tem o objetivo de apresentar, valendo-se da dialogicidade e da amorosidade e pela metodologia da reflexão problematizadora, estímulos que sirvam à compreensão, ao entendimento e à ampliação do que seja controle social, diferenciando-o de denominações como *participação popular* ou *participação da comunidade*, valorizando-se o bem-viver na sociedade.

Referencial teórico

Sendo este um evento que reúne, em estudos e discussões especiais de círculos dialógicos, pessoas provenientes de áreas técnicas, profissionais, gestores, estudantes, docentes e lideranças comunitárias, com ênfase aos movimentos sociais, em um Fórum de Estudos e Leituras das obras de ensinamento de Paulo Freire, nós, autores, apresentamos a denúncia e o anúncio desse tema, com a necessidade de serem ampliadas compreensões sobre o que se deve convencionar como *controle social*.

Ao propormos este assunto, o fazemos por entender que as propostas para a melhoria dos encaminhamentos e das resoluções dos problemas populacionais de indivíduos e coletivos passam por saberem-se e contracenarem no cotidiano essas definições e conceitos que, se pronunciadas de modo menos atento podem modificar o que seja efetivamente *controle* por mera *participação*, na maior parte das vezes quase de caráter minimamente opinativo.

Participação é importante, porém não corresponde diretamente a medidas e convicções de *controle* de uma dada situação. É ingênuo se pensar que esses termos sempre serão empregados no sentido de sinônimos, pois os interesses de quem os verbalizam ou escrevem podem ser muito diferentes nos propósitos para os quais a sua aplicabilidade é realizada. Isso passa à guisa de exemplo, pelas condições dos estudantes nas salas de aula, tomando contato com os planos de ensino das disciplinas. Se o poder docente apresentar o plano de aula ou ensino não significa, automaticamente, que o aluno poderá participar ou alterá-lo; ao contrário, é cumprida uma formalidade acadêmica de *participação* mais no significado de informação recebida para obedecer do que participar realizando, interferindo, corrigindo-o, adaptando-se a uma nova contratualização de convívios. E, nesse caso, de quem é o controle? Dos grupos de estudantes, certamente, não!

Nos campos da educação e da saúde, multiplicam-se situações que podem servir de exemplos. Se antes mencionamos a sala de aula, podemos focar as ações profissionais ou gerenciais das unidades de saúde, tanto da atenção básica quanto do topo dos recursos secundários e terciários, respectivamente, as áreas de especialidades e o segmento hospitalar.

Após a promulgação da Constituição de 1988, há a introdução de duas leis de suma importância para a estruturação e para o seguimento de uma saúde pública com dignidade, promessa forte oriunda dessa *Constituição* prometida como *cidadã*: as Leis Orgânicas da Saúde, Lei de n. 8.080/1990 (BRASIL, 1990a) e a Lei n. 8.142/1990 (BRASIL, 1990b). É a partir desse âmbito da participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde, que a legislação busca institucionalizar o controle social, ou seja, a comunidade passando a atuar de forma ampliada, democratizada e regulamentada no SUS, por meio dos conselhos e das conferências de saúde. Com esses mecanismos, abre-se a possibilidade de participação popular no planejamento e na fiscalização das ações governamentais e, nesse sentido, há o estabelecimento das relações de distintos interesses, dos segmentos dos usuários, gestores, prestadores de serviço e profissionais da saúde de todas as esferas de governo. (LIMA; LIMA, 2017).

Contudo, apesar dos avanços em relação ao controle da sociedade sobre a política de saúde, nota-se que a frágil democracia vigente, bem como as inconstantes incoerências nos direitos civis, marcadas pela instabilidade política, econômica e social, vivenciada nos últimos anos, acaba não contribuindo de forma efetiva para o amadurecimentos dos avanços instituídos em leis tão relevantes para a sociedade brasileira. A literatura sobre o controle social em saúde no Brasil tem demonstrado diversos entraves para a efetiva participação da sociedade civil, o que torna o desenvolvimento pleno da cidadania, num processo lento e desproporcional. (COTTA *et al.*, 2011).

Esta Lei n. 8.142/1990, complementando a Lei n. 8.080/1990, forma com ela o arcabouço convencionado como Leis Orgânicas da Saúde no Brasil. Sublinhamos que ela traz para o contexto uma terminologia muito significativa: a *participação da comunidade*. Contudo, a prescrição que segue precisa aparecer pronunciada com muito poder e verdade: “participação da comunidade na gestão do sistema único de saúde”. (BRASIL, 1990b, p. 1).

O controle social popular dos serviços públicos de saúde no Brasil foi proposto durante a VIII Conferência Nacional de Saúde, praticamente por revolta diante de exigências burocráticas, longas e morosas filas de espera, respostas bruscas e não respostas, como lembra Águeda Wendhausen (1997). A sensação de que o indivíduo era visto como apenas um número, ao adentrar nos locais de atendimento, de forma estereotipada, disciplinadora e impessoal com a clientela,

com posturas medicamentalizadoras da sociedade, o que Foucault (1985) associou a biopoder ou biopolíticas.

Este poder sobre a vida desenvolveu-se, historicamente, desde o século XVII, através do deslocamento do direito do soberano sobre a vida e a morte dos seus súditos para um poder do Estado de gerir a vida e se ordenar em função de seus reclamos, passagem que não se deu sem conflitos e sem a confluência de vários saberes e práticas no social. (FOUCAULT, 1985).

Antes, no Renascimento, do século XV e anos seguintes como identificou Luz (*apud* WENDHAUSEN, 1997), houve um deslocamento epistemológico e clínico da medicina dita moderna, de uma arte de curar indivíduos doentes para uma disciplina de doenças. Foucault (1985) classificou esse deslocamento em três eixos importantes: o nascimento da clínica, do hospital e da medicina social, numa rede de poderes sob a qual ocorria a experiência clínica como formulação discursiva sobre as doenças.

O espaço hospital surge fortificado no século XVIII com a organização do discurso e a clínica sendo adotada como tema para reorganizar a medicina, como publicou Wendhausen (1997). Este renascimento do hospital recebe o apoio do discurso de local da cura dos doentes e de intervenção médica, o que contribui para exagerar o modelo médico hegemônico e centralizado que chegou a nossos dias.

A discussão sobre esse poder de hegemonia não é o foco das discussões que propomos empreender neste trabalho; contudo, convém reconhecer que, embora as atuais considerações discursistas pela interprofissionalidade, ainda persistem fortes raízes médico-centradas, principalmente, no ambiente hospitalocêntrico e curativista de muitas instituições. Resistir ao Estado medicalizante e resgatar essa clientela usuária, submetida e então subjugada a campanhas de massa para um estágio de maior democratização do sistema de saúde, foi um dos princípios mais significativos da Reforma Sanitária Brasileira e da VIII Conferência Nacional de Saúde. Dessas bases, nasceram os argumentos para a defesa do controle social, por parte dos usuários dos serviços de saúde.

Metodologia

Neste trabalho examinamos elementos de alicerces conceituais do que seja controle social, a partir do aporte histórico que o constituiu como uma das principais reivindicações projetada desde a VIII Conferência de Saúde. A reflexão teórica e problematizadora, fundada na pesquisa documental, alicerça a compreensão da necessidade de um exame mais profundo sobre os mecanismos de democratização da saúde, como direito efetivo e eficaz de cidadania.

Análises e resultados: o conceito de controle social

O *controle social* é a denominação para o controle no processo de formulação, gestão e avaliação das políticas sociais e econômicas pela população, ou seja, a população política e socialmente organizada em núcleos decisórios institucionalizados pela segunda Lei Orgânica da Saúde, a Lei n. 8.142/1990. (WENDHAUSEN, 1997). Esses níveis estabelecidos na legislação são o conselho de saúde e a conferência de saúde, distribuídas e organizadas na territorialidade municipal, dos estados e da federação brasileira. (BRASIL, 1990b).

Ora, através da Constituição de 1988, a atenção à saúde tornou-se um direito universal e gratuito. De acordo com a mesma, as ações e os serviços públicos de saúde, que integram a rede regionalizada e hierarquizada, constituem-se um sistema único a ser organizado de acordo com diretrizes estruturadas na descentralização, com a direção única em cada esfera de governo, no atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais e, finalmente, na participação da comunidade. (BRASIL, 1988).

Embora pareça pouco danoso utilizarem-se como sinônimos estas expressões *participação da comunidade* e do *controle social*, é essencial problematizarem-se esses empregos, sobretudo na redação de planos, propostas e aplicabilidades governamentais e decisórias para a prestação de serviços públicos de valor para a sociedade.

A esse respeito, é válido resgatar a terminologia conceitual básica assentada na nomenclatura signo, significado e significante, para que não sejamos meros espectadores de escolhas decisórias não participativas dos segmentos representantes das vontades e aspirações da população. *Signo* é a união de um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante), que não é o som

material, mas a impressão psíquica das percepções acústicas captadas pelos nossos sentidos. Significado e significante não podem ser separados, sob pena de eliminar o próprio signo linguístico. O signo apresenta-se em três formas: símbolo, índice ou sinal e ícone. (BRASIL, 2000).

O controle social como signo, conceito significado e imagem significante precisa ser aprendido pelas representações da coletividade. E como fazê-lo, se ainda seguem frágeis e com poucas garantias reais mesmo as conquistas registradas na legislação?

O material didático, utilizado no curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde, forneceu ainda mais detalhes explicativos. O símbolo, como substituto ou representante de algo distinto de si, no caso de uma palavra ou a simbologia da pompa querendo-se mencioná-la como símbolo da paz. O índice ou sinal na indicação ou mostra de alguma coisa, tal qual uma marca de pegada na areia, que denota a passagem de alguém ou a fumaça indicando fogo. O ícone apresentando relação de semelhança ou analogia com aquilo a que se refere, é referente. Uma fotografia é um bom exemplo. (BRASIL, 2000).

Muitas dessas experiências de conversação dialógica limitam-se a oportunidades de manifestação, porém ainda sem que haja uma disposição de abertura e acolhimento do outro. Anote-se que Freire é um dos importantes autores a reivindicar o diálogo com protagonismo nas relações entre as pessoas, porém menciona mais o termo *participação* do que, propriamente, *controle social*. Isso acentua a chamada de atenção de que esse enfoque nasce dos movimentos reformistas na saúde, após os eventos mais tradicionais como a Conferência Mundial dos Cuidados Primários de Saúde em Alma-Ata, em 1978, e a VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986. Aliás, dois marcos imprescindíveis na citação dos avanços conquistados pela população, em nível da reforma sanitária brasileira. (PAIXÃO, 2018).

Recorremos a Paulo Freire (1999, p. 75), na publicação *A educação na cidade*, para destacar esse enfoque dado pelo grande mestre à participação comunitária e à participação em geral: “[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Implica a participação política das classes populares”.

Ora, a força do tema *participação* emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade, como explica Cênio Weyh (2018): na América Latina, marcada por ditaduras militares, o clamor pela participação teve impulso extraordinário na década de 1970. Intelectuais orgânicos publicaram sobre aspectos teóricos e práticos dos processos participativos.

Romper com a tradição da sociedade elitista e excludente sempre foi preocupação séria para Paulo Freire (1999), a ponto de criar os conselhos populares da educação, mesmo reconhecendo as dificuldades de concretizar a participação popular, como programa de governo e como ideal político. Queria ele oferecer voz aos pais e a oportunidade de discutir a política educacional das escolas e a organização dos seus orçamentos.

Freire (1983, p. 37), na publicação *Educação e mudança*, aplica a sinonímia do controle social ao querer definir *participação*: "participar está relacionado com a presença das massas populares na tomada de decisões sobre os rumos da sociedade". Sublinhamos que essa publicação ocorre no período do movimento reformista da área da saúde, originado e incentivado pela intelectualidade de pesquisadores, docentes, profissionais e lideranças dos territórios das profissões da saúde. Ainda não chegou a mencionar a expressão *controle social*, porém dava mostras de que os ensinamentos freireanos também contribuíam para encorajar essa mudança de mentalidade, que provocou a conquista de muitas garantias e direitos registrados na cidadã Constituição de 1988.

Considerações finais

Ampliar a compreensão do conceito *controle social* é uma necessidade extremamente relevante, pois para muitos interesses bloqueadores e conservadores em vigência no País, das manifestações populares e comunitárias, se puderem persistir confusões terminológicas tanto melhor. A esses, não interessa que o povo e os profissionais de saúde, da educação e dos demais campos sociais tenham presente que a nomenclatura *participação* não tem o mesmo sentido nem o significado do termo *controle*, no caso o *controle social*. Nem mesmo nos escritos da pedagogia freireana isso pode ser alegado como visão reducionista, ou seja, *controlar* não é e nunca foi igual a *participar*.

A educação popular e a cultura popular, segundo o olhar pedagógico freireano, sempre incentivou o descruzar dos braços pelo povo, renunciando-se à condição de espectador ou daquele indivíduo ou grupo que, denominado paciente, espera calmo e pacientemente para que o atendam e lhe prescrevam tratamentos e medicações, mesmo que lhe mudem comportamentos sem perguntar se isso é do seu desejo.

Ao debater e alertar para a renovação, atualização e ampliação do conceito de *controle social*, este texto teve a intenção de apresentar estímulos à compreensão, ao entendimento e à ampliação do que seja, verdadeiramente, o controle social, tão útil para as questões e ações programáticas do campo da saúde.

Essa reflexão problematizadora valeu-se da dialogicidade e da amorosidade, porque é necessário diferenciar a denominação *controle social* da classificação de *participação popular* ou *participação da comunidade*, valorizando o bem conviver na sociedade; todavia, sem culpar as pessoas por esse tipo de posicionamento ou essa não atitude.

Entre as denúncias e os anúncios da atualidade, entendemos ser oportuno estender a compreensão do controle social, para que seja verdadeiramente valorizado para o bem das pessoas e da sociedade humana.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 set. 1990a**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.142, de 28 dez. 1990b**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde:** enfermagem. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre *et al.* O controle social em cena: refletindo sobre a participação popular no contexto dos conselhos de saúde. **Physis –** Revista de Saúde Coletiva [*online*], v. 21, n.

3, p. 1121-1138, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000300019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 abr. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIMA, Dartel Ferrari de; LIMA, Lohran Anguera. O controle social no Sistema Único de Saúde: um olhar crítico à Resolução n. 453/2012. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 115, p. 1168-1176, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v41n115/0103-1104-sdeb-41-115-1168.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. **O compromisso da universidade com um quefazer público ao encontro da educação social e do bem viver:** por uma Pedagogia da Comunicação Universitária! 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2018.

WENDHAUSEN, Águeda. Por um controle social popular dos serviços de saúde: reflexões preliminares. **Texto & Contexto,** v. 6, n. 3, p. 95-112, set./dez. 1997.

WEYH, Cênio. Participação. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 354.

187

As relações dialógicas e afetivas em uma escola municipal de Santa Maria, RS

Fernanda Furlan[1]
Carolina Zasso Pigatto[2]
Micheli Daiani Hennicka[3]

Introdução: Primeiros sentimentos

O presente estudo aborda uma reflexão à luz da teoria sobre a fala trazida por professores, funcionários e estagiários em uma primeira reunião escolar, que antecedeu o início das atividades letivas, em uma escola de periferia na cidade de Santa Maria, RS.

As declarações trazidas pelo grupo representaram o resultado de um convite para que se expressassem seguindo um pequeno roteiro em uma folha recebida, após a fala da diretora da instituição escolar.

A fala da diretora foi realizada no intuito de sensibilizá-los quanto à importância de terem suas especificidades respeitadas, valorizadas e compreendidas enquanto características individuais, configurando parte fundamental da dimensão humana e possibilitadora de um crescimento maior do grupo, para alcance dos objetivos de qualidade institucional e bem-estar pessoal.

A reflexão e discussão das falas trazidas pelo grupo foram realizadas por três colegas de trabalho da referida escola (que também participaram da atividade exposta acima) ao analisarem as respostas trazidas pelos demais colegas, no intuito, também, de socializar tal reflexão no meio acadêmico e, especialmente, no XXI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire.

A escola em que estão inseridos os sujeitos deste estudo está situada na periferia da cidade, em um bairro de pequeno porte, com grandes áreas verdes

[1] Mestranda em Educação (UFSM). Professora na Rede Municipal de Santa Maria, RS. Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. *E-mail:* fefurlan2003@yahoo.com.br
[2] Mestra em Educação (UFSM). Professora na Rede Municipal de Santa Maria, RS. Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. *E-mail:* carolzpigatto@hotmail.com
[3] Mestra em Educação (UFSM). Professora na Rede Municipal de Santa Maria, RS. Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. *E-mail*: michipedag@yahoo.com.br

ainda sem imóveis construídos, com apenas três de suas vinte e quatro ruas com pavimentação e com problemas de infraestrutura típicos da periferia (transporte insuficiente e/ou inexistente em algumas áreas mais afastadas, falta de saneamento básico, iluminação pública, vulnerabilidade social, entre outras características).

A referida instituição de ensino, criada há 63 anos, é uma importante referência para a comunidade local. Conta, em seu grupo, com dois funcionários que atuam na limpeza, manutenção e merenda da escola, três estagiários (dois em sala de aula e um no administrativo) e vinte e um professores, que atendem 162 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (destes, apenas nove alunos não são moradores do bairro).

A pesquisa merece atenção pela possibilidade de podermos, através dela, refletir sobre a importância e necessidade de uma escuta sensível e olhar aguçado sobre as falas trazidas pelo grupo, que viabilizam denotar as expectativas e necessidades frente às demandas específicas da escola que compõem. Assim, corroboramos Freire (2000, p. 102), ao entendermos a importância do "[...] 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 que, de quem, o contra que, contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo".

Neste sentido, as oportunidades de encontro entre professores, servidores e estagiários na escola, em que estes, além de seus compromissos pedagógicos, administrativos e formativos, tenham a possibilidade de pensarem e se expressarem com os seus pares, torna-se um instrumento valioso para (re)conhecimento do grupo, valorização e auto(trans)formação de todos os sujeitos envolvidos, visto que "sentir" o grupo é uma ferramenta indispensável para que a escola, de modo geral, possa balizar estratégias de aperfeiçoamento e crescimento institucional.

Para este estudo com base no exposto acima, nosso trabalho possui como objetivo geral conhecer as expectativas individuais para o ano letivo que foi iniciado e qual o sentimento de pertencimento ao grupo, que seria exposto por todos os colegas (professores, funcionários e estagiários), através de seus registros escritos e suas falas.

Seguindo desta forma, trazemos como objetivos específicos, refletir à luz da teoria, discutindo e justificando a relevância da escuta sensível e olhar aguçado

para o conhecimento mais profundo das expectativas, as necessidades e a visão de uma equipe de trabalho frente às demandas escolares.

Referencial: autores que acompanham as reflexões

A existência do diálogo entre professores é uma forma de saber sobre o outro, de pensar sobre si, de descobrir com o outro, de aprender e, principalmente, de viver em sociedade, respeitando as diferenças entre os sujeitos.

E necessário destacar que, para se estabelecer um diálogo, Freire (1996) assinala sobre a importância do silêncio na comunicação. Desta forma, escutar os indivíduos, deixar os outros se expressarem, é reconhecê-los como sujeitos e não como objetos. É fundamental que "a fala comunicante de alguém procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*". (FREIRE, 1996, p. 117).

Prestar atenção no que está sendo dito, perguntando, permitir ao outro falar, escutar o outro, tudo isto é essencialmente indispensável para uma boa comunicação.

Sob esta ótica, o diálogo é concebido como elemento importante para a comunicação, porém a escuta deve ser primordial e, ainda, segundo Freire (1996), ela deve ser mais que cordial, precisa ser uma *escuta sensível*, com um *olhar aguçado* para as expressões, considerando em alguns momentos o silêncio presente como um significado superior a muitas palavras, quando compete a nós saber escutar e interpretar.

Neste sentido "[...] saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente" (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 171); os professores necessitam ouvir os estudantes, bem como escutar seus colegas de profissão e demais sujeitos integrados no ambiente escolar. Apontamos também a importância da percepção do "silêncio". A compreensão da quietude, ou seja, do silenciamento do outro é significativo para entender, buscar o significado, desenvolver o *olhar aguçado* e a *escuta sensível*; pois, o silêncio, durante um diálogo, pode ser a busca pelas vivências, quando cada um pode estar realizando reflexões críticas, as quais possibilitam uma tomada de consciência de si, com o outro, considerando ação-

reflexão-ação tanto das suas práticas pedagógicas, quanto de suas atitudes/ações com os estudantes.

Pensar o diálogo e a afetividade em um grupo de professores também é refletir sobre a coletividade. Onde há cooperação e o sentimento de pertencimento como membro efetivo, há um grande passo para o grupo escolar. O que vai ao encontro das palavras de Cortella:

> O trabalho de Educação é coletivo, é feito com as pessoas. É esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também. E, para isso, é preciso acreditar em dois grandes princípios: *Quem sabe reparte e quem não sabe procura*! Porque se aquele que sabe, não repartir, enfraquece aos outros e a si mesmo. (2014, p. 41).

Refletindo sobre as palavras citadas acima, percebemos que a socialização dos saberes é importante para a prática pedagógica, para um apropriado ambiente de trabalho, pois, no momento em que existe um compartilhar de ideias e atitudes, este resulta numa construção coletiva, principalmente entre colegas professores, com respeito, criticidade, afetividade e coletividade.

"Nós nos apoiamos uns nos outros" (CORTELLA, 2014, p. 115), essa essência de coletividade, de vivência dialógica e afetiva entre professores é percebível em algumas escolas. Compartilhar vivências profissionais, pessoais, na coletividade, realizada entre os sujeitos, possibilita que o desenvolvimento e a convivência sejam amplos e saudáveis.

Sendo assim, as reflexões deste trabalho permeiam o diálogo, a afetividade e a coletividade em uma escola da periferia de Santa Maria/RS, onde professores, estagiários e funcionários apresentam um sentimento de pertencimento do espaço/tempo na instituição de ensino em que desenvolvem suas atividades educativas.

Metodologia: encaminhamentos necessários para o estudo

Este trabalho teve como metodologia uma abordagem de cunho tanto qualitativo como quantitativo, tendo em vista que a utilização de uma não exclui ou impossibilita o uso da outra. Como nos escreve Gatti (2002), a quantidade e a qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa. De um lado a quantidade, que é atribuída à grandeza com que um fenômeno se apresenta e, do outro lado,

ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Complementando tem-se Flick (2004) que salienta que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporciona mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo a apenas uma opção.

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado o material entregue na primeira reunião do grupo escolar (composto por professores, funcionários, estagiários, num total de 23 amostras), que antecedia o início das aulas. Nesta reunião, foi distribuído para o referido grupo um pequeno papel colorido. Cada participante foi convidado a participar completando as frases que constavam assim escritas: “Meu nome é”, “Nesta escola trabalho como”, “Para 2019, desejo que eu”, “Para os colegas gostaria de dizer”.

Para este trabalho foi analisada, mais especificamente, a última frase completada pelo grupo: “Para os colegas gostaria de dizer”.

A análise dos dados foi realizada por três professoras, que também foram participantes da atividade. Para a análise foram criadas categorias, a partir de uma leitura inicial das respostas emitidas pelos membros da escola. Após esta leitura, as respostas foram então divididas entre as categorias criadas, as quais serão analisadas a seguir.

Análise: revelações da pesquisa

Para a análise foram criadas categorias e divididas entre elas as amostragens obtidas, de acordo com o que indicavam. Como algumas respostas contemplavam mais de uma categoria, foram classificadas mais de uma vez. Deste modo, o somatório de amostragens ultrapassa o número de 23 participantes da referida atividade.

Salienta-se que para este estudo a análise das respostas obtidas debruçou-se, sobretudo, nas respostas trazidas para o item “para os colegas gostaria de dizer...”, onde os mesmos puderam escrever e verbalizar suas aspirações e pretensões com o grupo.

Ao analisar as respostas expressadas pelo grupo, foram organizadas em quatro categorias, considerando a frequência com que as mesmas iam aparecendo e com o grau de semelhança entre elas. A seguir as categorias criadas:

1ª – Crescimento/ desejo de sucesso/ coletividade

2ª – Disposição/parceria/coleguismo

3ª – Satisfação/sentimento de bem-estar

4ª – Receptividade/acolhimento

A 1ª categoria, relacionada ao crescimento/ desejo de sucesso/ coletividade, foi a mais expressiva. Nesta, das 23 respostas obtidas, 10 utilizaram as expressões *que tenhamos/possamos ou consigamos*, expressando assim os desejos que intitulamos como 1ª categoria.

Dos 23 participantes, nove também indicaram disposição/parceria/coleguismo, com respostas similares que continham a expressão *contem comigo.* Denominamos, assim, esta como a 2ª categoria deste estudo, configurando a segunda expressão mais citada pelos colegas.

Nossa 3ª categoria foi designada por outros sete colegas (dos 23 ouvidos) que indicaram satisfação/sentimento de bem-estar através da resposta: *estou feliz por estar aqui*, ou algo muito semelhante a isto.

Já a 4ª e última categoria, definida por nós como receptividade/acolhimento, foi percebida na escrita de 5 dos integrantes do grupo, ao incluírem em seus registros escritos e em suas falas, a expressão *sejam bem-vindos.*

A partir da leitura e da categorização do material analisado, foi possível relacionar os integrantes desta escola como um grupo unido, motivado, que almeja sucesso/crescimento e que também expressa receptividade aos colegas, denotando bem-estar e satisfação no ambiente de trabalho.

Além disto, é percebível ainda, através da análise realizada, que o grupo de professores, servidores e estagiários se sentem pertencentes ao ambiente escolar, e estão dispostos a participar ativamente com auxílio mútuo, para que alcancem juntos o sucesso e o crescimento durante o ano letivo.

A apreciação do material coletado demonstra também a importância da valorização das relações dialógicas e afetivas na instituição escolar referida. A ponto de a maioria do grupo sentir-se acolhido e, como nos foi ainda possível observar (intimamente relacionado a estes fatores), o desejo e auxílio à atividade de cada colega, para que juntos tenham a possibilidade de obter satisfação pessoal e sucesso profissional, de modo mais significativo, individual e coletivamente.

Segundo Freire (2006), a afetividade está presente na empatia, na amizade, na amorosidade, no cuidado, na proteção, no diálogo, além do desenvolvimento

ético e estético que é resultado da vivência entre os sujeitos, o qual está presente nas relações estabelecidas entre os professores, no seu desenvolvimento crítico, político e criativo.

Resultados obtidos e esperados: O que foi encontrado? Quais serão as próximas intenções?

Este artigo, ao realizar a análise e reflexões sobre os dados obtidos, encontrou indicativos da relevância do diálogo, da afetividade, da coletividade e do crescimento individual e coletivo, para que o local de trabalho configure-se como um ambiente promissor e acolhedor para o grupo envolvido.

Para ampliar as observações realizadas e com o intuito de auxiliar na preservação da motivação percebida no ambiente escolar e estimular novos movimentos de relações dialógicas e afetivas, são intencionados mais alguns propósitos, a saber:

- montar um painel na sala dos professores no intuito de manter presente no dia a dia de trabalho os sentimentos positivos divididos pelos colegas, incentivando um ambiente de acolhimento, paciência, respeito e crescimento frente às especificidades humanas;
- promover a reflexão individual e coletiva sobre a exposição dos sentimentos iniciais. No final do ano letivo, os objetivos foram alcançados? Os desejos individuais mudaram? O grupo se manteve motivado, receptivo, acolhedor? Os indivíduos ajudaram uns aos outros? Houve crescimento mútuo? Melhor desenvolvimento das habilidades profissionais?

Desta forma, acredita-se que este estudo possa colaborar com o dia a dia das instituições escolares, de modo que o local de trabalho dos profissionais em Educação seja compreendido como um ambiente em que os integrantes devam se sentir acolhidos, satisfeitos, motivados e, sobretudo, ouvidos. Como nos traz Freire,

> não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar.
> Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem

> certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e ética.
> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. (2006, p. 120).

É visto que este estudo busca: a partir do conhecimento e da reflexão sobre uma realidade escolar, em que se percebe um esforço para espaços formativos e práticas educacionais positivas, ir também ao encontro dos pressupostos teóricos que embasam e fomentam experiências como esta, em que, a partir do diálogo, da escuta sensível e do olhar aguçado, a afetividade e a coletividade estejam presentes e possam consequentemente possibilitar um ambiente produtivo e saudável, com relações que viabilizem o desenvolvimento crítico, político e criativo entre seus pares, como incremento indispensável ao crescimento e à satisfação pessoal e profissional dos componentes das instituições escolares.

Referências

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

FLICK, U**. Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, M. (org.). **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

188

Educomunicação, amorosidade e sua relação com os processos do turismo

Jóice dos Santos Bernardo[1]
Maria Luiza Cardinale Baptista[2]

Introdução

O presente trabalho tem como proposta entrelaçar os estudos de Educomunicação e Turismo, na visão de pesquisador e intercambista. Trata-se de uma produção vinculada ao AMORCOMTUR! – Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese (CNPq-UCS). A temática a respeito da Educomunicação interligada à responsabilidade, à comunicação e ao turismo é resultado de discussões das rodas de conversas em Encontros Caóticos da Comunicação. Além disso, a aproximação com o grupo de pesquisa foi iniciada na caminhada da graduação, principalmente a partir da escrita do trabalho de conclusão de curso em Relações Públicas, denominado "Relações Públicas, Autopoiese e Amorosidade nas Organizações".

O trabalho é resultante de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida, em processo inicial, no Mestrado de Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul. Entende-se a importância de expandir os conhecimentos sobre os assuntos que foram destacados no início do texto, já que a proposta da viagem investigativa ainda está interligada à trama experiencial na *Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación* da cidade de Segóvia, na Espanha.

No contexto do intercâmbio, a pesquisadora-mestranda participou de diversos momentos de estudo, interligando as áreas da comunicação e educação. Considera-se principalmente as produções realizadas na disciplina "*ducación, Counicación y Sociedad en el Contexto Digital*, como grande aproximação do diálogo empático entre alunos e a presença da amorosidade no diálogo entre professor e aluno.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Capes. *E-mail*: jsbernardo@ucs.br
[2] Doutora. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade e na Graduação em Comunicação Social, Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: malu@pazza.com.br

Portanto, o presente estudo relaciona os conhecimentos de Educomunicação alinhados a amorosidades e sua relação com os processos do turismo. Assim, esse objeto de estudo busca associar pressupostos científicos da Ciência, como um todo, aos universos ecossistêmicos turístico-comunicacionais-subjetivos de intercambistas. Entende-se que o atual objeto de estudo pode potencializar a prática turística, no sentido proposto pelo Amorcomtur, por meio da educação, comunicação e da amorosidade.

A discussão aqui proposta relaciona-se a projeto mais amplo, desenvolvido no Amorcomtur e no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, da Universidade de Caxias do Sul, sob o título: Ecossistemas Turístico-Comunicacionais-Subjetivos: Sinalizadores Teórico-Metodológicos, no estudo de ecossistemas turístico-comunicacionais-subjetivos, considerados a partir de sua característica ecossistêmica, caosmótica e autopoiética. (BAPTISTA, 2018).

Objetivo

Discutir a relação da Educomunicação e amorosidade com os processos do turismo.

Educomunicação

Na discussão sobre o sentido da Educação, vale destacar a análise como ato de conhecimento e como prática de liberdade. A reflexão crítica da realidade vem atrelada a esse entendimento, distanciando o conceito da relação com a alienação. Conforme as reflexões esboçadas por Freire (2003), o valor da educação está na busca de informações que promovam o progresso da sociedade em benefício da vida humana.

Concomitantemente, a Comunicação é trabalhada a partir da ideia de comunicação-trama Baptista (1996), em que a interação dos sujeitos é tão complexa que é composta tanto de elementos visíveis quanto invisíveis, sendo uma espécie de trama de saberes compartilhados. Dessa forma, aborda-se a comunicação como um acontecimento, referenciando, aqui, Ciro Marcondes Filho (2016), quando o autor debate uma nova teoria de comunicação. Nesse estudo, evidencia-se a multiplicidade de cada ser e seu próprio desdobramento no processo comunicacional.

Após essas aproximações, entende-se a Educomunicação como um caminho de cooperação entre sujeitos complexos, com o objetivo de criar teias de conhecimento. Dessa forma, está presente a concepção participativa e realmente ativa, visando à socialização entre educadores e educandos, na busca pela construção de um saber de ação e de reflexão.

O entrelaçar das teorias de comunicação e educação também direcionam para a ampliação dos estudos de educação midiática, partindo da aproximação realizada pela pesquisadora na graduação de Relações Públicas. Além disso, nessa temática estão incluídas as constatações internacionais realizadas no estudo de Educomunicação, no contexto digital. Neste caso, com o convite de estudo crítico de García (2003), entende-se que a Educomunicação é um grande desafio no cenário mundial:

> La educación implica favorecer el desarrollo integral de la persona partiendo de sus propias necesidades,apoyando su crecimiento físico y psíquico, permitiendo el ejercicio de todo un potencial de habilidades valiosas, sirviendo a una socialización que haga consciente al individuo de su papel en el mundo y de la necesidad de relacionarse con los demás desde la solidaridad, el respeto y la tolerância. (GARCÍA, 2003, p. 65).

Isso porque, a contemporaneidade, acompanhada das novas tecnologias digitais, mudou diversos comportamentos sociais, culturais e educativos. Assim sendo, o desafio para os educadores encontra-se no fato de preservar a identidade amorosa no diálogo entre os sujeitos.

Nesse sentido, a Educomunicação vem acompanhada de uma reflexão crítica no contexto mundial, abordando o compromisso com a humanização. (FREIRE, 2011). Analisa-se também que esse autor, defensor dos Direitos Humanos, tem na sua pedagogia a luta pela eliminação das desigualdades e injustiças sociais. Por esse motivo, a atual pesquisa aborda a relação da educação, comunicação e do turismo, considerando a participação de todos, na perspectiva de trama entre emissor e receptor.

Amorosidade

Ressalta-se aqui a importância de se estabelecer uma responsabilidade no ato comunicacional. Por isso, nesta pesquisa, considera-se o viés da amorosidade, entendendo o outro como legítimo outro na convivência, conforme Maturana

(1998). O biólogo também comenta que o amor é o único fator possível para a existência da relação social, ou seja, esse motivo conecta a amorosidade à educomunicação entre sujeitos complexos.

Ao permitir-se acessar as dimensões da amorosidade, nas relações cotidianas, ocorre a facilitação dos processos, pois a energia do amor é uma forma plena de relacionar-se. “O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam.” (RESTREPO, 1998, p.18).

Atrelando à Educomunicação e aos processos do turismo, considera-se aqui a abordagem da amorosidade, como atitude social, conforme cita Maturana (1998, p. 23-24): “amorosidade é a aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Ou seja, a preocupação amorosa com o próximo é designada por ações guiadas por empatia, compartilhamento, cooperação, tolerância e, principalmente, acolhimento do outro como sujeito complexo e diferente de nós mesmos.

Em um primeiro momento, essa abordagem da comunicação amorosa pode parecer sonhadora e utópica. Já que em diversas situações, vivenciam-se relações baseadas no poder e na ganância. Isso ocorre porque os tempos vividos até então eram resumidos na individualidade. Berman (1986) escreve sobre a metamorfose dos valores, afirmando que tudo que é sólido desmancha no ar. O autor cita:

> As velhas formas de honra e dignidade não morrem; são, antes, incorporadas ao mercado, ganham etiquetas de preço, ganham nova vida, enfim, como mercadorias. Com isso, qualquer espécie de conduta humana se torna permissível no instante em que se mostre economicamente viável, tornando-se “valiosa”; tudo o que pagar bem terá livre curso. (BERMAN, 1986, p. 108).

Essa visão diluidora da burguesia, apresentada por Berman (1986), refere-se ao capitalismo em excesso e aos males que esse sistema acarretou até então. A partir dessa análise, o autor relacionou nosso valor humano ao nosso preço de mercado. Portanto, compreende-se que as relações humanas foram baseadas no poder e na ganância. Dessa forma, entende-se que a modernidade deixou uma herança de fluidez das relações e dos sentimentos.

Por esse motivo, o cenário contemporâneo evidencia a urgência de transformações radicais de pensamentos e atitudes. No sentido de que a forma com a qual se produziu bens, serviços e relações até o momento, já não é mais

efetiva. A ciência vem abrindo caminhos para os escritores esperançosos e a sociedade, reconhecendo as práticas profissionais que geram valor para a humanidade.

Essa urgência de mudanças gera os desafios contemporâneos, que consistem em buscar formas mais efetivas de comunicar-se, produzir, adquirir conhecimento, evoluir e principalmente relacionar-se. Considera-se, nessa pesquisa, a forma como as pessoas e organizações já estão reinventando seus saberes e valores, pois a autopoiese permite a autoinscrição.

Assim sendo, entende-se que a Educomunicação é uma área de estudo das relações amorosas. Quando o ser humano é guiado nas bases amorosas e empáticas, a tendência é ampliar a aceitação do outro na convivência e otimizar também a relação pais e filhos ou professores e alunos. Fala-se da educação, porque ela é a base para constituir futuros profissionais amorosos. Freire (2011) comenta que não há possibilidade de separar em dois momentos o ensino das teorias e a formação ética dos alunos.

Turismo

O pressuposto conceitual a respeito do turismo, que predomina neste estudo, é abordagem em sua dimensão, trama sugerida a partir de uma combinação complexa de inter-relacionamentos. Tem como base os estudos de Baptista (2018), que vêm sendo aprofundados em estudo recente, em alinhamento com autores contemporâneos da área, como Moesch (2002), por exemplo.

Assim, com o intuito de gerar produção diversa do conhecimento no turismo, aborda-se essa temática salientando a conexão de saberes entre os campos dessa pesquisa: educomunicação, amorosidade e os processos do turismo. Esse entrelaçamento de saberes múltiplos também é conversado nas abordagens de Andréia Ramos Machado (2015), convidando para a reflexão da prática turística, enquanto fenômeno social, cultural, econômico e complexo.

Nesse sentido, Baptista (2018) entende que o turismo se produz conectado a uma complexa trama ecossistêmica midiática e subjetiva, que é agenciada pelo capital, mas que também se vem reinventando e buscando modos de autopoietizar.

Dessa forma, este estudo pretende aprofundar esse paradigma, pois a educação midiática é um dos pontos responsáveis para ser possível conversar o

turismo por meio de uma consciência humanizada e amorosa. Nesse sentido, a análise favorece a construção coletiva e solidária de conhecimentos, a serviço da análise crítica dos processos do turismo.

Aspectos metodológicos

O referencial teórico é transdisciplinar, envolvendo Teorias da Comunicação, Educação e do Turismo. Tem orientação também em perspectivas de humanização da produção de saberes. Conforme Santos (2002, p. 100), "a humanização dos cientistas é um dos aspectos da complexidade da ciência. A complexidade produz vibrações que se repercutem em todo o edifício teórico e metodológico da ciência". A partir da premissa de Santos, entende-se que a ciência contemporânea idealiza um caminho de aproximação maior entre pesquisador e objeto.

Neste estudo, trabalha-se com a estratégia metodológica Cartografia de Saberes. Segundo Baptista (2014, p. 346), "cartografar é mapear universos de estudos turísticos em transmutação", ou seja, conforme a paisagem da pesquisa se altera, o pesquisador poderá alterar suas trilhas, investigando seus contornos, as especificidades e singularidades.

As trilhas cartografadas possibilitam mutações, pois, de acordo com Rolnik (1989, p. 65), referência inspiradora, para a proposição da estratégia, a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. A obra *Cartografia sentimental*, lançada originalmente na década de 1980, e com uma nova edição em 2006, aproxima o método de fazer pesquisa com o afeto: o pesquisador afeta e deixa-se afastar por seu objeto de estudo.

Esta proposta metodológica se baseia, primeiramente, na leitura de mapas e paisagens psicossociais, além dos relacionados aos territórios investigados, que possibilitam novas interpretações das faces do objeto de pesquisa. Assim, é tarefa de um cartógrafo estar mergulhado intensamente e atento aos elementos possíveis para uma composição de pesquisa. Sendo assim, as fontes podem variar, não sendo apenas teóricas, mas a exploração ocorre também em rodas de conversas, na informalidade do cotidiano, em uma reportagem exibida, em uma reflexão interior, entre outras.

A Cartografia dos Saberes, proposta por Baptista (2014), tem como pressuposto a ideia de pesquisa como *viagem investigativa*, portanto processual e decorrente de processos de desterritorialização complexa. Orienta a produção de grandes mapeamentos/cartografias, em quatro grandes trilhas: Saberes Pessoais, Saberes Teóricos, Usina de Produção e Dimensão Intuitiva da Pesquisa.

Sinalizadores de início de viagem

Conforme foi destacado, a pesquisa no PPGTURH, em nível de mestrado, está em fase inicial. Decorre, no entanto, de percursos realizados anteriormente, no Amorcomtur, e em processos de desterritorialização como intercambista, já com a orientação de registros em diário de campo, visando ao aproveitamento para a constituição de investigação a respeito. Nessa fase, utiliza-se, como material, o resgate de memórias e produção de relato de vivências relativas ao encontro da Educomunicação e Amorosidade, na universidade de intercâmbio da pesquisadora.

Assim sendo, análise em processo de construção. A trilha de vivências está sempre sendo trilhada com o olhar cuidadoso de pesquisador e ampliam-se as trocas de saberes em leituras discutidas nas rodas de conversas no AMORCOMTUR! – Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese (CNPq-UCS).

A experiência dos intercambistas é desafiadora, em sentidos vários. Em termos de Educação, ela convida a refletir e a aprender a aprender, segundo as concepções freireanas. Entende-se, mais que nunca, que o aprendizado se produz a partir do que levamos na bagagem, do que somos e construímos ao longo da vida, ao mesmo tempo em que se faz no singular e no coletivo. Precisa ser algo comprometido com o desenvolvimento da autonomia de nós mesmos, de autopoiese, ao mesmo tempo em que se propõe como desafio de ser também fator de contribuição para a construção de autonomia de seres outros, envolvidos nos processos de aprendizagem.

A viagem investigativa sinaliza, desde então, que o atual objeto de estudo pode potencializar a prática turística, no sentido proposto pelo Amorcomtur, através da amorosidade e da ética da relação. Além do mais, a Educomunicação abordada em processos do turismo é acolhedora e direcionadora no sentido das

marcas turístico-comunicacionais e subjetivas do lugar, consideradas no processo de desterritorialização de intercambistas.

Referências

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Comunicação:** trama de desejos e espelhos: os metalúrgicos, televisão e a comunicação. Canoas: Ulbra, 1996.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Caosmose, desterritorialização e amorosidade na comunicação. **Questões Transversais: Revista de epistemologias da comunicação**, São Leopoldo, 2014.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

GARCÍA MATILLA, Agustín. **Una televisión para la educación:** la utopía posible. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2003.

GARCÍA MATILLA, Agustín. Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. *In*: APARICI, R. (coord.). **Educomunicación**: más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa, 2010.

MACHADO, Andreia Ramos. **Comunicação e turismo:** um panorama sobre a forma de comunicação no Turismo da pré-história ao tempo atual. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/GTHMID_MACHADO-%20Andreia.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Teorias da comunicação, hoje**. São Paulo: Paulus, 2016. (Coleção Temas de comunicação).

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MOESCH, Marutschka Martini. **A produção do saber turístico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RUSCHMANN, Doris. **Comunicação e turismo**. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1322/1271. Acesso em: 17 nov. 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Produzir para viver:** os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

189

Gestão educacional: no diálogo, o tecer coletivo dos fios de saberes

Marguit Carmem Goldmeyer[1]

Inicializando...

Pergunto-me, com frequência, por que como gestora de escola e, principalmente, gestora em sala de aula, instigo o diálogo entre as pessoas; por que promovo momentos de debates com diferentes grupos de educadores; por que o estímulo nas escolas e por que tantas vezes recomendo: "*tenta dialogar, usa de toda franqueza e senta para conversar*".

Talvez, parodiando o poeta Manoel de Barros (2003, p. 8) poderia dizer: "trago das minhas origens crianceiras" esta necessidade de querer participar, de mudar a direção das rotas vistas como única possibilidade. Quando criança, escondia-me debaixo da mesa quando pessoas estranhas vinham nos visitar. No entanto, estar debaixo da mesa permitia-me ouvir tudo o que se passava, acompanhar aquela conversa de gente grande e torcer pelas palavras amáveis e sinceras de meu pai.

Depois de aquela gente ir embora, haveria um espaço para mim: sentar junto na conversa do pátio, debaixo do cinamomo, durante a roda do chimarrão. Os assuntos seriam discutidos, rediscutidos várias vezes, ao redor da mesa, durante as refeições. Não sabiam eles, mas do jeito deles estavam dialogando, comungando, estavam se olhando nos olhos, ponderando os prós e os contras das decisões que deviam ser tomadas, xingando-se, às vezes, o que me assustava e talvez por isso também me assuste um pouco até hoje. Mas vem "*das minhas origens crianceiras"* esse desejo de ouvir o que se tem para dizer, de simplesmente observar e, então, de conversar olhando nos olhos, ouvindo atentamente e com respeito para que as ideias fluam, como a brisa que sentia debaixo do cinamomo. Da timidez crianceira talvez venha esse cuidado exagerado, por vezes, com os mais tímidos, uma preocupação com o entrosamento de todos, com o bem-estar do grupo, para que todos se sintam bem e contribuam de forma amorosa.

[1] Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo. Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). *E-mail*: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

A metáfora da onda, usada por Martin Buber (1979, p. 28), ilustra essa relação do ir-e-vir no processo dialético de ir ao encontro do outro, da coragem de se lançar à dialogação: “Aí não se conhecerá, permanecendo na praia contemplando as espumas das ondas. Deve-se correr o risco, é necessário atirar-se na água e nadar”.

O diálogo, para se tornar um elo de relações consistente, não fechado, aberto a mudanças, flexível a críticas e a contradições, precisará ser mediado por pessoas corajosas e ousadas, capazes de atirarem-se na água e dispostas a nadar por mares desconhecidos: nossa educação e na sociedade clama por isso.

O presente artigo abordará a temática do diálogo em e com redes que se tecem no espaço escolar e que ganham sentido pelo engajamento das pessoas. Teias que podem iniciar com quatro mãos e que, com o tempo, pelo conhecimento produzido e compartilhado, ampliam-se para equipes maiores até atingirem toda a escola pelos processos de gestão participativa e democrática e lançam-se por cima dos muros. As reflexões são baseadas em uma pesquisa realizada em uma rede particular de ensino do Brasil. Realizaram-se entrevistas com integrantes das equipes gestoras.

No movimento dos fios do diálogo: saberes da experiência

Pessoas dão vida às paisagens quando a amam e respeitam! Pessoas podem pegar a terra nas mãos, pessoas podem plantar, podem sentir aromas. Pessoas podem ser como as árvores que oferecem sua sombra, protegem do sol, acolhem, estendem seus ramos como se fossem abraços abertos que acolhem o caminhante.

Assim como na natureza tudo está interligado, como todas as ações têm algum reflexo sobre o todo, inspirei-me na natureza e escolhi a árvore como símbolo dos meus entrevistados, por considerá-los sábias árvores, cujos ramos de sabedoria estendem-se e acolhem os caminhantes sedentos de conhecimentos.

Considero também os teóricos pensadores, que indicaram e embasaram o tecer do presente estudo, árvores acolhedoras que me ofereceram sua copa, para que a partir delas pudesse avistar os entrelaçamentos do diálogo pedagógico e seus movimentos na escola. Muitos autores entram nessa rede de saberes. Destaco Paulo Freire que mostra o caminho do diálogo, da educação que liberta,

da conscientização, da necessidade de assumirmos nosso papel como sujeitos da história da rede e na rede educacional deste País. Cabe também destacar uma árvore firme e inspiradora chamada Dr. Balduíno Andreolla orientador desta tessitura.

As entrevistas foram o caminho para a coleta de dados. Fiz entrevistas com 20 direções de escolas e com 20 coordenações pedagógicas de uma rede de escolas de ensino comunitário. No perfil das pessoas entrevistadas, foi considerada a regionalidade, a caminhada de gestor(a): pessoas com mais tempo de serviço e outras com menos. O critério do gênero também pesou na escolha. A maioria das direções são homens, mas tive o cuidado e o prazer de entrevistar algumas mulheres diretoras.

Outro motivo que me fez optar pelo símbolo da árvore foi a simbiose interpretada por Morin (2005, p. 38), que ocorre entre vegetais, entre vegetais e animais, entre animais e entre alguns tipos de hospedeiros e micro-organismos. São associações nas quais seres de diferentes espécies se beneficiam reciprocamente. Algumas plantas, como a orquídea, por exemplo, vivem na árvore sem prejudicá-la. A árvore fica muito bem, e a orquídea também. Há momentos na vida das lideranças de escolas em que elas precisam estar fortes para que outros possam se segurar nelas e, talvez, até buscar seu sustento em seus galhos. Todavia, surgem situações em que também as lideranças preferem ser orquídeas e procuram seu alimento e conforto em outra árvore.

Não podemos esquecer de mencionar a erva daninha. Esta é cruel, ela pode matar a árvore. Morin (2005, p. 42) fala dos “oceanos de parasitismos, de concorrência, de antagonismos, de destruição” que cercam os arquipélagos de complementaridade e solidariedade. Todavia, pela força do amor enfrenta-se a erva daninha. O amor que não julga, que é capaz de ouvir, de perdoar e de ensinar pelo exemplo. A aprendizagem desse amor deve ser constante na vida das pessoas que gerenciam um ambiente de múltiplas diversidades. Mas a árvore consegue, porque ela sabe que não está sozinha; em algum lugar suas raízes se encontram com as raízes de outra árvore, ou da ponta da sua copa ela consegue avistar outra parceira.

Assim, caminhando pela paisagem da pesquisa, aprendi com a sabedoria das árvores, olhando para cima e para baixo, para perceber as teias de aranha e o seu encanto, sem ficar enroscada nelas. Percebi que teias, raízes, galhos, pedras

etc., todos os elementos da natureza, de alguma forma, se comunicam e estão interligados, assim como a vida das pessoas: homem um ser relacional.

Diálogo: fiar, desfiar, recriar, ousar

Diálogo: algo aparentemente tão simples e que vem para o bem de todos. Mas, então, por que se foge das possibilidades de tecer verdadeiros diálogos? Faltam-nos os fios da seriedade, do envolvimento, engajamento e comprometimento? De que fios acreditamos que o diálogo é tecido? De falas sem brilho nos olhos? De silêncios despercebidos ou ignorados? De discursos pomposos que escondem fatos reais?

O diálogo, na sua simplicidade e magnitude, merece mais atenção e mais estudo. Ele quer se tornar mais conhecido, pois, conhecendo-o e conhecendo seu significado, por ele seremos apaixonados e cultivados. Para entendê-lo na sua totalidade, precisa-se de olhos amorosos, contemplativos e sensíveis.

Diálogo pedagógico é aquele que mobiliza pessoas, que tem objetivos, que tem embasamento teórico e que se inspira na prática para tecer conhecimentos e significados! Por mais que reclamamos de muitas atividades e do estresse, a busca pelo sentido da vida nos move, mesmo que caminhamos por selvas do consumismo, continuamos acreditando que o lobo está escondido em algum lugar distante do nosso eu.

Somos diferentes dos outros seres vivos. Nossa capacidade de poder conhecer, de poder optar e traçar nosso caminho faz com que nos desprendemos das nossas determinações genéticas e sejamos cada vez mais humanos. Pelo menos temos como optar por viver esse processo de humanização!

Espaço de diálogo é espaço de reflexão?

A frase do **Carvalho**: *"A instituição é viva, quando as pessoas têm condições de estranharem o que fazem"*, levanta um importante aspecto para a construção de um diálogo que se abre para o mundo e que reflete a realidade que nos cerca. Quando as pessoas fazem tudo automaticamente, sem dedicar um tempo à reflexão sobre por que fazem e se o como fazem é condizente com as necessidades das pessoas, a ação perde sentido. Que contribuição aquele "como"

traz à educação que a instituição promove? O estranhamento é visto com bons olhos ou é evitado por "sair do estabelecido e planejado"?

Estranhar combina com buscar um jeito diferente de fazer, com coragem de encarar o erro ou os vícios adquiridos ao longo do fazer diário. É preciso ter conhecimentos para chegar ao estranhamento e, por outro lado, será o conhecimento que dará o impulso para a ação diante do percebido com admiração. Transformar os momentos de conversa em diálogos que selem um relacionamento entre seres cognitivos faz parte de um longo processo. O grupo precisa ser estimulado, mas também precisa aprender a conviver e a tecer uma relação respeitosa entre os sujeitos, que têm por objetivo algo maior: a educação. Não são interesses pessoais que estão em jogo, e isso deve ser aprendido pelos envolvidos.

O **Jacarandá** traz dois pontos um pouco mais polêmicos que devem ser considerados no processo de compreensão e valorização dos espaços de diálogo: o primeiro é em relação à tomada de decisões e o segundo é um questionamento sobre o papel da pessoa que está na direção. O **Jacarandá** diz que ele não toma decisões, mas que cria mecanismos para tomar decisões. Ele compreende a "criação de mecanismos" como a capacidade do diretor de interpretar cenários e de articular espaços decisórios! Ou seja, ele traz informações e subsídios em relação a um tema que está em discussão, faz o grupo pensar e se posicionar, para que as decisões possam ser tomadas em conjunto.

A articulação, certamente, é um caminho interessante para a tomada de decisões. Não pode perder de vista, no entanto, o envolvimento do grupo nas decisões, ou seja, o diálogo a respeito de, para que uma opinião não se sobreponha à outra ou, ainda, para que a "criação de mecanismos" abra janelas, mas que as pessoas escolham a janela pela qual querem olhar e saibam justificar a opção.

Qual é a conversa do conflito com o diálogo?

A relação dialógica tem em si a contradição, a pressupõe. Toda realidade é dialética, há sempre um outro lado, contraditório ou apenas diferente, mas que diverge. O diálogo, sendo construtivo e acontecendo entre pessoas que querem se manifestar e que têm algo a dizer, contará com ideias diferentes e até opostas.

Conflitos fazem parte dessa relação em que se procura tecer os fios do diálogo, lembrando que, em determinados momentos, é necessário desfiar os fios para conhecê-los e identificá-los, para então arriscar novos pontos no bordar da tela cotidiana da escola.

Da sabedoria das árvores vieram muitas sugestões de como lidar com os conflitos da escola. A proposta, assim, será um diálogo, à sombra das árvores, principalmente entre entrevistados e Paulo Freire.

No depoimento do **Ipê** e da **Mimosa**, encontram-se dois aspectos fundamentais para ancorar a reflexão sobre os conflitos. Ipê traz o cerne da questão: "*A mediação do conflito ocorre pelo diálogo*". Não há resolução de problemas, crescimento de um grupo, se não houver espaço para o diálogo. É imprescindível convidar as pessoas que se sentem envolvidas numa situação de conflito para uma conversa, na qual os diferentes pontos de vista são ouvidos. Pode ser em momentos diferentes: uma conversa individual e outra conjunta, dependendo do caso. Todavia, o foco não pode ser perdido: escola é espaço de educação, onde se promove o conhecimento. Essa clareza é fundamental. O objetivo maior será a saúde da instituição e dos atores envolvidos. Conhecer-se para poder conhecer!

A **Mimosa** defende a pedagogia do conflito e do confronto. "*É preciso poder dizer o que se pensa, é preciso poder discordar... conflitos precisam ser vistos*", destaca. Essa ideia é perceptível em várias falas, principalmente, por parte da coordenação: a preocupação em identificar os conflitos e a sua mediação através do diálogo.

O educador Gadotti e a entrevistada **Mimosa** teriam interessantes fios em comum para desfiar. **Mimosa**, conhecedora ou não da proposta de *Pedagogia do Conflito* de Moacir Gadotti, seria uma companhia para o autor no desfiar dos fios do diálogo, na tentativa de provocar rebeldia no educador, sua vontade de desobediência, dada a realidade da educação brasileira, que não se liberta das amarras do colonialismo e da dominação. "Reivindico para o educador não só o direito de se contradizer, mas a prática da desobediência" diz Gadotti (1980, p. 55). Essa rebeldia seria justificada pela necessidade do educador conhecer os cenários educacionais e de redescobrir o papel da educação. Gadotti questiona a verdadeira eficiência da pedagogia do diálogo, que talvez tenha se perdido um pouco na reflexão sobre a relação da educação com a sociedade, focando sua

atenção por demais na relação dialógica entre professor e aluno. A proposta é que se perceba o papel da educação no contexto atual. Através da pedagogia do conflito, o educador deveria ser levado a reassumir seu papel crítico dentro da sociedade. Como Freire destacou: "Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível de estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos da realidade tida como intocável". (2005, p. 58).

O diálogo pode provocar a aparente desobediência, o questionamento, mas, justamente por ser diálogo, ele levará em consideração muitos aspectos: a clareza sobre o colocar-se no lugar do outro; conhecer-se para conhecer o outro; conhecer a escola, suas propostas e seu projeto pedagógico; e, naturalmente, o papel político do educador e da escola.

A **Paineira** chama a atenção para o projeto da escola. Este deveria ser o norte! Partindo das perguntas: Que escola somos? Que educação queremos? Então, como devemos agir? O que norteia nossa reflexão? A proposta pedagógica dará o rumo à ação pedagógica de toda a comunidade escolar. A discussão nos diferentes grupos não atenderá a anseios pessoais, mas às propostas da instituição, descritas no projeto pedagógico. A **Paineira** esclarece seu pensamento:

> *Tendo jogo aberto, conversando. O grupo, a partir do projeto da escola, integrado a ele, sempre. Não somos um grupo separado da escola, que traça seus objetivos. E aí, no grupo, nos perguntamos: para atingirmos tais objetivos, que atitude precisamos ter? Que postura?*
>
> *Optamos pelo diálogo. Diálogo não é "ai eu não quis dizer isso" tem que saber argumentar, saber por que está se discutindo, qual é o ponto, o que importa... Tem que ser aprofundado!*

Educadores conscientes, questionadores, engajados na ação educativa perceberão o significado de uma vida comunitária na escola, onde as coisas são discutidas e ações são planejadas coletivamente. A conquista do grupo para a ação coletiva é lenta, as árvores enfatizaram isso na sua fala, mas é necessária. Nesse contexto, a educação será vista como o despertar da pessoa total, que se encontra num movimento constante de libertação pessoal e da comunidade.

Freire (2000, p. 99), em diferentes momentos, ao longo do livro *Pedagogia da indignação*, "mudar é difícil, mas é possível". No entanto, a mudança precisa ser desejada; as pessoas precisam assumir o seu papel de sujeitos capazes e uma postura de sujeitos; precisam ter coragem de correr riscos, de enfrentar situações diversas, para assim viver a história como tempo de possibilidade e não de determinação, como nos sugere Freire. Nada está determinado, enquanto houver pessoas esperançosas e confiantes na sua capacidade e na força do grupo, reconhecendo também que somos todos pessoas inconclusas e que por isso estamos sempre aprendendo.

Há pessoas que, por ocuparem um cargo de liderança, seja de direção ou de coordenação, são responsáveis por gerar o movimento de renovação e de transformação no ambiente escolar. Tomar a iniciativa para mudanças nem sempre é tão fácil, porque depende do primeiro passo que é a identificação de um problema e a consequente busca da solução. Chegar numa pessoa e questionar sobre um fazer pode gerar conflitos, mas é imprescindível.

Flamboaiã compartilha sobre o desafio da coordenação em trazer à tona problemas e destaca que isso faz parte da função da coordenação: mexer em estruturas, isso desacomoda, causa um pouco de insegurança, mas é necessário. Ele diz: "*Na minha função, precisa mexer em estruturas. Em muitos momentos, precisa-se fazer o contraponto e, com isso, não se é a pessoa mais querida sempre*". Surge a pergunta: Em que consiste o ser "querido" quando se precisa zelar pelo movimento numa instituição? É possível ser querido e crítico ao mesmo tempo? **Flamboaiã**, quando fala da sinceridade que é indispensável, e o **Pau-Brasil**, quando enfatiza o papel da transparência no gerenciamento de conflitos, trazem a resposta. Conflitos sempre existiram e sempre existirão lá onde pessoas forem envolvidas e engajadas no desenvolvimento de projetos, só que o fio do diálogo não pode se perder no meio dos "rolos" de fios. A opinião das "árvores" é unânime em relação à dificuldade de desfiar os "fios" do conflito. A experiência das árvores já mais vividas mostra que conflitos fazem parte do processo, cabe aos líderes não permitir que eles se tornem o centro do processo.

O **Pinheiro**, baseado na experiência de seus fortes galhos, ensina:

> *Eu parto do pressuposto que toda administração (gerenciamento) é sinônimo de administração de conflitos. Eu não consigo separá-las. Eu acredito numa administração proativa. Uma administração que se dá no olhar para frente! Não acrescenta muito saber por que alguém fez o pecado, ou quem fez o pecado, mas o que vai se fazer, a partir de então, para evitá-lo.*

O **Manacá-da-Serra** segue a mesma linha de pensamento do **Pinheiro** e enfatiza o aspecto do "*sentar frente a frente*" e depois se perguntar: "*O que do conflito sobrou para nós*?" O que temos a aprender, eis a questão. Atrevo-me a perguntar: Queremos aprender? Se queremos aprender, temos que, em primeiro lugar, reconhecer que temos fraquezas, como diz Freire (2000, p. 47): "Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la".

A indignação perante a imobilização causa sentimentos de frustração e de raiva, que podem levar a conflitos. Como a escola está em constante movimento, como há muitos autores e atores atuando e até disputando as luzes no palco da vida, é compreensível que sentimentos diversos sejam despertados.

O destaque a ser dado à expressão da raiva, nesse contexto, inspira-se na educação, ou melhor ainda, nas palavras de Freire (2000, p. 79), quando se refere à raiva justa, não – impulsiva, daqueles que lutam por uma vida mais digna para todos e que sofrem por perceber a morosidade na mudança dos fatos e até certa indiferença por parte de alguns.

> Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo "pré-dado", mas um desafio, um problema. A minha raiva, a minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "ser mais" inscrito na natureza dos seres humanos. (FREIRE, 2000, p. 79).

Um fator causador de muita insatisfação é a falta de transparência. A falta de clareza e de transparência é o adubo de que a fofoca mais gosta. De um pequeno fato ocorrido, surge uma cena quase trágica.

Esse é um aspecto para o qual o **Coqueiro** chama muita atenção, quando com insistência enfatiza o olhar atento que deve ser dado ao evento analisador. Ele relata:

> *Aprendi no_____: A gente se vira com o que se tem... O conflito precisa ser entendido como um sintoma. Ver a situação como um sintoma e perceber o que dá sentido ao conflito. Alguém não quer. Tem*

> *então a necessidade de perguntar: Não quer por quê? Quando não quer? Como não quer? É preciso entender o que está acontecendo?*
>
> *A tendência é reduzir o problema ao reclamante, como se fosse só problema do reclamante. Pode ser um reclamante chato, mas tirando dele toda a chatice: o que tem? Por quê? Tentar chegar ao conteúdo. O que esta situação significa?*

A sugestão do **Coqueiro** de prestar muito mais atenção ao evento analisador exige a organização do tempo, conversas diversas, escuta atenta, mas os resultados serão condizentes: o problema será resolvido e a alegria dos fofoqueiros não será contemplada. O evento analisador permite olhares de diferentes perspectivas, o que contribui para sua eficiência.

Percebemos que o conflito não é tão amargo quanto parece à primeira vista. A experiência ensina que tudo se torna mais fácil quando os fios do bordado são conhecidos, os nós são percebidos e olhados atentamente, e, no momento certo, se desfia.

Considerações finais

Conjugar o verbo dialogar deveria ser um dos primeiros ensinamentos na escola. Talvez, se ele fosse irregular, isso aconteceria mais. Regularidade na forma, mas mobilizador de muitas irregularidades: diálogo.

No cenário educacional, são muitos os atores que estão em cena. Muitas redes estão sendo, constantemente, tecidas: redes entre os alunos da mesma turma, entre turmas diferentes, entre professores e alunos, entre direção e professores, equipe pedagógica e alunos, enfim, em comunidade. Redes que não ficam isoladas em algum lugar; elas se encontram, adaptam-se, reorganizam-se, rompem e se reconstroem, enfim, várias redes interligam-se e se sobrepõem em muitos pontos. Vive-se continuamente o processo de formação e de constituição. A rede em que uma pessoa se encontra imersa articula-se com várias outras redes de várias outras pessoas e grupos. Nesse entrelaçar de redes, de pessoas que aprendem na convivência, tem-se uma contribuição múltipla para a formação das pessoas e para uma gestão democrática.

Cabe aos gestores investirem nas parcerias e no tecer coletivo de redes de saberes, valorizando os diferentes sujeitos, convidando-os para o engajamento e

conquistando-os para o diálogo pedagógico e a consequente ação conjunta, para alcançar as metas às quais a escola se propõe.

É preciso envolver os indivíduos e a comunidade na mudança organizativa, criar organizações humanas que reflitam a versatilidade, a diversidade e a criatividade da vida. Sabemos que, essencialmente, as mudanças de pensamento demandam tempo, muito diálogo e, sensibilidade por parte de quem media os processos, para que a esses sejam atribuídos significados.

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

190

Conexão Amorcomtur Caxinaus!: relatos da experiência ecossistêmica e amorosa de aprendizagem da pesquisa

Maria Luiza Cardinale Baptista[1]
Alice Regina Pacó de Souza[2]
Elizabeth da Costa Cavalcante
Jennifer Bauer Eme
Ronaldo Velho Bueno

Para iniciar a trama de relatos (Maria Luiza Cardinale Baptista, UCS/UFAM)

O presente texto é uma trama de relatos de experiência. Um texto ecossistêmico, por excelência. Tem a marca de seres pesquisadores que foram se encontrando e se misturando, que olham para cenas semelhantes e fazem seu próprio conhecimento, sempre a partir da experiência amorosa do entrelaçamento e que, por isso mesmo, tem a marca autopoiética mais rica e singular. A Conexão Amorcomtur! Caxinaus é emblemática, como um dos resultados de um processo de interação do grupo de pesquisa Amorcomtur! (UCS/CNPq), Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A Conexão surgiu no contexto de atividade realizada na UFAM, pela líder do Amorcomtur!, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCCOM), como parte do plano estratégico de ampliação e qualificação da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PECTI/AM-PG), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), bem como do estágio de pós-doutoramento em Sociedade

[1] Doutora em Ciências da Comunicação, pela ECA/USP. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade da UCS (BRASIL). Pós-doutoranda e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia (PPGSCA-UFAM). Coordenadora do Amorcomtur! Grupo de Estudos e Produção em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese (CNPq-UCS), integrante do Ecomsul: Epistemologias e Práticas Emergentes e Transformadoras em Comunicação, Mídias e Cultura, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail*: malu@pazza.com.br

[2] Pesquisadores Amorcomtur, participantes da Conexão Caxinaus: Alice Regina Souza, Mestra em Ciências da Comunicação, PPGCCOM/UFAM; Elizabeth da Costa Calvancante, Mestra em Ciências da Comunicação, PPGCCOM/UFAM, bolsista Capes; Jennifer Bauer Eme, mestranda em Turismo e Hospitalidade, PPGTURH/UCS, bolsista Capes; Ronaldo Velho Bueno, Jornalista, UCS.

e Cultura da Amazônia (PPGSCA), sob a orientação do Prof. Dr. Gilson Vieira Monteiro.

Sob o título "Usina de Saberes Amazônicos: Narrativas de Viagens Investigativas", o projeto da líder do Amorcomtur!, como pesquisadora visitante sênior do PPGCCOM, teve como proposta estabelecer uma "usina amorosa de produção" de expressões dos saberes amazônicos, em artigos, projetos, dissertações, assim como em relatos de viagens investigativas. O estágio pós-doutoral tem como título "Entrelaços Caosmóticos com Saberes Amazônicos: Percorrendo as Trilhas Inscriacionais da 'Ciência em Movimento', na Sociedade e Cultura da Amazônia", tendo como principal objetivo: contribuir para a ampliação de trilhas inscriacionais, no sentido da produção de uma 'Ciência em Movimento', no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, em nível de mestrado e doutorado, com vistas a valorizar o potencial inscriacional (de inscrição, criação e acionamento), amoroso e autopoiético dessas produções, bem como vislumbrar o delineamento de novas trilhas para os caminhos da pesquisa.

A Conexão Amorcomtur! Caxinaus foi assim denominada, a partir da palavra cunhada pela pesquisadora de Caxias do Sul, Jennifer Bauer Eme, associada ao nome do grupo. Essa pesquisadora propôs a fusão entre o nome das duas cidades envolvidas, os dois territórios de produção de conhecimento, Caxias do Sul-Manaus, o que ocorreu pela disposição e intensidade do laço entre os pesquisadores. Em síntese, a conexão é um encontro virtual entre os pesquisadores sediados nas duas cidades. Encontro semanal, via tecnologia *hangout*, que começou tímido, tendo que vencer desafios de conexão, propriamente dita, pela alternância do sinal de internet nos dois locais. Diante das dificuldades, os pesquisadores foram tentando descobrir os lugares possíveis, para se conectarem. Em alguns momentos, chegaram mesmo a sair do espaço da Universidade, para conseguirem "se encontrarem".

A dificuldade maior era sentida na UFAM, onde as conexões são, muitas vezes, regidas pelo momento da floresta, onde se produzem "outras conexões", não menos importantes. Há vida em rede acionada, em sentido amplo, na floresta. Mundo intenso e abstrato quântico, que faz do ecossistema amazônico uma matriz potente de vida. Um dos aspectos interessantes, nesse sentido, é que, nessa busca do lugar de onde se conectar, os pesquisadores descobriram a sala de um dos grupos de pesquisa do PPGCCOM, o Interfaces, coordenado pelo Prof. Dr. Gilson

Vieira Monteiro, ao lado de outra sala, do outro grupo de pesquisa do Programa, o Mediação, liderado pela Profa. Dra. Mirna Feitoza Pereira. A busca sinaliza a aproximação Amorcomtur! – Interfaces – Mediação, numa conexão que foi sendo sinalizada e consolidada, entre grupos de pesquisa das duas instituições. Grupos com projetos significativos e que precisam fortemente do entrelaçamento humano, para serem mantidos e efetivados. Percebe-se, desse modo, a trama ecossistêmica humana e institucional, que foi sendo tecida, intensamente, pelos encontros e pelas buscas, superando as dificuldades, graças à disposição de pesquisadores desejantes de se encontrar de novo e de novo e de novo... Com forte inspiração na floresta, as brotações dos entrelaçamentos sempre foram firmes, amorosas, ternas e obstinadas, independentemente das intempéries. Bem, vamos às falas de alguns dos diversos pesquisadores que se envolveram na Conexão Amorcomtur Caxinaus! – que, neste momento, em função dos próprios avanços do processo de entrelaçamento, pode ser chamada Conexão Amorcomtur Interfaces Mediação – Caxinaus! Suas falas foram produzidas no período da Conexão, enquanto faziam o mestrado ou a graduação. Há elementos de temporalidade, nesse sentido, a serem relevados, mas, a essência da experiência está inscrita nas falas derramadas no texto plenas de amorosidade freireana e Amorcomtur!

Paulo Freire e Amorcomtur!: a arte de ensinar com amorosidade
(Elizabeth da Costa Cavalcante, UFAM)

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire (1921-1997) escreveu o poema "Canção Óbvia" quando estava no exílio, em 1971, para saudar a Democracia brasileira, que só então floresceria depois de 1985. Ele era um intelectual que não tinha medo de ser amoroso. Ele amava pessoas e o mundo, por isso brigava pela justiça social. A coragem de pôr em prática um legítimo trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto à aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto à sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados durante a Ditadura Militar (1964-1985). Depois de 16 anos, em 1980, ainda no período de ditadura, retornou ao Brasil para "reaprender" seu país, pois, para ele, manter a esperança era um ato revolucionário. Mas, qual é a ligação de Paulo Freire com Amorcomtur!?

Não é possível falar de amorosidade, sem lembrar Paulo Freire. Não tem como falar do grupo de pesquisa Amorcomtur!, sem citá-lo. A experiência desse grupo remete e ratifica os intuitos de Paulo Freire na própria academia, lugar muitas vezes antagonista, solitário e regido por uma educação ainda fechada. Os conhecimentos do educador são marcantes e decisivos, para uma educação mais humana e amorosa. Afinal, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. E todos ignoraram alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. E a cada conexão, Manaus (AM) – Caxias do Sul (RS), que às vezes começava com lamúrias dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCCOM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao fim do "encontro caótico", se tornava alegria, um regaste pessoal.

Voltávamos para as nossas atividades rotineiras de pesquisadores do mestrado, com a certeza de que iríamos vencer as dificuldades. E vencemos muitas, assim como fomos também vencidos em outras, mas a importância do encontro não estava na quantidade de vitórias, mas na própria essência do encontro: falar e ser ouvido. Ninguém estava ali para uma disputa acadêmica, mas para um amparo amoroso, agasalhado por humildade. Para o grupo Amorcomtur!, ensinar não é apenas transferir conhecimento. Nossa alegria não se prende apenas na publicação de artigos, em congressos, eventos, mas no processo da busca. E assim, ensinar e aprender estão além da procura.

Hoje, percebo que começamos no grupo como pássaros engaiolados, com medo de voar. Estávamos diante de uma educação ecossistêmica, em que as distâncias foram diminuídas entre o que dizer e o que fazer. E, inesperadamente, nossa fala estava sendo a nossa prática. Como também disse Paulo Freire (1987, p. 69): "Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão". E em comunhão aprendemos uma prática de fazer pesquisa não repressora, de aceitação, quebrando medos e paradigmas retrógrados, proporcionando um espaço de coletividade, com trocas francas e justas.

De uma simbólica roda de conversa, professora e alunos, no fim de tarde, em sextas-feiras, por uma conexão via internet, construímos o sentimento de estar juntos. Os encontros Amorcomtur! Caxinaus são encontros de consciências que se respeitam, pois cada sujeito vê no outro a extensão do seu amor pela Ciência, que extrapola as possibilidades de transferir conhecimento, acionando a nossa própria produção ou (re)construção, como sujeitos do conhecimento e das nossas histórias de vidas entrelaçadas.

No encontro caótico "cósmico", a alegria da partilha de conhecimento! (Ronaldo Velho Bueno, UCS)

Ronaldo Velho Bueno, estudante do oitavo semestre do curso de Jornalismo da Universidade de Caxias do Sul. Integrante do Amorcomtur! – Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese. Bolsista voluntário de iniciação científica e apaixonado por seu objeto de estudo: as narrativas cotidianas e a relação com a cidade. Ponto? Não. Embora essas poucas palavras sejam suficientes para traçar uma breve descrição da minha caminhada

dentro da Universidade, é preciso antecipar que existem muitas camadas que compõem essa história – e elas também precisam ser contadas. Uma das trilhas mais recentes (e, vale dizer, enriquecedoras!) é a Conexão Caxinaus – nome que batiza, afetuosamente, o encontro virtual dos pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas com os da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Há algum tempo, quando tive a oportunidade – e o desafio! – de escrever sobre meu primeiro contato com o grupo, utilizei o exemplo de uma colisão cósmica, para representar o meu ingresso no Amorcomtur! e a participação nos Encontros Caóticos. (ANUÁRIO LUSÓFONO). A metáfora funciona da seguinte maneira: quando duas estrelas, planetas se chocam, ocorre uma transformação mútua. Ou seja, todos os envolvidos saem modificados de alguma maneira. Acredito que algo semelhante aconteça nas complexas e dinâmicas relações sociais. Quando conhecemos uma pessoa e passamos a conviver com ela, tocamos e somos tocados. Trazendo para o campo prático, pude perceber, ao longo do tempo, o quanto somos tocados pela pesquisa, modificados pelo encontro com o outro e o quanto somos sujeitos dessa transformação. É possível sentir que cada integrante que chega ao Amorcomtur! traz consigo um universo próprio de significados, rico em experiências de vida, referências teóricas e inquietações. Enfim, é justamente esse encontro grupo-pesquisador que se faz palco para a "colisão cósmica". E ao completar, em 2015, três anos de participação nos Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo, já tive o prazer de presenciar vários desses momentos. Confesso ser difícil conter a empolgação, ao perceber a dimensão do florescimento de saberes diversos.

Achei importante recuperar essa metáfora para a primeira parte do relato, por acreditar que a Conexão Caxinaus representa um segundo encontro cósmico. Aliás, acredito que se trata de um encontro tão bonito e importante quanto o primeiro. Vale resgatar que o nosso contato com Manaus começou antes mesmo das reuniões virtuais, que agora fazemos semanalmente. Isso porque a coordenadora do grupo já estava há algum tempo tecendo os laços de proximidade com a UFAM. Recordo que, a cada viagem que a professora fazia a Manaus, era como se estivéssemos juntos, cada vez mais próximos. Víamos as fotos, ouvíamos as narrativas, conhecíamos pouco a pouco os nossos colegas do Amazonas, seus objetos de pesquisa e as discussões acerca deles. Foi, porém, ao longo de 2015 que esse encontro se expandiu e se intensificou. Todas as sextas, pouco antes do já

habitual horário dos Encontros Caóticos, passamos a fazer um encontro virtual com os pesquisadores de Manaus. E um dos fatos interessantes desse processo é que eu consegui participar, de fato, poucas vezes do encontro virtual. Isso porque a conexão era feita no final das tardes de sexta-feira – horário em que eu tinha aula. Então, a 'corrida' da sala de aula para a sala de pesquisa se tornou algo habitual nas minhas sextas.

Além participar dos Encontros Caóticos, eu queria participar da reta final da Conexão Caxinaus. Não obstante, esse esforço foi o movimento necessário para me aproximar cada vez mais dos rostos que enxergava através da tela do computador. Os recortes de fala que conseguia acompanhar, o relato do cotidiano da pesquisa... tudo isso se fazia, para mim, uma nova colisão cósmica. Foi possível conhecer novas perspectivas teóricas, abordagens e olhares com os quais também me identifico. Ou seja, aquele alívio de "não estar sozinho", sensação que tive ao encontrar o Amorcomtur!, em 2013, agora se amplificava para o "não estamos sozinhos". Na primeira pessoa do plural. Isto é, estamos conectados, de uma ponta a outra do Brasil. E essa conexão que falo não é apenas tecnológica, é um entrelaçamento de afetos, uma roda de conversa permeada pela discussão da ciência na contemporaneidade.

Ademais, é preciso ressaltar que, além de uma experiência repleta de alegria, a Conexão Caxinaus é também muito enriquecedora, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto cultural. Apaixonado que sou pelas narrativas, pelo modo de pronunciar a vida nos pequenos detalhes, é um prazer à parte poder ouvir os relatos cotidianos de quem está em uma cidade tão forte e vibrante como Manaus, há centenas de quilômetros de Caxias do Sul. Justamente, um dos pontos que mais me marcaram, ao longo do ano, foi a mostra fotográfica que organizamos por meio das redes sociais. O objetivo era que cada um pudesse apresentar um pouco da sua cidade, a partir do seu olhar. Um espetáculo de narrativas visuais, que me permitiram conhecer um pouco mais de Manaus, mesmo a distância. Aliás, a questão da distância física é algo que precisa ser mencionado. O que poderia ser um problema, à primeira vista, acabou se transformando em outra narrativa, de linguagem própria. A partir disso, uma das experiências que guardo com mais carinho desses encontros é o que chamamos de "abraço virtual", saudação que fazemos da mesma forma que um abraço presencial, mas com o calor do que sentimos. A Conexão Caxinaus nos trouxe exatamente isto: a capacidade de sentir

as inquietações, mesmo distante, a alegria de ver o encontro acontecendo, no olho de quem está do outro lado da tela, o compartilhar de experiências – de vida e de pesquisa. São os olhares múltiplos e as percepções diversas que se entrelaçam.

Quando a tribo é amorosa e entrelaça o país...
(Jennifer Bauer Eme, UCS)

Tornei-me pesquisadora em 2013, quando passei a fazer parte do grupo de pesquisa, na época denominado Amorcom!. Orientados por uma epistemologia – e coordenadora – amorosa, fomos capazes de produzir, juntos, um campo de força capaz de manter todos os integrantes do grupo ativos na pesquisa, além de afetivar novos sujeitos a produzirem conhecimento. Assim, o grupo foi se expandindo, até que passamos a fazer parte de pesquisas ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul. Desse vínculo brotou uma nova formação de grupo, o Amorcomtur! – Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese (CNPq-UCS). Estudantes de todos os níveis de Ensino Superior reúnem-se todas às sextas, à noite, para celebrar suas pesquisas.

Então, o ambiente seguia tranquilo, do jeito Amorcomtur!, é claro, quando fomos convidados pela orientadora do grupo, Maria Luiza Cardinale Baptista (a Profa. Malu), a fazer parte de uma experiência de aprendizado sem fronteiras. Passamos, então, a nos reunir com os alunos do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, via internet.

A troca de saberes acontece de forma espontânea, mesmo com a orientação da professora e mesmo que o encontro aconteça para que falemos de nossas pesquisas. As teorias aparecem entre as conversas cotidianas, entre o que cada um conta sobre o que tem feito em sua cidade. Em mim, a relação com os pesquisadores de Manaus foi se tornando subjetiva, "inscriacional", para usar um conceito da líder do grupo, para se referir a algo que se inscreve, cria e aciona um outro mundo, um outro sujeito. É como se estivéssemos todos na mesma sala, e como se nos conhecêssemos há tempo. Tanto que os próprios objetos de pesquisa se transpassam, contribuindo entre si. As conversas têm me ensinado que o cotidiano coloca seus obstáculos, não importa onde você more, e que algumas

vezes não é fácil continuar a pesquisa e a vida, mas que devemos encontrar forças nas subjetividades que nos unem, que nos motivam para continuar produzindo.

Dessas conversas surgiu a ideia de aproximação do meu objeto de pesquisa com o objeto de pesquisa de um dos alunos do Programa de Pós. Assim, está em brotação um artigo sobre os jeitos de ser índio, em que Adriano Rodrigues aborda o indígena amazonense e eu o sujeito da tribo urbana. A brotação de uma produção compartilhada mostra o quanto é possível aproximar mundos tão "diferentes". A pesquisa proporcionou a conexão, mesmo que ela não seja presencial, e a conexão é capaz de compartilhar vivências e conhecimentos que fazem brotar novas pesquisas, novas reflexões.

O que vivemos é, na prática, o conceito de "comunicação-trama",[3] em que o sujeito só existe na relação com o outro. Em processo de relação, reunimo-nos e mostramos uns aos outros o quanto é possível mudar as coisas. O que nós estamos propondo, em nossos textos, é essa mudança voltada para o reconhecimento dos valores primitivos do ser humano. Trata-se de reaprender a estar em comunidade. Afinal, o ser humano não nasceu para viver sozinho. Somos unidos pela amorosidade e pela paixão em fazer pesquisa. E assim seguimos transformando a UCS e a UFAM, semeando possibilidades e bem-querer-bem.

Ao abrir a janela...
(Alice Regina Pacó de Souza, UFAM)

Em um tempo não tão distante assim, quando queriam conversar e "ver gente", as pessoas apenas abriam suas janelas. Deixavam o ar entrar, arejavam as ideias, acompanhavam passos e trocavam "dedos de prosa" com os conhecidos do bairro... As janelas eram aberturas para conversas, para a troca de palavras, para compartilhar experiências. A sociedade foi mudando e se remodelando, a partir do desenvolvimento tecnológico e, com ele, as janelas passaram a exibir um mundo: o mundo digital.

[3] O termo está sendo utilizado, no sentido apresentado em tese de doutoramento na Universidade de São Paulo: "Comunicação é interação de sujeitos, através do fluxo de informações entre eles, numa espécie de trama-teia complexa, composta tanto de elementos visíveis quanto invisíveis, corporais e incorporais, significantes e a-significantes, podendo ser ou não mediada por dispositivos tecnológicos, na constituição de algo como um campo de força de encontro de energias, decorrente dos universos de referência de cada sujeito envolvido. Quer dizer, encontro de universos de sujeito, universos subjetivos". (BAPTISTA, 2000, p. 33-34).

Hoje, podemos ser encontrados a qualquer instante, por meio de nossos endereços eletrônicos; nosso bairro, agora digital, ganhou *status* de aldeia, mas continuamos nos agrupando como tribo. A distância passou a ser algo irrelevante, e até o tempo começou a ser olhado de uma maneira diferente. As "conexões imaginárias" garantem mobilidade e conservação de energia, não é preciso haver deslocamentos. A tecnologia encontrou a imaginação, e esse entrelace permitiu que barreiras fossem removidas. A acessibilidade trouxe a sensação de estar junto, de estar conectado.

Ponderações dessa natureza conduzem a um novo jeito de compartilhar. E esse movimento fluido reverbera no tecido social, onde tudo se conecta. Sob essa perspectiva, as camadas não apenas se sobrepõem, mas se completam e se misturam. Essa lógica ecossistêmica, em que tudo se interliga, encontra, no mundo digital, um espaço para crescer... E encontra no Amorcomtur! lugar para se desenvolver...

Abrir a janela às sextas-feiras, no encontro Amorcomtur! Caxinaus, conectou meus próprios saberes e "desencantou" minha pesquisa (no sentido de que ela deixou de ser algo apenas do plano da idealização e encantamento, e passou a começar a existir, em planos de convivência cotidiana). A aprendizagem por meio do encantamento, amorosidade e da troca de experiências evidenciou que o conhecimento compartilhado torna o caminhar menos árduo. Nesse contexto, a ação de um grupo de pesquisa é altamente produtiva e seminal. Encontrar onde abrigar e discutir ideias, no campo acadêmico, num contexto de pesquisador iniciante é reconfortante. O trabalho de pesquisa requer amadurecimento intelectual e muitas reflexões. Fazer isso sozinho nos leva invariavelmente ao desencanto.

Grupo de pesquisa é vida! O Amorcomtur! é ecossistêmico! Ele abre janelas e nos conecta... e assim, eu sequer percebo o detalhe(!) de que o Amazonas e o Rio Grande do Sul estão geograficamente distantes. Para nós, basta um clique e a janela se abre...

Referências

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Paixão-pesquisa: encontro com o "fantasminha camarada". **Textura**, Canoas, n. 1, p. 67-78, 1999.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **O sujeito da escrita e a trama comunicacional:** um estudo sobre os processos de escrita do jovem adulto como expressão da trama comunicacional e da subjetividade contemporânea. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

Barthes, Roland. **Fragmentos do discurso amoroso.** 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

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

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

FREIRE, Paulo. Canção óbvia. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesco, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

191

Literatura e diálogo: a literatura clássica brasileira como forma de reflexão sobre problemáticas sociais atuais através do letramento argumentativo

Olga Luísa Herbertz[1]
Pâmella Allgayer[2]
Marguit Carmem Goldmeyer[3]

Introdução

O conceito de letramento argumentativo começa a aparecer na formação de professores e nas discussões sobre educação 3.0, 4.0 e de metodologias ativas, nas quais os e as estudantes assumem papel de protagonistas no seu processo de aprendizagem. Considerando que as metodologias aplicadas até então, especialmente no que se refere às linguagens, pouco fomentavam a autonomia ou promoviam o desenvolvimento da argumentação crítica e fundamentada, faz-se necessário lançar um olhar sobre a formação de professores, mostrando, na prática, que tais métodos têm um efeito valioso para a formação de crianças e jovens.

No primeiro momento, o texto a seguir reflete sobre o que é letramento, considerando como "letrar" não apenas o processo de alfabetizar crianças nos anos iniciais, mas também como ampliar os horizontes destas para os diferentes gêneros textuais e construir uma visão crítica da sociedade. Entende-se, nesta perspectiva, que o educando e a educanda deverão perceber o seu próprio contexto e suas vivências, sem desconsiderar o do outro, primando por respeito, empatia e tolerância para a promoção de debates saudáveis, construídos com bons argumentos que, por sua vez, são fundamentados em fontes seguras de informação.

O texto reflete ainda sobre o papel da leitura de obras clássicas, como Dom Casmurro, escrito por Machado de Assis, para tais discussões. Parte-se do

[1] Arquivista formada ela Universidade Federal de Santa Maria, RS. Graduanda de Licenciatura em Letras – Português e Alemão. Instituto Ivoti. *E-mail*: olga.herbertz@gmail.com
[2] Graduanda nas Licenciaturas em Letras – Português, Alemão e Inglês. Professora de Língua Inglesa. Instituto Ivoti. *E-mail*: allgayerpam@gmail.com
[3] Professora no curso de Licenciatura em Letras – Português e Alemão. *E-mail*: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

princípio de que tais obras são imortais e memoráveis exatamente pela universalidade de seus temas, para além de uma lista de características de um determinado texto ou tempo histórico, o que é claramente percebido no texto de Machado de Assis: 130 após sua publicação ainda paira em solo brasileiro a dúvida sobre a traição – ou não – de Capitu. No entanto, a proposta do letramento argumentativo vem justamente no sentido de desconstruir e reconstruir opiniões a partir da argumentação forte baseada em dados, legislação e vivências; sendo assim, busca-se questionar com esta atividade o papel social ocupado pela mulher, em tantos anos de julgamento de Capitolina.

Por fim, este texto é escrito com expectativa de realizar algumas provocações no que confere à formação de professores e professoras no Brasil atual. Fala-se muito em uma educação autônoma, especialmente em tempos de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas segue aqui o questionamento: É possível trabalhar a autonomia dos e das estudantes, quando os próprios educadores e educadoras não foram formados para tal tarefa?

Objetivos

Os novos olhares lançados sobre o ensino de Literatura buscam dar conta de reflexões sobre a realidade atual. Neste sentido, o projeto aqui proposto objetiva fomentar uma análise que parte de uma obra literária e, através do diálogo, vai ao encontro da realidade do alunos. Freire afirma que, para a efetiva mudança no contexto, é preciso ação e reflexão simultaneamente: a chamada *práxis*.

> A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sôbre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultâneamente atuam, sôbre ela. (FREIRE, 1983, p. 40).

O letramento argumentativo é uma maneira de promover a *práxis*. Leva-se em conta que o Brasil é um dos países mais desiguais economicamente e o que mais mata pessoas *LGBTSQ+*. Além disso, de acordo com o Atlas Nacional da Violência 2017, a população negra também corresponde à maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Por fim, o Brasil tem a quinta maior taxa de feminicídio do mundo. Um país que tem entre

suas características a homofobia, o racismo e o machismo torna o letramento argumentativo não somente um requisito profissional, mas também uma ferramenta de cidadania.

Para aqueles que são calados pela violência, pela falta de oportunidades ou pelos inúmeros privilégios de alguns cidadãos em detrimento dos direitos de outros, é imprescindível argumentar com excelência. Essa competência nada mais é que a união de diferentes habilidades: selecionar e analisar dados informações, e munir-se de diferenciados vocabulários; utilizar diferentes conectores e ferramentas argumentativas; entender e respeitar o argumento e o tempo/lugar de fala do outro; analisar assuntos a partir de diferentes perspectivas e realidades. Todas as competências relacionadas ao letramento argumentativo conectam-se perfeitamente com a Base Nacional Comum Curricular brasileira, aprovada em 2017, que diz:

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018).

Ao inserir os alunos e alunas em uma situação literária e fictícia, mas de grande repercussão na sociedade brasileira, espera-se promover a reflexão e o diálogo no espaço da sala de aula e que, a longo prazo, possa transformar-se em ação, questionando as bases opressoras-patriarcais, nas quais os alunos e alunas são criados.

Referencial teórico

Letramento é um conceito conhecido entre pedagogos e professores da primeira infância, pois por muitos anos esse termo foi usado para referir-se à alfabetização. Tal definição foi mudando de significado quando os índices de alfabetização caíram e descobriu-se que estar letrado não é o bastante, é necessário estar letrado “argumentativamente”. Estar letrado é, então, estar capacitado ao diálogo. Segundo Freire e Schor: “O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os

humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem re-fazem". (FREIRE; SCHOR, 1987, p. 123).

Utilizar palavras para registrar e expressar ideias e opiniões significa apropriar-se do mundo a sua volta, constituindo assim um direito humano básico: o acesso à educação formal. Para Fiori (1983) "talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se". O texto introdutório do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, vai mais além, entendendo a alfabetização como um passo para compreender-se no mundo: "alfabetizar é conscientizar". (FIORI, 1983). Entendendo que alfabetizar-se é apropriar-se da realidade, constata-se que o ato de dialogar mobiliza tais competências e gera reflexões capazes de mudar a realidade. Para Freire (1983), "é através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador".

A argumentação baseada em prosa, poesia, contos e outros textos torna os alunos capazes de dialogar, tendo como fonte um patrimônio cultural. Ao procurar e escolher argumentos presentes no texto literário, eles estarão aprimorando a capacidade de selecionar informações com base em fontes confiáveis. Os alunos, ainda assim, aprenderão a argumentar sobre a confiabilidade das informações, já que os narradores literários são, muitas vezes, manipuladores. O professor deve estar, consequentemente, preparado para diferentes tipos de conclusões e análises, já que a literatura também permite algumas variações na interpretação.

Talvez o avanço em termos de criar diálogos de qualidade em torno dos textos das crianças esteja em incentivar os professores a estimularem as crianças a reformularem suas respostas, mesmo que algumas respostas inesperadas inicialmente deixem o professor um tanto "desnorteado". Skidmore (*apud* GOODWIN, 2001) chamou essas oportunidades de "reviravoltas críticas" no discurso que se desdobra e pode levar a níveis mais elevados de pensamento letrado. (VICKERY, 2016, p. 225).

O letramento argumentativo unido à literatura é, dados os argumentos acima, uma união de dois bens da humanidade: a arte e o discurso.

É preciso compreender que o processo de letramento não acaba com o final do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mas é ampliado,

abrangendo a partir deste ponto outros modos de registrar e interagir. Fiori (1983) aborda que "um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas em pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo".

Em meados dos anos 1990 um grupo de pesquisadores norte-americano publica o manifesto "Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais", apontando para o fato de que era preciso lançar um novo olhar para o ensino de línguas e cultura da sociedade contemporânea, abrangendo grupos até então deixados de lado e percebendo as alterações que o processo de globalização produzira no mundo. O conceito lançado pelo grupo – Multiletramento – está na base deste texto, pois aponta para a multiplicidade de culturas das populações contemporâneas e a necessidade do letramento para tal abordagem. (ROJO; MOURA, 2012).

Decodificar os signos é o primeiro passo para ampliar a visão de mundo dos educandos, mas é preciso seguir esse processo, "letrando" os educandos para os diferentes gêneros literários disponíveis e para as diferentes bases a serem exploradas em um mundo cada dia mais tecnológico. É preciso letrar crianças e adolescentes para a sistematização e verificação das informações que recebem diariamente, desenvolvendo o olhar crítico desses indivíduos/sujeitos na sociedade contemporânea. Fiori destaca que Paulo Freire, já nos anos 1960, chamava a atenção para a necessidade da alfabetização para além do be-a-bá, com conotação de crítica da sociedade, a partir da valorização dos saberes locais.

> A descodificação é análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência ludifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica. (FIORI, 1983, p. 5).

É a partir da alfabetização que se promove a ampliação do conceito de diálogo e aqui abrem-se as possibilidades do chamado *letramento argumentativo*, como a possibilidade de dar ao educando e à educanda o espaço para sua própria expressão de ideias, opiniões, leituras e vivências, possibilitando o

compartilhamento das diferentes culturas existentes em uma mesma comunidade, por menor que seja. Tal metodologia promove, acima de tudo, a troca entre os diferentes sujeitos de um determinado espaço: "Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em *reciprocidade de consciências*". (FIORI, 1983).

É nesse processo que os(as) alunos(as) aprendem a julgar a informação que lhes é apresentada, não de forma superficial, mas aprofundando-se nos debates, utilizando dados, comparando textos e vivências e utilizando o vocabulário adequado ao espaço do debate saudável. Aprendem, assim, a desconstruirem-se e reconstruirem-se a cada debate, considerando aquilo que lhes cabe em sua realidade, mas com respeito à realidade do outro, pois "só podemos pensar analítica e criticamente, se respeitamos o objeto de nossas intenções reflexivas e, ao mesmo tempo, não evitamos realizar a autocrítica". (TIBURI, 2018).

Se faz necessário, neste momento, o destaque para o termo *crítica*, que aqui é entendido como aquilo que permite o bom andamento do debate e do diálogo. A sociedade atual tende a relativizar o entendimento da crítica, colocando no termo a conotação negativa da desconstrução vazia e/ou rasa da opinião do outro (daquele que discorda), sem considerar sua importância em uma sociedade verdadeiramente democrática. Para Márcia Tiburi,

> a crítica não é necessariamente a destruição daquilo que se quer conhecer. Ela pode ser uma desmontagem organizada que permite a reconstrução do objeto anteriormente demonstrado. Ela pode ser também uma atenção especial que damos às coisas e ao nosso próprio modo de pensar, que vem a melhorar o nosso olhar. Toda forma de crítica, desde que seja honesta, é válida. (TIBURI, 2018, p. 10).

Dessa forma é possível construir o diálogo em sala de aula – proposta a ser aqui discutida – primando pelo respeito, pela tolerância e, em última instância, pela empatia – ainda que esta tenha em si o complicado processo de deslocar-se para o lugar/contexto do outro. É importante que o *letramento argumentativo* passe a fazer parte da formação de professores e professoras de diferentes áreas, pois ele é ferramenta para o chamamento dos jovens à sua responsabilidade frente à sociedade, que se constrói em um mundo pretensamente democrático e conectado. Configura-se aqui o que Paulo Freire chamaria de "método de

conscientização", e Fiori chama a atenção para a importância e a forma com a qual se dá esse processo:

> Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é luz interior da outra, uma comprometida com a outra. (FIORI, p. 9).

Outro fato que não deve passar despercebido, quando fala-se em *letramento argumentativo*, é que ele se dá como um processo coletivo: uma metodologia a ser aplicada em um determinado grupo que é desafiado a aprofundar conjuntamente as competências relacionadas ao debate (refletir, pesquisar, expressar-se oralmente, construir argumentos, entre outras). Também nesse sentido Fiori reflete que "Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separadas – seriam mônodas incomunicáveis". (FIORI, p. 9).

Construir o debate conjuntamente com seus pares é fundamental, independentemente do posicionamento de cada um, já que a convivência democrática baseia-se na diferença de opinião e no debate saudável que poderá ou não chegar a consenso. O papel dos professores nesse contexto é fundamental, quando garante a livre expressão de todos os indivíduos envolvidos sem, necessariamente, apresentar sua própria opinião ou posicionamento. "Não há um professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo." (FIORI, 1983).

É relevante lembrar aqui que o *letramento argumentativo*, enquanto metodologia que pode perpassar diferentes disciplinas e níveis de educação, ainda não compõe a maior parte dos currículos de formação de professores, fato que será abordado com maior profundidade ainda neste texto.

O letramento argumentativo através da literatura brasileira e a experiência de sala de aula

A literatura é uma das bases da formação cultural de um país, sendo assim figura como importante questão a ser trabalhada na área de linguagens desde o ensino básico. A leitura e, logo a literatura, tem uma importância fundamental na formação dos indivíduos enquanto seres humanos empáticos e respeitosos. Infelizmente, muitas vezes a sociedade é relapsa quanto à importância da leitura, tornando crianças e adolescentes futuros "analfabetos funcionais" – aqueles que lêem, mas não desenvolveram a competência de interpretar textos ou formular argumentos concisos; nesse sentido, Yunes afirma que

> o bloqueio à leitura vai se delinear como o obstáculo mais sério a toda aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes – mesmo universitários – na compreensão e interpretação dos materiais de estudo, parecem advir deste fracasso de origem remota. (YUNES, 2002, p. 15).

Este contexto leva a perceber a importância de tratar da literatura quando fala-se em letramento argumentativo, já que este se torna mais uma ferramenta para a exploração de diferentes obras literárias. Para Anderson (*apud* ZINANI; SANTOS, 2010) "uma nação é uma comunidade imaginada, ou seja, a identidade de um país, ou região, é inventada por seus romancistas e poetas". As obras clássicas carregam em si, em geral, debates travados ao longo dos séculos em determinado país, ou região, e que dizem muito a respeito da sua formação cultural e social. Numa proposta democrática e crítica, como o letramento argumentativo faz-se necessário olhar para a literatura, para assim compreender seu próprio espaço e sua inserção nele, além das mudanças que se efetivaram ao longo da História e refletir sobre o projeto de nação existente – ou não.

No primeiro semestre de 2018, estudantes do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Ivoti, sob orientação da Profa. Marguit Goldmeyer, cursaram a disciplina de Literatura Brasileira I, na qual exploraram diversos movimentos literários, suas principais obras e o contexto na qual surgiram. Ainda na primeira aula, estudantes foram desafiados a olhar para tais obras, considerando o contexto da época e construindo pontes com a realidade atual, de forma que a disciplina pode tornar-se mais atrativa aos alunos e alunas destes futuros professores e

professoras.Em meados de maio, a obra a ser trabalhada era *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, considerada por muitos a maior obra da literatura brasileira e consagrada pelo eterno debate acerca da traição – ou não – de Capitu, esposa de Bentinho e personagem principal (ainda que não a narradora) da história. A proposta inicial foi apresentada: o tradicional julgamento de Capitu, que seria, no final, considerada culpada ou inocente por trair o marido. Considerando que "inviabiliza-se o entendimento de um período literário harmônico e fechado, pois a interpretação dos fatos literários se altera no decorrer do tempo" (ZINANI; SANTOS, 2010), duas alunas trouxeram uma proposta diferente: considerando as alterações dadas na legislação brasileira, no que confere ao "crime" de traição, especialmente nos últimos 30 anos e no que diz respeito ao espaço ocupado pela mulher neste debate, o julgado seria Bentinho. Baseando-se na Lei n. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, Bentinho foi acusado por cometer os crimes de violência psicológica, moral e patrimonial.

O método baseia-se na ideia de que a formação de sentido da leitura é feita pelo leitor, a partir de suas próprias vivências e do seu próprio contexto, considerando sintomático que, quase 130 anos após o lançamento do livro original, Capitu ainda seja culpabilizada, desconsiderando o fato de que a história é narrada em primeira pessoa por alguém que acredita ter sido traído. Apresenta-se assim, de maneira muito clara, o papel que ainda cumpre à mulher na sociedade brasileira, sendo ela sempre julgada a partir do ponto de vista de um homem e, em geral, desacreditando a própria narrativa da personagem feminina. Entende-se aqui que não é possível saber o que efetivamente Machado de Assis esperava com esta obra e que ela reflete padrões e comportamentos condizentes com a época – ou até mesmo à frente de seu tempo, considerando o comportamento de Capitu, mas que é preciso refletir sobre a inserção dessa obra nos dias atuais. Segundo Zinani e Santos (2010), "no método recepcional, a obra é considerada um artefato esquemático, cujos vazios são preenchidos de acordo com os contextos histórico e social do autor, possibilitando a formação de sentido". A atividade teve como objetivo refletir não apenas sobre a obra trabalhada, mas sobre o papel e o espaço ocupado pela mulher na sociedade e os processos de culpabilização sofridos até mesmo quando é vítima de uma situação de violência. "Considerando que toda história da literatura é seletiva, e toda seleção, normativa, a narração dessa história depende do historiador, daí serem questionáveis os critérios da objetividade e de

fidedignidade." (ZINANI; SANTOS, 2010, p. 20). Ou ainda, refletir minimamente, sobre os diferentes papéis ocupados por diferentes sujeitos em uma mesma situação, quando nenhum é totalmente vítima ou vilão, mas todos advêm de um complexo sistema, em que a dicotomia bem *versus* mal não corresponde à realidade.

Considerações finais

Os e as estudantes envolvidos no projeto acima descrito puderam, ao longo de uma semana, assumir os papéis para si designados (juíza, promotora, Bentinho, Capitu, entre outros) preparando-se para o julgamento. Bento Santiago foi acusado por violência psicológica, moral e patrimonial, tendo como principal objetivo aqui refletir sobre as bases da violência contra a mulher – ou aquilo que precede a violência física, de mais fácil reconhecimento. Considerou-se que tais formas de agredir, por serem mais "sutis" passam, muitas vezes, de maneira despercebida, ou são ignoradas – especialmente no que se refere a famílias de classes sociais mais abastadas, nas quais a importância da imagem é colocada acima da boa convivência familiar. Outro fator levantado e considerado foi a pouca discussão acerca de tais formas de agressão, principal motivador para a proposta das estudantes.

No final do debate, Bentinho foi inocentado pelo júri e Capitu novamente culpabilizada, o que levou as estudantes que propuseram a atividade a refletirem sobre as nuanças que a violência contra a mulher assume na sociedade brasileira e sobre à construção do papel social desta, profundamente enraizada no imaginário da população. Chegou-se a conclusão de que o caminho é longo: para a libertação feminina efetiva e para o letramento argumentativo.

Percebeu-se o quanto é difícil, mesmo entre estudantes do Ensino Superior, sair da sua zona de conforto e desconstruir padrões tão profundamente assentados pelas vivências de cada um. É necessário que a formação de professores passe a ser pensada nessa perspectiva: do questionamento, da autonomia, da agilidade e veracidade da informação, da construção de argumentos fortes, porém flexíveis. O mundo atual pede uma nova formulação da educação, já que muda a cada dia.

O contexto mostra, por si só, a importância da formação de professores e professoras, que possam ampliar os horizontes de seus estudantes, abrir a

possibilidade de ver novos mundos e, mais do que tudo, de ouvir e compreender o outro, ainda que isso não mude sua própria opinião. É preciso que os futuros professores e professoras compreendam que a democracia tem na sua base o debate, a discordância e não o consenso forçado, para que assim possam também lidar com situações da sala de aula de maneira mais efetiva. Por último, e não menos importante, é preciso lembrar que o trabalho, através do letramento argumentativo, fortalece as habilidades e competências socioemocionais, na medida em que trabalha a relação entre a diversidade de opiniões e vivências, o entendimento do posicionamento do outro, o respeito ao lugar e à fala e escuta.

Referências

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

CERQUEIRA, D. R. C. *et al.* **Atlas da violência 2017**. Brasília: mar. 2017.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P; SCHOR, IRA. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MOURA, Eduardo. ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Salete R. P. dos; ZINANI, Cecil J. A. (org.). **Mulher e literatura:** história, gênero, sexualidade. Caxias do Sul: Educs, 2010.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VICKERY; A. **Aprendizagem ativa:** nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio, 2002.

192

Saberes científicos e fazeres profissionais: é possível a amorosidade?

Dilmar Xavier da Paixão[1]
Ronaldo Rossi Ferreira[2]

Introdução

A formação de profissionais como mão de obra operacional foi reforçada com os processos históricos da industrialização e do mundo de trabalho. São, de tempos remotos, os pilares de variadas profissões, embora muitas tenham se alterado com o passar do tempo. Não faltam exemplos. A formação universitária do autor, que figura com a orientação e o ensinagem do seu professor de ensino, pesquisa e extensão, conduz seu pensamento para o contexto situacional do(a) profissional enfermeiro(a), que possuía originalmente um caráter filantrópico de doação do seu trabalho, com atividades ditas de cunho religioso, e, hoje, é distinguida pela qualidade e pela complexidade de atendimentos e de recursos oferecidos à população, como resultado da sua prestação de serviços e cuidados às pessoas.

A essa base formativa do(a) profissional somam-se o saber científico agregado com o passar dos anos e os fazeres práticos e técnico-científicos exercidos no cotidiano. Nesse contexto, contam-se investidas governamentais, nos governos de todos os níveis de gestão, visando a oportunizar um acolhimento ampliado em saúde em benefício da população.

Se a condição humana de algumas profissões é fundamental para o exercício de determinadas responsabilidades, também aos(às) profissionais da Enfermagem, a pergunta se impõe, naturalmente: Onde está inserida nesse contexto a tão falada

[1] Doutor em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM, RS. Professor no Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. *E-mail*: leraseq@ufrgs.br e dilmarpaixao@yahoo.com.br

[2] Acadêmico no curso de Graduação em Enfermagem; integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq e do Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq. *E-mail*: ronaldorossiferreira@hotmail.com

amorosidade? É possível inserir amorosidade no pensar e na ação dos profissionais?

Objetivo

Este trabalho tem o objetivo central de oferecer reflexões, compartilhar pensamentos e relatar experiências focadas nos saberes científicos, nos fazeres profissionais e na formação para o agir acadêmico, a partir de oportunidades educativas pré-estabelecidas na atualidade da formação de profissionais, com ênfase na promoção da amorosidade e do diálogo humano.

Referencial teórico

Na modernidade, variadas são as opções de trabalho que o mercado oferece, em diversos níveis de formação e de experiências e com requisitos para os mais variados cargos e serviços. O formato como ocorre essa demanda causa um descompasso entre o contexto da formação que nem sempre se limita ao saber científico oferecido pela academia. Assim, as necessidades transpassam saberes técnicos, tornando o fator humano um acentuado diferencial, analisando-se a formação dos recursos humanos que serão os futuros profissionais das equipes de trabalho.

Algumas profissões têm, em sua essência, a formação de líderes, mesmo que não seja essa uma função precípua da mesma. A Enfermagem é uma dessas. Sejam em unidades de atendimento primário (Unidades Básicas de Saúde – UBS) ou atendimentos secundários, nos centros de especialidades, e/ou de atendimentos terciários nos hospitais integrantes da rede organizada e hierarquizada do Sistema Único de Saúde (SUS), os(as) profissionais e acadêmicos(as) enfermeiros(as) destacam-se pelo uso terapêutico que fazem de alguns métodos aprendidos.

Para compor o perfil dos(das) profissionais, Amestoy *et al.* (2017) salientam valores como comunicação, empatia, compaixão e amorosidade; estes como permeantes ao fazer profissional que, desde os tempos remotos, seguem integrados e integrando o cotidiano do atendimento prestado a cada clientela.

Os saberes científicos e os fazeres profissionais, portanto, não podem dispensar oportunidades educativas, especialmente, para o diálogo humano e a

amorosidade. Neste instante, é importante se perguntar: Onde está a amorosidade? Ela participa da formação dos(as) futuros(as) profissionais?

A cartografia intelectual de Paulo Freire cunhou terminologias que acompanham os estudos nas diversas áreas, notadamente a saúde e a educação, até nossos dias. Um desses termos principais é a amorosidade. Um dicionário específico, já em quarta edição, contém pensamentos a partir dos estudos de Paulo Freire e, como uma das suas definições conceituais, apresenta o significado de amorosidade.

Cleoni Fernandes (2017) comenta que Freire trabalha com a concretude da produção de sentido e do sentir com a amorosidade e com o amor. É como uma potencialidade da capacitação humana que remete à condição de finalidade existencial ética e cultural no mundo – e com o mundo.

Essa amorosidade freireana, que percorre toda a sua obra como percorreu a sua vida inteiramente, materializa-se no afeto compromissado com a pessoa do outro ser humano, em lições de solidariedade e de humildade. É "uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e *utópicas esperanças* em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo". (FERNANDES, 2017, p. 39).

Freire estabelece o diálogo como ferramenta necessária para a manutenção do vínculo de saberes, em que pensamentos se encontram, sujeitos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem, crescendo mutuamente; o diálogo não nivela, não gera reducionismos, ao contrário, favorece o respeito e a dignidade entre os sujeitos engajados.

> 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. (FREIRE, 2007, p. 115).

Se o diálogo é um dos rumos que conduzem à formação e à qualificação profissional, a comunicação é outro ponto para esse equilíbrio. As acumulações dos saberes pessoais, ao longo do caminho, também são requisitos fundamentais nessas considerações de saberes científicos e fazeres profissionais.

Em abordagem recente do segmento profissionalizado da atenção básica no Brasil, têm-se o primor pelo paciente, segundo a atual Política Nacional de Humanização (PNH). Consta nela que é necessário reconhecer a bagagem que o outro traz como sua formação pessoal, idealizando e fornecendo, assim, o cuidado individualizado (lê-se no sentido de "*ser único*"), construída a relação de confiança, com o cuidado tornado mais próximo da cidadania da pessoa.

> Acolher é reconhecer o que o outro traz como legítima e singular necessidade de saúde. O acolhimento deve comparecer e sustentar a relação entre equipes/serviços e usuários/ populações. Como valor das práticas de saúde, o acolhimento é construído de forma coletiva, a partir da análise dos processos de trabalho e tem como objetivo a construção de relações de confiança, compromisso e vínculo entre as equipes/serviços, trabalhador/equipes e usuário com sua rede socioafetiva. (BRASIL, 2013).

Estabelecendo o viés clínico, mesmo individualizado, mas de forma humanizada e como ferramenta facilitadora do estado de saúde da população, é disponibilizado um mecanismo único, eficaz para muitos, destinado a beneficiar e contemplar necessidades de saúde das pessoas, ressignificando-as em suas identicidades, como integrante básico do serviço de saúde e da mudança em sua própria condição de saúde e de vida. Ora, de nada adianta, por exemplo, o usuário que, comparecendo à consulta, afirmar que consome vastamente frutas e verduras; caminha rotineiramente todas as manhãs; dedica-se a momentos de lazer e recreação com a família; está satisfeito em seu emprego; tem apego ao seu animal de estimação, mas, na prática, exerce uma vivência totalmente sedentária, insatisfeita, doentia e infeliz com o coletivo e consigo mesmo.

Presente desde a prática clínica à social do profissional, a comunicação é exercida dentro desse fazer técnico e acadêmico, em que o papel fundamental de trocar informações de forma horizontalizada, sem hierarquias, fazendo-se ausente de supremacias, não é um fazer fácil, nem teórico. Nunca foi. Contudo, não há formas de fazê-lo sem a comunicação efetiva, quando, o ouvinte compreenda e assimile a informação que está sendo transmitida e o comunicante comunique de forma ativa, trocando saberes e aprendendo em comunhão, pois aquele que no primeiro momento faz-se ouvinte, no momento posterior faz-se locutor e por aí segue o diálogo. (PAIXÃO, 2018). "Somente os seres humanos são capazes de comunicarem-se e não apenas comunicar alguma necessidade como sede, fome,

afeto ou medo, pois têm, a sua disposição, o discurso, o qual consiste no mediador das ações humanas". (AMESTOY, 2009).

Tanto no âmbito restrito, no que diz respeito à equipe de saúde gerenciada pelo profissional, quanto no âmbito geral relacionado à informação de saúde disponibilizada ao paciente que busca atendimento, o papel da comunicação é o de tornar cada pessoa como indivíduo independente, capaz de liderar-se para que, assim, e somente assim, torne-se dono de seu próprio ser.

Essas preocupações não afastam perguntas que continuam sem respostas. Indagam-se as muitas fragilidades; no entanto, pouco é o empenho na busca de entender e solucionar esses problemas. Outro exemplo é a grande parte da população masculina distante dos serviços de saúde e cujas investidas à procura de auxílio técnico e atendimento é muito inferior à metade feminina da população. O agir acadêmico precisa raciocinar sobre isso. A gestão, os programas governamentais e o conjunto profissional dos trabalhadores precisam refletir sobre isso. Um começo pode estar nas oportunidades educativas pré-estabelecidas na atualidade da formação e no aperfeiçoamento de novos(as) profissionais, com ênfase na promoção da amorosidade e no incentivo ao diálogo humano qualificado.

Metodologia

Este trabalho tem a finalidade de problematizar o formato da pesquisa documental e de reflexões compartilhadas, alguns pensamentos interrogativos sobre experiências focadas na observação participante, prática de saberes científicos, fazeres profissionais e no agir acadêmico. Para isso, esse texto foi composto questionando a respeito da disposição da amorosidade nas ações práticas das atividades profissionais. Reconhecem-se nessa estruturação, a necessidade de oportunidades educativas pré-estabelecidas desde a formação dos(as) futuros(as) profissionais, em especial, da área da saúde pública e coletiva.

Análises e resultados

Os saberes científicos e os fazeres profissionais seguem, no suporte do que se estudou até esta parte do texto, na conjuntura situacional do fazer das profissões. A questão que permanece é saber responder se é possível a

amorosidade e, com ela a humanização, nesse contexto científico do saber-fazer-e-fazer profissional. Em consultas, vacinas, visitas domiciliárias e na flexibilidade de marcações de condutas compatíveis com a realidade de vida do cidadão e da cidadã, a amorosidade é possível ?

Psicólogo e Doutor em Saúde Coletiva, Túlio Franco (2018) denuncia que convivemos com a ideia de que *humanização* tem origem no humano, o que a qualifica; entretanto, o seu contrário, a *desumanização*, é também uma produção humana. O anúncio de que ambos são produto e resultado de práticas desenvolvidas pelos trabalhadores da Saúde, em que o principal dispositivo é o trabalho para a produção do cuidado, reforça o questionamento central deste texto.

Freire e Faundez (1985 *apud* MUHL, 2018) defendem uma pedagogia da pergunta em oposição à pedagogia da resposta, com atitude problematizadora decorrente da natureza dialógica do ser humano. Este, como ser finito, inconcluso, que nunca chega à compreensão definitiva sobre a realidade que o envolve. A problematização insistida por ele é a necessidade de que o conhecimento seja produzido dialogica ou comunicativamente. O que se busca presenciar, como afirmam o sociólogo Gilson Saippa-Oliveira e a pedagoga Lilian Koifman (2011, p. 204), "[...] são atitudes revestidas por tratamento digno respeitoso, com qualidade, acolhimento e vínculo". Debatem que a ação formativa impõe constantes desafios para a construção de redes de aprendizagem docente, também – e sob o eixo da integralidade das ações, o processo pedagógico em múltiplos cenários, priorizando experiências e vivências em situações reais.

Ao denunciarem um já predominante *neotecnicismo* contemporâneo, com o estudo do trabalho, da fazer-fazer, do ensino pela prática, do aprendizado da prática, anunciam que segue fundamental a discussão teórica preparatória, o papel da teorização e do aprofundamento teórico. (SAIPPA-OLIVEIRA; KOIFMAN, 2011). O advogado Felipe Dutra Asensi (2011) acentua o novo direito constitucional vigorante com a defesa da norma jurídica como necessidade democrática, construção e reconhecimento de direitos vivos e ênfase na eficácia social dos direitos básicos das pessoas. Não se trata de ter o direito, mas de exercê-lo. A garantia desses direitos remete à cidadania.

Freire (2004, p. 28) fala do "saber de experiência feito". É atitude pedagógica de respeito, como reconhecem Nilton Fischer e Vinícius Lousada (2018), dos estudos em educação popular. Respeitar os saberes de senso comum e

o que é produzido da experiência existencial, segundo lembram, não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, articular saberes aprendidos na escola da vida com os noticiados na vida da escola.

Quanto aos fazeres, o filósofo Jaime José Zitkoski (2018) aponta a concepção freireana de uma proposta antropológica inovadora, que destaca o processo de humanização, a partir de uma revolução cultural, de uma teoria da ação dialógica como esperança de superação da teoria da ação antidialógica, com a possibilidade e a vocação para ser mais, uma educação dialógico-libertadora.

A concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como potencial e capacidade humana é assinalada pela pedagoga Cleoni Fernandes (2018) em toda a obra freireana, a vida no afeto como compromisso com a pessoa do outro, em solidariedade e humildade, compromisso amoroso e dialógico. Assim, amorosidade é vida – e vida com pessoas.

Considerações finais

Este artigo quis contribuir para a discussão do cuidado em saúde, na educação e nas diversas áreas das atividades humanas, a partir da perspectiva da prática responsável dos agentes envolvidos.

Com esse tipo de pergunta persistente, mantém-se viva a problematização e podem ser melhor orientados os processos e procedimentos dos seres humanos entre si, profissionais e técnicos ou não, populares ou líderes.

Portanto:

– “Onde está a amorosidade”?

– “É possível”?

– “Como concebê-la na humanização dos saberes científicos e fazeres profissionais”?

Referências

AMESTOY, Simone Coelho *et al*. Contribuições freirianas para entender o exercício da liderança dialógica dos enfermeiros no ambiente hospitalar. **Revista Gaúcha de Enfermagem.** Porto Alegre: v. 38, n. 1, e64764, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000100405&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 abr. 2019.

ASENSI, Felipe Dutra. Direito e saúde: três propostas para um direito material materialmente concebido. *In:* PINHEIRO, Roseni; SILVA JUNIOR, Aluisio Gomes da. **Cidadania no cuidado:**

o universal e o comum na integralidade das ações de saúde. Rio de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJ-ABRASCO, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização.** Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FRANCO, Túlio Batista. A humanização do trabalho em saúde sob análise. **Trabalho. Educação. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1465-1467, dez. 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462018000301465&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MUHL, Eldon Henrique. Problematização. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. **O compromisso da Universidade com um quefazer público ao encontro da educação social e do bem viver:** por uma Pedagogia da Comunicação Universitária! 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2018.

SAIPPA-OLIVEIRA, Gilson; KOIFMAN, Lilian. Os docentes universitários: como transformar a formação? *In:* PINHEIRO, Roseni; SILVA JUNIOR, Aluisio Gomes da. **Cidadania no cuidado:** o universal e o comum na integralidade das ações de saúde. Rio de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJ-ABRASCO, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. Fatalismo/Fatalidade. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

193

Raízes da prática assistencial, crescimento pessoal e científico e a experiência do intercâmbio acadêmico internacional

Roseana Paes[1]
Eunice Fabiani Hilleshein[2]
Jonathan da Rosa[3]
Dilmar Xavier da Paixão[4]

Introdução

Recém-chegada de um estágio assistencial em Bucaramanga – Colômbia, a autora principal deste trabalho é graduanda do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com formatura marcada para este ano de 2019. A mobilidade acadêmica foi viabilizado pela UFRGS, com a *Universidad de Santander*, na Colômbia, no ano de 2018.

Neste trabalho, ela expõe, como relato de experiência e reflexão problematizadora, o desenvolvimento de diálogos sucessivos acerca das experiências vivenciadas através do intercâmbio assistencial em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI) – Transplante e concomitantemente, correlacionada ao estágio curricular obrigatório, em uma unidade básica de saúde da rede de assistência do município de Porto Alegre-RS, em diálogo conjunto com o enfermeiro e a enfermeira responsáveis por sua preceptoria na Estratégia de Saúde da Família-ESF Osmar Freitas, identificados como coautores, e o docente responsável pelos estágios UFRGS na referida unidade de ESF.

[1] Acadêmica No curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. *E-mail*: roseanapaes2@gmail.com

[2] Mestra em Enfermagem/UFRGS. Residente de Saúde Coletiva/Escola de Saúde Pública-ESP/RS. Especialista em Saúde Pública/UFRGS. Enfermeira do ESF Osmar Freitas, Rede de Atenção Básica de Saúde do Município de Porto Alegre-RS.

[3] Enfermeiro. Especialista em Cuidado Integral com a Pele, no âmbito da Atenção Básica/UFRGS. Coordenador da Estratégia de Saúde da Família-ESF Osmar Freitas, Rede de Atenção Básica de Saúde do Município de Porto Alegre-RS. Preceptor de Estágios Curriculares e Práticas Disciplinares/Escola de Enfermagem/UFRGS.

[4] Doutor em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM, RS. Professor no Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. *E-mail*: leraseq@ufrgs.br e dilmarpaixao@yahoo.com.br

Objetivo

Tendo em vista esse panorama referido, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência discente, durante o intercâmbio acadêmico em Enfermagem, tipo mobilidade acadêmica, e problematizá-lo, reflexivamente, de modo dialógico e amoroso, fazendo uma correlação acerca do *cuidado* nos diferentes níveis de atenção às pessoas diante do processo saúde/doença.

Referencial teórico

O estágio curricular-assistencial, durante a formação do curso de graduação em Enfermagem, possibilita que o estudante possa vivenciar, em grande parte, todas as teorias aprendidas ao longo dos seus estudos universitários, assim se preparando e melhor se qualificar para a futura vida profissional, nos diversos campos da saúde.

Ao se deparar com o cenário deste campo de prática, foi possível observar que há diversas maneiras de realizar essa assistência e que, nesse tempo alongado, com as tecnologias, esse processo do cuidado tem se modificado. (ESTEVES *et al.*, 2018).

Florence Nightingale foi pioneira nesse assunto, sendo considerada a fundadora da Enfermagem dita moderna, em todo o mundo. Essa distinção originou-se por ter sido participante voluntária na Guerra de Crimeia, em 1854, e, a partir desse fato, ser tornada referência mundial, embasando muitas teorias e ações da enfermagem desde então.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2006), “a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”. Através deste conceito, é possível fazer uma reflexão acerca do cuidado, pois, muitas vezes, ele é centrado na medicalização, através das indústrias farmacêuticas e a crescente tecnologia acoplada ao setor por esses vários anos.

Entretanto, quando regredimos para um passado não muito distante, essa cultura da medicalização não se materializa tão presente. Ao se manter um diálogo com avós, tios e pessoas mais velhas, nota-se que há uma cultura mais voltada para os tratamentos “naturais”, pela qual a natureza é o “ninho do ser humano” e

recurso de onde são tirados muitos benefícios, não somente para a doença propriamente dita, mas para o bem-estar físico, mental e social das pessoas.

Existem diversos campos de atuação na enfermagem, e o medicamento é extremamente importante e indispensável. Em uma UTI – Transplante, por exemplo, temos essa realidade, os medicamentos, muitas vezes, são protagonistas no tratamento e na recuperação do indivíduo. Quando comparamos as duas realidades: Cuidado Intensivo e Cuidado Primário, temos uma enorme distância, pois, através dos cuidados primários, pode-se prevenir que haja, ao longo do tempo, o cuidado intensivo.

O papel da enfermagem neste contexto revela o quão grande é a autonomia do enfermeiro, pois é possível trabalhar em diversas situações, realizar distintas intervenções e dialogar com a população em diferentes aspectos. (SANTOS *et al.*, 2017).

Retroceder um pouco na História, buscando as raízes da prática assistencial, proporciona uma problemática em torno das intervenções atuais. Principalmente, ao entender como os métodos mais naturais e hábitos de vida saudável foram caindo em desuso e como se obteve a ascensão de medicamentos e tecnologias.

Através dessa problemática evidenciada e comparativa com dois campos extremos e distintos dessa atuação profissional, é tornado possível ser iniciado um diálogo com os usuários e profissionais, abordando a sua saúde e como estratégias não medicamentosas, podem, sim, trazer benefícios para o atendimento transversal ou longitudinal, na integralidade e respeitando o conceito mundial de saúde para além da ausência de enfermidade.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, de caráter exploratório-descritivo de abordagem qualitativa, de um intercâmbio acadêmico em uma Unidade de Terapia Intensiva, através do convênio acadêmico entre a *Universidad de Santander* – Colômbia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborados em categorias temáticas, conforme Minayo (2010).

De acordo com Gil (2010), as pesquisas exploratórias têm como principal propósito proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser

bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Já as pesquisas descritivas, como afirma o mesmo autor (2010), têm como objetivo fazer a descrição das características de determinada população, pois elas podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.

Segundo Minayo (2010), o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem, a respeito de como vivem, constroem seus artefatos, sentem e pensam.

Relata-se, por conseguinte, o intercâmbio acadêmico internacional realizado e se expõem alguns resultados de pensamentos e de comentários com profissionais da sua futura área de atuação e o docente orientador, sobre o acréscimo dessa experiência aos seus estudos, aprendendo com o viver e o estudar em outro país e outra instituição de ensino superior, bem como com o enfermeiro, a enfermeira e o seu professor orientador. Este relato será parte integrante do TCCG-Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem/UFRGS.

Análise e resultados

A oportunidade de realizar um intercâmbio assistencial internacional é um privilégio e uma conquista, pois quando comparamos o número de alunos da instituição de ensino universitário brasileiro e o número de alunos que participam de uma interação tipo mobilidade acadêmica, observamos que é uma minoria que consegue.

Viver a experiência de morar em outro país, conviver com outra cultura, língua e práticas assistências é, também, um momento de muita fragilidade, porque cada graduando sai da sua zona de conforto e se desafia, inclusive, como pessoa e como profissional.

O apoio da instituição-“mãe” é muito importante nesse contexto, revestindo-se no elo essencial dessa ligação mantida pelo aluno com a sua cidade natal e(ou) de origem.

O que foi vivenciado neste relato de experiência, ora exposto e reflexionado, autoriza, porém, a afirmar com cautela que o ensino, como contexto e conjuntura, não é tão diferente do esperado.

Esse nível de ensino na Colômbia, entretanto, apresenta uma situação na qual o acadêmico não tem tanta autonomia e poder de decisão dentro da universidade. A regra serve para os colombianos quanto para os intercambistas externos.

O que pode ser percebido é que segue, na Colômbia, um modelo mais formal na relação professor/aluno, relacionamento no qual praticamente não há um vínculo entre o docente e os seus discentes. É clara, a modelagem da educação bancária descrita por Paulo Freire em toda a sua obra.

Foi possível observar que há muitos convênios acadêmicos daquela universidade com diferentes universidades pelo mundo, como foi o caso em tela com a graduação em enfermagem na UFRGS. Acompanhou a autora um estudante do curso de Medicina. Para ambos, não houve valores distintos no patrocínio, porém ouviram-se relatos de outros acadêmicos intercambistas de que existem muitas bolsas com importâncias distintas para patrocinar a realização da mobilidade acadêmica.

Outra constatação a ser assinalada é a de que nem sempre a bolsa, em cifras quantitativas, é suficiente para que o aluno estrangeiro possa cobrir todas as suas despesas, fato esse que aciona, financeiramente, a família do acadêmico intercambista quando admissível.

Na Colômbia, escolheu-se vivenciar apenas a experiência em uma Unidade de Terapia Intensiva, por ser um local onde os pacientes já estavam na fase de recuperação da saúde. Todavia, essa opção visou a conhecerem-se pontos fundamentais do funcionamento fisiológico da rede de saúde daquele país, de um extremo a outro: do extremo da atenção primária em saúde e atenção básica no Brasil à Unidade de Terapia Intensiva, na Colômbia, que antes foi referido.

É importante sublinhar que, no sistema público brasileiro de saúde, a complexidade dessa estruturação é distribuída em três níveis gerais: primário, secundário e terciário. No nível primário, observa-se o atendimento de baixa complexidade tecnológica, porém com alta complexidade relacionada à tecnologia do conhecimento, à interface multiprofissional, associados ao protagonismo do usuário, em que é possível que haja a promoção da saúde e a prevenção da

doença, através de um atendimento qualificado, desde que haja a aderência do paciente ao tratamento e que o mesmo incorpore hábitos para a vida saudável, porque, nesse caso-contexto, é o paciente quem gerencia a sua própria saúde e o conjunto das ações a ele dedicadas. (BRASIL, 2012).

Os demais níveis, secundário e terciário, possuem maior tecnologia com equipamentos e instrumentais, o que vem a caracterizá-los como de tecnologia dura, com o paciente individualmente, tornado mais passivo e dependente para receber o tratamento. Ou seja, os profissionais não atuam somente na prevenção, haja vista que o problema crônico já está instalado e requer atendimento imediato relacionado à manutenção da vida ou reversão do quadro agudo. (BRASIL, 2012). Nestes casos, a intervenção precisa ser mais rápida e mais eficiente. Assim, a medicalização e a ação do profissional da saúde configuram-nos como seres protagonistas, para que haja a recuperação, pois o paciente já não possui o poder de gerenciar sua saúde e necessita delegar essa conduta a outros, notadamente aos profissionais integrantes da equipe de saúde que lhe faz referência.

No Brasil, a Unidade de Terapia Intensiva está inserida no terceiro nível de complexidade, onde o "maquinário" é mais utilizado. A Unidade Básica de Saúde, por essência de caracterização, está posicionada no nível primário, onde o paciente exerce maior autonomia do cuidado, possibilitando que o profissional da saúde possa realizar um trabalho conjunto com o usuário e, através desse desenvolvimento é possível inserir métodos não medicamentosos para uma saúde adequada à população em geral.

Um exemplo fundamental para essa maior autonomia foi conferida com a publicação da Portaria 971, de três de maio de 2006, e com o Decreto n. 5.813, de 22 de junho de 2006, que regulamentam a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares e a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, atualizando-as. Isso deu início para a implementação do uso de plantas medicinais e fitoterápicos no sistema único de saúde, possibilitando ao usuário, cada vez mais, procurar alternativas para ser ele, enquanto indivíduo e cidadão, o protagonista dos seus cuidados pessoais em saúde. (BRASIL, 2012).

As vantagens da atuação no nível primário envolvem basicamente os princípios relacionados à economicidade na administração pública, ou seja, baixos custos econômicos e sociais, alicerçados na promoção, prevenção e qualidade de vida dos usuários, evitando assim custos mais elevados quando o paciente é

inserido no cuidado intensivo, por exemplo, que exige maior complexidade tecnológica e demanda por parte dos profissionais.

Propiciar a cada estudante universitário, que se dispuser realizar atividades nesse desafio chamado intercâmbio acadêmico internacional, a chance de acumular experiências, enriquecer vivências e compartilhar saberes, sem dúvida, qualifica a formação dos futuros profissionais. No entanto, as bases para tanto ainda são percebidas e muito precárias em muitos aspectos. Note-se, por exemplo, que não há espaços para compartilharem-se aprendizados de alunos entre si, com seus docentes e com profissionais de sua área de atuação e interesse. Oportunidades como essa, da docência e dos profissionais partilharem diálogos e reflexões com estudantes, mesmo os de estágios universitários, tornam visíveis quão raros são esses espaços e, talvez, os próprios interesses dos agentes e sujeitos envolvidos. Se na universidade tem sido assim há muito tempo, o que pode ser dito em relação aos profissionais dos serviços e de unidades de saúde, mas, principalmente, aos gestores que gerenciam essas atividades, ações programáticas e serviços públicos, que deveriam ser sempre mais qualificados, democráticos, cidadãos e permeáveis às manifestações e aos aprendizados do conhecimento e dos saberes da vida humana.

Considerações finais

Através deste relato de experiência, partilhou-se a fase de intercâmbio universitário realizado na Colômbia pela autora, no ano de 2018. Deixou-se clara a submissão às vivências de outra cultura bem como acerca do cuidado.

O protagonismo da atenção primária, oriunda desde os primeiros movimentos dos cuidados primários em saúde, lançados na Conferência de Alma-Ata em 1978, tem sido consolidado, reconhecendo-se a extrema importância para a promoção da saúde pública e coletiva e a prevenção do adoecimento. Assim, a atenção básica ou atenção primária ficam efetivadas na caracterização como porta de entrada para cada usuário do sistema público.

Mediante esse processo desenvolvido e quanto melhor foi implementado, a demanda do nível terciário poderá diminuir, pois, quando se consegue alinhar num mesmo conjunto da rede organizada o usuário, o profissional da saúde, o programa das Práticas Integrativas e Complementares e a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, será possível prevenir quadros agudos e

ocorrências crônicas; evitar que o cliente/usuário desloque-se na rede de serviços e para uma Unidade de Terapia Intensiva, onde os cuidados são medicamentosos e necessários para a recuperação da saúde.

Há vários aspectos a serem considerados. De acordo com a literatura, a fitoterapia não é muito implementada. A falta de uma formação técnico-prática, pré e pós-graduação, são as maiores dificuldades encontradas nos serviços de atenção primária, pois impossibilita uma orientação correta sobre essa utilização com os usuários. (ANTONIO; TESSER; MORETTI-PIRES, 2014).

Ter realizado este relato de experiência e refletir problematizando-o acerca das experiências vividas, possibilita maior atenção e compreensão para o cuidado com a saúde das pessoas, realizado em diferentes países e em níveis de complexidade diversificados, mas, também, uma reflexão frente ao intercâmbio e como ele vem sendo estruturado, organizado e estimulado para a qualificação da formação e da vida acadêmica de cada discente intercambista.

Referências

ANTONIO, Gisele Damian; TESSER, Charles Dalcanale; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otavio. Phytotherapy in primary health care. **Revista de Saúde Pública**, [s.l.], p. 541-553, 2014. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0034-8910.2014048004985.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Práticas integrativas e complementares**: plantas medicinais e fitoterapia na Atenção Básica/Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012. 156 p. : il. (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Básica; n. 31).

ESTEVES, Larissa Sapucaia Ferreira *et al.* Supervised internship in undergraduate education in nursing: integrative review. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s.l.], v. 71, n. 4, p.1740-1750, 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0340.

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

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Mussite, 2010.

SANTOS, Érick Igor dos *et al.* Autonomia profissional e enfermagem: representações de profissionais de saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 12-20, 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.59033.

World Health Organization. **Indicadores de saúde:** elementos conceituais e práticos. Rio de Janeiro: WHO, 2006. Disponível em: https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14401:health-indicators-conceptual-and-operational-considerations-section-1&Itemid=0&limitstart=1&lang=pt. Acesso em: 19 abr. 2019.

194

Concepções freireanas como proposição para a educação dos sentidos

Sabrina Meirelles Macedo[1]
Pâmela Saraiva Miranda[2]
Narjara Mendes Garcia[3]

Introdução

O presente artigo emerge do diálogo entre três educadoras ambientais em processo de formação, tencionando traçar caminhos possíveis e viáveis para pensar a educação dos sentidos, a partir da articulação entre a educação para as sensibilidades, Educação Ambiental (EA) e os pressupostos teóricos de Freire (1983; 2001; 2002; 2003). Consideramos que, para sensibilizar, é preciso ir além do que está visivelmente exposto; é necessário observar, questionar e refletir conjuntamente sobre e com o mundo, a sociedade e os demais seres humanos e não humanos, na intenção de realizar ações locais e globais (REIGOTA, 2009), que sejam benéficas a todos (as) e esse fazer é possível por meio de um diálogo amoroso e crítico. "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos". (FREIRE, 1982, p. 43).

O diálogo nos move a construção e problematização do mundo, de nós mesmos, de nossa práxis e que nos desafia e possibilita a constituição de sujeitos críticos, conscientes, éticos e mais humanos.

Objetivos

Os objetivos desta reflexão teórica estão ancorados na articulação entre perspectivas ambientais e pressupostos freireanos, compreendendo que essa ação teórico-metodológica possibilita avançarmos no e com o coletivo, em busca de

[1] Mestra em História pelo PPGH-FURG. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Bolsista Capes. *E-mail*: sabrinameirelles@hotmail.com
[2] Pedagoga. Especialista em Educação em Tempo Integral. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. *E-mail*: ms.pamelasaraiva@gmail.com
[3] Pedagoga, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Professora no Instituto de Educação e do PPGEA/FURG, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). *E-mail*: narjaramg@gmail.com

uma convivência humanizadora, respeitosa e sensível no e com o mundo. Entendemos que a escola, enquanto instituição social, é espaço de dialogicidade, amorosidade, complexidade, de encontros que possibilitam a construção coletiva do sentimento de pertencimento de ser e estar no mundo.

Referencial teórico

Vivemos em uma sociedade na qual se faz cada vez mais necessário pensar o papel da educação enquanto promotora de processos e experiências que possibilitem pensar as questões éticas, de respeito às diversidades, problematizar as relações socioambientais e assim possibilitar uma educação mais humana. Percebemos diariamente, veiculados nas mídias, bem como vivenciados em nosso próprio cotidiano, alguns casos de apatia, desrespeito a todas as formas de vida; conflitos e violências nas mais variadas relações e ambientes.

Frente a esta crise socioambiental, a educação se encontra desafiada a pensar e empreender processos educativos capazes de construir novos valores e ideias, contribuindo na constituição de seres humanos autônomos, críticos e conscientes, capazes de estabelecer novas formas de ser e estar em uma relação mais harmoniosa e de cooperação com todos os seres da Terra.

A escola, lócus por excelência destes processos educativos, mas não o único, é um dos espaços de socialização e humanização dos sujeitos, conforme aponta Pimenta (1996), no qual estes deverão ser impulsionados a desenvolver sua cidadania e criticidade. As práticas pedagógicas e as atividades proporcionadas no espaço escolar devem contribuir na constituição de agentes sociais atentos às suas realidades, sensíveis aos seus ambientes e contextos, e aptos a problematizarem e proporem soluções para os conflitos sociais, e as demandas da vida em sociedade.

De acordo com Freire (1996), a educação é uma experiência especificamente humana, pois se dá nas relações entre as pessoas, e também entre as pessoas e os demais seres não humanos. É uma forma de intervenção no mundo, e por isso deve ser realizada baseada na ética, no respeito às diferenças, e com a esperança, esta que é também uma condição ontológica, inerente ao ser humano. (FREIRE, 1992).

Não a esperança da pura espera como nos alerta Freire, mas a esperança que nos impulsiona à ação, que nos possibilita a partir de um olhar crítico-reflexivo

intervir no mundo. A educação engendra processos de constituição do sujeito humano de maneira articulada, a partir das relações que se estabelecem; conforme aponta Boff (2012, p. 37) “esta construção acontece nas relações que estabelecemos com o mundo, com a natureza e com as outras pessoas”.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a reflexão teórica dos conceitos-chave de Freire (1992, 2001) sobre a condição de “ser mais”, aliada a uma perspectiva ambiental sobre a compreensão de ser e estar sendo pertencente ao mundo, à sociedade e à coletividade (REIGOTA, 2009), obtendo, como proposta metodológica, atividades que propiciem este desenvolvimento humano em sua integralidade por meio da sensibilidade.

Análise

A Educação Ambiental se apresenta como um caminho para enfrentar a crise socioambiental, ao propor novas formas de os seres humanos se relacionarem consigo mesmo, entre si e com os demais seres. Problematiza as questões sociais e ambientais de forma integrada, propondo uma visão holística, na qual todos os seres humanos e não humanos, estão interconectados e têm uma relação de interdependência.

Em sua obra *A teia da vida*, Capra assinala:

> A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza e, em última análise, somos dependentes desses processos. (1996, p. 16).

Tal perspectiva propõe um repensar as relações estabelecidas e uma ruptura com o paradigma dominante, o qual já não atende mais às necessidades da vida na Terra, ao contrário, tem levado à sua deterioração. Sendo assim, a Educação Ambiental, em suas muitas dimensões, constitui-se enquanto prática educativa como um movimento de resistência, visando à superação dos problemas socioambientais; é “[...] uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo

paradigma que contemple as aspirações populares melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio". (GUIMARÃES, 1995, p. 14).

A EA possibilita um espaço de múltiplos saberes e fazeres, congregando os mais variados atores sociais, o que enriquece o diálogo e fortalece as experiências, possibilitando um processo educativo rico de conhecimentos. Marin (2007) aponta que, apesar da necessidade urgente de repensar o modelo de sociedade vigente, poucas ações e mudanças efetivas têm-se concretizado nas práticas cotidianas.

O saber científico, por si só, não tem dado conta da complexidade das experiências humanas, sendo necessário o exercício da criticidade e da sensibilidade, para que a educação assuma o desafio de retomar o sentido do ser humano integral, a fim de construir uma sociedade coletiva, que pense e proponha soluções para os problemas socioambientais. É essencial pensarmos uma educação para a sensibilização dos sujeitos, possibilitando a construção de valores mais humanos e éticos.

Nessa perspectiva, a educação não pode prescindir de desenvolver a dimensão estética, investir na educação das sensibilidades, visto que estas dimensões são potencializadoras de transformações subjetivas, capazes de possibilitar a construção de novos valores, ideias e ações. É relevante abordarmos a educação dos sentidos, e a Educação Estética tem muito a contribuir nesta questão.

A Educação Estética busca desenvolver o ser humano em sua integralidade, abarcando as mais variadas dimensões do ser, possibilitando a promoção de sua capacidade de percepção emocional da realidade; está relacionada aos valores éticos, ambientais, culturais, enfim, à todas as dimensões da vida. (SILVEIRA, 2015).

De acordo com Freire (1996), não é possível pensar os seres humanos longe da ética, que dirá fora dela. É preciso entender a educação enquanto um processo formativo, constitutivo de ser humano. Desta forma, a pergunta que se coloca é: Que tipo de ser humano se quer formar? Que tipo de ser humano é preciso constituir para que as transformações necessárias em nossas sociedades se efetivem, possibilitando assim condições plenas de vida para todos os seres?

Se a resposta for um ser humano ético, que respeite as diferenças, que saiba conviver coletivamente, que tenha consciência crítica e autonomia para construir uma sociedade mais humana, é preciso construir uma educação integral que

relacione os seres humanos com a vida, com a sociedade e com o mundo. Ao encontro de tal idéia, Dolci e Molon (2015) indicam que a questão central da Educação Estética é a ampliação dos sentidos humanos, a fim de desenvolver nos sujeitos um sentimento de conexão com os demais seres, um sentimento de pertença e de compromisso com os ambientes nos quais se inserem e atuam. Sob tal perspectiva, definem Educação Estética Ambiental como "[...] o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significativas em um contexto histórico e social que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais". (p. 75).

As práticas pedagógicas precisam estar contextualizadas, relacionadas às vivências e necessidades dos sujeitos envolvidos, para que possam ser significadas e propiciem pensar suas realidades. Ao abordar a educação dos sentidos, Duarte Júnior (2001) alerta que esta vai para além do treino dos sentidos humanos mais básicos – audição, olfato, tato e visão – com os quais entramos em contato com o mundo a nossa volta e lhes damos sentidos, mas que envolve a consolidação de uma base mais ampla e sólida para a criação de saberes abrangentes e integrados, presentes na vida diária até as relações mais complexas.

Estamos nos referindo a um saber sensível, que, de acordo com Duarte Júnior, este saber sensível advém das experiências do cotidiano e é fundador dos demais conhecimentos. A escola precisa propiciar aos sujeitos envolvidos experiências que despertem as emoções, sensações e afetividades, com as quais se irá construir coletivamente saberes e fazeres ambientalmente saudáveis, mais humanos e éticos, desenvolvendo assim as sensibilidades.

Resultados esperados

Compreendemos que um caminho possível para uma mudança no âmbito da vida social, econômica e política deve ser trilhado por meio da educação, e esta deve estar inter-relacionada com a Educação Ambiental e a base teórica de Paulo Freire. Acreditando que o processo educativo se constitui em um processo no qual intenciona não somente a aquisição de conhecimentos científicos e necessários para o fazer humano, mas sim, se alarga para a compreensão sobre as formas de ser e estar no mundo.

A escola não pode ser silenciosa e promover o silêncio. O silêncio se torna proveniente de um contexto educativo, onde a transmissão é a metodologia e as epistemologias existentes são as que consideram o professor o centro do saber e os alunos meros receptores, como podemos observar nesta passagem:

> Depois de anos em aulas de transferência de conhecimento, em recursos maçantes, recheados com soníferas salas professorais, muitos se tornaram não – participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, pois não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridissima hora de aula. (FREIRE, 1986, p. 77).

Portanto, cabe aqui refletirmos para qual sociedade a escola está formando, qual intencionalidade está permeando o fazer pedagógico, entendo que a educação não é neutra. Metodologias pautadas na fragmentação dos saberes, em que a escola está desconectada da realidade dos alunos, influenciam na não formação de cidadãos conscientes do seu papel social e de pertencimento no mundo com a sociedade.

É preciso um processo de humanização dos seres humanos, e este só é possível a partir de uma educação libertadora, de espaços de liberdade para falar e ouvir, onde os seres humanos tenham a oportunidade de dizer a sua palavra e leitura de mundo. Este processo de humanização culmina no "[...] desenvolvimento da sensibilidade estética e do seu relacionamento estético com a realidade circundante". (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 63). Desta forma, a educação precisa propiciar experiências sensibilizantes, desenvolvendo atividades e metodologias que possibilitem nos sujeitos o desenvolvimento da sua dimensão sensível.

São muitas as atividades que abordam a dimensão sensível, afetiva e emotiva das pessoas, tais como: a música, a literatura, o teatro, as artes de uma forma em geral, o diálogo que possibilita momentos de encontros, desencontros e re(significações). As experiências significativas são aquelas que potencializam mudanças de visões de mundo, e na forma de se relacionar dos sujeitos com o mundo e com os demais seres.

Estas experiências, propiciadas por uma educação estética, que vise a ampliar as dimensões das sensibilidades humanas, podem ser capazes de permitir aos sujeitos se engendrarem em seus próprios processos de ressignificação e

transformação necessárias paras mudanças sociais potenciais e para a construção de uma nova sociedade, contribuindo para o processo de humanização e "ser mais" como refere Freire (2003).

Referências

BOFF, Leonardo, 1938. **As quatro ecologias**: ambiental, política e social, mental e integral. Rio de Janeiro: Mar de Ideias; Animus Anima, 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação estético-ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil. **Revista Ambiente e Educação**, v. 20, n. 2, p. 65-80, 2015.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**? 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, São Paulo: Ed.Papirus, 1995.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 22, p. 109-118, 2007. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/198. Acesso em: 11 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, 1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579 Acesso em: 10 set. 2017.

REIGOTA. Marcos. **O que é educação ambiental.** 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos; 292).

SILVEIRA, Wagner Terra. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora**. Curitiba: Appris, 2015.

195

Amorosidade na prática pedagógica: caminhos para a busca do *ser mais*

Sirlei Tedesco[1]
Aline Moreschi Vivan[2]
Geraldo Antônio da Rosa[3]

Introdução

A escola contemporânea tem sido tensionada por diferentes fatores sociais e ideológicos, além da influente presença das redes sociais, grupos conservadores e os desafios do uso consciente das tecnologias digitais. Nesse contexto, em que se pode compreender o alcance das potencialidades da escola, enquanto espaço privilegiado de ampliação da democracia, entendida como processo de construção de uma sociedade mais justa, humana e para todos, buscamos apoiar-nos em Paulo Freire (1921-1997) e em tantos educadores que salientam a importância de uma formação crítica, reflexiva, humana e capaz de levar o sujeito a atuar de forma consciente na sociedade.

Diante dessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo analisar os elementos constitutivos da temática: "Abrace mais... Sinta mais... Aprenda cada detalhe... O amor move as relações... Neste ano vamos educar o coração!", desenvolvida pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, situada no município de Fagundes Varela, Rio Grande do Sul.

Intencionamos refletir sobre os conceitos de *diálogo*,[4] *amorosidade*[5] *e ser mais*,[6] que sustentam o pensamento freireano, que norteiam tal temática, servindo de base para a construção de uma proposta de educação de caráter emancipatório.

---

[1] Doutoranda em Educação. Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: sirtedesco@hotmail.com
[2] Coordenadora pedagógica da E.M.E.F. Caminhos do Aprender. *E-mail*: amvivan@bol.com.br
[3] Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade Carlos III – Madrid Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* garosa6@ucs.br
[4] Conceito fundante do pensamento de Paulo Freire é apresentado no *Dicionário* como um desafio à *práxis freireana*, considerando que "[...] desafio freireano (sic) é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso *ser mais"*. (ZITKOSKI, 2008, p. 131).
[5] Amorosidade e diálogo constituem-se elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, "o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam",

A narrativa tomará por base teórica as obras de Freire (1997; 1978; 1996) endossadas pelas reflexões de Andreola (2000) e de outros educadores afins. O diálogo feito, a partir das análises, revela que a proposta pedagógica, envolta pela amorosidade, sinaliza para uma educação que traz em seu teor o propósito de humanização do ser humano.

Lançando um olhar para uma educação humanizadora

Paulo Freire foi um incansável defensor da liberdade, da justiça, da ética, da autonomia do ser humano, questões que são mediatizadas pela escola e pela sociedade. O filósofo e educador, em sua vasta obra, concebe o homem como ser social: "[...] um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo". (FREIRE, 2003, p. 12).

Para Balduino Andreola, *estudioso* da obra de Freire, "[...] o sentido maior, com efeito, de toda a prolongada luta de Freire constitui-se num empreendimento sem trégua de denúncia e de luta contra todas as formas de opressão". (ANDREOLA, 2000). Feita essa consideração, nos perguntamos se uma das modalidades mais cruéis da opressão não consistiria, talvez, em invadir, de tantas formas possíveis, o espaço do outro. Acaso se pode desconhecer que, até mesmo nas escolas, sujeitos e suas subjetividades são frequentemente tolhidos? Não é notório que nos dias que correm agravam-se os casos em que o povo, ou a massa expulsa de tantos espaços certas subjetividades, arrasando-as? As perguntas lançadas visam a salientar que a *Pedagogia do oprimido* tem, com certeza, um sentido radical frente à ameaça cada vez mais concreta e iminente de destruição de valores e identidades.

Sem educação não há avanço nem formação verdadeira com debate e reflexão, que vá além da mera transmissão de conteúdo. Como diria John Dewey (1859-1952), um dos principais estudiosos do tema, "[...] a educação é um

isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos". (FREIRE, 1993, p. 43).

[6] Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção. (CALADO, 2001, p. 52).

processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida". (DEWEY, 1967). Sem um processo educacional, o ser humano repete discursos que não entende e prega verdades que não conhece. Em um contexto de atitudes polêmicas e reações extremas, essa realidade se torna perigosa. Inflados pelos acontecimentos cada vez mais surpreendentes, os brasileiros partem para discussões acaloradas infindáveis, que raramente trazem algum resultado além de dores de cabeça e estresse, podendo, inclusive, acabar em violência. Uma opinião contrária se torna praticamente uma afronta pessoal e, com os ânimos cada vez mais exaltados, é difícil voltar à razão. Tais contendas são amplificadas pelas redes sociais, nas quais, muitas vezes os discursos de ódio são proferidos sem qualquer responsabilização. E nesse contexto, a ausência de uma educação para a cidadania torna-se ainda mais preocupante. O indivíduo, sem condição de argumentar, seja por falta de conhecimento ou interesse, parte para a agressão, esperando que sua opinião sobressaia perante tantos outros que agem da mesma forma que ele. Tal crise perpassa a educação e compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido nas escolas.

Em contrapartida, a relação pedagógica, quando envolta pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização. Para Paulo Freire, a "[...]educação é um ato de amor". Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo". (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Portanto, a amorosidade e o diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, "[...] o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam,' isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos". (FREIRE, 1993, p. 43).

Andreola (2000) reforça que a defesa de Freire não se inspira num sentimentalismo vago, mas na radicalidade de uma exigência ética. Não se trata, portanto, de um amor romantizado, permissivo, sufocante. Ao contrário, esse amor liberta, sem ser dominador, constituindo-se como compromisso entre os seres humanos.

A amorosidade em Freire, como propõe Andreola, deve ser pensada

> [...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação. (ANDREOLA, 2000, p. 22).

Amorosidade e diálogo oportunizam aos sujeitos viverem em plenitude o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo e na teia de relações com os demais. Isso porque, segundo Freire (1987, p. 79-80), a pronúncia do mundo só é possível quando existe amor, na condição de fundante e decisivo para que a ação humana seja comprometida com o outro.

Amorosidade na educação para o convívio

No prefácio do livro *Pedagogia do oprimido* (Editora Paz e Terra, 2002), de Paulo Freire, o professor gaúcho Ernani Maria Fiori (1914-1985) diz que o diálogo fomenta a essencial intersubjetividade humana, uma vez que é relacional e que, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Seu oposto, o monólogo, seria, então, o fechamento da consciência. Proibir o debate e o diálogo em sala de aula provoca, portanto, esse isolamento, dando lugar a razões absolutas. Cabe ao professor oferecer condições intelectivas de reflexão progressivamente autônomas, possibilitando que o aluno ganhe independência e maturidade intelectual para pensar por conta própria.

Paulo Freire é um exemplo profético para todos nós, através da dedicação de toda a sua vida e de sua luta na defesa da vida contra todas as formas de opressão, mas também com uma confissão que poucos no mundo poderiam proferir com a mesma autenticidade com que ele proclamou, como a maior aprendizagem de seu exílio. (ANDREOLA, 1997). Freire assim falou porque acreditava no amor, como declarou nas palavras finais da entrevista publicada no *O Pasquim*, em 1978:

> Para mim é imprescindível a afetividade e o amor. Eu tenho aliás, recebido muitas críticas, sobretudo da América Latina, porque eu falo muito de amor e amor segundo essas críticas é um conceito burguês. Em primeiro lugar eu não admitiria que foram os burgueses que inventaram o amor. Eles podem ter a propriedade das fábricas, mas do amor não. O amor é uma dimensão do ser vivo e que ao nível do ser humano alcança uma transcendência espetacular. Nesse sentido é que eu digo que a revolução é um ato de amor. (FREIRE, 1978, p. 11).

Freire entende que a educação se dá no contexto da sociedade, condição de existência do homem: "Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados." (FREIRE, 1987, p. 61). Por isso, o pensamento freireano concebe o homem como ser social, situado historicamente, temporalizado, cuja vocação ontológica lhe permitiu se desenvolver como sujeito, transcendendo a condição de mero objeto, a partir da reflexão sobre as suas condições.

Amorosidade perpassando a *práxis:* a poética da existência

Por estarmos convictos de que este discurso é possível buscarmos evidências na prática pedagógica de uma escola pública em um município do interior do RS, que ao legitimar o pensamento de Paulo Freire, constrói sua *práxis* através do *diálogo* fundado na amorosidade, como instrumento para compreender as razões de "*ser mais*" para formação de um sujeito histórico, crítico, político e emancipado.

O município de Fagundes Varela situa-se no Estado do Rio Grande do Sul e possui uma população de 2.700 habitantes. Nele localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, única da rede municipal. Atualmente atende 220 alunos desde a Educação Infantil (creche e pré-escola) até o 5° ano do Ensino Fundamental e conta com uma equipe formada por 28 professores, diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, além de uma equipe multiprofissional de apoio (psicopedagógico, psicológico, nutricional e sala de recursos).

Os princípios que embasam esse ambiente educacional inspiram-se no pensamento de Paulo Freire. Parte, portanto, de uma investigação temática para a verificação do universo do aluno e dos modos de vida e costumes da região, com o objetivo de perceber como o aluno sente sua realidade. Assim, intenciona promover a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização da sua cultura e da sua oralidade. Esses princípios relacionam-se com a construção e desenvolvimento de projetos que objetivam proporcionar ao educando condições favoráveis para desenvolver suas potencialidades, tornando-o, dessa maneira, um ser criativo, crítico, transformador e capaz de exercer a cidadania.

Através de processos pedagógicos, a escola busca desenvolver as ações que mantenham permanentemente ativa a filosofia do educandário: "Prazer em

ensinar, prazer em aprender". Dentre essas ações, buscam-se atualizações nos processos metodológicos, através de estratégias didáticas, recursos tecnológicos, formação continuada e inovações no modo de fazer educação. Para Spagnolo (2013), nesse contexto, o papel da escola se amplia: além de mediar e aproximar conhecimentos, considera os alunos nos seus contextos sociais, ambientais e culturais, oferecendo condições para que ocorram as aprendizagens através do lúdico, brincadeiras orientadas ou livres, do acesso à tecnologia e da exploração da curiosidade, garantindo, dessa maneira, a ampliação das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, sociais e intelectuais.

Na educação como prática da liberdade, a dialogicidade é peça fundamental em todos os momentos da atividade pedagógica, partindo da problematização. E é através das *rodas de conversa* e *círculos de construção de paz* que, acima de tudo, cria-se um espaço para fortalecer relacionamentos. É um ambiente em que os participantes podem se conectar uns com os outros, expressando suas emoções. Para Maturana e Varela (2002), a emoção que fundamenta o social é o amor, pois ela permite aceitação do outro como legítimo outro na convivência aproximando novamente o humano racional do "ser biológico" emocional que também o habita.

Rodas e círculos: a composição para amorosidade

Freire fala em Círculos de Cultura[7] quando está incentivando a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicam ao trabalho didático-pedagógico ou a outras vivências culturais e educacionais, pautados no processo de ensino e de aprendizagem. O círculo favorece o diálogo, a participação, o respeito e o trabalho em grupo.

As *Rodas de Conversa* acontecem diariamente na Educação Infantil e os *Círculos de Construção de Paz* são realizados sistematicamente no Ensino Fundamental da escola Caminhos do Aprender, sob orientação da coordenação. Os objetivos da formação de círculos é proporcionar um espaço intencional formatado para: apoiar os participantes a apresentarem seu "eu verdadeiro" –

[7] São espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece ao invés de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produz conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador(a) ou sobre o educando. Em que se constroem novas hipóteses de leitura do mundo. Ou seja, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

ajudá-los a se conduzirem com base nos valores que representam quem eles são quando estão no seu melhor momento; fazer com que a interconectividade fique visível, mesmo em face de diferenças muito importantes; reconhecer as potencialidades de cada participante; engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana-mental, física, emocional e espiritual ou na construção de significados; e praticar comportamentos baseados em valores que revelam autonomia, criticidade, criatividade e amorosidade. Esses propósitos são carregados da convicção de que quando uma criança cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar. (MATURANA, 2002, p. 12).

O tempo destinado é para que as crianças compartilhem histórias de sua própria vida, de modo que possam aumentar sua compreensão uma da outra e construir empatia. As histórias frequentemente fragmentam estereótipos ou suposições que as crianças possam ter umas das outras. Conforme Freire (1997, p. 81), "[...] não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens". Assim uma base de compreensão mais aberta torna possível que elas escutem umas às outras de maneira mais clara quando forem discutir assuntos polêmicos mais tarde no *Círculo*. É importante ressaltar que as crianças que compõem o Círculo desempenham um papel principal na projeção de seu próprio espaço.

E assim, é no pensar, refletir e sentir que vamos nos constituindo como seres humanos. Educamo-nos, obviamente, na relação, na interação, no convívio com outros seres humanos. E é nesse processo que aprendemos a ser gente, porque convivemos com gente. Educar, para Freire (1983), é "construir gente", humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores.

Se o amor tivesse uma forma qual seria?

Desafiados a pensar sobre "*se o amor tivesse forma, qual seria?*", através da subjetividade que é formada pelas crenças e pelos valores do sujeito, com suas experiências e histórias de vida, as crianças foram motivadas a dar forma a um sentimento: o amor. Com o intuito de intensificar a compreensão e o respeito ao sentimento que lhes é peculiar, expresso em sua criação, as crianças, através da

modelagem de massa de pão e massinhas de modelar, construíram formas para expressar seus sentimentos e emoções durante a criação.

Os resultados das propostas encaminham para práticas que o "ser mais" evoca pela vontade dotada de potência que os educandos e os educadores devem procurar em atitudes, para fazer emergir uma educação digna, amorosa e consciente.

> 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 respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

E, uma vez construído o sentido dessa liberdade, se configura o objetivo central do processo educativo, que visa à humanização do ser humano: a promoção de uma consciência crítica capaz de pensar a si e aos outros e agir em favor de si e dos outros, e visando à transformação da realidade.

Considerações finais

Uma humanidade que imaginou alcançar sua plena emancipação encontra-se hoje com cidadãos politicamente *alienados*, capazes de possuir mais e mais, *sucumbindo* à dominação do seu produto. Cabe perguntar: Há alguma saída para a humanidade? ou, em outras palavras: Ainda há esperança? Cabe falar em "outro mundo possível"?

É necessário cultivar a liberdade, seja de gênero, religiosa, política, de opinião. O importante na democracia é a pluralidade de ideias, a capacidade de crítica e, menos intervenções e aparelhamentos.

A concepção de educação em Freire está impregnada de esperança, por isso acreditamos e constatamos nas reflexões acerca da prática educativa da E.M.E.F. Caminhos do Aprender que é possível, a partir de pequenos atos, pequenas escolhas, fazer emergir grandes ações e notórias práticas. Estas vão ao encontro de um ambiente de respeito, segurança e acolhimento para toda a comunidade escolar.

Ao concluirmos, postulamos aqui o desafio a educadores e educadoras de cada escola, de cada roda, de cada círculo: a amorosidade e a esperança devem ser

legitimadas no exercício da docência, na perspectiva da educação humanizadora. No contexto educacional, portanto, o amor é fundamental para que os sujeitos participantes possam aprender, pois envolve respeito, compreensão, inter-relações, retribuições: "Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita". (FREIRE, 1996, p. 29). Da mesma forma, ensinar e aprender pressupõe o otimismo esperançoso. Mantemos "[...] a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender e ensinar, inquietar-nos e produzir [...]" (FREIRE, 1996, p. 80), pois educar é crer na capacidade e no desejo de aprender.

E encontramos em Paulo Freire um alento vigoroso para o referido desafio, uma vez que sempre chamou a atenção advertidamente para que assumíssemos, em todos os espaços e momentos, atitudes vigilantes contra todas as intenções, iniciativas e práticas de desumanização.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Entrevista in: **Revista do CEPERS/Sindicato**, Porto Alegre, n. 2, jun. 1997.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire:** sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: Fafica, 2001.

DEWEY, John. **Vida e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

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

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3. reimpr. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

SPAGNOLO. Carla. **Formação Continuada de Professores e Projeto PROUCA**: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais. Porto Alegre, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade (verbete). *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

196

A teoria de Paulo Freire para a análise de relações sociais em contextos educativos

Carlos Eduardo Poerschke Voltz[1]

O objetivo desta carta é refletir sobre a dialogicidade em Paulo Freire, argumentando que as teorias da ação dialógica e antidialógica desenvolvidas por Freire podem servir como suporte para a investigação e a compreensão das relações sociais, em diferentes contextos escolares e não escolares.

Desde o início de sua caminhada, Paulo Freire ressaltou a importância do diálogo nas relações entre os seres humanos. Para Freire, é diferente falar para alguém de falar com alguém. Mas o conceito de dialogicidade vai além da ação comunicativa entre as pessoas, porque faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo não é a simples comunicação, mas é o momento em que os seres humanos se encontram para problematizar a própria vida. Refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, os homens podem, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (SHOR; FREIRE, 1986).

A vocação dos homens é saber mais sobre a vida, sobre si mesmos e, com isso, ser mais. Essa vocação é negada na impossibilidade de ser mais, na opressão, na exploração, na desumanização tanto daqueles que são explorados e oprimidos quanto daqueles que exploram e oprimem. Essa vocação é afirmada na negação dessa negação, na luta dos oprimidos para recuperar sua humanidade. Somente os oprimidos, na luta por ser mais, podem libertar-se a si e a seus opressores, porque a liberdade só pode ser conquistada e não doada. (FREIRE, 1987).

A realidade social é produto da ação dos homens. Portanto, sua transformação só é possível na práxis, isto é, na reflexão e ação sobre ela. Então, para a superação da contradição opressores-oprimidos é fundamental a consciência crítica e atuação dos oprimidos na realidade opressora. (FREIRE, 1987). É necessária "a afirmação permanente do direito de ser mais de todos e todas, criando, reinventando, a partir da ação dialógica, a liberdade". (SCHNORR, 2010, p. 78).

[1] FEEVALE, doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social. *E-mail:* carlospvoltz@hotmail.com

Apesar de Freire ter se referido na maioria das vezes à ação, podemos utilizar os termos relações dialógicas e antidialógicas sem desrespeitar as formulações do autor, porque nenhuma ação pode ser entendida fora do mundo histórico das relações sociais, relações dos homens com o mundo, e dos homens com os homens através do mundo. Por isso, ação é sempre interação, comunicação, transformação. Não existe sem um sujeito que tenha a intenção dessa ação e um objeto intencionado. (FIORI, 1973, p. 31).

A ação antidialógica é opressora e tem como características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. A necessidade de conquista é a primeira característica da ação antidialógica. Nas relações, o dominador tenta a todo momento conquistar o seu contrário, oprimi-lo (tanto economica quanto culturalmente), roubando sua palavra e também sua forma de se expressar. Tenta alienar ainda mais as massas, mantê-las passivas frente ao mundo, criando mitos e os espalhando por meio da propaganda, pelos *slogans* depositados pelos meios de comunicação (que nada têm de comunicação). (FREIRE, 1987). Enfim, os dominadores se empenham para que as massas aceitem sua palavra, para que acreditem na possibilidade de ascensão e para que aceitem os pactos mascarados de diálogo que favorecem apenas as elites.

A divisão para manter a opressão também é uma condição indispensável para a continuidade do poder dos opressores. Isto é, tentam barrar de qualquer modo a unificação das massas, sua organização, sua luta, muitas vezes através de métodos fisicamente violentos. (FREIRE, 1987).

A invasão cultural refere-se à imposição da visão de mundo dos invasores, que penetram no contexto cultural dos invadidos, barrando sua criatividade e expansão. Assim como as outras características, também serve à conquista. Segundo Freire,

> os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. (1987, p. 83).

Em oposição à relação antidialógica, que acontece entre seres antagônicos (opressores/oprimidos), a relação dialógica pode acontecer entre seres diferentes, mas nunca entre seres inconciliáveis. Isso porque “o diálogo é o encontro amoroso

entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, o transformam e o humanizam para a humanização de todos". (FREIRE, 1983, p. 28). Ser dialógico é vivenciar o diálogo, é

> não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o dialogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em sêres para o outro por homens que são falsos sêres para si." (FREIRE, 1983, p. 28).

Também são quatro as características da ação dialógica, que é revolucionário-libertadora: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural. Em oposição à primeira característica da ação antidialógica – a conquista – na teoria dialógica da ação "os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração". (FREIRE, 1987, p. 96). Não há lugar, portanto, para a conquista das massas, mas para sua adesão aos ideais revolucionários. Enquanto na ação antidialógica o opressor mitifica o mundo, na ação dialógica deve acontecer a desmitificação, o desvelamento do mundo na práxis das massas. (FREIRE, 1987).

A co-laboração, como característica da ação dialógica, só pode acontecer na comunicação entre os sujeitos, mesmo que estes tenham diferentes funções e responsabilidades. Segundo Freire (1987, p. 96), "o diálogo, que é sempre comunicação, funda a *co-laboração*. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão". Enquanto o ser antidialógico se empenha em transformar o outro, conquistando, dominando, mitificando o mundo, o ser dialógico problematiza a realidade e age para transformá-la com o outro.

A união dos oprimidos é outra característica da ação dialógica. Segundo Freire,

> toda união dos oprimidos entre si, que já, sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, em que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação. Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano. (1987, p. 78).

Não importando os níveis reais em que os oprimidos se encontrem, eles precisam se unir e, com essa união, desenvolver uma consciência de classe. À liderança cabe a busca pela unidade (unir os oprimidos entre si e com ela), para superarem o caráter mítico da realidade na qual encontram-se imersos e fazerem sua própria realidade. Buscando a unidade, a liderança busca também a organização das massas populares, por isso unidade e organização estão diretamente ligadas. Para Freire (1987, p. 104), este é um "momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza". Enfim, a liderança e o povo se unem, se organizam e constroem aprendizados em direção ao caminho para a libertação.

Na síntese cultural, busca-se a superação de qualquer ação induzida. Para Freire (1987), a ação cultural ou está a serviço da dominação, visando a manter a estrutura social, conquistando, dividindo, manipulando, invadindo; ou está a serviço da libertação dos homens, no sentido de uma revolução cultural, transformando essa estrutura para a superação da própria cultura alienada e alienante.

Enfim, cada característica da teoria da ação dialógica se opõe diretamente a uma característica da teoria da ação antidialógica, oferecendo pistas para a investigação de ações e relações em contextos de educação escolar e não escolar. A teoria de Paulo Freire constitui-se num valioso referencial para os estudiosos críticos das organizações, seja para analisar ou para fomentar as ações coletivas.

Referências

FIORI, José Luis. Dialectica y libertad. *In:* FREIRE, Pablo; FIORI, Hernani; FIORI, José Luis. **Educacion liertadora.** Madrid: Zero, 1973.

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

SCHNORR, Giselle. Pedagogia do oprimido. *In*: SOUZA, Ana (org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

197

A docência por meio da educação popular como processo de cuidado para além de si e no/do/com o mundo

Lisiane Costa Claro[1]
Roberta Alves Pereira[2]

Prezad@ prof@. educador@ popular,

Como vai colega?! Espero que tudo esteja bem contigo. Sabemos que os tempos tendem a nos entristecer, afinal o cenário político brasileiro cada vez mais demonstra a quem serve. Certamente o atual governo não está a serviço das pessoas historica e socialmente oprimidas, mas sim a serviço dos interesses econômicos hegemônicos, da colonização da vida e da cultura dominante que segrega e promove a desigualdade. Muito embora o contexto seja difícil, consideramos que somos pessoas privilegiadas de algum modo. Isso porque nas nossas diferenças, com nossas especificidades e trajetórias de vida singulares, temos como ponto de confluência um projeto de sociedade: sonhamos e buscamos uma sociedade mais justa, com equidade e acreditamos que a educação é um caminho para a realização desse projeto.

Por reconhecer na vida e obra de Paulo Freire o fermento que impulsiona, por meio da denúncia sobre as desigualdades e a lógica opressora com seus mecanismos, o anúncio de outras formas de fazer (se) no/com/o mundo, também pensamos que somos sujeitos privilegiados. Contudo, queremos partilhar com as outras pessoas o que viemos aprendendo durante a trajetória na docência e, neste mesmo caminho que se faz pela concepção da Educação Popular, ensinar o que vamos (re)conhecendo. Afinal, a Educação Popular busca popularizar os conhecimentos, reivindicar formas mais solidárias de produzi-los, construir uma extensão desses conhecimentos de maneira a transformar o âmbito acadêmico, ensinar a questionar e ensinar a "pensar certo" – no horizonte da dignidade humana e do bem-estar social comum. Aqui justificamos parte da nossa escrita:

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)/ Campus Rio Grande. *E-mail:* lisiane.claro@riogrande.ifrs.edu.br
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bolsista Capes. *E-mail:* robertapereira108@gmail.com

partilhar as trajetórias e os aprendizados, é construir pontes de resistência a tudo que nos alija o direito de “ser mais”.

Queremos escrever sobre a constituição de formar-se docente na perspectiva da Educação Popular a qual possibilita a efetivação do cuidado de si e do mundo. Para isso, retomaremos algumas experiências que fizeram parte da nossa trajetória, identificando o diálogo freireano como caminho necessário para a consolidação permanente de uma postura docente, pautada na busca pela transformação social, na construção coletiva da consciência crítica e na humanização.

Atualmente, ocupamos dois espaços de grande potência para a execução de uma proposta humanizadora: a extensão universitária e o Ensino Superior. O espaço da extensão universitária é a continuidade da base que possibilitou nosso ingresso e a constituição no campo da docência. Como educanda de um pré-universitário popular e como educadora de outro pré-universitário popular, ambos vinculados ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), há cerca de oito anos, fomos nos aproximando do campo da Educação Popular. Durante as graduações, no âmbito de cursos de Licenciaturas, passamos a compreender junto a inserção no campo da extensão universitária a relevância de uma universidade constituída por gente.

Mas que gente? Gente que historicamente não teve acesso aquele espaço. Gentes diferentes, de histórias singulares, mas que se encontravam enquanto originários das camadas populares. Muitos dos enfrentamentos dessas pessoas eram comuns. Foi nesse espaço de luta pelo acesso ao Ensino Superior que encontramos vida e que pudemos relacionar todos os conhecimentos que a dimensão técnica, com os processos pedagógicos, anunciava. Ao atuar como educadoras populares e coordenadoras de alguns espaços que o PAIETS constituía, fomos nos reconhecendo docentes militantes. Estudiosas e educadoras populares que produziam a cada prática, a cada interrogação, tantos conhecimentos que seriam inalcançáveis se não fossem feitos com inúmeras mãos. Nesse percurso, que vinculava formação de educadores populares e práticas extensionistas, a produção acadêmica por meio da extensão significava a reinvenção do que chamamos por ciência.

Aprendemos a ser pesquisadoras por meio do trabalho encarnado, encharcado de lágrimas e suor, com diversas pessoas que tinham tantos sonhos – sonhadoras como nós, ainda somos. O preparo de cada aula: introdução, desenvolvimento, fechamento; objetivos; conteúdo programático, foi um exercício que possibilitou muito mais que a compreensão e desenvolvimento da esfera técnica necessária a uma aula. Exigiu de nós o preparar-se para a aula: mergulhar no contexto, trazer a comunidade para a construção do conteúdo abordado; reinventar o planejamento com base nos anseios dos educandos; reorganizar o que havia sido pensado em virtude do que estava acontecendo no bairro, na comunidade, na escola, no município, no país, no mundo. Porque é isso que aprendemos a fazer: aprendemos, no trabalho com as gentes a ser mais gente. A solidarizar-se com as lutas travadas cotidianamente. Muito embora talvez a luta da outra pessoa não me afete de modo imediato, se olharmos com calma, todos nós precisamos estar de mãos dadas, porque, afinal, temos um projeto de sociedade em comum.

A Educação Popular por meio da extensão nos mostrou, querid@ colega, que as lutas são inúmeras e que os nossos educandos – no contexto dos pré-universitários populares – sofriam pelos mais diferentes motivos: porque não se sentiam capazes de ingressar na universidade, porque encaravam o terceiro turno do dia após longas horas de trabalho, porque eram discriminados devido à cor da pele, ou pela orientação sexual, ou pela identidade de gênero. Sofriam também porque eram donas de casa que enfrentavam suas famílias e seus afazeres domésticos, porque eram idosos e já estavam há muito tempo sem estudar, porque eram oriundos da EJA desacreditados pela sociedade, após a retenção ou evasão escolar.

Por outro lado, ess@s mesm@s educand@s demonstravam o quanto superavam suas dores se tivessem uns aos outr@s colegas e educador@s como sujeitos de partilha e de caminhada: a cada ausência sentida e reclamada; a cada acerto e compreensão de um conteúdo e atividade realizada; a cada vitória particular, como um emprego novo, uma aprovação, uma conquista de ordem pessoal quando partilhada em grupo; a cada denúncia sobre as opressões sofridas e, sobretudo, a cada anúncio por melhores formas de estar e fazer-se no mundo. Consideramos que a extensão, com a luta pelo ingresso e pela permanência na universidade, seja por meio da docência, da formação de sujeitos educadores

populares, seja pela pesquisa que emerge dela, trouxe vida à prática docente por meio do cuidado. O cuidado compreendido aqui por nós se afasta profundamente de uma noção caritativa, assistencialista ou samaritana.

Concebemos tal qual sugerido por Boff e Freire, em algumas de suas obras, que o cuidado assume sentido ontológico ao ser humano. Sabemos que o mundo em suas relações de opressão alija a dimensão humanizadora dos sujeitos. Consideramos que o estar presente para e com as outras pessoas por meio da educação fomenta vínculos de cuidado: cuidado de si – pois precisamos nos sentir bem para o (re)planejamento docente, o que requer confiança na própria prática e no grupo com o qual está atuando –, cuidado com as outras pessoas – já que é fundamental um olhar cuidadoso para o contexto, as dores e as alegrias das gentes que trazem sentidos ao trabalho docente na Educação Popular; e, sem dúvida, cuidado do mundo – que se dá no ambiente da aula, estimula laços de pertencimento com a comunidade, com o município, até chegar em uma esfera global, em que constantemente retomamos sobre o que queremos transformar e o que queremos/devemos preservar.

Sobre o outro lugar que ocupamos, o qual está arraigado ao âmbito da extensão, o Ensino Superior vem demonstrando e provocando nossa retomada acerca da formação docente no contexto da Educação Popular. Isso porque ao lecionar na educação superior, em cursos de Licenciaturas (na FURG, no curso de Pedagogia e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/ Campus Rio Grande, no Programa Especial Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional), cada vez mais reconhecemos o quanto nossa prática docente não deixa de vincular-se à perspectiva da Educação Popular.

Estamos em espaços de diálogo, afetividade e partilha com relação a organização dos planejamentos, as tomadas de decisão e as formas de avaliação, sempre coletivas e enriquecidas pela docência compartilhada. Compreendemos que o cuidado pode ser um sentimento de bem-estar e de confiança – em nós mesmos e no outro sujeito que partilha os desafios de ser docente. Também entendemos que o cuidado não é uma atitude, mas uma forma de atuar que se desdobra em pequenas atitudes: uma partilha de lanche, um chimarrão, uma reportagem, um lamento em meio aos retrocessos de cada dia... Por outro lado, o

cuidado é essa potência de somar esforços e trabalho por acreditar que um mundo mais solidário e mais justo é possível.

Despedimo-nos, querid@ professor@ educador@, agradecendo por também acreditares que juntos somos mais fortes. Agradecemos pela leitura e aguardamos ansiosas a resposta: sabemos que se farão presentes nas aulas, nas escritas e no processo de ensino, nos grupos que tanto agradecem e precisam da tua presença. Afinal, ninguém solta a mão de ninguém.

Abraços,

Lisiane e Roberta.

198

Se dois ou mais nos reunirmos em nome de Paulo Freire

Márcia Adriana Rosmann[1]

> Com Marx na mundanidade em busca por Cristo na transcendentalidade. (FREIRE, 1997).

Nesta Carta Pedagógica abordaremos uma questão, que, para Paulo Freire (1921-1997) foi importante e fundamental para que ele construísse um legado tão grande e utópico: sua religiosidade pautada pela fé, não necessariamente pela religião, ou, ainda, por imposição dela. Sua vida humilde e de forte crença e fé fez com que sua obra fosse disseminada entre e pelas classes populares, historicamente oprimidas pelos sistemas organizados e comandados por uma minoria opressora. Freire acreditava em Deus, agradecia todos os dias por estar vivo e poder andarilhar pelo mundo e acompanhar as marchas. Segundo ele, desde muito moço se incomodava com as injustiças sociais e com as diversas formas de discriminação, com que as crianças das classes mais abastadas tratavam aquelas das classes populares, que observava e que mais tarde veio a entender.

O título nos remete a pensar sobre o diálogo coletivo, e a possibilidade de nos fazermos entender a partir do legado teórico-prático do próprio Freire, e, ainda, por acreditar na prática do diálogo, "pois onde se reunirem dois ou três em meu nome, ali eu estou no meio deles". (Evangelho de Mateus, Cap. 18, Versículo 20). Em tempos de regressão, lutar e resistir torna-se uma necessidade dos sujeitos populares, especialmente na escola pública. E, nesse sentido, a reunião dialógica, em nome de Paulo Freire, e mesmo de outros autores, cujas referências teórico-epistemológicas circundam as humano-progressistas, é fundamental para reafirmarmo-nos enquanto coletivo em e na educação.

Desde tenra idade, Paulo Freire se preparava para lutar conta qualquer forma discriminatória, e construir para o povo e com o povo uma força-tarefa em prol da educação dos sujeitos marginalizados e com pouca ou nenhuma estrutura de defesa dos direitos de cidadania. Freire nunca se cansou de dizer sua palavra e com a mesma intensidade aprendeu a ouvir cada um e uma com quem esteve durante as experiências vivenciadas antes, durante e depois do exílio. Seus

[1] Professora EBTT, IFFarroupilha, *Campus* Santo Augusto. *E-mail:* marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

exemplos foram e continuam sendo uma forma esperançosa, “de esperançar, e não esperar na pura espera”, que temos para lutar por espaços-tempos de direitos e de cidadania.

Em sua última entrevista, concedida à jornalista Luciana Burlamaqui, em 17 de abril de 1997, Freire falou do ser humano em evolução, da consciência de sujeitos inacabados, e, portanto, da vocação na busca do ser mais. Homens e mulheres precisam crer no amor e na capacidade de transcender, sem dicotomizar do mundo da vida, onde cada um e uma tem a sua fé. Assim, a discriminação religiosa, que o arrepiava desde a infância, deve ser abolida e, igualmente, abolir a negação do seu ser como gente, cujo estado inerte priva os sujeitos de suas liberdades. Religião é propriedade privada e o estado é laico.

A reconstrução da educação e da sociedade permeia pelo rigor da amorosidade e da boniteza, como possibilidade para a superação dos obstáculos criados pelo desconhecimento, pelo preconceito, pela intolerância. A rigorosidade metódica e a crença de que, nos círculos coletivos de cultura, os sujeitos possam se fortalecer e as reconstruírem juntos, pois a luta e a resistência só podem se dar diante do conhecimento e da compreensão de ambas. É nesse sentido que podemos parafrasear Freire e afirmar que a educação por si só não transforma a sociedade, ela muda as pessoas e estas são as que transformam o mundo.

Se dois ou mais nos reunirmos em nome de Paulo Freire, estaremos com certeza reescrevendo sua história. Educaremos e seremos educados com a certeza da seriedade e do riso, fundamentais para a construção de uma escola que possa atingir todas e todos, especialmente as classes populares. A retomada da religiosidade em Freire, na tentativa de dirimir as diversas formas de opressão, discriminação e intolerância, é necessária por se tratar de uma característica dele e que o tornou humilde e responsavelmente epistêmico. Fazem parte dos itinerários de muitos educadores formais e não formais, de estudantes da educação básica e do Ensino Superior – especialmente nas licenciaturas, as leituras dialógicas embasadas e inspiradas no teor rigoroso, porém alegre, da grandiosa e utópica obra freireana.

Com o trabalho desenvolvido por Freire em Angicos, onde mais de trezentas pessoas puderam se alfabetizar em aproximadamente dois meses, cuja culminância se deu com a realização de um grande seminário, no qual, diante da presença de autoridades como o então presidente João Goulart, um senhor de 70

anos quebra o protocolo e pede a palavra: “maior que a fome da barriga é a fome da cabeça”. É nesse sentido que sugerimos, em ações práticas do nosso dia a dia, o proposto no título desta Carta e reafirmado por Pignoli (2004, p. 52): “Se dois ou mais se reunirem em meu nome, com o desejo de a verdade compreender, no meio deles estarei saciando a fome, partindo o pão eu me darei a conhecer”. Reunidos em nome de Paulo Freire estaremos saciando a fome da cabeça, do conhecimento.

O trânsito da curiosidade ingênua à curiosidade epistêmica decorre da nossa capacidade racional de saciar a fome do saber e do ser mais. É um caminho longo, permanente, para a vida toda. É um caminho que se faz caminhando, buscando, dialogando, problematizando, instrumentalizando, refletindo, criticizando e “curiosando”. É viver curiosamente: “A curiosidade como 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.” (FREIRE, 2011, p. 33). Para Freire, há a superação na distância, e também na diferença entre a ingenuidade e a criticidade. “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 criticiza.” (FREIRE, 2011, p. 32). Esse é, portanto, o movimento que se dá entre educador e educando: a do-discência.

Sujeitos do ciclo gnosiológico, educador e educando, assim como os demais sujeitos sociais e históricos, estamos todas e todos, por meio da nossa práxis humano-progressista, nos constituindo pela superação da curiosidade ingênua e igualmente construindo a nossa curiosidade epistêmica: “Não haveria criatividade sem a sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos”. (FREIRE, 2011, p. 33). Historicamente, tornamo-nos capazes de, por paciência e insistência, intervir no mundo, e não nos adaptarmos a ele apenas. Diálogo coletivo, curiosidade e criticidade epistemológicas constituem-se na superação mundana, com vistas à transcendentalidade. Se dois ou mais nos reunirmos em nome de Paulo Freire!

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Última entrevista a Paulo Freire:** 1ª parte. Disponível em: https://youtu.be/Ul90heSRYfE. Acesso em: 2 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Última entrevista a Paulo Freire:** 2ª parte. Disponível em: https://youtu.be/fBXFV4Jx6Y8. Acesso em: 2 abr. 2019.

PGNOLI, Emílio. **Cantando e celebrando Jesus Cristo.** 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

199

Gestão democrática: um desafio, ainda nos tempos atuais

Micheli Silveira de Souza[1]
Franciele Vanzella da Silva[2]
Marcia da Rosa Mallman[3]

Caros colegas de profissão e militância:

Escrevemos esta Carta Pedagógica como forma de organizar, registrar e partilhar algumas reflexões e discussões que nos permitimos fazer nos últimos tempos sobre a, ainda necessária, discussão do conceito, implementação e atuação numa perspectiva de gestão democrática no ambiente escolar.

Não é por acaso a escolha de escrever em formato de Carta Pedagógica. Fazemos parte de um coletivo de professores(as) pesquisadores(as), que têm chamado para si o compromisso de resgatar e divulgar essa forma de registro tão bem utilizada por Freire. Numa tentativa de criar vínculos de compromisso e encorajar outras pessoas, outros colegas educadores a dizerem sua palavra e escreverem sobre o seu saber de experiência feito, que se deu a escolha por essa modalidade de escrita. Como nos afirma Vieira, no verbete Cartas Pedagógicas no Dicionário Paulo Freire,

> A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (2010, p. 75).

Dito isso, queremos nos debruçar sobre a questão problematizadora que se apresentada, ou seja, sobre a necessidade do discurso em defesa da gestão democrática, ainda nos dias atuais. Por que mesmo depois de tanta luta,

[1] Graduada em Pedagogia (PUCRS) e Especialista em Gestão da educação (Uninter). Professora de Educação Básica na rede municipal de Canoas/RS. *E-mail*: micheli.souza@acad.pucrs.br
[2] Pedagoga e especialista em Dança (UFRGS). Professora de Educação Básica da rede municipal de Canoas/RS. *E-mail*: francielevanzelladasilva@gmail.com
[3] Pedagoga e especialista em Educação Inclusiva (PUCRS). Professora de Educação Básica na rede municipal de Canoas/RS. *E-mail*: marciamallmann@gmail.com

legislação, estudos, pesquisas e práticas bem-sucedidas ainda precisamos falar e colocar em debate a relevância que o modo de fazer gestão seja democrático?

A gestão democrática, na prática, envolve descentralizar o poder nas instituições de ensino e está relacionada à gestão do coletivo pelo coletivo; para isso precisa contar com a participação de todos os segmentos que a constituem. Nas palavras de Luck,

> Define-se, pois, a gestão democrática como o processo onde se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo. (2008, p. 57).

A gestão democrática não é algo que está dado, pois precisou ser conquistada e vem sendo construída a partir de muitos processos e movimentos de luta.

> A problemática da gestão democrática da educação está presente na obra de Paulo Freire desde os seus primeiros trabalhos, sendo incontornável reconhecer os contributos originais que produziu, tanto em termos teóricos quanto de política educacional. Pode-se, pois, falar de uma concepção freiriana de gestão democrática, ancorada nas críticas que produziu às perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas de educação, a todas as formas de organização meramente instrumental que recusam a politicidade e a pedagogicidade da organização escolar, ao burocratismo e ao " centralismo asfixiante" típico da educação brasileira, na esteira do pensamento de Anísio Teixeira. (LIMA, 2018, p. 236).

O conceito de gestão democrática na área da educação ainda sofre dificuldade na sua implementação e realização no chão das escolas. Em pleno século XXI, ainda temos muitas escolas pelo Brasil afora que não realizam eleições para diretores, não têm Conselho Escolar participativo e atuante nem um modo de se pensar, planejar e atuar em gestão que seja participativa e democrática.

Mesmo depois do conceito de gestão democrática ser legitimado pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), muitos ainda são os obstáculos e desafios que se apresentam para que as escolas e espaços educacionais, em geral, tirem as

palavras bonitas do papel e aproximem a sua prática ao seu discurso. Realidade ainda mais assustadoras se pensarmos que, em alguns ambientes escolares, nem no papel encontramos a gestão escolar numa perspectiva democrática.

Infelizmente, no contexto atual brasileiro, estamos presenciando enormes retrocessos nos direitos humanos e trabalhistas adquiridos após muita luta por pessoas que viveram antes de nós. Pessoas estas que precisaram ir às ruas para garantir a toda sociedade brasileira a legitimação de direitos como: o voto, férias remuneradas, planos de carreira, aposentadoria e tantos outros.

Nesses tempos de incerteza, de violações, ao que nos é mais caro: nossa vida, nosso modo de ser e estar no mundo, a democracia no país fica ameaçada, políticas públicas que impulsionavam o desenvolvimento da educação simplesmente deixam de existir. Estamos vendo, alguns estão vendados e ainda não puderam ver, os conceitos de sociedade, construídos ao longo de décadas, sendo subvertidos e ficando à mercê do discurso de ódio e das *fake news*.

No momento em que um país é governado por pessoas que enfraquecem o discurso democrático, não estão abertos ao diálogo e a atender às necessidades das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais e populares, podemos dizer que este governo seja um desgoverno. Desgoverno porque poderá causar (certamente causará) enormes e devastadores retrocessos nos direitos adquiridos pela população. Certamente, este não é o primeiro nem o último período que a humanidade passará por isso. A História está aí para nos lembrar e ensinar o que tempos de ausência ou negação da garantia dos direitos humanos e ao exercício da democracia podem gerar, como exemplo o Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial.

Não é novidade na área da educação dizer que precisamos estar alertas aos ataques e retrocessos. Por que nada está dado, tudo está sempre em constante transformação. Precisamos estar alertas quanto a favor de quem estão as mudanças que vêm de cima, sem diálogo nenhum com a categoria. Estão a favor do povo ou a favor de uma pequena parcela da população? Sabemos muito bem a quem essas medidas descabidas querem servir! Nesse momento onde a democracia da nossa sociedade está ameaçada, a educação como um todo também está ameaçada. Por isso o interesse no sucateamento e corte nas áreas educacionais para “enfiar goela abaixo”, como se diz, mudanças que só irão trazer retrocessos ao País, desvalorização dos profissionais da educação, e aumentar a

manipulação do povo que ficará cada vez menos instruído, crítico e consciente da importância do seu papel e poder decisão como cidadão.

Esta reflexão, em forma de Carta Pedagógica, permite pensar como a educação, neste país, ainda precisa se fortalecer. Estamos sempre lutando para não retroceder e perder todo o desenvolvimento e conhecimento gerado pelos trabalhadores educacionais ao longo dos tempos. Queremos que toda saliva, todo suor e sangue dos nossos colegas não tenham sido em vão!

Que possamos nos fortalecer enquanto coletivo e ter esperança para continuar lutando por aqueles que já lutaram por uma sociedade mais justa e por uma educação para todos. E também, continuar lutando por aqueles que um dia poderão levantar essa bandeira, ter esta luta como sua. Talvez o desafio que se apresenta seja: A partir do diálogo e da união com os diferentes quais são as ações que vislumbramos como formas de luta e resistência? Acreditamos que momentos e espaços como esse nos alimentam de coragem e esperança para seguirmos questionando e dialogando com curiosidade, amorosidade e compromisso.

Até podemos recuar, se essa for uma estratégia para sobreviver, organizar e fortalecer a militância e a resistência! Só não podemos desistir, porque, conscientes do nosso inacabamento e também do compromisso de Ser Mais, sabemos que lutar e resistir é preciso por nós, pelos que já vieram e pelos que ainda virão!

Um grande abraço freireano,
das autoras.

Referências

LIMA, Licínio C. Gestão Democrática. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 236-237.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série: Cadernos de Gestão).

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 75-76.

200

Reflexões e emoções pós-seminário diálogo com Paulo Freire

Raquel Xavier da Rocha[1]
Micheli Silveira de Souza[2]

A todos e todas que sonham e lutam por uma sociedade mais humana:

No último final de semana,[3] 23 e 24 de novembro de 2018, realizou-se o XII Diálogos com Paulo Freire: "Uma pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar obstáculos", na Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), que fica situada na cidade de Taquara. Diálogos com Paulo Freire é um seminário itinerante no Rio Grande do Sul, em que, em cada ano, é realizado em determinada cidade, assim como o Fórum Paulo Freire constitui-se como um espaço/movimento de luta e (trans)formação.

Neste encontro anual, reúnem-se diferentes grupos da sociedade que realizam e refletem suas práticas diárias através das Leituras Freireanas, entre estes grupos incluem-se professores e estudantes das diferentes áreas do Ensino Superior e da Educação Básica, os movimentos sociais e todo aquele e aquela que sonha e luta por uma sociedade igualitária e humana, que encontra nas leituras de Freire força e inspiração para continuar lutando e sonhando por um mundo menos opressor.

Neste evento o tema central dos Diálogos foi: "Uma pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar obstáculos". A partir do tema proposto, refletimos nossas práticas diárias e encontramos motivação, através das rodas de conversa e partilhamentos de trabalhos acadêmicos e experiências vividas, para

[1] Raquel Xavier da Rocha: Graduada em Pedagogia pela PUCRS, especialista em Gestão Escolar e Supervisão Escolar pela IERGS. Professora de Educação Básica, na rede municipal de Canoas/RS. *E-mail:* raquel.rocha@acad.pucrs.br
[2] Micheli Silveira de Souza: Graduada em Pedagogia pela PUCRS e Especialista em Gestão da Educação pela Uninter. Professora de Educação Básica na rede municipal de Canoas/RS. *E-mail:* micheli.souza@acad.pucrs.br
[3] Esta Carta Pedagógica está "encharcada" de emoção e foi escrita logo após a participação no XII Diálogos com Paulo Freire. A decisão de realizar esse registro e, posteriormente, sua publicação, tem como intenção organizar e preservar as reflexões e os sentimentos gerados nessa onda de emoção e esperança freireanas.

continuar lutando com fé e esperança na humanidade, mesmo diante de tanta adversidade e desesperança que paira sobre a sociedade brasileira e mundial.

Este ano de 2018, tem sido, em nossa sociedade brasileira, um ano de muita apreensão política e ideológica, onde enfrentamos uma onda de violência e desumanização. Paira sobre nós uma nuvem de medo, medo de não saber o que virá, medo do desconhecido, medo do retrocesso, medo, medo, medo!

O presente momento ao mesmo tempo que nos leva a ter muito medo, nos leva a buscar forças, a buscar estar com pessoas que, como nós, pensam e sentem a mesma dor, a dor do medo. Este sentimento, neste momento, foi um dos motivos a pensar, escrever e participar do XII Diálogos com Paulo Freire, buscar neste espaço, força para não desistir diante das adversidades. Ao nos fortalecermos com "os nossos" ganhamos fôlego para criar condições de aproximação e de diálogo não somente com os diferentes, mas também com os antagônicos. Por mais difícil que isso possa se apresentar, precisamos exercitar e realizar este movimento. Viver somente em grupos, "bolhas sociais" não resolve nem resolverá os desafios que se apresentam.

> Quanto mais vamos conhecendo a realidade histórico-social em que se constituem os temas em relação dialética com seus contrários, tanto mais nos é impossível tornar-nos neutros em face deles. Por isso mesmo é que toda neutralidade proclamada é sempre uma opção escondida. (FREIRE, 1981, p.79 *apud* MIRA, 2018, p. 47).

Estar partilhando experiências nas rodas de diálogos é como se estivéssemos diante de uma farta mesa, repleta de diferentes iguarias culinárias, onde, com toda certeza, se nossa fome fosse biológica, seria saciada, mas vamos alimentar nossa alma, enchendo-nos de esperança, buscando, através das falas dos colegas participantes, força para não desistir, força para continuar lutando e jamais desanimar; podemos até fraquejar, mas jamais desanimar, pois a nossa LUTA é e sempre será contra toda e qualquer forma de opressão e repressão.

Esta luta foi a vida de Paulo Freire e, como ele, devemos dedicar a nossa vida também, lutando por uma sociedade mais humana e jamais perder a fé na humanidade, segundo o Dicionário Paulo Freire.

> Paulo Freire, educador compromissado com a Educação das camadas populares, nos estimula, com seu exemplo de vida, que é coerente com a sua obra, a irmos à luta pela justiça e pela efetiva democracia, criando, juntos,

> espaços e tempos de trabalho, cultura e lazer para todos e todas. (RIBEIRO, 2018, p. 298).

As palavras lidas e referidas ao mestre Paulo Freire também são as palavras que nos movem quanto leitores das obras freireanas, é o que nos constitui quanto agentes transformadores da realidade, é o que nos dá força para não desistir da luta diária, luta contra toda e qualquer forma de desumanização, é a nossa fonte de esperança e nos dá força para continuar na luta. Como nos diz nosso querido professor Balduíno Andreola, não devemos apenas reproduzir as ideias e obras de Freire precisamos recriar suas ideias, ir além, ser mais.

Esta Carta Pedagógica tem a intenção de compartilhar reflexões e sentimentos pelos quais fomos tomadas após a participação no Diálogo Paulo Freire. Pois sabemos que os fóruns e seminários, numa perspectiva freireana, não acabam neles mesmos, mas, sim, nos pedem expansão, vão se espraiando a cada novo diálogo.

Escolhemos a modalidade Carta Pedagógica para fazermos esse relato de experiência, porque acreditamos no potencial de reflexão sobre a prática que este instrumento possui.

> A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (VIEIRA, 2018, p. 75).

A cada participação seja no Fórum Paulo Freire ou no Diálogos com Paulo Freire, aqui no Sul ou em outras regiões do País, sentimo-nos mais fortalecidas e pertencentes desse movimento, dessa caminhada com tamanha história e que vem se (re)inventando a cada edição.

Agradecemos a colhida sempre amorosa de todas as instituições e pessoas que já abraçaram nossos encontros freireanos. E gostaríamos de usar este espaço para agradecer, especialmente, os pioneiros desse movimento que tiveram a coragem e a perseverança de acreditar, alimentar e fazer acontecer uma ideia que hoje já está na sua 21ª edição.

Nesse sentimento de “Ninguém solta a mão de ninguém”, interrompemos por aqui esse esforço de reflexão inicial, para que possamos continuá-lo, quem sabe em rodas de conversa nos próximos encontros freireanos e pela vida a fora.

Um grande abraço freireano,
Raquel e Micheli

Referências

MIRA, Levi Nauter de. Antagonismo. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 46-47.

RIBEIRO, Marlene. Luta. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 295-298.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-76.

201

Dialogicidade e amorosidade: o ser professor e o compromisso com o outro

Ana Caroline Pedretti[1]
Eduarda Vieira de Souza[2]
Ana Lúcia Paula da Conceição[3]

A dialogicidade e a amorosidade são capacidades humanas que remetem ao compromisso de acolhida, aceitação e libertação e por isso são condições para a existência humana, pois, conforme Freire (1987, p. 45): "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens". A sala de aula é lugar das diferenças e por isso a amorosidade e a dialogicidade são importantes para o se fazer "gente", mas isso não se resume apenas em uma boa convivência entre professor(a) e aluno(a), visto que para Freire a dialogicidade e a amorosidade são elementos que vão além da afetividade e da relação ensino e aprendizagem em sala de aula. É necessário, então, permitir que um esteja com o outro e não se negar a "boniteza" do(a) professor(a) ensinar e aprender com o(a) aluno(a). Neste estar com outro o(a) professor(a) aponta e estimula nos indivíduos a busca antropológica de amar a si mesmo e ao outro. Assim, vai compreendendo que para se fazer "gente" as relações existentes no ambiente escolar necessitam ser de diálogo e amorosidade e não apenas uma imposição de um sobre o outro.

Para Freire (1987, p. 45), "se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo", dessa forma, o amor não é um valor singular, mas que possui outros elementos que se relacionam a ele, tais como o respeito, a humildade, a fé, dentre outros, e estes tornam possível o ato da dialogicidade.

O percurso metodológico deste estudo tem como base os escritos freireanos, que buscam discutir os conceitos de dialogicidade e amorosidade articulados com o ser professor(a) e a reflexão da trajetória escolar durante a formação docente,

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. *E-mail:* anypedretti@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. *E-mail:* eeesouza98@gmail.com
[3] Professora Orientadora. Docente Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. *E-mail:* ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

considerando a reflexão sobre suas práticas como forma de se reinventar pessoal e profissionalmente.

Com base nas palavras de Freire (1996, p. 37), “me movo como educador porque primeiro me movo como gente”. É necessário compreender que, como educador(a) não podemos nos ater apenas aos conteúdos previstos nos currículos escolares, mas faz-se mister ser um(a) educador(a) que está presente na vida do(da) aluno(a) e que o enxerga além do âmbito escolar, como “gente” que está se construindo num contexto sócio-histórico-cultural.

É fundamental que o(a) professor(a) saiba que ele também é visto por seus(suas) alunos(as) como referência, e por vezes pode ser a única positiva, na vida de um(uma) aluno(a). Desta forma compreende-se que a relação entre professor(a) e aluno(a) vai além do simples ato de estar presente em uma sala de aula; essa relação ultrapassa os espaços da escola e ganha sentidos amplos na existência. Para tanto, a escola e as relações que se estabelecem nesse espaço ganham novos sentidos e traduzem formas de humanidades e compromisso amoroso com o(a) outro(a). A atuação do(a) professor(a) não está restrita apenas ao ambiente escolar, pois os vínculos não findam no momento em que a aula ou o ano letivo encerram, estas são relações que, mesmo na lembrança, perduram a vida toda.

É fundamental refletir que os(as) professores(as) não simplesmente passam pela vida de seus(suas) alunos(as), eles(as) deixam marcas de pequenas ou grandes experiências. Freire (1987) ao tratar sobre amorosidade, acredita que esta possa ser utilizada com afetividade e como compromisso com o outro.

É essencial considerar que os(as) professores(as) podem vir a ser exemplo na vida de seus(suas) alunos(as), podendo influenciá-los(lãs) em suas trajetórias. Motivar a dialogicidade e a amorosidade com o(a) outro(a) e proporcionar momentos de reflexão, são necessários para que compreendam sua constituição de ser “gente”. Nós, como acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia, acreditamos que os/as alunos(as) levam consigo marcas dos(das) professores(as) significativos(as) que passaram por sua vida no período escolar, visto que, durante a formação temos a oportunidade de refletir a respeito do nosso percurso escolar e repensar o profissional que almejamos ser.

Considera-se 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". (FREIRE, 1996, p. 44). Assim, a reflexão de sua trajetória escolar possibilita ao(à) professor(a) em formação analisar com criticidade suas vivências visando à sua futura atuação docente e por meio da qual poderá proporcionar aos seus(suas) futuros(as) alunos/as momentos em que estejam presentes a dialogicidade e a amorosidade.

Quando o(a) professor(a) mostra-se afetivo, humilde, respeitoso e dialoga com os(as) alunos(as), estabelecendo relações de proximidade, transforma a aprendizagem em libertadora, de modo que os(as) alunos(as) possam expressar suas ideias e desejos sem anseios. Segundo Freire (1987, p. 83), "[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro". Através do diálogo, torna-se possível a percepção de mundo por meio da visão de cada indivíduo, de modo crítico e reconhecendo-se como sujeito transformador.

Portanto, é fundamental ressaltar que o diálogo proporcionado em sala de aula necessita fortalecer os laços humanos entre professor(a) e aluno(a), sendo importante compreender as vivências que estes trazem de outros meios sociais. Segundo Freire (1996, p. 38), "precisamos aprender a compreender o significado de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala." Cabe ao(a) professor(a) recordar a si mesmo que o(a) aluno(a) possui estas experiências extraescolares e criar meios que possibilitem o diálogo enquanto prática de amorosidade.

Através deste estudo, chamamos a atenção para o importante papel que o(a) professor(a) possuem na formação pessoal e na trajetória de vida de seus(suas) alunos(as). Por isso é essencial que, enquanto professores(as), estejamos constantemente refletindo sobre nossa prática, dando ênfase à amorosidade e à dialogicidade, enquanto compromisso com o(a) outro(a).

Referências

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

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

202

O cego opressor: estabelecendo a relação de oprimido e opressor, a partir de um personagem em *Ensaio sobre a cegueira*

Matheus Braga Dias[1]

Introdução

O cinema exerce papel fundamental na formação de uma identidade pessoal e da construção de uma visão de mundo, sendo ele um meio de comunicação massivo responsável pela promoção de comportamentos, a partir de suas representações e discursos. Produções de cunho fictício e distópico nos proporcionam uma oportunidade de análise através da linguagem da metáfora, possibilitando a exemplificação dos fatos dados de maneira a se relacionar com o real.

O uso do cinema como fonte de pesquisa a ser estudado, no campo da História, ganha suas primeiras formas quando da publicação da obra "História e Cinema" (1992) de Marc Ferro, momento em que possíveis abordagens a conteúdos históricos foram evidenciadas pelo historiador francês da Escola dos Annales, a partir do uso do cinema como material discursivo. No Brasil, autores como Marco Napolitano (2005) e Elias Thomé Saliba (2007) também discutem esse universo fílmico em suas intersecções com a disciplina de História – principalmente no contexto do ensino formal. Pensando na conexão entre o cinema e a disciplina de História, o presente trabalho apresenta uma proposta de utilização crítica desse tipo de material, a partir de uma perspectiva freireana sobre a relação de oprimido e opressor estabelecido em uma produção fílmica específica: Ensaio sobre a cegueira.

Lançada no circuito cinematográfico mundial em 2008, hoje, "Ensaio sobre a cegueira" se encontra disponível tanto no formato de DVD, como também *online*, de forma gratuita para *download*. O filme traz em seu contexto implicações que abrem espaço para diversas.

Esse é um primeiro esforço, no âmbito ainda da graduação, de aproximar a História e o cinema, mais precisamente o uso do cinema como fonte dentro de um campo, de uma lente freireana, que possibilite perceber esse recurso didático

[1] FURG – História. *E-mail*: matheuschess1@gmail.com

como uma ferramenta/suporte capaz de projetar um universo crítico do mundo, evidenciando uma postura política, engajada num esforço que colabore no processo do ser mais. (FREIRE, 2015).

O cinema como suporte interpretativo

Ao valer-me da abordagem qualitativa a partir do cinema, e encarando esse suporte aqui do ponto de vista da História que conta, uso para análise interpretativa a relação dada a partir de um um personagem com uma cegueira de nascença, em relação com os afetados pela epidemia. A abordagem aqui trabalhada diz respeito ao formato qualitativo, visto que se está diante de um texto interpretativo. (BAUER; GASKELL, 2015). Nesse sentido, ao utilizar um material fílmico, compreende-se que se está diante de expressões que projetam as maneiras como as pessoas se expressam e falam sobre o que se apresenta como importante, como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. (GASKELL; ALLUM, 2015, p. 21). Disso deriva o ato do historiador, e por extensão do historiador-educador, em sua investigação, a qual complexifica, justamente, esses referenciais iniciais, a partir de um arcabouço interpretativo próprio, que representa uma possibilidade entre várias, ao mesmo tempo em que contribui para a pluralidade de leituras acerca de um determinado objeto.

Seguindo a trilha da metodologia qualitativo-interpretativa, opta-se neste texto apresentar duas categorias a serem analisadas enquanto horizonte crítico de análise: opressor e oprimido. Essas serão dois indexadores que encaminharão o debate a ser realizado, visto que se está diante de uma obra capaz de trazer à tona tais elementos como referências para sua própria construção crítica. Investigar essas escolhas é estar diante de um espelhamento que pode ajudar a lançar luz sobre um real de forma crítica, transformadora naquilo que busca superar. Assim, fazer do cinema mediação de uma relação pedagógica é deixar que esse ato de lançar mundos no mundo adquira potência no contexto do ensino e da aprendizagem, que permeia o ofício do historiador.

“Ensaio sobre a cegueira”: uma breve ficha

O filme “Ensaio sobre a cegueira”, do diretor brasileiro Fernando Meirelles, é uma produção adaptada do livro de mesmo nome, de autoria do

escritor português José Saramago, e que teve sua primeira edição lançada em 1995. A adaptação para o cinema foi uma coprodução entre Brasil, Canadá e Japão, produzida entre 2007 e 2008. O roteiro, sobre responsabilidade de Don McKellar, buscou a fidelidade ao livro, sendo a produção reconhecida e elogiada pelo próprio autor.

O enredo do filme gira em torno de uma epidemia de "cegueira branca", ao contrário da tradicional associação à escuridão que permeia a falta de visão tradicional, que vai atingindo a população de forma gradativa. Os primeiros personagens a serem atingidos pela cegueira são colocados em quarentena em uma instalação hospitalar abandonada sobre a vigilância governamental. O número de pessoas cegas atingidas pela epidemia vai aumentando, e a instalação começa a ganhar novos moradores, dando início a uma relação de poder, onde se tem uma formação de grupos em que os "mais fortes" protagonizam atos questionáveis do ponto de vista do atual pacto civilizacional, existente nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Em meio a todas as pessoas cegas, existe uma mulher cuja visão não é afetada, a mesma decide ir para a instalação para ficar ao lado de seu marido, vendo-se obrigada a manter em segredo esse fato, ao mesmo tempo em que convive com todos os outros sujeitos inseridos nessa nova realidade da cegueira branca.

Dentro da quarentena existe um personagem cuja cegueira não se deriva da epidemia, sendo uma cegueira de nascença. O que se tem é uma sucessão de eventos que permeia a relação de opressão nas relações humanas, sendo o cego de nascença o grande protagonista dessa narrativa.

Análise e discussão

Dentro da narrativa do filme, diante de várias críticas fomentadas pelo diretor, é possível fazer um recorte na relação estabelecida na inserção de um cego de nascença em um meio onde existe cegos que recém perderam a visão. Nesse contexto, o cego de nascença, habituado a ser o oprimido em uma civilização que é constituída basicamente pelo que os olhos podem ver, se encontra em uma situação diferente. Ao se unir a um grupo inescrupuloso, o mesmo percebe que tem vantagens sobre os outros; a relação entre os grupos

começaram a tencionar numa espiral de violência estreita. Os cegos opressores são fortalecidos não apenas pelo fato de terem armas de fogo, mas por terem em seu grupo um cego de nascença. Ele não contraiu a cegueira branca que atingiu a todos, mas é portador da convencional cegueira de trevas e a possui desde que nasceu, de forma que está, para os habitantes do manicômio, como estaria para os homens comuns um super-homem. Seus sentidos são muito mais aguçados do que o de todos os confinados. (TEIXEIRA, 2010).

No decorrer do filme, cria-se um clímax que gira em torno de relações de poder, nas quais há uma divisão formada por semelhanças de ideias ou conveniência. Um dos grupos passa a recolher e vender os alimentos disponíveis. A princípio, trocam por objetos de valor, sem levar em conta que não teriam utilidade no contexto em que se encontravam, movidos apenas por uma ganância representativa do modelo capitalista vigente no paradigma moderno. A violência, perpetrada assim de forma gratuita e sem benefício aparente a seus autores revela a especial crueza de sua lógica: ela basta por si mesma, não requer uma razão que esteja fora dela. Os cegos maus a praticam e dela extraem um prazer que basta-se por si só. (TEIXEIRA, 2010).

De certa forma, é esperado que de todos as pessoas, a que melhor entenderia as crueldades vividas pelos doentes, aquele que conviveu por toda a vida com as limitações que a cegueira impõe, é quem representa maior ameaça, pois sabe tudo o que se deve saber para viver cego, tirando vantagem da inexperiência dos demais. Nesse sentido, o filme exemplifica a súbita vontade do oprimido em ser o opressor. Nas palavras de Freire:

A experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor, pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior". (FREIRE, 1987, p. 28).

Em uma organização capitalista neoliberal, em que a educação é pautada no Estado, acaba-se tendo o subjugamento dos trabalhadores que estão a serviço da sociedade, como é o caso dos educadores, controlando suas ações e limitando o alcance social do seu trabalho. Para todo e qualquer ato contrário a esta ordem, o capital tem suas formas de controle da situação. Isto é abordado por

Freire ao afirmar que, para o capital, não poderia deixar de ser assim, ou seja, se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em "coisa", em algo que é como se fosse inanimado. (FREIRE, 1987).

A narrativa toma proporções com diferentes formas de violência, criticando vários aspectos das relações constituídas sob relações oprimido-opressor. O que se tem é uma análise profunda de uma visão de mundo e a reflexão sobre a natureza humana. Uma reflexão que pode ser levada a debate para o campo da educação, ilustrando e exemplificando relações de poder constituídas, a partir de uma educação não libertadora. Neste sentido, a ação do educador não pode ser caracterizada como neutra, visto que, na correlação de forças, entre seu agir pedagógico e as demandas que emergem do contexto onde atua, situam-se marcos que definirão sua opção, a favor do oprimido ou do opressor. A questão da neutralidade, que permeia muitos discursos e práticas educativas, é discutida por Freire (1996, p. 70), quando indaga: "Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?", ou seja, o silenciamento frente às atitudes e ações opressoras constitui-se uma aceitação passiva da própria opressão, ainda mais quando serve ao interesse de fortalecimento do "discurso opressor hegemônico". (Freire, 1996, p. 70).

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. E; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. *In:* BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (org.). **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007.

ENSAIO sobre a cegueira. Fernando Meirelles. Roteiro: Dom McKeller, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

ERRO, Marc. **Cinema e história**. Tradução de Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

TEIXEIRA, Gilberto. **A violência é cega**: reflexões em torno de Ensaio sobre a Cegueira de José Saramago. Aurora 7:2010. PUCSP.

203

Ao professor emérito Balduíno Antônio Andreola

Autor da Letra: Prof. Dr. Dilmar Paixão[1]
Autores da Melodia: Prof. Ms. Júlio Cesar Pires Pereira
e Ms. Ricardo Albino Rambo

Introdução

Balduíno Antônio Andreola, conhecido em especial, no ambiente do Fórum como Professor Baldô, segundo o entendimento dos autores, é a melhor síntese da Dialogicidade e da Amorosidade em Paulo Freire.

Durante a concessão do Prêmio de Reconhecimento como Professor Emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na manifestação do Reitor Rui Oppermann (2019), ficou um registro pouco habitual entre as pessoas que recebem esse Título: têm-se referências somente ao passado. Porém, no caso do Prof. Dr. Balduíno, pela vez primeira, homenageou-se alguém com produção no passado e muito ativo na contemporaneidade.

Objetivo

Homenagear o grande Mestre Balduíno Andreola, mantendo viva a divulgação dessa Premiação Maior da UFRGS, concedida ao Prof. Dr. Baldô.

Referencial teórico

Nosso homenageado, Prof. Dr. Baldô, é um professor dedicado, muito estimado por todas as pessoas que o conhecer e que, embora todo o destaque merecido e reconhecido por essa premiação segue simples, espontâneo e cativante dos seus alunos e conviventes.

Apresentamos como Outras Formas de Expressão, entendendo que, ao gosto do próprio Professor Homenageado, a poesia tem sido parte integrante da sua trajetória profissional e da vida, motivação para esses autores que não cansarão de

[1] Integrantes do LERASEQ – Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem Viver – CNPq/UFRGS. *E-mail*: leraseq@ufrgs.br e dilmarpaixao@yahoo.com.br

ressaltar e agradecer a ele a construção dos conhecimentos e a partilha dos saberes de modo dialógico e amoroso.

Metodologia

A metodologia é um poema-canção, com a maior parte em anexo, inclusive quanto à melodia, conforme nos foi indicado.

Análise e resultados

Defendemos que as homenagens devem ser prestadas "em vida". Por acreditar nisso, ressaltamos a obra sempre contemporânea e muito atualizada do Prof. Balduíno, como indicamos no trabalho poético-musical apresentado no XXI Fórum, em anexo, para que os avaliadores tenham ideia do que foi elaborado para saudar nosso homenageado.

Referência

OPPERMANN, Rui. **Pronunciamento do Reitor da UFRGS na Concessão do Título de Professor Emérito a Balduíno Antônio Andreola**. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

Ao Professor Emérito Dr. Balduíno Andreola!

(Cantado)
MILONGA TRADICIONAL: Rém – LA7 – Rém – La7 – Gm – F – La 7 – Dm
Dm LA7
De repente, um acordeom, o violão e o verso xucro,
Gm Dm
chegam sem pedir indulto, sem bordões da Academia.
Dm A7
Uma nova algaravia, Prof. Baldô a ensinar,
SOLm LA7 D Dm
que o saber tem seu lugar se o coração tem poesia.
Dm A7
Balduíno Antonio Andreola, o Baldô, o Professor,
Gm LA7 Dm

o mesmo versejador dos assovios da alegria.
Re M SOLM
A sua sabedoria, o mundo lido – e de “cór”.
LA7 Dm
Sempre se aprende melhor se o coração tem poesia.

(Dito)

MILONGA TRADICIONAL: Rém – LA7 – Rém – La7 – Gm – F – La 7 – Dm

Nosso Professor Emérito! Professor Doutor Baldô,
por aí no corredor teus versos ainda ecoam.
Teus saberes vivem e escoam na terra, como riacho;
pelo solo, barbicacho; no céu, junto das estrelas.
Você sabe conhecê-las e, por sabê-las, tão bem
segue o bem viver, convém, qual assovio de menino.
Sempre é o nosso Balduíno: amando, fazer o bem.

(Cantado)

Dm LA7
A tua Universidade, tua energia e teu poder,
Gm Dm
o saber e o conviver, conhecer Pedagogia,
Dm Am
liberdade e ousadia, Filosofia de Vida.
SOLm LA7 D Dm
Esta é a tua gente querida! Teu coração tem poesia !

Dm A7
Balduíno Antonio Andreola, o Baldô, o Professor,
Gm LA7 Dm
aprendiz e ensinador qual notas da melodia.
Re M SOLM
Só podia, a cantoria aplaudir o teu galardão:
LA7 Dm
Emérito da Educação, teu coração tem poesia.

(Dito **Prof Baldô**)

“Meu coração tem poesia”

– assim quem diz é o Paixão.
Eu agradeço a distinção
da UFRGS, Universidade.
É imensa, a felicidade:
Júlio, Rambo, Jaime e tanta gente,
vocês me tornam contente,
todos e todas na trilha.
Se a gente não é uma ilha,
prefiro ser corredor,
desses que levam ao amor.
Vocês são a minha Família.

Faced, UFRGS, Porto Alegre, _____/2019.-

204

A amorosidade e o diálogo a partir da educação infantil

Jéssica Sabrini Froes[1]
Sandra Maria Zeni[2]
Emanuele Nazarine dos Santos Oliveira[3]

A dialogicidade na educação, citada por Paulo Freire, tem um papel central para uma educação libertadora, sendo o diálogo um fenômeno humano que desperta o pensar crítico e esperançoso. Na obra *Pedagogia do oprimido* (1996), encontramos a dialogicidade como a essência da educação libertadora, sendo esse um dos eixos principais de sua teoria. O diálogo nos permite olhar o mundo, segundo o nosso modo de ver, pois assim veremos a nossa existência em sociedade, que estará em constante transformação, sendo algo construído a partir de uma realidade inacabada, resultando no compromisso entre a palavra dita como anúncio ou denúncia. Ao analisar o diálogo como um fenômeno humano, encontraremos a palavra como ação e reflexão, pois para Freire a nossa existência "não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens [e as mulheres] transformam o mundo". (FREIRE, 2005). Em 2018, acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), ingressaram no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa é executado em parceria com a Escola Municipal de Educação Infantil Educador Paulo Freire, pertencente à Rede Municipal de Educação de Bento Gonçalves. A escola é concebida e construída através do Projeto Proinfância do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC). A escola é caracterizada como Tipo B, de porte médio. Percebemos, desde os primeiros contatos, que se trata de uma escola diferenciada, considerando sua estrutura arquitetônica que favorece inúmeras relações e vivências coletivas e individuais. Esta arquitetura possibilita o encontro das crianças e contribui para o desenvolvimento de um diálogo fluido

[1] Estudante do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail:* jefroes@gmail.com
[2] Estudante do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail:* zenisandra02@gmail.com
[3] Estudante do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail:* manu.oliveira2622@gmail.com

e amoroso. O espaço interno é compartilhado, conta com refeitório e cantos de brincar. Neste espaço, os estudantes se reúnem para comemorar os aniversários e a hora do conto, entre outras. Essa organização possibilita que mais de uma turma ocupe os espaços simultaneamente. O espaço externo é compartilhado com até três turmas, de diferentes idades que brincam juntas. A escola conta com um ambiente harmonioso e dinâmico, onde as crianças exercitam sua imaginação, dialogam com os colegas, brincam de "faz de conta" e interagem com as demais crianças e funcionários da escola. Esses momentos de diálogos e brincadeiras entre eles é vital para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, relacional, entre outros… A amorosidade torna-se o eixo central da prática pedagógica à medida que, por meio dela, novas aprendizagens são realizadas através de brincadeiras, contações de histórias, trocas simbólicas, contatos físicos, entre outros. Observamos que a amorosidade e a dialogicidade são fundamentos imprescindíveis para uma prática educativa transformadora das relações entre docentes, profissionais da educação e crianças que estão na educação infantil.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

205

Dialogicidade na formação continuada de professores: uma prática de liberdade

Maria Nelma Marques da Rocha[1]

Ao falar na educação problematizadora, um dos principais eixos primordiais da teoria freireana é a dialogicidade como prática da liberdade. A partir do conceito de diálogo em Freire (2016), considero pertinente afirmar que a dialogicidade é a essência da educação. Segundo Freire (2016), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, o diálogo é determinado como um fenômeno humano e, a partir dele os homens transformam o mundo. A partir desse pressuposto, ancoro minhas reflexões às concepções do pensamento freireano que propõe uma educação problematizadora que conduz ao pensamento crítico e reflexivo, no qual o homem se liberta das ideologias impostas pelo sistema dominante e busca um mundo mais igualitário e justo. Nesse contexto, adoto o conceito de dialogicidade em Freire (2016), com o objetivo de pesquisar os anseios da formação continuada de professores da Educação Básica, a partir do encontro dialógico do refletir e do agir como meio que possibilita transformar a prática docente. Este estudo privilegiará embasamentos teóricos que permitem apresentar que é possível transformar a prática docente a partir da ação e reflexão. Esta investigação está estruturada em uma abordagem qualitativa e tem por finalidade analisar a formação continuada de professores na perspectiva da dialogicidade como prática libertadora, a partir da ação e reflexão da docência. Assim, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em que os discursos se ancoram nos autores como: Freire (2016), autor principal para falar sobre dialogicidade sob a ótica da amorosidade que conduz à liberdade; outros autores serão trazidos para dialogar com ele, como Nóvoa (1995; 2009) que contempla a formação continuada de professor baseado na reflexão crítica; Schön (2000) aborda a formação de professores, a reflexão e a educação para reflexão perante os processos de desenvolvimento profissional docente. O tema central desta pesquisa, conforme supracitado, é analisar de acordo com o conceito freireano a dialogicidade. A partir desta conjectura, abordo a formação continuada de professores do Ensino Básico e a dialogicidade em

[1] Universidade de Caxias do Sul-UCS. Mestrado em Educação. *E-mail*: mnmrocha@ucs.br

Freire (2016) como forma de liberdade que conduz a transformação da prática docente, a partir da ação e da reflexão da mesma. De modo que, a partir da prática do diálogo, o professor se reconheça como ser que pode transformar sua prática docente e constitui-se como crítico e liberto.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor:** o passado e o presente dos professores. 2. ed. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa – Portugal: Educa, 2009. Disponível em: https://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro. Acesso em: 20 set. 2018.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem, 2000. Disponível em: https://ucsvirtual.ucs.br/startservico/PEA/.

206

Linguagens de professores potencializadores de resiliência

Rodrigo Ademar Bender[1]

O processo relacional estabelecido no mundo escolar entre o sujeito professor e o sujeito aluno ocorre, de forma dicotômica, nas mais diversas esferas do sentir/agir/viver humano, constituindo-se por meio da linguagem. O presente artigo propõe uma exposição de forma analítica sobre o tema acerca das linguagens necessárias a professores potencializadores de resiliência. Para tanto, a articulação das ideias é baseada nos autores Edgar Morin, Maria Cristina Kupfer, David Zimerman, Leila Longo, Borys Cyrulnik, Sandra Cabral e Maria Lúcia de Arruda Aranha. O entendimento, assim montado, é apresentado como uma forma interpretativa do reconhecimento da educação, conforme um discurso do social e, tais quais, os conhecimentos da ciência psicanalítica, quando compreendidos e vivenciados no mundo escolar, são importantes para o diálogo. Temos que o saber da psicanálise demanda ao sujeito-professor formas de elaboração novas do seu agir, o qual pode vir a ser estimulador da característica resiliência.

Palavras-chave: Linguagem. Educação. Psicanálise. Sujeito. Resiliência

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CYRULNIK, Boris. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos**: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

[1] Técnico Industrial Eletrotécnica. Bacharel em Ciências Sociais: Sociologia. Licenciado em Gestão de Pessoas e Planejamento e Políticas Públicas Sociais. Aluno do curso de Especialização em Psicanálise e Educação – UniRitter – Campus Exclusivo – Porto Alegre, orientado pela Profa. Dra. Noeli Reck Maggi. *E-mail:* rodrigoademarb@gmail.com

Eixo 14

Paulo Freire e Direitos Humanos

Coordenadores

Prof. Dr. Luis Carlos Trombetta (UCS/FACCAT)

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira (FURG)

Articulador

Doutorando João Paulo Borges da Silveira (UCS)

207

Educação e direitos humanos: caminhos possíveis

Luis Carlos Trombetta[1]
Luzia Félix Simianer[2]

Considerações iniciais

Que tempos são estes que estamos vivendo? Que saídas os governantes estão apresentando aos problemas brasileiros na atualidade? Tem sentido denunciar desmandos generalizados nas diferentes esferas de poder (municipal, estadual e nacional?) São as perguntas "que movem o mundo" e não as respostas. Dizer o óbvio várias vezes acaba sendo um imperativo diante de visões dogmáticas e unilaterais presentes em vários espaços nos quais participamos e/ou estamos envolvidos, real ou virtualmente. Todas as nossas estratégias didáticas, metodológicas e políticas resultam insuficientes num quadro em que a mera oposição ao razoável e racional aparece cotidianamente. Sentimo-nos perdidos, impotentes e ameaçados diante de tantas barbáries. Diante disto tudo é normal que passemos por momentos de raiva e furor; por momentos de desânimo e de inércia diante destes contextos difusos e desafiadores. O normal (para alguns) é largar tudo e passar a seguir aquilo que os pseudolibertários seguem: os ditames do mercado, do consumo e da oposição aos direitos humanos fundamentais. Mas pensamos que este não seja o melhor caminho.

Diferentes formas de mortes foram instituídas nos últimos anos, sem a devida atenção dos variados atores sociais. Grande parte daquilo que a mídia nos traz acerca de decisões governamentais corroboram a ideia de dissolução do Estado e, acima de tudo, a divinização do mercado, a partir de uma ótica neoliberal bastante predatória. Utopias, sonhos e esperanças morreram. Muitas pessoas que caminhavam e compartilhavam conosco suas alegrias e agonias estão desanimadas e desmotivadas. É bastante tentador o clima para que desanimemos também. Nossas escolhas, em alguns momentos, nos afastam de pessoas queridas

[1] Formado em Filosofia pela FAFIMC; Mestre em Antropologia Filosófica pela PUCRS. Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da FACCAT e da UCS.
[2] Formada em Pedagogia (FACCAT) com especialização em Gestão Escolar. Diretora da Emei Os Baixinhos de Igrejinha, RS. Membro do Grupo de Estudos Paulo Freire.

e amadas, e isto é muito ruim e muito sofrível. Vivemos dilemas morais terríveis entre projetos coletivos e projetos pessoais. Quem não vivencia isto no cotidiano?

Nos parágrafos anteriores, expusemos parte daquilo que ocorre conosco no processo de formação dos futuros profissionais das diferentes áreas, na vida cotidiana de muitos e muitos atores sociais e também com a maioria das pessoas com as quais convivemos socialmente: desilusão e niilismo agregados.

Diante desse cenário, precisamos reafirmar que a Educação, voltada aos Direitos Humanos, é *Conditio sine qua non*[3] para que tenhamos, de fato, uma sociedade justa e democrática. Mas para falar de Direitos Humanos na atualidade, precisamos ter certas habilidades didáticas e pedagógicas e, acima de tudo, conhecimento epistemológico acerca deles. Sim! O contexto é tão adverso que faz com que pessoas preparadas teórica e praticamente acerca do tema passem por momentos delicados, tendo em vista o alto ardor das discussões. Do mais importante ao mais simples dos mortais, em vários momentos, vivenciamos situações de afronta aos militantes e defensores dos Direitos Humanos. São atitudes descabidas e injustas destiladas contra essas pessoas corajosas que fazem de sua vida um instrumento, uma bandeira em defesa de quem mais precisa deles e delas.

O concreto sensível ou o fenômeno descrito

Em nossa prática cotidiana (em escolas e na academia), temos que enfrentar opositores dos Direitos Humanos que nem sequer conhecem o mínimo daquilo que estão criticando: é o criticar por criticar a partir de uma pseudo-hegemonia intelectual. Em alguns espaços, eles(as) não ouvem e, quando partem para a discussão, o debate, a maneira de fazer isto é através de chavões e materiais carentes de rigor metodológico para defender seus pontos de vista. Virou moda atacar as pessoas que defendem a educação e os Direitos Humanos, e isto é muitíssimo ruim.

Para corroborar estas informações colocaremos uma situação vivenciada por nós em um Seminário de Direitos Humanos organizado pelas Faculdades Integradas de Taquara, RS, no ano de 2018. Este seminário teve várias palestras

[3] Expressão latina que significa condição sem a/o qual não pode ser. Neste caso os Direitos Humanos devem estar associados diretamente ao processo educativo e vice-versa.

convergentes com o tema e, em uma noite, a deputada Maria do Rosário participou de uma mesa-redonda, abordando principalmente a questão dos Direitos Humanos e também a questão gritante do feminicídio. Ao longo da semana, a repercussão nas redes sociais foi intensa e muitas das postagens questionavam a sua presença no evento, a atuação dela no parlamento e, acima de tudo, a pertinência ou não de uma instituição de Ensino Superior debater esta temática. O clima foi de tensão naqueles dias; uma rede de cuidado e proteção da própria deputada teve que ser organizada para evitar quaisquer "confusões" durante o evento. Além disso, a postura da direção da faculdade e dos organizadores foi determinante para que tudo ocorresse com certa normalidade. Diante dessas providências tomadas, a fala da deputada foi bastante tranquila, mas nos bastidores o clima foi de alta voltagem.

Ouvir jovens acadêmicos (de cursos das Ciências Sociais) ensaiando vaias a uma pessoa que defende tão bem a questão dos Direitos Humanos ao longo de sua vida é algo totalmente absurdo e incompreensível. Conversar com eles e ouvir falas desconexas acerca do que envolve toda esta problemática é muito triste. Criticam o que buscam realizar em alguns dos cursos que frequentam. Que caos!

Em relação ao contexto anterior, podemos dizer que temos muitos seres alienados no País na atualidade. Trabalhar com eles é extremamente difícil, pois sua concepção de vida e de mundo é totalmente equivocada.

> O ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é. Diante de um estrangeiro tratará de esconder as populações marginais e mostrará bairros residenciais, porque pensa que as cidades mais cultas são as que têm edifícios mais altos. Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta. (FREIRE, 1979, p. 35).

Esta é uma bela descrição sobre uma sociedade alienada. Vemos que é algo muito semelhante àquilo que ocorreu nos últimos meses e anos no Brasil. Apesar da obra *Educação e mudança* ter sido escrita há quarenta anos, seus enunciados estão muito atuais.

A superação destas atitudes somente será possível se reafirmarmos com intensidade e convicção a necessidade e importância dos direitos civis, políticos e sociais. Sabemos que estes direitos são fruto de muitas lutas e de diferentes

teorizações, afirmações e campanhas de implementação. Eles se consolidaram ao longo do tempo, mas com muitos sacrifícios. A realização deles ocorre em momentos e maneiras diferentes: começamos com os direitos civis, avançamos aos políticos e agora estamos tentando concretizar os sociais, econômicos e culturais. Falar dos primeiros é relativamente fácil, mas, para debatermos sobre os últimos precisamos de coragem, convicção e empenho. Somente os últimos concretizados é que darão mais equidade e dignidade às pessoas.

Mas no Brasil muitas coisas irônicas aconteceram e acontecem. A proposta de celebrar o aniversário de um golpe militar em plena democracia é uma grande e absurda anomalia. Já pensou o inverso disto: durante a ditadura celebrar a democracia?! O coro feito por quem diz seguir o presidente através das redes sociais é uma mostra inequívoca de que vários valores fundamentais dos Direitos Humanos não estão sendo importantes e relevantes a estas pessoas.

O que tem preocupado muito os defensores dos Direitos Humanos, nos últimos meses, são as propostas encaminhadas ao Congresso Nacional com temas terríveis sobre as políticas públicas e sociais que vinham sendo implementadas pelos governos de Lula e Dilma. Quase todos os recursos destinados às ações afirmativas foram diminuídos e/ou zerados. Justamente no setor que geravam mais inclusão das pessoas menos favorecidas é que estamos vendo o desmonte acontecer. As políticas das diferentes cotas estão acabando. Quem precisava ser afirmado está sendo negado permanentemente por este governo que está aí. O velho sonho dos neoliberais triunfa a passos largos. O Estado está sendo destroçado rapidamente e tudo o que foi construído a duras penas agora se evapora ligeiramente.

Quais as consequências disto tudo às pessoas?

> É por causa desses planos políticos estruturados na ótica da globalização neoliberal que ficam totalmente excluídos quase dois terços da população mundial. O fenômeno do desemprego estrutural é exemplo clássico dessa exclusão, mas há outros métodos e formas sutis de privação que descartam regiões inteiras dos planos político-econômicos. (ZITKOSKI, 2006, p. 63).

O descarte desta parte significativa da população de quaisquer políticas públicas por parte do governo brasileiro é um fato notável. Somente compreendemos isso se analisarmos esse fenômeno a partir das perspectivas das

políticas neoliberais que foram implementadas na década de noventa e que agora ganharam novos ares neste governo que aí está. É triste, mas é real.

Esta foi a maneira encontrada por estes governos para dominarem a população e concretizarem a hegemonia ideológica das classes dominantes. O que devemos fazer neste cenário?

> É precisamente, quando – as grandes maiorias – se proíbe o direito de participar como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas [...]. Por isto é que a única forma de pensar certo, do ponto de vista da dominação, é não deixar que as massas pensem. (FREIRE, 1993, p. 127).

Eles negam o direito à maioria das pessoas de pensar e refletir. Sem fazer isso a realidade deixa de ser problematizada, e homens e mulheres não podem mais dizer a sua palavra, não podem mais pensar certo, dialogar e debater com outros e outras acerca de seu mundo e de sua realidade. Esta introspecção e este fechamento das pessoas sobre as questões sociais, educacionais e culturais que tocam sua vida é algo prejudicial às camadas populares e que reforça o domínio desta elite inescrupulosa.

Nos últimos tempos, as redes sociais e as novas tecnologias estão agindo fortemente nas relações sociais e com isso a realidade deixa de ser debatida coletivamente e somente é vista a partir da perspectiva do que surge nos diferentes meios e aparelhos. Isto é uma pena, pois a superficialização impera nestes contextos e a visão radical, rigorosa e de conjunto sobre estes fenômenos quase inexiste. Esta é uma grande Matrix a nos dominar. A alusão ao filme é bem pertinente, pois nele percebemos uma teia virtual que dominava a mente das pessoas, e "vários sentinelas" vigiavam o que Neo, fazia em diferentes momentos de sua vida. O importante é percebermos que mesmo Neo sendo "o escolhido" para enfrentar a fúria da máquina, também tinha dúvidas e momentos de crise. A ele não se manifestava evidentemente o que era real e o que era virtual (realidade e ficção). A nós também as coisas ficam confusas (muitas vezes) e não sabemos o que é notícia verdadeira e o que são *fakes*. Que confusão!

Diante desse cenário, iremos apoiar nosso texto no primeiro capítulo da obra de Paulo Freire, Conscientização (teoria e prática da libertação, de 1980); neste texto o autor trabalha muito a ideia de conscientização como saída pertinente a situações históricas adversas à liberdade. Freire comenta:

> A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência de mistificar a realidade eu se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1980, p. 29).

É bem interessante observarmos que Freire trabalha com as perspectivas da utopia e da esperança diante destes cenários de contradições e de negações dos seres humanos e daquilo que eles possuem de mais nobre: sua autonomia e liberdade. Quando ele falava em desmitificar, ele denunciava antagonismos existentes na sociedade da época, e fazendo uma hermenêutica, percebemos isto revivido na atualidade com intensidade. Ao chamarem um candidato à presidente de mito, as massas estavam confrontando um projeto includente que vinha sendo implementado no Brasil por determinada experiência de governo. Neste projeto, a educação e os Direitos Humanos ganharam consideração notável e, acima de tudo, tiveram recursos orçamentários para serem efetivados. Sabemos que o que difere os diferentes governos são os recursos disponibilizados nos orçamentos para a realização das políticas públicas.

Está bastante claro o projeto em andamento no Brasil na atualidade: o de destruir os movimentos populares e as políticas públicas que, em outras palavras, é a tática da dominação. É justamente este conceito que Freire trabalha como fronteira à humanização. Neste processo é fundamental que os seres humanos façam as suas próprias histórias.

> Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1980, p. 39).

Freire é brilhante nesta passagem ao colocar que não é qualquer um(a) que pode fazer história e sim aqueles(as) que possuem conhecimento epistemológico

da realidade, pois é este que abre horizontes e capacita o sujeito a agir. Além do conhecimento, a sensibilidade e a percepção sutil das mudanças dos fatos são elementos indispensáveis às ações concretas e conscientes. Ao destacar a expressão "captar os temas" ele está explicitando os elementos trabalhados neste parágrafo.

Que papel então ele atribui à educação nestas alturas?

> 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. (FREIRE, 1980, p. 39).

Também temos outra ideia que converge com a análise que estamos fazendo:

> O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1979, p. 33).

É por isto que Freire trabalha muito a noção ou o conceito de sujeito. Quer ele ver homens e mulheres autores de suas próprias caminhadas, e a educação desempenha papel fundamental neste processo. Podemos dizer que um currículo bem-feito contempla estes elementos tratados na citação acima. Ao fazer isso vemos que este projeto educacional, além de dar conta da educação de alta qualidade, também trabalha profundamente a questão dos Direitos Humanos.

Esta caminhada potencializada e sistematizada neste rápido texto é uma das ferramentas necessárias à mudança social. Apostar num projeto desta natureza exige compromisso social e decisões políticas dos governantes. Se o cenário na atualidade é avesso a estas causas, não devemos perder a esperança, os sonhos e a utopia; continuar lutando e levando a vida é uma das grandes missões de todos os agentes educacionais comprometidos. Não podemos entoar a música '*deixa a vida me levar'*, pois somos nós os responsáveis por levarmos a vida adiante.

Uma das possibilidades de conduzirmos a vida com autonomia é vencendo a educação bancária e instituindo uma educação de fato, problematizadora e crítica. Estas duas estão fundamentadas:

> A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. [...] A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é deste modo, continuamente refeita pela práxis. (FREIRE, 1980, p. 81).

Esta ideia de incompletude associada à liberdade é trabalhada na obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, em sua introdução. Quando ele fala da educação e dos debates acerca da liberdade, enfatiza muito esta ideia de estar aberto ao diálogo e não se fechar ao fanatismo. Quando relata a história do trabalhador que 'ao debater' se torna crítico, Freire nos deixa clara a noção do homem/mulher voltado ao projeto de ser mais. Na citação acima, a ideia de devir está carregada de esperança e de aposta em seres humanos que vão se ajudando e crescendo coletivamente. A educação é uma atividade contínua e desta forma consegue acompanhar as mudanças impostas pela realidade. Fomos jogados nesta realidade, segundo Gadamer, e precisamos interagir com ela; precisamos interpretar os fatos de nosso tempo e dialeticamente construirmos saídas razoáveis e factíveis aos problemas que nos são apresentados.

Considerações finais

Ao desenvolvermos este texto, pudemos perceber que tanto a educação quanto o tema dos Direitos Humanos são aspectos revolucionários ao longo da História para toda e qualquer sociedade. As denúncias e os anúncios deste fórum também são aspectos revolucionários na atual conjuntura brasileira, que despreza o concreto sensível e fica divagando em temas contingentes e periféricos, que nem de longe atingem a essência da sociedade. A democracia foi erigida através de muitas lutas sociais (vide os fatos históricos dos fatos XIX e XX) e esta marca deve ser mantida na atualidade, caso contrário, corremos o risco de perdermos muitas coisas que conquistamos a duras penas. A caminhada é construída com os primeiros passos e é desta forma que precisamos nos mover para vencermos a opressão e os inúmeros preconceitos presentes no atual modelo de governo que

ora ocupa o palácio do Planalto. As contradições e as lutas são os motores da história. Em frente, sempre!

Referências

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

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

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

208

O Programa Bolsa Família como direito humano no Brasil: concepção de um assistente social freireano

Marcel Jardim Amaral[1]
Vilmar Alves Pereira[2]
Laís Braga Costa[3]

Primeiras palavras

Para o licenciado em Psicologia, Carlos Rodrigues Brandão, a Educação Popular desde sua concepção é aquela que, "ao longo da história da propria Educação, insiste em fazer a seu respeito e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais dificeis, para se obeter, se isso é possivel, as respostas mais concretamente utópicas". (BRANDÃO, 2006, p. 10). Com a laicização do Serviço Social no Brasil, por exemplo, parte do perfil profissional e pedagógico da prática dos assistentes sociais são perpassados pelo

> viés marxista da Teologia da libertação e da articulação desta com **as formulações pedagógicas de Paulo Freire** – aporte identificado por vários estudos no conjunto dos processos de **luta na América Latina** –, setores da categoria dos **assistentes sociais** conseguem fazer avançar os esforços profissionais de vinculação ao movimento de construção de uma **pedagogia emancipatória** pelas classes subalternas. (ABREU, 2011, p.131, grifos meus).

A partir dos anos 60 e 70, observa-se que a situação do "homem incapaz", segundo a gênese profissional, não condizia com os fatos; agora era tempo da categoria necessitar compreender todo o contexto, ou seja, de que o homem/mulher não pode ser julgado socialmente pela situação em que se encontra. A profissão adotou personalidade mais abrangedora, que estaria se

[1] Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de Culturas, Identidades e Diferenças. Membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). *E-mail*: amaral.marcel@yahoo.com

[2] Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Professor do Instituto de Educação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) do qual é coordenador. Líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). *E-mail:* vilmar1972@gmail.com

[3] Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-Graduação (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta (Unicruz). *E-mail*: lais.costa@iffarroupilha.edu.br

consolidando não mais com influências conservadoras, mas sim com o terceiro setor (sindicatos, movimentos sociais, ONGs, associações) e com as Ciências Sociais. Em 1986, através do então Código de Ética Profissional, a categoria estaria então "casando-se com a classe trabalhadora".

Com isso, os cursos de graduação de Serviço Social do País ganham também personalidade freireana, visto o constante processo de busca de emancipação dos sujeitos, bem como a não adaptação e o incentivo destes usuários a "ser mais". A categoria do Serviço Social visa à pesquisa voltada às expressões da questão social, bem como a construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternizadas, como "gosta de afirmar Paulo Freire, de 'homens num processo permanente de libertação'". (SOUZA, 1987, p. 125).

A Educação Popular, como instrumento da prática do assistente social nos diferentes espaços de atuação profissional, requer que estes profissionais estejam repletos de sensibilidade com os sujeitos atendidos e assessorados, bem como ao construirem esta postura e/ou identidade, haja "troca de saberes entre o profissional e os segmentos das classes subalternas" para que tal proposta vise à "superação da dicotomia entre sujeito e objeto posta pela pretensa neutralidade da orientação positivista, que de fato traduz um mecanismo de controle sobre setores subalternizados". (ABREU, 2011, p. 158).

Com a redemocratização no final da década de 1980 e, mais precisamente, com a Constituição de 1988, é que passamos a ver que a pobreza e a desigualdade não poderiam ser enfrentadas ou mitigadas, sem uma firme determinação do Estado em assumir suas responsabilidades. A condução de políticas públicas voltadas à proteção social garantidoras de direitos são reflexos dos graus de vulnerabilidade e risco que afetam cidadãos e grupos marginalizados pelo capitalismo, em uma perspectiva de que "ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra". (FREIRE, 2016, p. 75).

Pode-se afirmar que o Brasil assume as contradições do capital, na gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, ao desenvolver políticas nacionais de desenvolvimento social, de segurança alimentar e nutricional, de assistência social, de renda e de cidadania fundando o Ministério do Desenvolvimento Social, hoje extinto pela atual gestão do governo Bolsonaro. Este ministério foi responsável por todo o arcabouço e a execução de políticas nacionais coordenando e supervisionando programas de transferência de renda (Bolsa Família), bem

como o deferimento de orçamentos para o Serviço Social da Industria (SESI), do Serviço Social do Comércio (SESC), do Serviço Social do Transporte (SEST), além de implantar a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – por exemplo, pode ser classificado como um instrumento essencial e insubstituível para a coleta de dados socioeconômicos das famílias que possuem até, no máximo, três salários-mínimos, o que hoje significaria em reais o valor de R$ 2.862,00 (dois mil oitocentos e sessenta e dois reais). Este cadastro implementado pelo SUAS e PNAS traz o objetivo de fornecer informações sobre a localização e as características das unidades familiares, para que o Poder Público possa formular e implantar políticas capazes de promover a sua inclusão, direcionando-as aos diversos atendimentos da rede, para a garantia dos direitos pela gestão progressista projetada.

O presente artigo irá possibilitar a reflexão do Programa Bolsa Família – inserido como principal programa que está no Cadastro Único, através do trabalho que é realizado pelos assistentes sociais e psicólogos para a inclusão das famílias no programa. Neste sentido, busca-se discutir qual o sentido da transferência de renda, e conhecer o perfil das famílias selecionadas, problematizando a intervenção social para romper mitos e tabus que, ao longo do tempo, vêm rondando o benefício. O seguinte estudo deverá desmitificar estas contradições referentes ao benefício, pelo viés da Educação Popular.

O programa Bolsa Família, Paulo Freire e o Serviço Social

Sabe-se que “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca”. (FREIRE, 2016, p. 125). Visando a romper com essa perspectiva, o governo brasileiro, através do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), provocou a sociedade sobre o fato de “por que acabar com a fome e com a miséria não são igualmente fatalidades de que não se pode fugir?” (FREIRE, 2016, p. 99). Desde sua gênese, percebem-se inúmeros posicionamentos contrários ao programa Bolsa

Família, sendo diversos os adjetivos, que profissionais atuantes no Cadastro Único e beneficiados pelo programa de governo escutam de pessoas não favoráveis ao programa, como: “bolsa-preguiça, compra voto, etc.” Hoje, as famílias que fazem bom uso dos recursos deste programa são generalizadas como aquelas que não usufruem legalmente do mesmo; também existe certa alienação na sociedade em geral de que os beneficiados do Bolsa Família recebem “rios de dinheiro”, o que não é verdade. Criado em 2003, o Programa Bolsa Família é, sem dúvida, o maior e mais importante programa de combate à pobreza no Brasil, sendo, inclusive, copiado por outros países.

É necessário termos ciência de que o Cadastro Único com os governos (Lula e Dilma) de cunho progressista era coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), necessitando ser obrigatoriamente usado para triagem de beneficiários de programas sociais do governo federal. As informações estavam regulamentadas pelo Decreto n. 6.135/2007, pelas Portarias n. 177, de 16 de junho de 2011, e n. 274, de 10 de outubro de 2011; assim podem ainda ser utilizadas pelos governos estaduais e municipais para obterem o diagnóstico socioeconômico das famílias cadastradas, possibilitando a implementação de políticas sociais locais.

De acordo com o Decreto n. 6.135, de 26 de junho de 2007, o Cadastro Único pode ser definido como um meio de caracterização e identificação socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda. Este cadastro é utilizado de forma obrigatória para a seleção de beneficiários e integração de programas sociais do governo federal. Vale também destacar que o decreto citado acima traz como conceito de família as unidades familiares que têm, em sua composição, um ou mais indivíduos eventual ou concretamente formada por outros sujeitos que venham a contribuir com o rendimento de todos os que residem sob o mesmo teto.

Os autores do respectivo artigo não trazem dúvidas de que este programa de transferência de renda é importante para a diminuição da pobreza no País, que decorre de um quadro de extrema desigualdade, da qual estes acreditam que o programa Bolsa Família é o mais importante programa para o atendimento às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Possui os seguintes eixos: “transferência de renda, condicionalidades para o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; ações e programas complementares que objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os

beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade". (MDS, 2009 p. 4). Sendo assim, contribui para as famílias romperem o ciclo da pobreza entre gerações e a integração com outras ações e programas dos governos nas suas três esferas, e da sociedade para apoiar as famílias a superarem a situação de vulnerabilidade e pobreza.

A inserção das famílias no programa é realizada pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), ou pela própria Secretaria de Município de Cidadania e Assistência Social, caso o setor do Cadastro Único explicado acima possua espaço físico e localize-se no local da mesma. É importante destacar que muitas pessoas associam a inscrição no Cadastro Único diretamente à inclusão destas no programa Bolsa Família, porém o benefício só será gerido se de fato a família possuir perfil para o mesmo. Caso contrário, os usuários do Cadastro Único serão encaminhados para os demais programas sociais como, por exemplo: desconto do INSS[4] para donas de casa, castração de animais, casamento comunitário, festa de 15 anos comunitário, desconto de água/luz, isenção de taxa em concursos públicos, cursos do PRONATEC,[5] PROjovem, etc.), bem como os demais benefícios eventuais garantidos pela LOAS.[6]

A seleção das famílias para o Bolsa Família é feita com base nas informações registradas pelo município, no Cadastro Único para programas sociais do governo federal, instrumento de coleta e gestão de dados, que tem como objetivo identificar todas as famílias de baixa renda existentes no Brasil (MDS, 2014). Vale observar ainda que a proteção social básica, segundo a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2005), tem por objetivo a prevenção referente a situações de risco, o fortalecimento de vínculos comunitários e familiares. Além disso, é destinado para a população com vulnerabilidade social diretamente ligada a pobreza, ou com fragilização de vínculos afetivos e a violação de direitos mínimos proporcionados pelo setor público.

Este programa surgiu na data de 9 de janeiro de 2004, quando o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, decretava e sancionava a Lei n. 10.836, que criava o programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades. Coube ao Ministério do Desenvolvimento Social

[4] Instituto Nacional do Seguro Social.
[5] Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
[6] Lei Orgânica da Assistência Social.

e Combate à Fome, através do Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004, além de coordenar a gestão e a operacionalização do programa, unificar procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do governo federal. Podemos destacar em especial as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – Bolsa Escola (Lei n. 10.219, de 11 de abril de 2001), o Programa Nacional de Acesso à alimentação (PNAA) (Lei n. 10.689, de 13 de junho de 2003) e o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à saúde – Bolsa Alimentação (instituído na época pela medida provisória n. 2.206-1, de 6 de setembro de 2001).

Acreditamos piamente que a grande problemática e o tabu que percorre o programa Bolsa Família, bem como tantas outras políticas públicas do País, geradoras de conflitos e diversos "achismos", dentro da sociedade como um todo, englobam siglas e bandeiras partidárias de oposição. Queremos dizer com isso que, mesmo que o programa Bolsa Família seja política de amenização da desigualdade, criou-se um estereótipo de que a mesma seja relacionada à política partidária; sendo assim, mesmo com avanços significativos para grande parte da população que hoje não se encontra mais em extrema pobreza, em média ou alta complexidade, a verdadeira face do programa acaba por ser fragilizada.

Mesmo assim, o programa vem contribuindo com o acompanhamento pré-natal e a redução das mortes infantis devido à desnutrição, que, segundo o *site* do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 93% das famílias beneficiadas têm como responsável familiar a mulher e, destas, 68% são negras. Nestes dez anos, o programa atendeu a 13.800.000 famílias em todo o País. Foram 14,8 milhões de crianças e jovens que cumpriram a frequência escolar, e 8,7 milhões de famílias que cumpriram a condicionalidade de acompanhamento da saúde.

Um programa de governo com resultados tão eficazes, acreditamos da mesma forma que Paulo Freire que,

> no momento em que um **assistente social**, por exemplo, se reconhece como "**o agente da mudança**", dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente **educativo libertador**, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da **mudança** quanto **ele.** (FREIRE, 2015, p. 53, grifos nossos).

Neste sentido, o assistente social do CRAS executa um papel fundamental para o desenvolvimento deste programa em todo o País, observando as diretrizes, os objetivos, as metas e a sistemática de funcionamento do programa Bolsa Família. Este, esclarece as responsabilidades de cada responsável familiar, acompanhando e intervindo através de visitas domiciliares dentro e fora do município, quando necessário. Podemos afirmar que o assistente social tem o papel de constatar a real situação em que se encontram as famílias e realizar avaliação técnica, tendo respaldo para orientar e direcionar os usuários aos diversos programas e benefícios oferecidos pela política local e pelo governo federal. O sucesso do programa Bolsa Família requer que o CRAS trabalhe em conjunto com o Cadastro Único do município para o atendimento integral das famílias em maior grau de vulnerabilidade e complexidade, sendo o assistente social o maior instrumento de consolidação do programa, contribuindo para o esclarecimento das principais dúvidas apresentadas pela sociedade.

O combate à fome e à pobreza, o apoio e a promoção das famílias mais excluídas não são tarefas fáceis, principalmente em um país como o Brasil, que é marcado por exclusão e desigualdade social e racial. É evidente que o Serviço Social é inegociável para o acompanhamento das famílias, principalmente daquelas com maiores índices de vulnerabilidade social; na identificação de suas dificuldades e na contribuição para a superação; é necessário que os municípios as identifiquem e as cadastrem no Cadastro Único dos Programas Sociais, possibilitando assim sua seleção para o Bolsa Família pelo governo federal.

Neste contexto, segundo a Lei n. 10.836, o público do programa Bolsa Família é composto por famílias pobres e extremamente pobres, ou seja, são consideradas extremamente pobres as famílias com renda mensal de até R$ 89,00 reais por pessoa; já as famílias pobres são aquelas com renda mensal entre R$ 89,01 e R$ 178,00 reais. Quando pós-selecionadas, de acordo com a renda e com o número de crianças e adolescentes de 0 a 15 anos, as famílias em situação de pobreza passam a receber o Bolsa Família, no valor de R$ 89,00 reais mensais por família, para até cinco crianças, o Bolsa Escola no valor de R$ 41,00 reais mensais, sendo que, a partir dos 16 anos, recebem o Bolsa-Jovem no valor de R$ 48,00, com limite de dois jovens beneficiados por família. Para que estas famílias venham a receber o benefício, bem como suas variáveis acima citadas, é necessário que cumpram as condicionalidades obrigadas pelo programa. O

objetivo destas é assegurar o acesso dos beneficiários às políticas sociais básicas de saúde, educação e assistência social.

A manutenção do pagamento de benefícios dependerá do cumprimento das condicionalidades de saúde e educação, devendo as famílias na área da educação: matricular as crianças e os adolescentes de 6 a 15 anos, em estabelecimento regular de ensino; garantir a frequência escolar de, no mínimo, 85% da frequência da carga horária mensal do ano letivo, informando sempre à escola em casos de impossibilidade do comparecimento do aluno à aula e apresentar justificativa. Caso haja mudança de escola, é preciso informar de imediato se os alunos forem dependentes de 6 a 15 anos, para que seja viabilizado e garantindo o efetivo acompanhamento da frequência escolar no novo local.

Já na área da Educação Popular em Saúde, as gestantes e nutrizes devem inscrever-se no pré-natal e comparecer às consultas na Unidade Básica de Saúde mais próxima de sua casa, portando o cartão da gestante, de acordo com o calendário mínimo do Ministério da Saúde, participando de atividades educativas ofertadas pelas equipes de saúde sobre aleitamento materno e promoção da alimentação saudável. Também é necessário levar as crianças até unidades de saúde ou a locais de vacinação e manter atualizado o calendário de imunização, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, além de cumprir a condicionalidade de pesagem com as nutricionistas da unidade básica, sendo meninos e meninas do 0 aos 7 anos, retornando as mulheres de 15 até os 45 para realizar pesagem.

A lei evidencia que as famílias que não cumprirem as condicionalidades estão sujeitas a efeitos gradativos, que vão desde a notificação da família, passando pela suspensão do benefício, podendo chegar à exclusão da família do programa. Ou seja, esta política de governo, com sua rigorosidade amorosa, possui ações que, segundo a mesma, fazem com que a família cumpra os compromissos com o programa e, principalmente, permite aos governos identificarem os motivos do não cumprimento das condicionalidades, oferecendo apoio e acompanhamento à família, através dos profissionais do CRAS. Podemos alegar, diante das condicionalidades, que “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 2005, p. 90). Neste sentido, os profissionais do Serviço Social possuem viés da Epistemologia dos horizontes da Educação Popular, visto que

> os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública, etc. Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem; se opõem. É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade. [...] ... a questão social, cujas múltiplas expressões são o objeto do trabalho cotidiano do assistente social. (IAMAMOTO, 1997, p. 14).

Observa-se também que grande parte dos beneficiados não compreendem especificamente a dimensão do programa, mas trazem consigo a esperança de que se trata de uma "possibilidade" que possivelmente irá trazer-lhes melhores condições do que aquelas nas quais se encontram. E é justamente para garantir a efetividade e a transparência do programa Bolsa Família que o Ministério de Desenvolvimento Social, a Educação Popular em Saúde e alguns órgãos de controle executam ações de fiscalização no Serviço Social, buscando a implementação das instâncias de controle social. Da mesma forma, acompanhando as atividades desenvolvidas pelo gestor do Cadastro Único municipal, auxiliando através do CRAS a melhor fiscalização, além de apurar denúncias endereçadas ao órgão de famílias que estão recebendo o benefício indevidamente.

Considerações incompletas, inconclusas e inacabadas

Se, na contemporaneidade, "o sistema capitalista opera a partir de uma lógica de exclusão e de descuido" (PEREIRA, 2016, p. 82), ao mesmo tempo é preciso ter a dimensão de que " re -pensar o trabalho de mobilização e educação popular [...] não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional". (IAMAMOTO, 2002, p. 33).

Certamente, o programa Bolsa Família não é a resposta nem mesmo a solução para o fim da pobreza, mas contribui para que cidadãos tenham o direito à saúde, alimentação e educação. Isso permite que as futuras gerações tenham, de fato, uma vida mais justa e melhor que a de seus pais. Para enfrentar a desigualdade social, a pobreza, a fome e a miséria no País, é necessário que o

profissional do Serviço Social seja sensível, e busque a consolidação e efetivação das políticas públicas, que garantam direitos sociais e básicos, intervindo na garantia de direitos para o exercício da cidadania e dos setores excluídos da sociedade. Faz-se urgente e necessária a compreensão de que a fome não é uma questão de opinião nem mesmo de bandeira partidária mas de política pública.

Referências

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e organização da Cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação – SAGI. **Avaliação de políticas e programas do MDS**: resultados – Bolsa Família e Assistência Social. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Comissão Intergestores Tripartite. Protocolo de gestão integrada de serviços, benefícios e transferência de renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). **Resolução CIT n. 7, de 10 de setembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, Secretaria Nacional de Assistência Social. **CRAS:** A melhoria da estrutura física para o aprimoramento dos serviços: orientações para gestores e projetistas municipais. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Resolução n. 9, de 15 de abril de 2014**. Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas. **Debate n. 6,** Fortaleza, CRESS – CE, 1997.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. *In:* **CFESS. Atribuições privativas do (a) assistente social em questão.** 2002. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

PEREIRA, Vilmar A. **Ecologia cosmocena:** a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora, MG: Garcia edizioni, 2016**.**

SOUZA, João Francisco. **Uma pedagogia da revolução:** a contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 1987.

209

Reflexões a partir de Paulo Freire sobre a humanização de indígenas através do ingresso no Ensino Superior e da migração de seus territórios sociais, sob o olhar da educação ambiental

Patricia Votto Gomes[1]

Introdução

O ingresso de indígenas no Ensino Superior é uma conquista na área de direitos humanos e sociais, expandida e consolidada através de Ações Afirmativas, que segundo Gomes (2001), são políticas públicas e privadas de inclusão, com objetivos de concretizar a efetiva igualdade de acesso à educação, à formação profissional e ao trabalho, para pessoas em vulnerabilidade econômica, indígenas, negros, quilombolas, mulheres, LGBTS, pessoas com deficiência e imigrantes, e que, consequentemente, promovem pela equidade a justiça social, reduzindo desigualdades sociais e revertendo a discriminação praticada na sociedade:

> [...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003, p. 96).

No âmbito deste artigo, será descrita uma pesquisa qualitativa e quantitativa sobre inclusão de indígenas no Ensino Superior, através de políticas afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os anos de 2010 a 2019, e também sobre a migração de diferentes etnias e grupos indígenas para o Município do Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul. Trará ainda uma reflexão a partir da humanização defendida por Paulo Freire, sob o olhar da Educação Ambiental (EA).

[1] Graduada em Serviço Social. Mestranda em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande, PPGEA/FURG. Servidora Pública da Prefeitura Municipal do Rio Grande –RS. patriciagomesea@furg.br

Isto posto, passamos a uma contextualização histórica para seguir o desenvolvimento deste artigo: desde 2006,[2] no Balneário da Praia do Cassino, localizado no Município do Rio Grande-RS, famílias da etnia Kaingang que moram na Aldeia Indígena existente em Iraí-RS, vêm vender artesanatos no veraneio e, devido a esta prática, conquistaram um espaço garantido pelo Ministério Público Federal e pela Prefeitura Municipal, com casas de passagem para sua estadia temporária no período de verão.

Desta mesma aldeia, vieram os primeiros acadêmicos indígenas que ingressaram através de políticas afirmativas na década de 2010 nos cursos de Ensino Superior de Enfermagem e Medicina na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através de Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas. A partir do ingresso deles na universidade federal no município, outros também ingressaram consecutivamente e passaram a residir permanentemente na cidade nos anos seguintes, atraindo também outros grupos indígenas.

Neste sentido, famílias das etnias Mbya Guarani (vindas de migrações pela beira da estrada, por último de Mariana Pimentel-RS), Mbya Guarani (vindas da Aldeia Pindo Mirim, de Viamão-RS) e Kaingang (oriundas da Aldeia Guarita, de Redentora-RS), deixaram seu território social de origem, nos anos de 2017 e 2018, e vieram determinadas a residir em Rio Grande, buscando demarcação de áreas para seus povos, a fim de estabelecer novas aldeias. Atualmente, estão em torno de 90 indígenas morando em três diferentes locais no município, em novas aldeias com as seguintes denominações:

- Tekoá Para Rokê no Bairro Domingos Petroline, dos Mbya Guarani vindos de Viamão;
- Tekoá Yyembre no Bairro Domingos Petroline, dos Mbya Guarani vindos de Mariana Pimentel;
- Goj Tánh no Bairro Cassino, dos Kaingang vindos de Redentora.

Objetivos

Objetivo geral

Relatar a pesquisa sobre inclusão de indígenas no Ensino Superior, através de políticas afirmativas na FURG, a fim de fazer uma reflexão a partir da

[2] Conforme registro encontrado em Protocolo Digital da Prefeitura Municipal do Rio Grande.

Humanização explicada por Paulo Freire, complementando com o olhar da Educação Ambiental (EA) sobre a migração destes povos.

Objetivos específicos:

1. Abordar que a humanização de indígenas promove a humanização dos demais cidadãos não indígenas.
2. Facilitar o entendimento dos motivos da migração de diferentes etnias e famílias indígenas de seus territórios de origem para o Município do Rio Grande, através da visão da Educação Ambiental.

Referencial teórico

Vemos, na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), um referencial inicial para embasar a importância das políticas afirmativas para promoção da igualdade de acesso a direitos e para a proteção através de leis que promovam a justiça social, de forma a reparar danos sofridos ao longo dos tempos por grupos discriminados e em vulnerabilidade na sociedade:

> Art. 1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. [...] Art. 2º.Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto. Art.7º. Todos são iguais perante a lei e, sem qualquer discriminação, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

A Constituição Federal (CF) de 1988 é fundamental para a argumentação teórica e legal em relação aos direitos indígenas; nela encontram-se diversos direitos sociais no art. 6º, entre eles a educação; e há um capítulo específico que trata de questões relacionadas aos indígenas:

> Capítulo VIII, Dos Índios, Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. [...] (CF, 1988).

Feitas tais referências legais, entende-se que as políticas afirmativas são instrumentos de acesso aos direitos sociais e aos direitos humanos; são políticas públicas de apoio à diversidade e promoção de grupos socialmente vulneráveis, entre eles os indígenas, considerando suas especificidades e diferenças para promover com equidade a igualdade de oportunidades e condições, por exemplo, de acesso e permanência nas universidades, para assim mitigar as injustiças sociais.

Neste contexto, busca-se no educador Paulo Freire[3] trazer uma reflexão sobre a humanização (FREIRE, 1979) dos indígenas que lutam por seus direitos, e que afirmam com protagonismo seus compromissos para mudar as condições históricas de vulnerabilidades em que vivem seus povos, para o reconhecimento e a proteção de suas culturas, de seus territórios, por demandas na educação, na saúde, entre outras.

Dentre as vulnerabilidades, estão os conflitos socioambientais da territorialidade indígena, traz o necessário de que as universidades encontrem caminhos além das políticas afirmativas, entre eles a EA, para também entender e apoiar as buscas migratórias por demarcação de áreas.

A EA, de acordo com Adomilli, Tempass e Lopes (2017), aborda aspectos das relações dos humanos com outros seres vivos na natureza, com a sociedade, com a diversidade cultural, e quanto aos saberes cotidianos que se relacionam a uma territorialidade, e que contribuem para referenciar o olhar em relação à migração de indígenas.

Metodologia

Relatos da pesquisa sobre Inclusão Social de Indígenas no Ensino Superior na FURG

Durante os anos de 2011 e 2012, realizei uma pesquisa[4] sobre a Inclusão Social de Indígenas no Ensino Superior na FURG, período em que conheci e convivi com acadêmicos (as) indígenas; observei e participei do trabalho

[3] Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira, pela Lei Federal n. 12.612/ 2012, além disso, é um importante referencial teórico para a EA.

[4] GOMES, Patricia V. **Inclusão de indígenas no Ensino Superior público:** diagnóstico social e relatórios de estágio curricular I, II e III. Universidade Anhanguera. Rio Grande, Brasil, 2012. Arquivo pessoal.

multidisciplinar da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena no Programa de Ações Inclusivas (PROAI). Desta forma, vi a prática das políticas afirmativas e dos programas sociais federais que incluíram e deram assistência aos indígenas na universidade, entre eles: Programa de Desenvolvimento Estudantil (PDE), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa de Permanência do Acadêmico Indígena – Ag Juna Ke (expressão indígena Kaingang que significa *ajudar*) próprio da FURG.

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida através de entrevistas com acadêmicos(as) indígenas, com a equipe de assistentes sociais, pedagogas, psicólogas e administrativa da PRAE; foi realizado acompanhamento social dos acadêmicos indígenas no ambiente universitário e na Casa do Estudante; participações em reuniões com lideranças indígenas na FURG e na sede da Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Passo Fundo/RS; encontros com profissionais de outras universidades e Institutos Federais (IFs), que tratam da questão indígena no Ensino Superior; participações em eventos e apresentação de trabalhos em congressos sobre o tema.

Neste período, foi realizado um diagnóstico e identificadas as principais vulnerabilidades dos indígenas na universidade: adaptação ao ambiente universitário, inserção na nova cultura, novos hábitos fora das aldeias e bases fracas de Ensino Médio. As principais dificuldades ditas por eles foram: adaptação às novas situações na cidade, na casa do estudante e com colegas; adaptação social e cultural; conflito de valores; dificuldades de aprendizagem e de acesso a materiais de estudo; carga horária excessiva.

Os acadêmicos indígenas que estavam na FURG, nos anos de 2011 e 2012, consideraram que o primeiro semestre é o mais difícil em relação à adaptação ao curso e ao entrosamento com colegas, professores e técnicos da universidade, que não conhecem a diversidade étnica e cultural nem as reivindicações do movimento social indígena no Brasil, quanto à educação, ou ainda, que não concordam com a política social de cotas que reserva vagas e que oferece programas de acesso e permanência para estes povos.

À época, os indígenas na FURG se interessavam principalmente pelas graduações em Medicina, Enfermagem e Direito, que eram áreas identificadas pelos caciques e por lideranças indígenas como as mais necessárias para seus

povos e havia expectativa de que estes acadêmicos, depois de formados retornassem para suas comunidades para trabalhar com seu povo.

A pesquisa observou que as Políticas Afirmativas e Programas Sociais direcionadas aos acadêmicos indígenas na universidade são muito importantes no contexto da inclusão, mas estão em contínua construção e avaliação, a fim de oferecer condições de permanência e assegurar a vivência de forma qualificada e com respeito às suas culturas, no ambiente universitário.

Entretanto, foi identificado que é necessária a divulgação de informações sobre estas políticas e sobre a diversidade étnico-cultural dos indígenas, o diálogo com acadêmicos, profissionais da educação superior e cidadãos em geral, para que sejam conhecidas e respeitadas, e também com o intuito de prevenir e superar as práticas de preconceito, veladas, porém presentes no cotidiano.

Neste sentido, como projeto de intervenção, a partir da conclusão da pesquisa e com apoio da equipe multidisciplinar da FURG, foi apresentada a palestra: Direitos Indígenas quanto à Educação e Cultura, no IFRS no Município do Rio Grande-RS e realizado o Fórum Nacional de Educação Superior Indígena na FURG.

Análise

Descrição de dados quantitativos atuais sobre acadêmicos indígenas na FURG

Após a contextualização qualitativa da pesquisa realizada sobre a inclusão de indígenas no Ensino Superior, exibe-se a partir de agora dados adquiridos até janeiro de 2019, na FURG através da PRAE na Diretoria de Desenvolvimento do Estudante (DIDES)/ Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF); da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); via *site*[5] da Comissão Permanente do Processo Seletivo (COPERSE) e também com acadêmicos indígenas, quanto aos cursos de Graduação do Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas e outras informações.

Já foram aprovados 96 candidatos no Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas da FURG desde o ano de 2010 até 2019, nos seguintes cursos de graduação, os quais foram indicados pelas lideranças

[5] www.coperve.furg.br

indígenas: Administração, Agroecologia, Artes Visuais, Arqueologia, Ciências Biológicas, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Gestão Ambiental, Geografia, Gestão de Cooperativas, História, Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em ciências da Natureza e Ciências Agrárias, Letras – Português, Medicina, Pedagogia, Psicologia e Sistemas da Informação.

Desde a primeira edição da seleção, foram recebidos na universidade 65 estudantes indígenas pertencentes às etnias: Kaingang, Guarani, Pankará e Fulni-ô, os quais organizaram um Coletivo Indígena, para dar voz aos seus protagonismos na universidade. Dentre estes houve evasões, no entanto, já se formaram em cursos de Graduação na FURG quatro indígenas: um em Educação Física, um em Enfermagem, dois em Psicologia. No final do primeiro semestre de 2019, irão se formar mais um em Educação Física e um em Enfermagem. Uma indígena já formada em Psicologia na FURG é agora Especialista em Saúde Mental.

Estavam matriculados na graduação, até o momento do levantamento de dados (janeiro/2019), 33 estudantes indígenas, com direito a benefícios da Assistência Estudantil, tais como: Auxílio Infância, Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Kit Pedagógico e Kit Instalação. Destes acadêmicos, 25 residiam em Casas de Estudantes Universitários (Moradia Estudantil).

Há também um acadêmico indígena na Pós-Graduação, já Mestre em Educação Ambiental (EA) formado na FURG, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), que está cursando Doutorado no mesmo programa, o que vem enriquecendo a EA, pois possibilita a convivência e o diálogo sobre sua cultura neste ambiente.

Por fim, cabe informar que, no dia 29 de março de 2019, de acordo com notícia publicada no *site* da FURG,[6] foi aprovada pelo Conselho Universitário (CONSUN), a regulamentação do programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (PROAAF-PG) da FURG, a fim de promover o ingresso e a permanência de negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* da Universidade.

[6] Disponível em: https://www.furg.br/noticias/noticias-pesquisa-e-inovacao/consun-aprova-programa-de-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao.

Resultados alcançados

Reflexões sobre a Teoria da Humanização de Paulo Freire: a humanização de indígenas promove a dos demais sujeitos não indígenas

Os povos indígenas têm especificidades étnicas, culturais e históricas próprias da sua existência, que os diferenciam dos demais cidadãos brasileiros, as quais precisam ser reafirmadas, revitalizadas e respeitadas, e é por isso que estão na luta pelos seus direitos, por perceberem as dificuldades que enfrentam e a necessidade de mudanças em suas realidades, para melhorar a vida de seus povos; tal como diz Freire, "Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade". (FREIRE, 1979, p. 33).

Assim, entende-se que, ao se perceberem dentro da realidade de diversas vulnerabilidades, os indígenas comprometeram-se e tornaram-se protagonistas em busca de mudanças e para a conquista de direitos; então, se humanizaram pela comunhão entre consciências, na perspectiva de ser mais, negando a condição de ser menos. (FREIRE, 1979, p. 9-14).

No entanto, outra humanização também acontece, e se dá pela comunhão de consciências de cidadãos não indígenas, que, ao conhecerem a realidade destes povos, despertam para a solidariedade e se engajam nas lutas, saindo da neutralidade como profissionais e como humanos, em busca do ser mais, e tornam-se sujeitos e não objetos para a transformação da realidade social.

Reflexões e olhares da Educação Ambiental sobre povos indígenas que migram de seus territórios sociais

A partir do olhar da EA, pode-se facilitar o entendimento sobre os conflitos socioambientais relacionados à territorialidade e à migração de indígenas, procurando elucidar aspectos que os levam a deixar seus territórios sociais, passando por um processo na sociedade de desterritorialização dos seus locais de origem para a reterritorialização, em outros municípios.

Ao citar territórios sociais na EA, Adomilli, Tempass e Lopes (2017, p. 229) explicam que diferentes grupos humanos apresentam diferentes formas de apropriação do espaço de modo individual e coletivo, e ampliam o sentido da

palavra território para além do espaço geográfico, trazendo à expressão territórios sociais, um sentido mais abrangente, que engloba conhecimentos e subjetividades construídas coletivamente. Há de se considerar também o conceito de territorialidade dentro de uma abordagem cosmológica, que relaciona diferentes formas de aprender com a natureza e maneiras de viver e habitar no mundo, ampliando a noção de espaço para lugar, movimento e conhecimento, inseridos na perspectiva do habitar e dos diferentes modos de vida, tais como comportamentos e culturas.

A EA, segundo Adomilli, Tempass e Lopes (2017), nos ajuda a enxergar que "é comum que no encontro dessas diferentes culturas ocorram conflitos, posto que todas as sociedades humanas são etnocêntricas", e que as pessoas e os grupos interpretam costumes e crenças dos outros, a partir de seus padrões culturais.

Apesar deste entendimento, não se pode perder de vista o que realmente se quer elucidar pela EA neste artigo, que é o que motiva a migração dos povos indígenas dos territórios sociais para viver em outros municípios. Tal migração é um fenômeno relacionado à luta por direitos, pela cidadania e por melhorias na qualidade de vida, que se dá, entre outras coisas, através da inclusão na educação superior, e em função da venda de artesanatos como fonte de renda familiar e comunitária, as quais são, além de tudo, formas de resistência e sobrevivência dos indígenas no sistema capitalista excludente, que, em nome do desenvolvimento, vem invadindo e acabando com suas aldeias, onde tinham o *hábitat* natural, com moradias, alimentos e culturas preservadas.

Há, no Município do Rio Grande, atualmente, duas aldeias Mbya Guarani e uma Kaingang (citadas na introdução), as quais, através de suas lideranças, reivindicam ao Ministério Publico Federal (MPF) e Prefeitura Municipal demarcação de terras para suas comunidades, motivados, entre outras questões, pela necessidade de ficar perto dos jovens que estão na universidade ou que almejam por vagas, tanto na FURG como na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e, também, por segurança para seus familiares poderem sobreviver de forma digna.

No entanto, existem limitações, no Município do Rio Grande, que estão sendo superadas pela atual gestão do Executivo, para transferir terras para estes povos, uma vez que a prefeitura não dispõe de áreas de posse municipal, com as características ideais, depende da negociação com as instâncias estadual e federal,

para atendimento desta reivindicação, conforme já tratado em reuniões entre servidores municipais,[7] indígenas e MPF.

Podemos entender, então, a partir da EA, que os diversos conflitos socioambientais que os povos indígenas enfrentam na questão territorial não estão relacionados somente ao espaço geográfico, mas a contextos de sobrevivência, de resistência cultural, de lutas por direitos e ao desenvolvimento do sentimento de segurança e pertencimento aos novos territórios sociais.

Freire (1979, p. 13) nos diz que estamos inseridos na realidade e que esta inserção deve ser crítica, ter um compromisso verdadeiro com os destinos do povo, com o ser mais do homem, que é um ser inacabado, na busca permanente de si mesmo em comunhão com outras consciências. Sendo assim, cidadãos, educadores ambientais e demais profissionais comprometidos conscientemente com a questão indígena são fundamentais para promover o acesso a direitos humanos, sociais, à liberdade de expressão, ao respeito à diversidade e à justiça social.

O comprometimento e o apoio às buscas por direitos no Brasil são fundamentais para a humanização como um todo, de indígenas, outros sujeitos e representantes do Poder Público na sociedade; no entanto, todos são brasileiros e vivem consequências do contexto histórico desde a colonização, e participam de alguma forma da realidade dos indígenas nos dias atuais, em nosso País.

Referências

ADOMILLI, Gianpaolo K.; TEMPASS Mártin C.; LOPES, Raizza da C. Notas teórico-metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área de educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 226-244, set./dez.2017. Disponível em https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7282. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 42. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Arquivo Digital. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/59179299/livro-educacao-e-mudanca-paulo-freire.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. p. 85-153. Seminário

[7] A autora desta pesquisa participa de reuniões sobre a questão indígena, como uma das representantes do Comitê Intersecretarias para Políticas Indigenistas pela Prefeitura Municipal do Rio Grande, com indígenas e MPF.

Internacional as minorias e o direito (2001: Brasília) / Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva;. Brasília : CJF, 2003. (Série cadernos do CEJ; v. 24).

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/ . Acesso em: 13 abr. 2019.

210

Paulo Freire: uma referência para os direitos humanos na perspectiva emancipatória

Sérgio Trombetta[1]
Júlia Estefani Alves[2]
Amanda Jasmin dos Santos Avila[3]

Paulo Freire desenvolve todo seu pensamento filosófico, pedagógico, antropológico e político a partir da experiência de opressão, desumanização que nega a dignidade pessoal e o sonho de libertação/humanização das relações e das pessoas, em estruturas democráticas e justas. Sua preocupação é com os *esfarrapados do mundo*,[4] os oprimidos pelas diferentes formas de opressões e os excluídos pela lógica dominante do capital financeiro mundial, que visa somente ao lucro e enriquecimento de poucas pessoas, em detrimento à miséria e negação da dignidade à maioria dos povos do mundo, especialmente na América Latina, na África e parte da Ásia. "Em toda a pedagogia de Paulo Freire a educação renasce como uma ação cultural transformadora, em direção a um constante processo de humanização." (BRANDÃO, 2017, p. 127).

Seu pensamento é marcado por um diagnóstico da sociedade brasileira e também mundial: a desumanização faz parte da nossa realidade histórica e tem raízes profundas em nossas sociedades. É preciso um esforço permanente de conscientização, luta política e compromisso ético com a transformação das sociedades, visando a novas relações alicerçadas no espírito democrático capaz de enfrentar contextos de opressão e de desrespeito às pessoas, especialmente os mais pobres, que são as principais vítimas das tiranias do passado e também do tempo presente.

Quando analisamos de modo rigoroso e crítico a história do Brasil (e do mundo em tempos de globalização financeira), certamente nos deparamos com relações marcadas por violência, autoritarismos, desigualdades sociais, ausência de uma cultura democrática, desemprego e o que é mais grave: a aceitação de toda

[1] Professor de filosofia, ética e antropologia na Unisinos, São Leopoldo RS e na FACCAT, Taquara, RS. *E-mail:* sergiotrombetta@faccat.br
[2] Diretora da EMEI Vovô Ritter Igrejinha RS. *E-mail:* juhealves@gmail.com
[3] Professora na EMEI Vovô Ritter Igrejinha RS. *E-mail*: amandaavila330@gmail.com
[4] Conferir em *Pedagogia do oprimido*, livro que Paulo Freire destina aos oprimidos e para aqueles que se solidarizam à causa do oprimido e com eles lutam por um mundo melhor.

essa barbárie como algo natural frente a qual não há alternativas. Sensação que a História de fato chegou ao seu final. No caso brasileiro, a escravidão criou entre nós uma dicotomia de civilização. De um lado temos os que são cidadãos, gente, pessoas portadoras de direitos e humanidade que são as elites que dominam o Estado e o capital produtivo, financeiro/especulativo, a partir de seus interesses de classe. Essa elite, representada pela Casa Grande, olha com desprezo para o restante da população (a Senzala,[5] a ralé,[6] os mais pobres que, sem acesso ao conhecimento e à educação formal, constituem a maioria da população condenada a realizar os trabalhos considerados degradantes e com baixa remuneração salarial).

No imaginário destes opressores, os que pertencem às classes mais baixas, mas especialmente os pobres, não são gente no seu sentido pleno. Isso gera uma divisão de humanidade. Os que são pessoas/gente (no sentido social, jurídico, político, cultural, com direito à cidadania social e política de alta intensidade) que são as elites (com direitos assegurados, oportunidades para desenvolver seus "talentos pessoais", através do acesso às melhores universidades públicas e privadas) e os que não atingiram a humanidade integral que são a ralé, os pobres, os que vivem na exclusão, na invisibilidade social, sem direitos, cidadania e que são as maiores vítimas da violência do Estado e dos grupos de extermínio, que matam pobres em especial jovens negros e favelados. Esse nosso passado nos ajuda a compreender as dificuldades, os limites que temos hoje em inaugurar uma sociedade democrática, mais igualitária, com justiça social, livre dos preconceitos, do racismo, com igualdades efetivas de oportunidades e minimamente pacífica.

Nossa história foi construída na violência do Estado contra os mais pobres, na negação de direitos para a maioria da população. Enquanto outras sociedades conseguiram provocar mudanças profundas em suas estruturas, no sentido de garantir maior igualdade social, direitos e dignidade para um número maior de

[5] Para explorar o sentido da expressão, é importante recuperar o livro *Casa-grande & senzala* escrito pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre e publicado em 1933. Possui cinco capítulos assim organizados: dois capítulos destinados aos portugueses, dois aos africanos e um aos indígenas. E um livro reconhecido como uma obra importante para o contexto histórico brasileiro. Inicialmente a obra foi elaborada como um ensaio, mas tornou-se reconhecida como importante literatura que traz a história econômica, social e política brasileira. Trouxe a discussão de uma democracia social.

[6] Termo cunhado por Jesse de Souza podendo ser localizado no livro *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*, de 2017. Esse autor inspira-se em Florestan Fernandes, na elaboração desse termo.

pessoas, entre nós permanece esta lógica de exclusão, desigualdades sociais, cultura autoritária, Estado patrimonialista e o que é mais grave: o valor desigual da vida. Não temos dúvidas de que a vida de uma pessoa branca e rica vale mais que a vida de uma pessoa pobre, favelada e negra. Nossa sensibilidade é seletiva. Quando é uma pessoa pobre que é morta de modo violento por policias, milicianos ou grupos de extermínio, o impacto na opinião pública é insignificante. Mas, quando é uma pessoa de classe média ou alta há grande repercussão, comoção social e o desejo de justiça.

Mesmo que formalmente nos definimos como uma sociedade/nação democrática, convivemos com estruturas que negam os valores democráticos no sentido de uma luta permanente, para diminuir as abissais desigualdades entre classes. Este contexto histórico de violências e injustiças gerou entre nós a indiferença em relação à negação de direitos e a violação da dignidade pessoal. Perdemos a capacidade de nos indignar, de protestar e reagir eticamente frente à barbárie social vivida diariamente por muitas pessoas, nas diferentes regiões do nosso País. Esta lógica marcada pela insensibilidade e cegueira moral produz fatalismos, resignações e passividade que nos fazem tolerar o intolerável, aceitar o inaceitável e conviver sem peso de consciência ou crise existencial coletiva com nossos dramas diários. Banalizamos a violência, a corrupção das elites que sonegam impostos e usam o Estado, o patrimônio público para atender a seus interesses privados. Frente a todo esse cenário desesperador, o mais grave é o sentimento de incapacidade de agirmos para modificar a violência estrutural que se manifesta nas desigualdades sociais, de modo mais vergonhoso na concentração da riqueza nas mãos de uma minoria sem espírito republicano. Todos os indicativos dos órgãos internacionais apontam o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo.

Convivemos com nossos paradoxos. Por um lado, falamos em democracia, por outro convivemos de modo tranquilo com a pobreza, a miséria e a exclusão da maioria da população dos direitos fundamentais. O que é na verdade uma contradição, pois é da essência da Democracia lutar para diminuir as desigualdades e garantir direitos. Nos dias atuais, a nossa frágil democracia está retirando direitos sociais conquistados com muitas lutas ao longo da História (por exemplo, a reforma trabalhista, a reforma da previdência que irão prejudicar os pobres). Que democracia é essa? Que país é esse que, na contramão dos desejos

dos pobres e excluídos, acaba com programas sociais criados para diminuir as desigualdades sociais que se aprofundaram ao longo da nossa história? É frente a esta complexidade política e social do Brasil que iremos trazer algumas contribuições de Paulo Freire para pensarmos alternativas rumo a uma sociedade humanizada com mais democracia e justiça social, em que a vida de cada pessoa tem seu valor independentemente da sua posição social.

O ponto de partida do pensamento pedagógico, político de Freire é a situação de pobreza no Nordeste brasileiro. “Afinal, uma austera condição social “de pobre” estaria no começo de sua vida, e uma vocação de colocar-se a serviço dos pobres e excluídos estaria em seu destino”. (BRANDÃO, 2017, p. 31).

Freire percebeu muito cedo que estruturas desumanas proíbem muitos seres humanos de se desenvolverem em sua vocação ontológica. Os oprimidos, os excluídos, os condenados da terra foram os educadores de Paulo Freire, os inspiradores de sua prática pedagógica, de suas concepções teóricas, de suas práticas e, sobretudo, de seu perfil de educador humanista preocupado em recuperar através da conscientização, da luta política a humanidade roubada de milhões de brasileiros. “Aprendeu a ver os educandos também como gente na cotidianeidade dura em que reproduzem sua existência oprimida e excluída”. (ARROYO, 2000, p. 238). Suas obras são sempre uma mescla de diagnóstico do que o Brasil foi, o que ele é e o que pode ser. Toda a educação esconde ou revela uma dimensão política, pois trabalha sempre com a denúncia das estruturas que negam o ser humano em sua vocação para o ser mais e o anúncio de uma nova sociedade alinhada com nossa vocação ontológica direcionada para a possibilidade de ser sempre mais.

Estudando autores que pensaram o Brasil de modo profundo (Gilberto Freyre, Álvaro Vieira Pinto), mas especialmente a partir de sua experiência de vida marcada pela pobreza aumentada com a crise econômica de 1929 (Freire fala que chegou a passar fome, até roubou uma galinha em um domingo para garantir o almoço da família), o autor constatou a situação de opressão que prevalece nas relações humanas, que acaba gerando tremendas desigualdades sociais e a negação da humanidade dos oprimidos. Em sua análise, o autor constata que o Brasil é um país que não mudou ao longo da sua história. As estruturas são fechadas e opressoras, gerando exclusão social e impedindo o povo de participar do poder enquanto sujeito protagonista com história própria. Em um contexto

social e cultural marcado pelo analfabetismo, as pessoas se tornam objeto – simples sombras desumanizadas a serviço dos opressores.

O caminho da humanização pessoal e coletiva da sociedade brasileira exige rupturas profundas com o nosso passado caracterizado pela violência e por injustiças sociais. Assim, entendemos porque sua pedagogia pretende desenvolver a consciência do oprimido, para que este se liberte do opressor que está hospedado em sua alma e se engaje na luta por democracia e justiça social. Todo pensamento de Freire está perpassado por essa luta incessante para recuperar a humanidade dos oprimidos, dos injustiçados não só do Brasil, mas do mundo todo. A pedagogia da libertação faz da opressão e de suas causas objetos de reflexão para os oprimidos (homens e mulheres), e dessa reflexão, sua compreensão e do compromisso ético-político virá a libertação e a conquista da humanidade, tanto para o opressor como para o oprimido. "A desumanidade, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na História, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser mais. (FREIRE, 1987, p. 30).

Educar na perspectiva freireana é oportunizar ao educando o conhecimento da realidade, a partir dos temas geradores, do universo cultural e da experiência de cada um(a) e desenvolver um pensamento político comprometido com a ação transformadora (práxis).

> Educar é um processo político libertador. Ao aprender a ler e a contar o estudante aprende a entender o mundo em que vive e sofre. O primeiro ato de libertação consiste na conquista da palavra; ele deixa de ser um silenciado. A partir de seu contexto de vida começa a falar, a se conscientizar das contradições, a sonhar com um mundo em que haja opressões e a se organizar para, passo a passo, construí-lo. A chave é a conscientização. É fundamental que o ser humano oprimido se dê conta de seu papel e potencial na transformação da história. Conscientização não é tomar consciência das más

> e injustas condições de vida; isso é manter-se ainda passivo. Conscientização é a ação que cria a consciência das contradições para rejeitá-las, e é a ação que busca uma forma de superá-las de maneira a não reproduzi-las, mas de inaugurar o novo. Um empobrecido que não conhece as razões de sua pobreza nunca se libertará. A conscientização opera esta transformação: conhecer o contexto real, partir dele, identificar as contradições, conhecer-lhes as causas e ver as possibilidades reais de superá-las pela raiz. (BOFF, 2012, p. 248).

O ato de conscientizar não pode estar desvinculado da ação transformadora na direção de um mundo mais humano. Eu me conscientizo para lutar, agir e transformar; lutando, me inteiro no mundo como sujeito engajado na transformação, me conscientizo. Educação é um processo sem fim de conscientização.

> A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão e por causa da radicação utópica que informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1980, p. 39).

A pessoa não pode assumir seu lugar na História como sujeito protagonista, se não é auxiliado a adquirir consciência crítica da realidade e de sua capacidade para inserir-se no mundo para transformá-lo, na perspectiva da humanização das relações e estruturas sociais. A tarefa fundamental da educação é possibilitar a existência de seres humanos conscientes, livres, responsáveis eticamente com a transformação das estruturas opressoras e a criação de uma nova sociedade alicerçada em valores humanistas.

Neste processo, é essencial desenvolver o máximo a consciência crítica; superar o senso comum e o pensamento fatalista. Freire sempre analisou a História como possibilidade, ou seja, ele não aceita os fatalismos, os determinismos, mas de modo esperançoso acredita que, mesmo diante da força das circunstâncias e dos condicionamentos, sempre é possível transformar as estruturas opressoras e desenvolver uma nova sociedade, a partir de uma consciência crítica, que fiel à ética do humano, cria uma nova cultura capaz de desenvolver o ser humano em sua vocação para o ser mais. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da

natureza humana, precisa de condições, estruturas concretas sem as quais a vocação se distorce. Nesta perspectiva, a desumanização, a exclusão, a negação do outro é sempre distorção da vocação para o ser mais. A humanização enquanto vocação tem, na deseumanização de homens e mulheres em diferentes contextos históricos, sua distorção. “Não creio em nenhuma busca, bem como em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças que não se fundem no respeito profundo à vocação para a humanização, para o ser mais de mulheres e homens”. (FREIRE, 2013, p. 234).

É certo que nossa existência no mundo envolve condicionamentos, limites impostos pelas forças contrárias às mudanças. A própria vocação para o ser mais se acha condicionada pela realidade concreta do contexto. Mas estes condicionamentos não são absolutos. Sempre é possível mudar. O ser mais é vocação, não é algo inexorável. É vocação como pode distorcer-se, virar desumanização. Por isso é que viver a vocação implica luta consciente para efetivá-la na História. O tempo histórico é feito e refeito por homens e mulheres que, conscientes do seu papel no mundo, se engajam para alterar os rumos da História e viabilizar seus sonhos e utopias. “A realidade é feita pelos homens e mulheres e pelos homens e mulheres pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante da qual só houvesse um cainho: a acomodação. A realidade não é apenas o que está aí; é também o que virá, o possível. A utopia já está desenhada no projeto de que quer transformar; basta preenchê-la com nossas ações e lutas”. (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 205).

A educação enquanto processo de conhecimento, formação política atitude ética ocupa lugar central na reinvenção do mundo para fazer dele um lugar de convivência amorosa de pessoas que juntas lutam para se realizarem em toda sua humanidade. “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. (FREIRE, 1996, p. 126). A educação libertadora, que trabalha com a consciência crítica, a autonomia das pessoas é sempre uma forma de intervenção no mundo. Precisamos estar conscientes de que a educação não tem poderes mágicos para mudar tudo, mas ela é uma possibilidade para fazer deste mundo um lugar menos feio e desenvolver as condições para uma cultural democrática, com justiça social, respeitosa dos

direitos humanos e, enfim, prepare a materialização da grande utopia universal de todos os povos: Unidade na Diversidade.

O projeto de Freire é coletivo, por isso, exige colaboração, diálogo, participação, justiça social e reconhecimento do outro em sua humanidade singular. É projeto coletivo que exige estruturas a serviço da pessoa e sua dignidade. Por isso, é imperativo lutar contra todas as estruturas autoritárias, antidialógicas que não visem à autonomia intelectual da pessoa e sua formação ética. Seguindo este caminho, pensamos que os espaços pedagógicos são ambientes de reflexão, estudo, leitura de texto e contexto, formação ética, estética, mas na essência lugar de formação política. Cada um(a) precisa dizer o que pensa, o que sonha e dar as razões por que pensa desta ou daquela forma, sempre com respeito à opção e posição do outro(a). A educação nunca é neutra. Isso exige do(a) educador(a) decisões, escolhas, opções. Preciso dizer a favor de quem e contra quem estou em meu posicionamento político. Ninguém pode estar no mundo, com as circunstâncias e com os outros de forma neutra. É preciso assumir a politicidade da educação; o(a) educador(a) deve ter clareza do seu fazer pedagógico e assumir a politicidade da sua prática. É impossível a neutralidade da educação; ela é sempre uma atividade política e ética.

> Não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. (FREIRE, 1995, p. 39).

A educação tem laços fortes com a política, a cidadania, mas especialmente com a ética. Ler, escrever, argumentar, pensar com rigor crítico, ser capaz de longos e rigorosos discursos só faz sentido se nos faz mais humanos, sensíveis, conectados com as urgências do tempo presente. O estético, o político, o ético, a compaixão, a solidariedade, a amorosidade, a curiosidade epistemológica e o desejo de humanizar cada pessoa não podem estar ausentes na formação nem na prática científica. Na formação de uma pessoa capaz de responder aos desafios dos nossos tempos a política, a estética, a ética e a compaixão devem se dar “as mãos”, pois só assim criaremos as condições culturais para lutar contra as injustiças sociais, a intolerância, o horror e a barbárie.

Para concluirmos esta breve reflexão, podemos dizer que o projeto mobilizador de toda a obra de Freire é a humanização do humano em sua condição singular, mas também da sociedade na totalidade de suas relações. Educar é essencialmente humanizar; fazer da prática pedagógica um momento de humanização. Educação na ótica freireana é processo permanente de humanização e a superação das práticas sociais, políticas e culturais que produzem a desumanização. O imperativo ético da educação é contribuir no movimento histórico de humanização. A luta é dos seres humanos pelo ser mais, pela superação dos obstáculos à real humanização de todos(as).

> A nossa luta, como mulher, como homem, como negro, negra, como operária, como brasileiro, norte-amaricano, francês ou boliviano, em que pesem os diferentes e importantes condicionamentos de sexo, de cor, de classe, de cultura, de história que nos marcam, é a que, partindo da concretude condicionante, converge na direção do SER MAIS. (FREIRE, 2013, p. 260).

A escola deve contribuir para gestar um tempo, uma cultura e uma vida emancipada/humanizada. Educação não deve ser mera instrumentalização para o mundo do trabalho, para o mercado; não deve formar pessoas que dominam tecnologias, máquinas, mas que são analfabetos políticos, sem compaixão, ternura, sensibilidade; sem uma utopia ética. As propostas pedagógicas de Freire miram a criação de uma educação emancipadora sem perder a sensibilidade solidária e a fundação de sociedades justas, democráticas com respeito à pauta ampla dos direitos humanos para todas as pessoas.

> O sentido último que Freire expressa em sua proposta pedagógica, que implica um novo projeto de sociedade é a humanização da espécie humana como um todo, que deve ser materializada na dignidade da vida concreta das pessoas a partir da superação das realidades sociais que oprimem e atrofiam o ser mais de todo e qualquer ser humano enquanto corpo consciente situado em um mundo histórico e socialmente construído. Portanto, para Freire a vida humana só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo aquilo que nos desumaniza e nos proíbe de ser mais humanos, dignos e livres em nosso ser existencialmente situado. (ZITKOSKI, 2007, p. 170).

A educação é em sua essência ética, política e epistemológica, a luta obstinada e permanente para resgatar a humanidade de todos os seres humanos. Não há outro caminho para a humanização a não ser uma autêntica transformação das estruturas que desumanizam. Somente em um projeto sociocultural humanizado, a vida humana tem sentido. É um imperativo da educação libertadora

de caráter humanista trabalhar na direção da humanização das pessoas em um plano universal, pois só assim criaremos um mundo em que seja menos difícil amar e cada pessoa consiga viver com boniteza a sua humanidade singular no convívio com a alteridade. É o amor à vida que nos engaja na luta diária, para que homens e mulheres realizem a sua vocação de Ser Mais na proximidade de outras pessoas em uma cultura em que a vida tem sentido porque é partilhada na busca amorosa por mais humanidade para todas as pessoas do nosso vasto e belo mundo de gentes, em busca de belezas infinitas.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário:** na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**: uma vida entre aprender e ensinar. São Paulo: Ideias e Letras, 2017.

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você deve saber sobre mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZITKOSKI, Jaime Jose. O diálogo em Freire: caminho para uma educação humanizadora. *In:* HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (org.). **Educação na sociedade globalizada**. Santa Maria, RS: Biblos, 2007.

211

Sobre não olhar o outro: reflexões a cerca de educação, direitos humanos e escola sem partido

Vitória Brito Santos[1]

Introdução

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos.
Diminutos, invisíveis.
O mundo é salvo pelo avesso da importância.
Pelo antônimo da evidência.
O mundo é salvo por um olhar.
Que envolve e afaga.
Abarca. Resgata. Reconhece. Salva.
(Eliane Brum em *A vida que ninguém vê*, 2006).

O presente texto parte de uma reflexão sobre conceitos e correntes de pensamentos, que venho desenvolvendo na pesquisa de doutoramento.[2] Faço isso, pensando principalmente na falta de sensibilidade e empatia, que tem permeado as relações sociais atualmente, bem como reflito a cerca de questões que envolvem o não olhar, por parte do sistema e da sociedade civil, no que tange aos processos de educação, de vulnerabilidade e de entendimento sobre o Outro.

A epígrafe que abre esse texto poderia/deveria servir como um guia nos tempos de desmonte de direitos nos quais vivemos. Seria uma bússola, para a tal falada emancipação dos sujeitos (SANTOS, 2008), para uma liberdade de cada indivíduo em reconhecer e se colocar no lugar do Outro, para exercer uma pedagogia da liberdade. Vannucchi (2003), ao falar sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, nos relembra que o pensador colocava que ela é justamente uma prática de liberdade, uma prática que acontece através das rupturas da situação vigente. Essas rupturas iniciam quando quebramos as situações mitificadas "a situação vigente é justamente uma situação *mitificada*, é uma situação vigente justamente porque ninguém quer tocar nela, ela está mitologizada. Ela está se

[1] Doutoranda no Programa do Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Bolsista Capes. *E-mail*: vita.saochico@gmail.com
[2] Minha Tese versa sobre a temática da construção da identidade fermina infantil, pensando os marcadores de intersecção (raça, gênero e classe social), através de uma perspectiva de Direitos Humanos, tendo como campo de estudos o território escolar.

autodefendendo, constantemente, por determinados mitos". (VANNUCCHI, 2003, p. 23, grifo do autor).

Das situações mitificadas atualmente, poderia citar: a que envolve os Direitos Humanos; o que é ensinado ou não em sala de aula; e a própria noção de quem foi Paulo Freire. Para quebrarmos esses mitos e derrubarmos a situação vigente precisamos desmitificar a situação, e isso pode acontecer pela criação de algo novo, porém, nesses tempos nos quais temos vivido, isso tem estado muito complicado, até porque temos fabricado esse novo, através de novos mitos e de novas situações vigentes.

O Brasil passa atualmente por um momento de ruptura, que se reflete diretamente no campo educacional, e muito disso se dá porque não conhecemos a nossa história nem entendemos a nossa lógica política, o que faz com que a sociedade incorra em erros de avaliação sobre sua própria situação. Os acontecimentos atuais[3] podem ser explicados pela ordem social, cultural e política; todas elas com variáveis diferentes e tendo que ser analisadas de forma distinta, sendo a política a que requer uma explicação mais estrutural. (BURKE, 2011).

Não tenho a pretensão aqui de fazer uma análise complexa da conjuntura política atual. Proponho-me a refletir sobre alguns fatores que acredito fazerem parte desse "momento histórico" vivido e que se refletem na minha pesquisa de Tese. Tenho compreendido que o ontem já é história; desse modo, volto um pouco no tempo histórico, a fim de reconstruir brevemente os passos da estrutura da educação no Brasil, assim como o surgimento do movimento denominado Escola Sem Partido, que acredito serem importantes para compreendermos essa manifestação e processos de tomadas de decisão, que vão contra os Direitas Humanos e as(os) professoras(es). Processos esses que desfavorecem e perseguem esse grupo social, além de colocarem em dúvida seu profissionalismo e sua formação.

Aspectos teórico-metodológicos

[3] Refiro-me aqui à recente crise das lógicas políticas que levou ao *impeachment* a presidente Dilma Rousseff em 2016 e à recente eleição de Jair Messias Bolsonaro, para a presidência da República, a partir de janeiro de 2019.

Nesse ensaio/artigo aqui apresentado, faço uso da *Transmetodologia* (MALDONADO, 2002) para a compreensão e o entendimento da reflexão sobre o momento político, educacional e de direitos que temos no cenário atual, isso se dá em um desenvolvimento de ideias que buscam um caráter construtivo processual das transformações epistêmicas e das experiências dos processos pluri e interdisciplinares.

Nesse processo de compreensão de saberes, Maldonado (2002) indica que não pode existir somente um diálogo entre os campos, pois isso não formaria uma nova concepção e estruturação de ideias. Precisamos ir além das confluências de informações, pois teoria e método são aspectos indissociáveis da pesquisa. Com esses objetivos em mente, realizei uma releitura da lógica de estrutura do campo educacional no Brasil, pensando aqui o processo que se vive na contemporaneidade. Ademais, a reflexão foi pautada, através de leitura e análises de textos científicos, principalmente do campo da História e no estudo das leis vigentes do Brasil.

As rupturas político-educacionais

Se pensarmos na história da educação no Brasil, temos como mapeá-la através dos tempos de uma forma concreta de ser traçada, pois ela está marcada por períodos muito bem delineados de rupturas "políticas". Usando a linha de raciocínio de Bello (2001), temos, primeiramente, a chegada dos portugueses. Passamos, depois, por um período de aproximadamente 200 anos de ensino jesuítico (1549-1759). Depois vem a era Pombalina (1760-1808), o Período Joanino (1808-1821) e o Período Imperial (1822-1888). É nesse período que em 1824 temos a primeira Constituição brasileira, que traz em seu art. 179 o seguinte: "instrução primária é gratuita para todos os cidadãos". Logo após, temos o Período da Primeira República (1889-1929), depois o Período da Segunda República (1930-1936), e é em 1930 que se cria o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, o Governo Provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes.

Em 1934, a nova Constituição coloca que "a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos". Chegamos então ao Período do Estado Novo (1937-1945). Naquela época, as leis regulamentadas

tiram do Estado o dever da educação, mas mantêm a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário, assim como o ensino de trabalhos manuais em todas as Escolas normais, primárias e secundárias. Temos, então, o Período da Nova República (1946-1963), quando se tem uma nova Constituição que, pela primeira vez, determina a obrigatoriedade de se cumprir o Ensino Primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e retoma a fala de que a educação é um direito de todos. Em 1946, é regulamentado o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). O País, então, sofre uma das suas maiores rupturas e entra no Período do Regime Militar (1964-1985).

> O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático [sic] de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar. (BELLO, 2001, p. 5).

Entramos, 21 anos depois, no Período da Abertura Política (1986-2003).

> No fim do Regime Militar a discussão sobre as questões educacionais **já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político**. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma. (BELLO, 2001, p. 5, grifo nosso).

Repassando brevemente essas rupturas que o Brasil sofreu enquanto Estado, e o quanto elas afetaram e retardaram o processo de avanço da nossa educação, conseguimos perceber como a Escola/educação está inserida em um processo de mediação constituinte da formação social dos sujeitos. Principalmente, como fator determinante das oligarquias de poder, que se fazem valer das instituições de ensino e das políticas públicas de governo, para continuarem dominando as formas e as maneiras hierárquicas que ainda temos de se fazer educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.694 foi instituía em 1996, e tem como pressupostos básicos regulamentar a educação brasileira em todos os seus níveis. (BRASIL, 1996). Nesses últimos 29 anos de Lei, muitas alterações foram feitas no seu conteúdo, afinal, o País se modificou e

muitas coisas precisavam ser revistas. Nem todas as alterações foram boas para o campo educacional, outras tantas deveriam ter sido feitas pelos governantes e não foram, já que no Brasil nunca tivemos propostas de Estado mas políticas de governo.

Muitas das ações afirmativas que se tornaram emendas na LDB surgiram das pautas dos movimentos da sociedade civil. Quando Bello (2001) cita o início de um processo de pensamento de que a Escola estava para além dos conteúdos programáticos, e que ali se formavam sujeitos que precisavam ter ciência da sua própria vida e noção do seu entorno, isso era posto dentro das Leis que regem a educação, como uma conquista, um momento de início de superação da lógica hierarquizante imposta aos currículos, pensando então em uma formação integral dos sujeitos.

Porém, alguns movimentos da sociedade civil criaram imaginários sociais que reverberaram e tiveram eco nas pessoas que não conseguem de certa forma fazer uma leitura de mundo. Somos o 2º país do mundo que menos conhece a sua realidade[4] e, se não conhecemos nossa realidade, a nossa história, estamos fadados a repeti-la. "A convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social da época em questão." (CARDOSO, 1997, p. 13).

"O imaginário social é, deste modo, uma das forças reguladoras da vida coletiva." (BACZKO, 1985, p. 309). Talvez, nesse momento em que vivemos, o imaginário construído seja a ideia de doutrinação ideológica, por parte das escolas e das(os) professoras(es), e que tem gerado o início de uma caçada contra aquilo que alguns defendem como "doutrinação de esquerda", e aqui entra o entendimento deles sobre Direitos Humanos, como um processo social, pertencente a uma vertente política e que, nos últimos anos ganhou notoriedade como se fosse uma pessoa o "tal dos Direitos Humanos".

Isso é personificado e significado através do projeto mais discutido, no que concerne essa questão, que é o Projeto Escola Sem Partido, que surge em 2004, mas ganha força em nível nacional a partir de 2014, quando começa a tramitar na

[4] O primeiro colocado é a África do Sul, segundo a pesquisa "Os perigos da Percepção 2017". (CALEGARI, Luiza. Brasil fica em 2º em ranking de ignorância sobre a realidade. **Exame**, São Paulo, 6 dez. 2017. Disponível em: https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-fica-em-2o-em-ranking-de-ignorancia-sobre-a-realidade/. Acesso em: 27 nov. 2018).

Comissão Especial da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 7.180/14.[5] Em suma, o projeto propõe que a LDB inclua um novo inciso (item) no seu art. 3º, que estabeleceria os valores de ordem familiar sobre a educação escolar em temas relacionados à Educação Moral, Religiosa e Sexual.

Podemos pensar que após todas as rupturas sofridas pelo processo educacional brasileiro, sua precarização e a baixa valorização das(dos) professoras e professores, que não estaríamos em pleno século XXI, debatendo ideias retrógadas e vivendo processos de perseguição das(os) professoras(es) por algo denominado como a necessidade de uma Escola sem Partido. Nome esse que me incomoda profundamente, pela sua distorção semântica, já que o título nos leva a pensar que existe uma "Escola com Partido", e eu perguntaria que partido é esse? Um partido político? Ou um partido ideológico? Ou talvez isso seja só uma ideia de não perder o poder? De continuar legitimando discursos de opressão e de ódio?

Não há, em níveis acadêmicos, nenhuma pesquisa que comprove que as Escolas brasileiras estejam mais ou menos alinhadas a alguma posição político-partidária de alguma vertente ideológica. Talvez esse jogo de palavras e a aceitação de que o projeto tem se explique nas palavras de Baczko:

> [...] os poderes terem inventado ao longo da história, a fim de proteger esses bens raros, um conjunto de dispositivos extremamente variados e bem "reais" de proteção, se não de repressão. Com vistas a assegurar-se do lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais. [...] as épocas de crise de um poder serem também aquelas que em que se intensifica a produção de imaginários sociais concorrentes e antagonistas, e em que a representação de uma nova legitimidade e de um futuro diferente proliferam e ganham difusão e agressividade. (1985, p. 310).

A caçada contra as(os) professoras(es) nem mesmo se justificaria pela lógica de um discurso que debatesse ideias, mas esse não é o caso aqui. Aqui temos uma lógica de construção de imaginário social, utilizada como dispositivo e controle de vidas coletivas, com o objetivo de exercer autoridade e poder, já que o que temos nas escolas são professoras e professores, sujeitos de sua própria história e que, portanto, possuem bagagens culturais e subjetividades que não têm como ser colocadas de lado, porque os constituem enquanto cidadãos. Há fatos isolados nos quais esses mesmos profissionais não conseguem trabalhar os conteúdos de forma

[5] Projeto completo no link: https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal.

a mostrar sua pluralidade de ideias e pontos de vista. Mas não há algo como uma doutrinação ideológica. Há uma ideia de que os estudantes precisam aprender a ler o mundo "quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância". (FREIRE, 1985, p. 95).

A sociedade brasileira atual: desigualdade e Direitos Humanos

Citar Paulo Freire, refletir sobre Direitos Humanos, assim como falar de lógicas interseccionais que estruturam a sociedade brasileira, como raça, gênero e classe social, pensador e temas que trato em minha pesquisa, tem sido menosprezado e demonizado pelos discursos dos defensores do Escola sem Partido, pessoas que atualmente têm pregado uma ideologia do ódio, ao que eles denominam principalmente como "ideologia de gênero". Termo que não existe no campo dos estudos sobre Gênero, o termo correto seria identidade de Gênero.[6] Aqui temos novamente um problema semântico de interpretação que é o da palavra ideologia, alguns conceitos precisam ser revistos em meio a um debate que se fundamenta em imaginários.

Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998) definem que a palavra ideologia tem duas definições, uma se aproximaria muito do sentido negativo utilizado hoje em dia que é a ideia de "crença falsa", e a outra é uma definição mais usada na ciência contemporânea, que coloca que a ideologia seria um conjunto de ideias e valores que nos auxiliam a enxergar a realidade. Esta última definição nos remonta ao princípio da lógica social em que a neutralidade é uma falácia e, portanto, todos temos uma forma de ver o mundo.

O projeto do Escola sem Partido, como já citado, também nasce de movimentos da sociedade civil e ganha eco e reverbera nos meios digitais através do grupo denominado Movimento Brasil Livre (MBL). Assim como há uma articulação social para colocar em prática nos municípios do Brasil a "Escola sem Partido", há outros tantos grupos que lutam pela Escola sem Mordaça, uma moção e movimento de repúdio ao Escola sem Partido.

[6] Não digo que não há ideologias quando pensamos o conceito de gênero, pois, como mostrarei no texto, os pensamentos críticos que pensam a realidade podem partir de uma base ideológica, porém, no caso específico do que se refere à PL 7.180/14, o que eles criticam não tem nenhuma relação com ideologias mas com estudo de identidades.

O conflito, já colocava Simmel (1983), é uma das benesses em tempos de crise. Auxilia na formulação e reestruturação de uma nova sociedade. O Escola sem Partido seria talvez hoje uma das maiores demonstrações do que os estudiosos do campo da comunicação têm chamado de era da Pós-Verdade. O que nas lógicas dos movimentos sociais vem para mostrar que o conflito social é um aspecto constitutivo das democracias liberais contemporâneas. (MATTOS, 2012). Nesse caso, movimentos que muitas vezes não pregam um discurso libertário, temos movimentos sociais para o bem e para o mal.

Nem sempre as organizações civis estão em busca daquilo que Mattos (2012, p. 100) denomina como "ampliação de direitos de grupos relativamente desprivilegiados". O que presenciamos, principalmente ao longo desse último ano de 2018 e que tem ganhado mais forma após 28 de outubro de 2018 e nesses primeiros meses de 2019, é uma lógica de amedrontamento e dominação por meio das estruturas e lideranças políticas que dominam o País, juntamente com movimentos que se articulam não para o benefício dos mais desprivilegiados, mas para uma manutenção e retomada de uma lógica operante hegemônica que no Brasil é composta por cis, brancos, de classe média alta.

O povo, as pessoas que estão submetidas a esse padrão hegemônico heteronormativo citado, precisa se organizar enquanto resistências coletivas, lembrando sempre suas individualidades, afinal, a sociedade brasileira é estruturalmente desigual, e, portanto, alguns corpos têm menos valor do que outros. Göran (2001, p. 137) coloca que não há dúvida de que o mundo é muito desigual, porém ele lembra que não temos como afirmar que essas desigualdades são somente resultado de um processo global, isso seria outra questão, pois "em princípio elas também poderiam ser resultados de processos locais ou nacionais".

Santos (2008) nos relembra que o processo de Desigualdade, bem como o de Exclusão, reforça a ideia de que temos pessoas que são descartáveis; Desigualdade e Exclusão são formas de pertença hierarquizada, fazendo com que as pessoas oscilem entre os seus locais e papéis sociais: "os excluídos de um momento emergem no momento seguinte como candidatados a inclusão, e quiçá podem ser incluídos num momento posterior". (SANTOS, 2008, p. 319).

Nesse momento, os movimentos sociais precisam fazer mobilizações "que podem ser pensadas como uma expressão das contradições e hierarquias específicas da sociedade estudada" (MATTOS, 2012, p. 100), que, neste caso, é o

Brasil, onde a desigualdade atinge *status* de coisa natural, e necessita de movimentos como: o feminista, o movimento LGBTQI+, o Movimento Negro e demais movimentos daquilo que é considerado minoria, uma minoria do ponto de vista de uma lógica hierarquizante de poder, e não de quantidade, e que elas lutem para que as políticas de ação afirmativas conquistadas pelas lógicas civis, a tão alto preço, continuem ressignificando o lugar social historicamente atribuído às pessoas.

Digo isso pensando que não queremos ver aumentar a perseguição contra professoras(es) das áreas humanas, em específico os de História, na tentativa de um apagamento dessas lutas e desses tempos vividos, para contar uma nova história, principalmente feita do ponto de vista dominante, um ponto de vista que está na base da Lei do Escola sem Partido. E a única forma que tenho visto e pensado sobre é através de articulações sociais que garantam os espaços de diálogo e de fala.

Considerações finais

O momento vivido tem gerado preocupações. A falta de conhecimento no que tange à realidade social do nosso País, bem como as interpretações e reinterpretações equivocadas da nossa história do ponto de vista dominante, tem deixado quaisquer pessoas que se importem com o social extremamente preocupadas.

Debater Direitos Humanos nunca foi um consenso. Pensar no Outro é muito complicado, e em tempos de caça às "ideologias", temas que envolvem uma autonomia dos sujeitos, uma emancipação social, um processo de igualdade e equidade são desvalorizados, principalmente através da fluidez das Redes Sociais.

O acesso à informação, um que gerava conhecimento, não tem se dado o devido valor. Bate papos de WhatsApp e propagação de discursos, através do *Facebook,* são os que têm alimentado esse imaginário coletivo sobre o que se considera "verdade". Quando proporcionamos acesso às informações, damos oportunidade aos sujeitos de decidirem sobre aquilo que lhe diz respeito (JAPIASSU, 2005), porém isso precisa ser feito através de uma leitura de mundo.

Há determinados repertórios, e aqui não me refiro ao conhecimento bancário educacional, mas a vivências de sociedade e sociabilidade que estão

faltando no nosso País atualmente. Enquanto a sociedade acreditar e agir como se algumas vidas humanas fossem mais importantes do que outras, nunca teremos equidade. Mas, principalmente, nunca atingiremos enquanto objetivo social um olhar igualitário, que ocorre quando aprendemos a nos colocar no lugar do Outro.

Infelizmente, no Brasil nem o acesso ao direito de ser cidadão é igual para todas as pessoas. Já que a maior forma de dar voz aos sujeitos é a através da educação, e essa não é para todos no nosso país, "[...] é importante ressaltar que, num contexto de extrema desigualdade, como o que temos no Brasil, até mesmo a cidadania, entendida aqui como participação, é desigualmente distribuída". (SCALON, 2011, p. 51).

Acredito que por mais difícil que o presente esteja se mostrando, o futuro tende a ser bem pior, já consigo imaginar e na verdade já estamos vendo que novamente uma parcela da sociedade sofrerá mais do que outras com as tomadas de decisão arbitrárias e sem senso de responsabilidade com os Direitos Humanos e com o Outro. Só somos capazes de enxergar esse Outro, quando através de uma relação de ambivalência entre o "eu" e o "outro", consigo estabelecer um terceiro lugar, e desse local, observar ambos. É esse local que se denomina **humanidade.**

De qualquer forma, não enxergo essa humanidade. Os "cidadãos de bem" sempre precisam se proteger desse Outro, é isso que faz com que movimentos sociais reverberem discursos de ódio através de *Fake News*, a fim de convencer a população de que esse Outro pode ser/é uma ameaça.

Referências

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. *In:* LEACH, Edmund *et al.* **Anthropos-homem.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm. Acesso em: 28 nov. 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
, **de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 28 mar. 2019.

BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2011.

CARDOSO, Ciro. História e paradigmas rivais. *In:* CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GÖRAN, Therbon. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 6, p. 122-169, dez. 2001.

JAPIASSU, Hilton. A origem humana do poder e da opinião pública. **Em debate – PUC Rio**, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2005. Disponível em: encurtador.com.br/gmUV2. Acesso em: 20 mar. 2019.

MALDONADO. Alberto Efendy. Produtos midiáticos, estratégias, recepção: a perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, v. 9, p. 1-15, 2002. Disponível em: encurtador.com.br/fyLPZ. Acesso em: 20 mar. 2019.

MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. *In:* CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 95-111.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2011. Disponível em: encurtador.com.br/gqrxC. Acesso em: 20 mar. 2019.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. *In:* MORAS FILHO, Evaristo (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

VANNUCCHI, Aldo (org.) **Paulo Freire ao vivo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

212
A atualidade do pensamento freireano em relação ao debate sobre os objetivos do desenvolvimento sustentável e os Direitos Humanos

Gerson Luiz Buczenko[1]
Maria Arlete Rosa[2]
Cristiane L. Castro Osternack[3]

O objetivo geral do presente trabalho é analisar a atualidade do pensamento de Paulo Freire em relação ao debate sobre os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), estabelecidos em setembro de 2015, em comum acordo por 193 países em assembleia geral das Nações Unidas, e os Direitos Humanos, com reflexos em todos os contextos sociais, no Brasil e no mundo. Como objetivos específicos foram definidos: conhecer os objetivos do desenvolvimento sustentável; apresentar o conceito de Direitos Humanos; analisar a atualidade do pensamento de Paulo Freire no debate que ora se coloca sobre os ODS e Direitos Humanos.

A metodologia estabelecida é a pesquisa bibliográfica e documental com base nos acervos já existentes sobre os ODS, Direitos Humanos e o pensamento freireano, seja em obras do autor, seja em escritos sobre Paulo Freire. A pergunta de pesquisa foi colocada da seguinte forma: O pensamento freireano abrange o debate sobre os ODS e Direitos Humanos?

Os ODS, conforme se vê na Figura 1, é resultante de uma reunião de representantes de vários países, juntamente com as lideranças da Organização das Nações Unidas (ONU) em um momento em que se adota a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, que inclui os ODS, com o intuito de propor uma ação mundial, devidamente coordenada entre os governos, empresas, instituições de ensino – universidades e a sociedade civil para alcançar os 17 ODS e suas 169 metas, de forma a: erradicar a pobreza no mundo; promover uma vida digna para todos, dentro dos limites do planeta, o qual já emite graves sinais resultantes da ação humana. A definição de desenvolvimento sustentável e sua defesa é bastante

[1] Centro Universitário Internacional – Uninter, Ciência Política, GERSON.B@uninter.com
[2] Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, mariaarleterosa@gmail.com
[3] Faculdade Estácio – Campus Curitiba, curso de Direito, cristiane.castro@estacio.br

polêmica e motiva um grande debate teórico-ideológico. Para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável é

> definido como o desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem as suas próprias necessidades. Desenvolvimento sustentável demanda um esforço conjunto para a construção de um futuro inclusivo, resiliente e sustentável para todas as pessoas e todo o planeta. (PNUD, 2014).

Figura 1 – Objetivos do desenvolvimento sustentável



Fonte: Brasil (2019).

Segundo Gadotti (2009, p. 51), o conceito de desenvolvimento sustentável é ainda bastante polêmico e tomou e ainda está tomando muito tempo de debate em vários centros intelectuais do mundo e, no Brasil, não é diferente. Segundo o mesmo autor, esta ambiguidade

> só será superada na prática. Os debates teóricos são importantes, mas eles têm um limite sem a sua utilização prática. Planos teóricos darão mais consistência à década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável, superando propostas generalistas. Afinal, a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, propondo novos modos de produção e reprodução da vida – novos modos ou estilos de vida sustentável –, dependem, na sua prática, da correlação de forças políticas existentes na sociedade. A prática deverá necessariamente superar a ambiguidade estabelecida pela "vaguidade" dos conceitos nela apresentados. (GADOTTI, 2009, p. 52).

Em relação aos Direitos Humanos, coloca-se que logo após a Segunda Guerra Mundial, que trouxe também ao final a revelação sobre o Holocausto, houve de imediato a criação da Organização da Nações Unidas, uma organização intergovernamental para promover a cooperação internacional. Esta instituição,

em 1948, criou a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 2018) da qual se ressaltam:

> Art. I. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Art. II. 1 – Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2 – Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. Art. III. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Art. IV. Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

No Brasil, um grande marco em relação aos Direitos Humanos ocorre no ano de 1988, por meio de uma nova Constituição, conceituada como Constituição Cidadã, que em razão da confluência de vários interesses, constitui-se como consolidadora de direitos e garantias individuais, que a partir de seu conhecimento provocaram uma série de adequações jurídicas, administrativas e sociais necessárias a este novo entendimento de nação.

Assim, percebendo-se o debate ainda latente sobre desenvolvimento sustentável, bem como a defesa dos Direitos Humanos, que coincidem em vários aspectos, como o combate à fome e à pobreza, a luta pelo direito à educação de qualidade, entre outros, verifica-se a atualidade do pensamento de Paulo Freire, que foi materializado em suas obras, possibilitando verificar que quando Paulo Freire defende a ação libertadora, esta se manifesta na atualidade como necessária para a garantia dos direitos conquistados e os que ainda estão por se conquistar, à medida que ocorre a conscientização dos oprimidos e de sua força em superar as dificuldades e conquistar seus direitos. Estas manifestações atendem tanto aos objetivos do desenvolvimento sustentável quanto os próprios direitos humanos já consagrados. O mesmo ocorre quando Paulo Freire defende a educação problematizadora, frete à educação bancária,

> Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos”, e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto

> cognoscível , em lugar de o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, e exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2005, p. 78).

Em relação à ação transformadora, práxis, presente no pensamento freireano, esta se manifesta na conquista de todos os ODS, conforme se vê na Figura 1, bem como na manutenção dos Direitos Humanos já consagrados. O mesmo se faz na Pedagogia da Autonomia, que defende o direito do ser humano em dizer a sua palavra, uma palavra que não é mera cópia de outros discursos, mas uma palavra construída por meio de práxis, expressão também de uma condição de dignidade humana conquistada de forma coletiva, onde o outro é fundamental para esta conquista, pois é por meio do diálogo que se busca e se defende a autonomia. E, nesta relação não pode faltar amorosidade para o semelhante, a humildade em ouvir e falar, a fé no potencial dos seres humanos, a esperança que não espera, mas é luta constante, e de forma fundamental o pensamento crítico, elemento que incentiva o questionamento, também a busca por respostas e a pesquisa por novos saberes.

Assim, defende-se que o pensamento freireano, à medida que defende a vida, o ser humano pleno de dignidade, e a construção de saberes pela dialogicidade, preconiza um mundo em que os ODS, bem como os Direitos Humanos estão presentes e são inerentes à capacidade humana de operar pelo outro, pela coletividade, em outro patamar societário que supera de longe a visão de mundo capitalista.

Referências

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods. Acesso em: 27 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Cartilha do Programa**. 2014. Disponível em:https://nacoesunidas.org/pos2015/. Acesso em: 27 mar. 2019.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf. Acesso em: 1º jun. 2018.

213
PAIETS indígena e quilombola: um olhar freireano para a permanência das comunidades tradicionais na FURG

Marcel Jardim Amaral[1]
Vilmar Alves Pereira[2]
Angélica da Silva Pinto[3]
Laís Braga Costa[4]

Os indígenas e quilombolas estão ingressando anualmente em universidades federais, estaduais e institutos, através de processos seletivos que incluem os programas de ações afirmativas específicos para as comunidades tradicionais realizados com a lei de cotas raciais. Com a criação desta política, muitas instituições de ensino se sentiram desafiadas para receber a diversidade nestes espaços historicamente excludentes e aptos a conviverem constantemente com acadêmicos não negros, não indígenas, não quilombolas e demais sujeitos categorizados e adjetivados como "minorias". Neste constante processo de luta e resistência frente à oposição universitária, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) sentiu-se na obrigação de dar gênese a um subprograma que visasse ao olhar voltado não mais apenas para os estudantes oriundos de classe popular, mas também de uma atenção especial aos principais excluídos do processo educacional no Brasil. Cito os indígenas e quilombolas. Este programa traz consigo o protagonismo de Paulo Freire, que visou, durante toda a sua trajetória, a uma educação não bancária, que não só respeitasse os diferentes, mas estivesse voltada à permanência destes na universidade, bem como de que os saberes e valores para além dos muros da escola fossem

[1] Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande –FURG na linha de Culturas, Identidades e Diferenças. Membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). *E-mail*: amaral.marcel@yahoo.com
[2] Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Professor do Instituto de Educação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) do qual é coordenador. *E-mail*: vilmar1972@gmail.com
[3] Pedagoga, graduada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do PAIETS Indígena e Quilombola. Membro do Coletivo Quilombola da FURG.
[4] Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-Graduação (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta (Unicruz). *E-mail*: lais.costa@iffarroupilha.edu.br

valorizados, respeitados e considerados de extrema necessidade para a educação formal, desde a básica até o Ensino Superior, haja vista que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23). Atualmente este subprograma possui quatro bolsistas, que visam ao acompanhamento e reforço semanal das aprendizagens com os estudantes oriundos das comunidades tradicionais, no que diz respeito às demandas das ciências humanas, biológicas e exatas, além de metodologia científica que aparecem no decorrer de sua trajetória acadêmica, bem como a organização de oficinas, eventos, seminários, encontros reuniões, pertinentes a temáticas que facilitem o fortalecimento e a emancipação pela vertente da Educação Popular, bem como com a motivação de sua permanência, visto que o “grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode e quando pode”. (FREIRE, 2001, p. 98-99).

Referências

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

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001.

214
“Tirando o tataravô do armário”: as fraudes na política de cotas raciais na FURG e a necessidade da banca de aferição

Marcel Jardim Amaral[1]
Vilmar Alves Pereira[2]

Para Freire, precisamos nos convencer de uma obviedade: dentro da sociedade contemporânea que vinha e vem sofrendo alterações tão brutas e em que as “transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições, ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas” (FREIRE, 2017, p. 117). A Lei n. 12.712, por exemplo, embora tenha sido aprovada e sancionada no mês de agosto de 2012, possui o deferimento da reserva de vagas para pretos e pardos, que até hoje perseveram ainda sendo motivo de discussões, tabus e estereótipos dentro e fora da academia. Discutir a política de cotas raciais e a pressão do movimento negro brasileiro para a criação de estratégias de governo com intencionalidade de amenização da desigualdade racial construída a esta etnia, no decorrer da formação social, política e econômica do País, desperta na sociedade estranheza e contradições. Além disso, a ideia de cotas raciais como direito à reparação, perturba muitos daqueles que apostam e acreditam no materialismo cego, resumindo todas as mazelas sociais apenas ao recorte de classe. Com a execução da política de cotas raciais na FURG, desde 2012, esta instituição de ensino reservou 30% das vagas a este grupo, o que no ano seguinte passou a ser 50%, devido à pressão dos coletivos e do movimento negro. Porém, no ano de 2016, deu-se início a mais uma polêmica: Onde estão os cotistas? Mesmo com a inserção da ação afirmativa, o espaço universitário não se

[1] Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) na linha de Culturas, Identidades e Diferenças. Membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). *E-mail*: amaral.marcel@yahoo.com
[2] Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Professor no Instituto de Educação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) do qual é coordenador. *E-mail:* vilmar1972@gmail.com

apresentava diverso fisicamente; não eram poucas as denúncias de supostas fraudes. Iniciou-se a campanha “Cadê o(a) negro(a) que deveria estar aqui?” denunciando supostas fraudes. A partir de 2017, conseguiu-se após muito diálogo com a gestão da universidade a implementação da Comissão de uma banca de Aferição Fenotípica dos candidatos autodeclarados negros. Atualmente, os candidatos(as) devem apresentar-se à banca com a declaração de que é negro, além de documento oficial com foto; a entrevista se dá em gravação e, caso ocorra indeferimento, o candidato possui o direito de ingressar com recurso; a banca se dará por novos membros com base no vídeo gravado pela banca anterior. O fenótipo como base para análise à validação foi extremamente necessário para pôr fim aos sujeitos que estavam tirando seu tataravô do armário; agora a política passa a amadurecer-se com o critério exclusivo de fenótipo e não de ascendência.

Referência

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

215
Carta de Guiné-Bissau para Francisco

Vilmar Alves Pereira[1]

Este texto é resultado de uma recente vivência na mãe-África, especificamente no Arquipélago Bijagós, por ocasião da realização do *V Congresso Internacional Lusófono de Educação Ambiental*. As aprendizagens e experiências reforçam a potencialidade da Educação Ambiental Popular no reconhecimento de valores, no reforço da cultura e na busca de alternativas coletivas para enfrentamentos das múltiplas crises que assolam o Planeta. A experiência ocorreu entre os dias 11 a 18 de abril e será apresentada em forma de carta, mantendo a tradição freiriana. Nesta carta em especial, de modo narrativo, endereço a Francisco Lemos Pereira meu filho de 7 anos, com o objetivo de que um dia possa ao ler, sentir um pouco muito do que vivi. A decorrência atual da recém vivenciada experiência é pensarmos formas de parcerias Sul-Sul não mais a partir da ideia de que iremos lá para ensinar, ao contrário, a partir da possibilidade de compartilhamentos e conexões de saberes tão necessários para convivermos melhor numa perspectiva da não disputa, mas do acolhimento. Dessa forma, destaco alguns valores fundamentais aprendidos na viagem: cultura da paz como modo de ser; sentimento coletivo precede o sentimento de particularidade; os valores ancestrais e a escuta dos mais velhos orientam o agir na comunidade. No entanto, há um sonho muito latente além da luta por sobrevivência diária: o sonho de poder estudar. O sonho do direito à educação. E o sonho pela qualidade de vida digna e do cuidado ambiental, preservando as belezas e riquezas do arquipélago Bijagós, de interesses que seguem a racionalidade estratégica voltada ao lucro e ao poder.

[1] Doutor em Educação. Professor e pesquisador, além de coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa sobre os Fundamentos da Educação Ambiental. Editor-chefe da *Revista – Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* (Remea). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

FREIRE, Paulo. F934c. **Cartas à *Guiné-Bissau*:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PARANHOS, M.O. L. Educação ambiental popular: permacultura Na E.E.E.F. Paul Harris – Porto Alegre, RS. **Revista da Graduação**, Porto Alegre. 2013.

PEREIRA, V. A; CLARO, L.C.; MIRANDA, S. A. (org.) . **Horizontes da educação popular na perspectiva da Paulo Freire**. Passo Fundo: Méritos, 2018. v. 1.

PEREIRA, V. A. **Ecologia cosmocena:** a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora: Garcia Edizioni, 2016.

PEREIRA, V. A.; DIAS, J. R. L. ; TELMO, P. **Educação popular e a pedagogia da contramarcha:** uma homenagem a Gomercindo Ghiggi. Passo Fundo: Méritos, 2013. v. 1.

Eixo 15

Paulo Freire e Educação Básica

Coordenadores

Profª Drª Daianny Madalena Costa (Unisinos)

Prof. Dr. Telmo Marcon (UPF)

Articuladora

Doutoranda Carla Roberta Sasset Zanette (UCS)

216
Um olhar sobre a educação e a alfabetização a partir de Paulo Freire

Caroline Kloss[1]
Taciana Zanolla[2]

Introdução

Na segunda metade do século XX e início do século XXI, em especial a partir de 1960, pesquisas no campo das ciências linguísticas, da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Cognitiva e da Neurociência ampliaram o conhecimento sobre a aprendizagem da língua escrita – a alfabetização. Esses estudos têm contribuído para a compreensão desse processo sob diversas perspectivas, como processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita, estágios da construção da escrita, dificuldades de aprendizagem, etc. A preocupação com a alfabetização está intimamente ligada à necessidade de domínio da leitura e da escrita pelos indivíduos nas sociedades ocidentais contemporâneas, por meio do desempenho da maior parte das funções produtivas, da atuação na vida social e política, além do pertencimento a uma sociedade letrada e consumista.

Paradoxalmente, após um esforço dos países na busca pela superação do analfabetismo e a inserção dos indivíduos nessa sociedade, uma nova problemática passou a ter foco: o analfabetismo funcional. Muitos cidadãos, apesar de alfabetizados, não conseguem compreender e produzir textos simples. Pesquisas nacionais e internacionais sobre o nível de competência em leitura de estudantes passaram a ser realizadas, sobretudo a partir de 1990, com a aplicação de testes, a fim de investigar e monitorar essa questão; de forma geral, os resultados apontam defasagens, com diferentes níveis entre os países. Dados da Prova Brasil 2015, por exemplo, indicam que apenas 50% dos estudantes atingiram o aprendizado considerado adequado na competência de leitura e

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc-Capes. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* klosscarol@gmail.com
[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Taxista Prosuc-Capes. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* tacianazanolla@gmail.com

interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino; no final do 9º ano, esse índice cai para 30% .(QEDU, 2017).

Ao mesmo tempo em que estudos nas áreas da Linguística, da Psicologia e da Neurociência ampliam conhecimentos sobre os processos linguísticos e cognitivos envolvidos na alfabetização, a perspectiva política dessa aprendizagem também precisa ser objeto de reflexão, uma vez que precisamos considerar não apenas o engajamento do aprendiz, mas também a sociedade que buscamos constituir. Nesse sentido, Paulo Freire, importante filósofo da educação, traz contribuições para pensar a alfabetização para além dos aspectos específicos relacionados à apropriação do código escrito. O autor considera a alfabetização, assim como toda a educação, um ato político, ato de criação, envolvendo tanto a dimensão individual, subjetiva, quanto a dimensão social, num processo a serviço da emancipação. Neste artigo, propomos um olhar sobre a alfabetização na perspectiva de Freire, buscando em sua obra elementos para pensar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura em sentido amplo, como forma de ampliação de possibilidades pessoais e coletivas, pelos indivíduos. Dessa forma, buscamos responder à seguinte questão: De que forma a concepção de Freire sobre a alfabetização contribui para pensarmos o processo e as práticas de alfabetização, atualmente?

Educação como prática de liberdade

A educação não é um ato neutro, mas traz consigo, obrigatoriamente, uma dimensão política, uma vez que as práticas que não promovem a reflexão sobre a realidade e a emancipação dos sujeitos trabalham pela manutenção do *status quo*,[3] seja em escolas, em movimentos sociais, nas Igrejas, nos sindicatos, etc. Em relação às escolas, Freire denuncia a concepção bancária da educação e seu uso como instrumento de opressão, denominando como educação bancária o pensar e o fazer pedagógico baseados na transmissão de conhecimentos e valores aos alunos, pelo professor. Nesse pensamento, aos estudantes é delegado um papel passivo: sua cultura e sua ação sobre o mundo são negados, e a eles cabe moldar-se, adequar-se aos saberes e papéis sociais que lhes são designados pelos

[3] Conceito explorado por Paulo Freire (1987) no sentido de preservar um estado de dominação por quem já está no poder – os opressores.

opressores, representados e perpetuados em sua posição, na escola, pela atuação do professor. O aluno é tratado como alguém que nada sabe; a escola é o local onde esse aluno "aprende" o que é necessário para inserir-se e ser aceito na sociedade, tal qual ela é; o professor, como aquele que sabe e transmite esses saberes aos alunos, atua de forma a manter a condição social vigente. Nesse ponto, podemos descrever posturas referentes às atuações dos professores e educadores que trabalham em prol da manutenção dos lugares sociais de opressores e oprimidos: a) seja por uma postura ingênua ou "esperta"; b) seja atuando com base em um pensar tradicional, que defende a neutralidade política da escola; ou c) seja buscando modernizar métodos, estratégias e tecnologias, sem repensar em concepções, professores e escolas.

A dicotomia opressores e oprimidos utilizada por Freire (1987) designa as relações sociais estabelecidas entre a elite, que se beneficia política e economicamente de seu poder e, por isso, procura mantê-lo, e o povo, marginalizado e explorado, a quem são negados os meios para transformar sua realidade e efetivar sua vocação de ser mais. Essa elaboração do autor tem influências do marxismo, pensamento que ofereceu conceitos para a compreensão das estruturas sociais e dos processos que Freire vivenciou. Durante sua atuação como educador, que foi a base para o desenvolvimento de seu pensamento, Paulo Freire testemunhou as mudanças ocasionadas pela industrialização do Brasil e pela emergência das classes populares; observou um despertar de consciência do povo, mobilizado por essas mudanças; verificou, por meio de sua ação em Círculos de Cultura e projetos de alfabetização de adultos, que não é possível criar estruturas sociais justas sem a atuação da população oprimida e que, para isso, é fundamental primeiramente tomar consciência de si e de seu grupo social enquanto seres humanos, produtores de cultura, sujeitos da História e portadores de dignidade; por fim, verificou que esse processo de conscientização passa pela educação, necessariamente, e, portanto, também pela escola, mas apenas pode ser construída em uma perspectiva dialógica e democrática, diversa do autoritarismo da educação bancária. A essa educação, Freire (1987) chamou *problematizadora* e *libertadora*. Ou, como Weffort afirma, citando uma expressão utilizada por Freire, a "educação como prática de liberdade". (WEFFORT, 1967, p. 6).

Paulo Freire, como filósofo da educação, parte da concepção de ser humano como ser dotado de uma vocação ontológica de ser mais, de ensinar e aprender, na

interação com a natureza, com os demais seres humanos e com o criador. Nessa interação, o ser humano produz cultura; não há, portanto, grupos que não a possuam, e a pretensa superioridade de algumas em detrimento de outras é apenas uma estratégia de poder dos opressores sobre os oprimidos. Segundo ele,

> observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela, criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dialético de suas relações – com que marca o mundo refazendo-o e com o que é marcado – que não permite a "estaticidade" das sociedades nem das culturas. É na medida em que cria, recria e decide que vão se conformando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo que o homem participa dessas épocas. E o faz melhor toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se apropria de seus temas fundamentais, reconhece suas tarefas concretas. (FREIRE, 1963, p. 2-3).

A necessidade de uma educação crítica, que se efetiva por meio do diálogo, em que educadores e educandos – como o filósofo os denomina – compartilhem e construam juntos seus saberes, com vistas à emancipação, fica evidente a partir da concepção freireana de ser humano. Esses pressupostos envolvem também a aprendizagem da leitura e da escrita, como processos educativos. Na seção seguinte, discutiremos de que forma essas concepções se articulam em Freire, em uma perspectiva política de alfabetização.

Educação e alfabetização com vistas à emancipação

As reflexões de Freire sobre educação se aplicam também à alfabetização. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas nem por isso é desnecessária. Sua relevância fica evidente ao lembrarmos que, até pouco tempo e, talvez, mesmo hoje em alguns contextos, a alfabetização era realizada de forma completamente dissociada dos saberes dos alunos, pela repetição mecânica de letras e famílias silábicas, com frases artificiais como a famosa "Ivo viu a uva". Para Freire, ao oportunizar ao educando o acesso ao sistema de expressões gráficas das palavras, a alfabetização deve se dar sob os princípios de uma educação dialógica e emancipadora:

> É exatamente este (sistema) que abre ao homem letrado a comunicação escrita. É por ele que se escreve. E é ele que o analfabeto não tem. A sua montagem, porém, não há de ser feita de fora para dentro nem de cima para

> baixo. Mas há de ser feita pelo próprio homem com a ajuda do educador, com os instrumentos que o educador oferece. Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem do terceiro sistema como uma doação. (FREIRE, 1963, p. 9).

Para além da crítica à metodologia utilizada e ao uso de cartilhas, Freire concebe a alfabetização, assim como a educação, como ato político essencial para a tomada de consciência pelo educando e fundamental para sua ação, com vistas à emancipação individual e coletiva. Sobre a importância do ato de ler, Freire afirma que

> a compreensão crítica do ato de ler, [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p. 11).

Segundo o autor, "este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente". (FREIRE, 2005, p, 20). Palavra e realidade estão inter-relacionadas. Por intermédio da linguagem, o ser humano constitui sentidos, cria significados, cria cultura; a escrita, como uma das modalidades por meio da qual a linguagem se manifesta, também exerce essa função. Ao ter acesso à escrita, a criança e o adulto ampliam suas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo: passam a ter acesso, com autonomia, a um novo sistema de representação e aos conhecimentos e às informações registrados por meio dele. Por isso, a alfabetização, enquanto processo de aprendizagem da leitura e da escrita, não apenas ocorre no contexto das significações que o educando já construiu, mas transita para além dele, oportunizando a constituição de novos sentidos. Por isso, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas a leitura da palavra implica a continuidade da leitura de mundo. (FREIRE, 2005).

Esse processo ocorre, na escola, primeiramente por intermédio do diálogo sobre temas relevantes para os educandos, a partir dos quais são escolhidas as palavras para realizar a reflexão linguística; esses processos dialógicos, no método proposto por Freire, fazem parte tanto da alfabetização quanto da pós-alfabetização. A partir deles, o educando constitui um olhar crítico sobre sua realidade e torna-se capaz de ampliá-lo, assim como de atuar na mudança de seu

contexto. Em diálogo com Macedo, Freire (1990) pontua que, embora a alfabetização seja fundamental à emancipação, na medida em que promove a conscientização, ser alfabetizado não significa emancipar-se. Ou, como explicita Giroux na introdução da obra de Freire e Macedo,

> [...] a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver a condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta par expandir as possibilidades da vida e das liberdades humanas. Nesses termos, ser alfabetizado não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é condição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado *não* é livre; é estar presente e ativo na luta pela reinvindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro. [...] Como um referente para a crítica, a alfabetização oferece uma precondição básica para a organização e a compreensão da natureza socialmente elaborada da subjetividade e da experiência, e para a avaliação de como o conhecimento, o poder e a prática social podem ser moldados coletivamente a serviço da tomada de decisões que sejam instrumentos para uma sociedade democrática e não meramente concessões aos desejos dos ricos e dos poderosos. (GIROUX, 1990, p. 11).

A alfabetização, como ato político, ato de conhecimento e ato de criação (FREIRE, 2005, p. 19), impulsiona a constituição da subjetividade do educando, ao mesmo tempo em que propicia as condições para que a coletividade seja pensada e transformada por ele. É o que Macedo denomina de alfabetização como política cultural. (MACEDO, 1990, p. 89). Nessa perspectiva, a alfabetização, assim como a educação, "torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para *empower*,[4] quer para *disempower*[5] as pessoas". (MACEDO, 1990, p. 89). Por isso, Freire defende uma alfabetização e uma pedagogia críticas, radicais, que propiciem o empoderamento das pessoas e as instrumentalizem para seu movimento individual e coletivo de emancipação. Para isso, de acordo com o filósofo (FREIRE, 1977, 1990), é necessário aos processos de alfabetização e pós-alfabetização:

- partirem da cultura e das vivências dos educandos, considerando-os como sujeitos desse processo;

[4] Podemos traduzir como "empoderamendo".
[5] Podemos traduzir como "despoderamento".

- partirem de sua linguagem, seja sua variedade linguística, que pode ser diversa da língua padrão, seja uma outra língua, no caso de países como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, onde Freire atuou na reestruturação educacional, após suas independências, defendendo a alfabetização em língua materna;
- superarem a dicotomia entre trabalho intelectual e braçal;
- terem seu conteúdo programático alinhado ao projeto de sociedade a ser construída;
- repensarem seus métodos e a formação dos educadores, buscando superar a elitização.

Alfabetização e pós-alfabetização são processos indissociáveis para Freire. A partir dessa perspectiva, o filósofo elaborou um método, que ficou conhecido como Método Paulo Freire de Alfabetização.

Pensando a alfabetização a partir de Freire

Para Freire, "não há palavra verdadeira que não seja práxis" (1987, p. 77). Por esse motivo, não apenas pensou a educação, mas também elaborou e implementou um método. Esse método foi utilizado inicialmente na alfabetização de adultos, no Brasil, na década de 60, no Chile, em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, países nos quais o filósofo atuou como assessor. Além disso, serviu como base para a elaboração de outras experiências pelo mundo.

O autor parte de sua concepção de educação dialógica: apenas a partir do diálogo é possível a pronúncia de mundo. Essa postura exige do educador um profundo respeito aos saberes dos educandos. Não há como construir autonomia e democracia por meio do autoritarismo de uma educação bancária. A democracia se constrói através do respeito, do diálogo, da reflexão crítica, da autonomia, do afeto. (FREIRE, 2004). "Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de **ser mais**, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens." (FREIRE, 1987, p. 81, grifo do autor).

O método de alfabetização proposto por Freire parte da discussão de situações ou problemas da vivência do grupo de educandos, dos quais surgem os

temas para debates e palavras geradoras a serem estudadas. “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (FREIRE, 1987, p. 86). É fato que, em Freire, a conscientização jamais se dissocia do processo educativo. “Segundo essa pedagogia, o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro dessa tomada de consciência.” (WEFFORT, 1967, p. 7). Por esse motivo, constitui uma educação para a liberdade: a dimensão da dignidade humana está posta em evidência, pois não se busca conformar pessoas ao sistema, mas oportunizar seu acesso ao universo letrado para ampliar sua compreensão de mundo e sua oportunidade de fazer escolhas.

No verbete *alfabetização* do *Dicionário Paulo Freire*, Borges apresenta uma sistematização interessante sobre os aspectos que ancoram uma compreensão crítica da educação e da alfabetização em Freire:

> - A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica.
> - Os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos do e no processo de alfabetização.
> - A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas.
> - Compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações.
> - O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora.
> - Leitura e escrita não se dicotomizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos(as) alfabetizandos(as). (BORGES, 2008, p. 33).

Essa síntese auxilia-nos no pensamento sobre contribuições freireanas às práticas de alfabetização que ocorrem, atualmente, nas escolas. Em primeiro lugar, destacamos a alfabetização como um processo de construção de sentidos, o que não pode se dar senão pela ação, ou seja, pelo educando como sujeito em sua aprendizagem. Essa dimensão de protagonismo dos educandos elimina qualquer possibilidade de ensino transmissivo e pautado na memorização mecânica. Exclui também propostas que estejam dissociadas das vivências dos educandos, sejam eles crianças ou adultos, uma vez que não gera engajamento o que não é significativo. Partir do universo vocabular e temático dos estudantes e oferecer condições para sua ampliação é pressuposto básico da alfabetização em Freire.

Essa perspectiva exige repensar não apenas as estratégias e métodos utilizados, mas também os livros e demais materiais didáticos utilizados na alfabetização. Uma prova disso é que, no método de Freire, os materiais eram elaborados pela equipe a partir da investigação e da delimitação temática. Sabemos que isso provavelmente não é possível para a maioria dos educadores; por outro lado, há diversas opções de materiais didáticos disponíveis. Dessa forma, estar atento à adequação dos recursos escolhidos é fundamental.

Em segundo lugar, pontuamos a escuta, a acolhida e o respeito do educador aos saberes dos educandos como essenciais para estabelecer a confiança e o diálogo. Sem esses elementos, não há construção conjunta de saberes. O educador está, e se coloca para o educando, como alguém mais experiente, que irá auxiliar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas com a consciência de que ambos aprendem e constroem sentidos para o mundo juntos. Lembramos que a alfabetização, para Freire, é mais do que se apropriar do código escrito: é aprender a ler e a escrever a palavra e o mundo, de forma indissociada e concomitante. Assim, são fundamentais a discussão e a reflexão dos temas que fazem parte da vida; a vida precisa estar no currículo, no conteúdo programático, nas práticas pedagógicas. E aqui é importante lembrar que não apenas experiências agradáveis e curiosidades fazem parte do currículo nessa perspectiva. Ao professor cabe ouvir, acolher e problematizar, estimulando os estudantes a refletirem e se questionarem, construindo sentidos de emancipação para si, para sua comunidade e para a sociedade como um todo.

Por fim, lembramos a importância da autorreflexão para a atuação do educador. Muito se tem falado nos últimos anos sobre a insuficiência da formação inicial dos docentes e a necessidade de formação continuada; uma postura reflexiva por parte do professor faz parte desse processo, mas vai além dele. A consciência de que é necessário estar atento e refletir continuamente sobre o fazer pedagógico precisa acompanhar o educador problematizador, buscando eliminar resquícios de práticas bancárias e alienadoras.

Conclusão

Ao buscar em Freire elementos para pensar a alfabetização, encontramos em seu método pressupostos para a reflexão sobre as propostas alfabetizadoras em

vigência. A importância dos saberes e do falar dos educandos, seu papel como sujeitos, a indissociabilidade entre leitura e escrita e o diálogo estão presentes nas práticas que propôs e implementou, com resultados reconhecidos em todo o mundo. No entanto, na perspectiva freireana, o fazer está em questão não apenas em sua dimensão prática, mas também em sua dimensão conceitual; teoria e prática não se dissociam. Dessa forma, a contribuição do filósofo para a alfabetização vai além dos aspectos operacionais.

Ao pensar o caráter político da educação, Freire nos possibilita olhar também a alfabetização por esse viés: não há neutralidade no fazer pedagógico. Em outras palavras, as práticas alfabetizadoras não são neutras. Por isso, pensar a aprendizagem da leitura e da escrita apenas pelo viés técnico – dos processos linguísticos e cognitivos envolvidos – é insuficiente e, como diria, Freire, ingênuo. Da mesma forma o seria se pensássemos a alfabetização apenas em sua perspectiva política. Ao desejarmos e buscarmos a alfabetização para a emancipação, precisamos ter clareza de que o conhecimento técnico é essencial ao educador tanto quanto a consciência de seu papel político.

Nesse sentido, como afirma Giroux (1990), a abordagem da alfabetização de Freire e Macedo não tem como objetivo apenas o empoderamento dos estudantes, mas também o empoderamento dos professores na construção de uma sociedade justa. A reflexão crítica dos educadores sobre a prática e sobre as concepções que permeiam o processo educativo adquire grande importância: Por que e para que (ou para quem) alfabetizamos? De que forma fazemos isso? Essa abordagem oportuniza que os alfabetizandos valorizem sua cultura, reflitam sobre o contexto em que estão inseridos e constituam sentidos com vistas à emancipação? O propósito da alfabetização e da educação, em Freire, não está em servir aos interesses econômicos, sociais e políticos das elites, mas em oportunizar dignidade e autonomia aos oprimidos, através da leitura da palavra e da leitura de mundo. Essas reflexões se tornam especialmente importantes no atual momento da educação brasileira, em que a Base Nacional Comum Curricular está sendo campo de disputas econômicas e políticas, demandando posicionamento e ação dos professores e da sociedade a favor de uma educação emancipadora. A perspectiva freireana de educação e alfabetização nos convida a refletir criticamente sobre o mundo e a agir sobre ele, atuando na construção de estruturas sociais que garantam dignidade, autonomia e liberdade a todos.

Referências

BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 33-36.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**, **Revista de Cultura da Universidade do Recife.** Recife, n. 4, p. 5-23, abr/jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, Henry. Introdução: alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. *In:* FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-27.

QEDU. **Aprendizado dos alunos: Brasil.** Disponível em: http://goo.gl/ZJGHRT. Acesso em: 30 set. 2017.

WEFFORT, F.C. Educação e Política. *In:* FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-26.

217
Perfil leitor dos pais e alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Município de Dois Irmãos

Helena Teresinha Reinehr Stoffel[1]
Ingrid Teixeira da Silveira[2]
Milena Kuntzler[3]

Introdução

A ampliação e construção do conhecimento, na sociedade atual, estão mais intensas, graças ao avanço tecnológico que permite, por meio da alta conectividade, a busca e troca de informações de forma imediata. Com a propagação de novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, surgiram inúmeros meios de comunicação, novos espaços de leitura e novos tipos de textos, que exigem dos leitores novos letramentos para compreender e dialogar com os gêneros multimodais. Portanto, é imprescindível que, no contexto escolar, sejam repensadas as práticas pedagógicas que valorizem mais o ato de ler, e que o uso dos multirrecursos tecnológicos seja intensificado para influenciar e desenvolver o multiletramento nos estudantes.

A decodificação já foi considerada leitura, no entanto, ao longo do tempo foram surgindo outras formas de compreensão do que se entende por ler. Para que o leitor possa interpretar, compreender, dialogar com o texto, estabelecer conexões com outros textos ou com o culturalismo social, e fazer uma leitura crítica, completar os espaços em branco deixados pelo escritor, é imprescindível que o leitor seja multiletrado.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar o perfil leitor dos pais e dos alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do município de Dois Irmãos. Inicialmente, foi feita uma revisão de estudos teóricos pertinentes à abordagem do tema e, em seguida, foi aplicado um

[1] Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Letras – Feevale/RS. *E-mail*: helenastoffel@gmail.com
[2] Mestranda em Mestrado Profissional em Letras pela Universidade FEEVALE. Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela UNIRITTER. Especialista em Ciências Criminais pela LFG e Graduanda de Licenciatura Plena em Letras e Literatura pela FATIPUC. *E-mail*: ingridteixeiradasilveira@gmail.com
[3] Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Letras – Feevale/RS. *E-mail*: enakuntzler@gmail.com

questionário para os pais e para os alunos, buscando identificar hábitos relacionados à leitura. Brito (2003, p. 18) afirma que "o processo de leitura envolve, além de conhecimentos linguísticos, o conhecimento de mundo do leitor".

O estudo do presente artigo justifica-se porque os resultados dos exames estaduais e nacionais, em relação ao ensino da língua portuguesa, são pouco satisfatórios. O desempenho dos alunos nesses exames – SAERS (2016) e PISA (2016) – é um forte indício de que uma mudança na abordagem do ensino da linguagem se faz necessária. No Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), que tem por objetivo produzir informações sobre o sistema educacional que possam dar suporte a ações destinadas à melhoria do ensino e da aprendizagem, apenas 38% dos alunos do 6º ano atingiram o padrão adequado para Língua Portuguesa e 5% estão acima do esperado. No 1º ano do Ensino Médio, o resultado é ainda pior. Somente 17% atingiram o padrão adequado e apenas 2% estão acima.

Já no PISA,[4] que é um outro indicador importante a ser considerado, constata-se que, no *ranking* mundial, o Brasil, ficou na 59ª posição em leitura. Esses resultados do Brasil no PISA são gravíssimos porque apontam uma estagnação em um patamar muito baixo. Observa-se que 50,99% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do nível básico e que o desempenho do nosso País caiu de 410 para 407 pontos, em leitura. Cingapura é o país que ocupa a primeira colocação, 535 em leitura. Na 4ª edição dos retratos da leitura no Brasil, comemora-se o resultado obtido, que indica o crescimento do percentual da população leitora no Brasil para 56%, em face dos 50% apontados no estudo anterior.

Com base nesses dados, observa-se que é necessário repensar o ensino da linguagem. Segundo as propostas dos linguistas, o objeto de estudo deve ser o texto, enquanto manifestação viva da linguagem. Quando se fala em leitura, deve-se incluir também os textos digitais, porque, atualmente, grande parte da população brasileira possui tecnologia móvel conectada à internet e dispõe-se de uma grande variedade de textos multimodais. Portanto, o leitor precisa saber lidar

[4] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*).

com esses textos e explorar os recursos multimodais: imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, *banners*, formatos e *leiautes* diversos.

Esses novos tempos pedem um (novo) professor que saiba fazer essas leituras e acima de tudo que trabalhe com os alunos leituras de diferentes gêneros textuais e multimodais. Para dar conta dessa multimodalidade textual, necessita-se ter conhecimento sobre a pedagogia do multiletramento. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 16). Segundo esses autores, multiletramentos são as novas aprendizagens digitais, ou seja, as multilinguagens necessárias para compreender e interpretar as multimodalidades dos textos, que são interativos, em vários níveis.

Considerando a relevância do multiletramento na compreensão dos textos, sejam eles sincréticos ou não sincréticos, decidiu-se realizar um estudo com os pais e com os alunos de uma turma de 2º ano, do Ensino Médio de uma escola pública, do município de Dois Irmãos, analisando como se dá o processo de leitura e qual é o perfil-leitor desse *corpus*.

É papel do professor planejar aulas abordando gêneros discursivos multimodais para maior aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem. E para compreender essa diversidade de textos, os estudantes precisam de práticas constantes de leitura. Uma leitura eficaz tem de ser capaz de preencher as lacunas em branco (ECO, 1998) que estão implícitas no texto. Portanto, a produção textual começa no contato do aluno com a maior variedade de gêneros discursivos possíveis (BAKHTIN, 1996), pois não basta apenas ler tipos diferentes de textos para aprender a produzi-los; é preciso também estimular a sua produção, afinal a linguagem, num sentido amplo, aprende-se mesmo é na interação verbal nas diferentes esferas de comunicação.

Leitura no Brasil

A leitura é um processo de representação. O aluno precisa ler, fazer associações para chegar na representação, portanto, cabe ao professor mostrar-lhe a importância e a necessidade de aprender a ler. Quando há o desejo e a necessidade, o conhecimento será construído de modo mais natural. (KLEIMAN, 2004).

O ato de ler não pode ser reduzido a decifrar uma notação, uma unidade textual qualquer, pois a leitura é o primeiro degrau da consciência individual do

sujeito em decodificar as ideologias institucionais das quais faz parte. Entender os aspectos que circundam o ser em seu meio social é uma etapa fundamental para a construção da criticidade por parte do ser humano. (FREIRE, 2003). Ler não é apenas decodificar os signos linguísticos, vai além desse ato. A leitura está presente a todo momento em nossa sociedade. É uma atividade cotidiana e, segundo Paulo Freire (1981),

> a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.[5]

A leitura de mundo defendida por Freire também é abordada por Brito (2003, p. 18), que afirma que "o processo de leitura envolve, além de conhecimentos linguísticos, o conhecimento mundo do leitor". Portanto, o papel da escola é formar leitores competentes o que possibilita que o aluno consiga vivenciar a sua realidade, também materializada textualmente. Ler significa representar a afirmação do sujeito, a subjetividade deste, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca. (FREIRE, 2003).

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê: que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre outros textos já lidos. Assim, a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, "diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais". (BNCC, 2018, p. 70).

Percebe-se que a BNCC também ressalta a importância da leitura de textos multimodais. A participação dos estudantes em atividades de leitura possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como

[5] Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

conhecimentos prévios em novas situações de leitura. A BNCC ainda reforça que, na leitura, as habilidades de produção sejam desenvolvidas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BNCC, 2018, p. 73-76). É de extrema relevância considerar a realidade sociocultural dos alunos, e dessa forma, formar leitores capacitados para interagir com os textos lidos, que possam completar os espaços em branco. (ECO, 1986).

Ler ativa no leitor sua enciclopédia particular, o seu conhecimento prévio (Eco, 1986), porque a palavra já vem revestida com uma carga de significados. (BAKHTIN, 1986). Sendo assim, o contexto do leitor precisa ser considerado, porque todo ato de ler envolve texto – leitor – contexto, e exige multiletramento.

O multiletramento

Multiletramento refere-se às novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes, hoje, na criação de textos multimodais (ROJO, 2009, p. 168), ou seja, são as novas aprendizagens digitais, são as multilinguagens necessárias para compreender e interpretar as multimodalidades dos textos, que são interativos, em vários níveis (da interface, das ferramentas, dos espaços em rede dos hipertextos e das redes sociais).

Devido à multiplicidade de acesso a informações por meio dos canais de comunicação e mídia, e à crescente presença de diversidade linguística e tecnológica, bem como a multiculturalidade, faz-se necessário que, no contexto escolar, sejam repensadas as práticas pedagógicas, e que o uso dos multirecursos tecnológicos seja intensificado, para influenciar e desenvolver nos estudantes as habilidades da pedagogia do multiletramento. (COPE; KALANTZIS, 2000). Segundo eles, em primeiro lugar, a escola deveria partir da cultura local que o aluno traz para a sala de aula que deve ser não só valorizada, mas incorporada no tratamento dos objetos de ensino. Isso, segundo Rojo e Moura (2012), também é uma coisa a refletir, coisas que o aluno vê na mídia de massa, o que ele faz na internet é para ser trazido para colocar em diálogo na sala de aula, que também está previsto nos BNCC (2018), que ao longo do seu texto insiste na valorização do contexto social.

Com a evolução tecnológica surgem as leituras móveis e os leitores ubíquos (SANTAELLA, 2004), porém, é imprescindível que a escola prepare o sujeito para

que consiga compreender essa multimodalidade linguística que o cerca. Ou seja, o sujeito precisa tornar-se multiletrado para fazer significar qualquer gênero textual. A multimodalidade é

> o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente ("dizer a mesma coisa de formas diferentes"), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista "presença". (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Ou seja, são textos compostos de muitas linguagens. É a (co)presença de vários modos de linguagem, sendo que interagem na construção dos significados da comunicação social. A multimodalidade desses textos contemporâneos e que "exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar" exigem multiletramento. (ROJO; MOURA, 2012, p. 19). É papel do professor contemplar esse tipo de texto e proporcionar atividades que abordem as novas linguagens tecnológicas para que "as práticas de sala de aula se tornassem mais efetivas". (ROJO, 2013, p. 135).

Com os avanços tecnológicos, o computador se torna uma mídia que substituiu todas as outras mídias anteriores a ele. (SANTAELLA, 2004, p.31-36). Porém, os avanços tecnológicos não param, e com o surgimento dos dispositivos móveis conectados à internet, surgiu o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013, p. 265-284), aquele que tem acesso à leitura a qualquer hora, em qualquer lugar, basta ter acesso à internet. Ler, nesse sentido, significa "ramificar-se, espalhar-se indeterminadamente". Essa é a revolução da nossa época: ler e escrever são ações que exigem a participação ativa do sujeito.

Portanto, atualmente, exige-se um nível de letramento maior e diferentes habilidades para compreender e interpretar os textos multifacetados. Durante o ato de ler, o leitor ativa sua enciclopédia particular, o seu conhecimento prévio (ECO, 1996) e com isso interage com o texto completando as lacunas deixadas pelo emissor. Sendo assim, ressalta-se que a capacidade de compreensão ou produção desses textos multimodais requer prática e habilidade dessa multimodalidade, para dar conta dos crescentes graus de complexidade que envolvem a leitura, que vão do compreender ao interpretar até atingir o nível de diálogo crítico com o texto

(SANTAELLA, 2013, p. 83-85), porque um texto complementa o outro, e muitas vezes, apresenta-se o mesmo texto em gêneros diferentes. A autora diz que,

> compreender significa ser capaz de traduzir, em palavras próprias, o que o texto quer dizer. Interpretar corresponde a um nível de penetração mais íntima no texto que pressupõe leituras correlatas ou do mesmo autor ou de outros que trataram de temas similares. Já o diálogo crítico quer dizer que o nível se repertório do leitor o habilita a confrontar suas próprias ideias com aquelas que o texto expressa. [...] enquanto a compreensão diz respeito ao entendimento, relativamente seguro, daquilo que o texto pretendeu dizer e transmitir, a interpretação significa entrar em negociações bilaterais com o texto. [...] Já o terceiro grau de leitura só é alcançado quando o repertório do leitor está à altura de um confronto comas ideias e argumentos que são apresentados em um texto. (SANTAELLA, 2014, p. 83-85; p 92-95).

As práticas de linguagem na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura, e as múltiplas exigências que o mundo faz à escola vão multiplicar as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. A leitura envolve a compreensão, interpretação, análise crítica, reflexão e apreciação de textos escritas e visuais, impressas ou não.

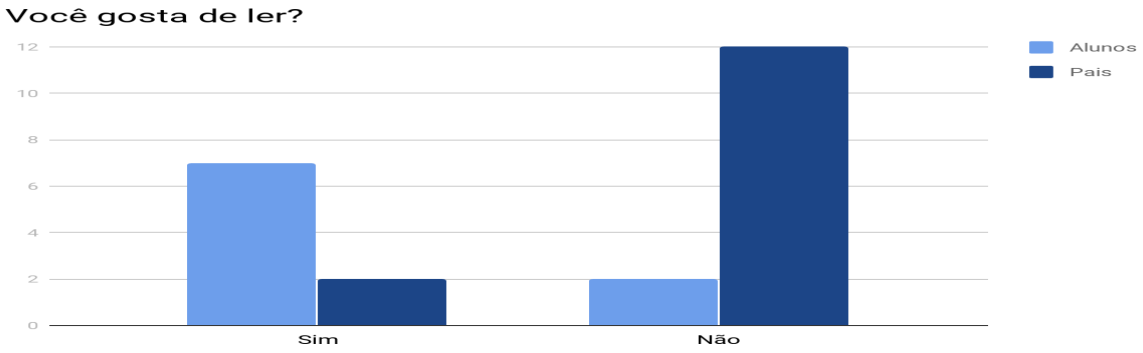
Metodologia

A pesquisa em questão é exploratória, bibliográfica, qualitativa e pesquisa-ação. Em relação ao contexto, a coleta de dados foi realizada em 2018, numa escola da rede estadual do município de Dois Irmãos, RS, numa turma de 2º ano do Ensino Médio com 16 alunos. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se um questionário que foi aplicado aos alunos e aos pais.

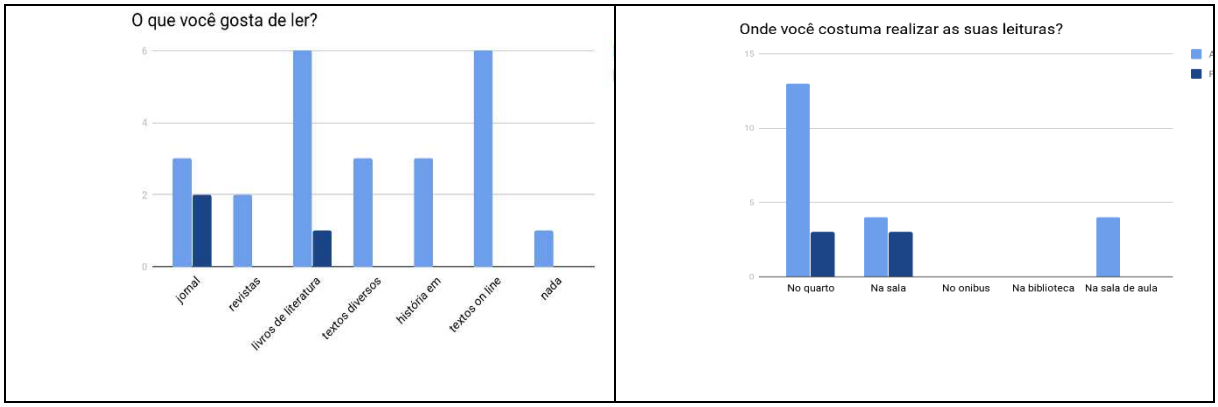
Análise dos dados

A pesquisa apontou que os alunos têm entre 16 e 18 anos, já entre os pais a faixa etária de 35 a 45. A maioria dos pais são trabalhadores da indústria e do comércio e a renda familiar é de dois a três salários. Quanto à escolaridade dos pais, oito não concluíram o EF, quatro possuem EF completo, três têm EM e apenas um tem curso superior. Constatou-se que, entre os alunos, a maioria gosta de ler (em média um livro por mês), já os pais não gostam e não possuem o hábito de adquirir livros. A não leitura foi justificada pelos pais dizendo que não tinham tempo e voltavam cansados do trabalho; no entanto, no tempo livre a maioria

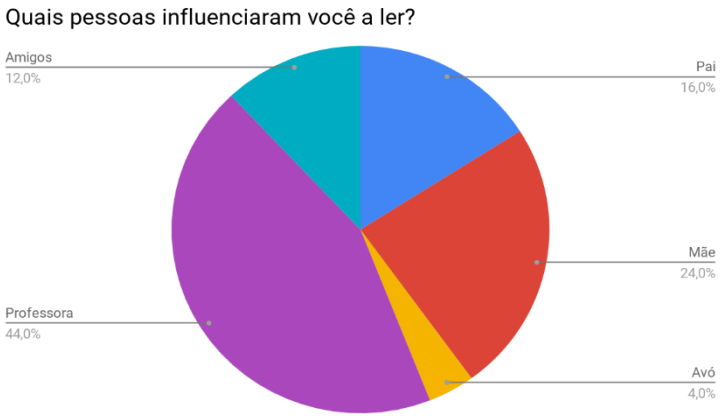
respondeu que fica nas redes sociais e assiste à televisão. O gosto pela leitura está ilustrado no gráfico a seguir.



Quanto às leituras que realizam, os alunos responderam que gostam de livros e textos *online*. Já os pais, como não gostam de ler, marcaram jornal e revistas. Quanto à importância da leitura, pais e alunos responderam que a leitura traz conhecimento e facilita a aprendizagem.



Com a pesquisa realizada, constatou-se que a professora exerce maior influência sobre a leitura dos alunos do que os pais.



Alguns pais responderam que a leitura era importante porque agrega conhecimento e melhora a expressão oral e escrita. Já os alunos responderam que a leitura facilita a aprendizagem e atribui conhecimento. Ao questionar os pais sobre a construção da aprendizagem por meio da internet, constatou-se que os pais ficaram divididos, 50% acreditam que ajuda e 50% acham que não.

Oito alunos costumam ler livros *online* e citaram suspense, livros de Química, mangá, história em quadrinhos. Mas percebeu-se que os áudio-*books* ainda têm que conquistaram seu espaço; três alunos responderam que já escutaram, e 13 não. Também foi possível constatar que alguns professores fazem levantamento de hipóteses antes das leituras. Doze alunos responderam que algum professor já usou essa estratégia, porém apenas seis responderam que a leitura já foi abordada envolvendo ambientes virtuais de aprendizagem.

Conclusão

Os resultados obtidos demonstram que é indispensável que se dê um novo olhar para a sala de aula, buscando, junto com os estudantes, alternativas para torná-los multiletrados. Faz-se necessário que os professores assumam o papel de mediadores da leitura e oportunizem aos alunos o acesso a textos multimodais e incluam as tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas de ensino e, acima de tudo, considerem a realidade social na qual seus alunos estão inseridos. Abordar textos que tratam de assuntos ligados ao cotidiano pode resultar positivamente no processo de leitura.

Os textos da contemporaneidade mudaram e exigem práticas de ensino diferentes. É função da escola desenvolver letramentos da cultura participativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais. É cada vez mais importante que os professores busquem conhecimento sobre as novas formas de leitura que surgiram e tornar os alunos sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos mais significativos, afinal, a sala de aula é o espaço para desenvolver o gosto pela leitura, bem como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRITO, Eliana Vianna (org.). **PCNs de Língua Portuguesa:** a prática em sala de aula. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. Psychology Press, 2000.

ECO, Umberto. O leitor modelo. In: ____. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP: Pontes, 2004.

KRESS, Gunther; VAN Leeuwen, Theo. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary communication. London; New York. Disponível em: https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-50021/MLINACI_Multimodalidad.pdf. Acesso em: 12 Set. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Pesquisa científica. *In:* **Metodologia do trabalho científico***:* métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar em ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

218
Currículo escolar a partir da perspectiva freireana: processos de busca pelo tema gerador

Josiane Marques da Silva[1]
Sabrina Gonçalves Marques[2]

Introdução e fundamentação teórica

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire expõe o diálogo, a problematização, a conscientização como pressupostos da Educação Libertadora, sinalizando que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, acrescentando que "A educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B" mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 2005, p. 97).

Neste processo dialógico, o conteúdo programático é encontrado por meio do processo de investigação da realidade, organizado em etapas, a saber: (i) Levantamento Preliminar: levantamento das condições locais da comunidade escolar; (ii) Codificação: são escolhidas as situações contraditórias que emergiram na etapa anterior; (iii) Círculo de Investigação Temática: entendido também como descodificação, onde alunos e representantes da comunidade participam e neste momento emerge o Tema Gerador; (iv) Redução Temática: escolha dos conteúdos programáticos pela equipe de professores e especialistas para a explicação do tema, construindo, assim, o programa para a sala de aula.

Desta forma, nesta concepção de educação a lógica do conteúdo escolar ganha outra função no processo de ensino e aprendizagem pois, se entende que os conteúdos permitem a compreensão do Tema Gerador, o qual deve ser um problema da realidade da comunidade escolar. Freire (2005, p. 100) complementa: "Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdo que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus

[1] Universidade Federal de Santa Maria, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Doutorado. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; josimarquesilva@gmail.com
[2] Universidade Federal de Santa Maria, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física – Mestrado. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; sab_marques@hotmail.com

temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida".

O diálogo e a problematização são elementos centrais nos escritos de Paulo Freire. No campo da educação em ciências, alguns autores (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011; MUENCHEN, 2010; SILVA, 2004; CENTA, 2015; FONSECA, 2017; PANIZ, 2017) buscam aproximação com a perspectiva freireana de educação e fazem desses elementos base para o processo educativo, desde a construção do currículo até seu desenvolvimento em sala de aula. A construção do currículo é um momento do processo educativo ao qual Freire deteve-se em alguns de seus escritos, em especial no livro *Pedagogia do oprimido*. Para Freire o diálogo começa no momento em que se define sobre o que dialogar/estudar, pois

> para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (2005, p. 96).

Dessa forma, o essencial é perguntar-se não como ensinar, mas sim o que ensinar. Nesse movimento de repensar os conteúdos do ensino, o currículo escolar surge no contexto da educação em ciências a Abordagem Temática (AT),[3] emergindo, assim, diferentes perspectivas de AT, a exemplo da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, 1991; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011; MUENCHEN, 2010; SILVA, 2004); da Situação de Estudo (MALDANER, 2007); do Enfoque Ciência Tecnologia Sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2000) e da Articulação Freire-Ciência Tecnologia Sociedade (Freire-CTS). (AULER, 2007; AULER; DELIZOICOV, 2015).

Sob esta ótica, Halmenschlager (2014) discute que a Abordagem Temática se configura como uma alternativa para a inserção de novos elementos ao currículo escolar, pois estabelece novos critérios para a seleção do conhecimento que será disponibilizado ao aluno, considerando elementos ausentes em programas curriculares tradicionais. A autora ainda ressalta que as diferentes

[3] De acordo com Magoga e Muenchen (2017), o termo foi utilizado pela primeira vez na tese de doutorado de Alice Pierson (1997) atrelado ao trabalho do grupo "Reelaboração de Conteúdo e Formação de Professores". O grupo era formado pelos professores Luiz Carlos de Menezes, Yassuko Hosoume, João Zanetic, Maria Regina D. Kawamura, em colaboração com os professores Demétrio Delizoicov, José André P. Angotti e professora Marta Maria C. Pernambuco.

perspectivas de Abordagem Temática se distinguem em aspectos como: referenciais pedagógicos; no processo de obtenção dos temas, sendo que algumas perspectivas possuem temas de origem contextual e outras de origem conceitual; e na função do conteúdo escolar.

Reitera-se que das perspectivas anteriormente citadas, a "Abordagem Temática Freireana" e "Articulação Freire-CTS" balizam-se pelos pressupostos freireanos, em especial fundamentam a reconfiguração do currículo escolar, a partir do Tema Gerador, obtido por meio de processo de investigação/problematização da realidade; desta forma, na sequência do trabalho serão apresentados os diferentes processos de obtenção do Tema Gerador.

Assim, este trabalho preocupa-se em realizar apresentações teóricas destas últimas, com base em publicações dos principais autores que discutem estas perspectivas, com a intenção de expor como a área de Educação em Ciências tem abordado/discutido os pressupostos freireanos.

As perspectivas curriculares: diferentes processos de obtenção do Tema Gerador

A Abordagem Temática Freireana foi apresentada enquanto perspectiva curricular a partir da publicação da Tese de Doutorado de Delizoicov (1991), inspirado pelo processo de Investigação da Realidade de Paulo Freire, Delizoicov propõe uma releitura das etapas desta investigação para o espaço de educação formal, emergindo, assim, o processo de Investigação Temática para a obtenção de Tema Gerador, compreendidos como estruturantes dos currículos escolares.

Em sintonia, mais tarde, no ano de 2002 com a publicação da primeira edição do livro "Ensino de Ciências: fundamentos e métodos", de Delizoicov, Angotti e Pernambuco, a Abordagem Temática Freireana foi disseminada como perspectiva de conceber currículos escolares no contexto da Educação em Ciências; para os referidos autores esta perspectiva tem como intenção a reorganização da estrutura do currículo escolar por meio de temas "com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema". (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 189).

Assim, no referido livro os autores fazem uma releitura das etapas da Investigação Temática apresentadas por Freire na obra *Pedagogia do oprimido*.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) organizam o processo de Investigação Temática em cinco etapas, fundamentadas pela codificação – problematização – descodificação, denominadas como: (i) Levantamento preliminar: (ii) Análise das situações significativas e escolha das codificações; (iii) Descodificação e escolha do Tema Gerador; (iv) Redução Temática; e (v) Aplicação em Sala de Aula. Todas as etapas são balizadas pela lógica de problematização da realidade da comunidade escolar na busca pelo Tema Gerador, conforme Freire (2005), mas destaca-se que a última etapa "Aplicação em sala de aula" consiste no desenvolvimento do programa em sala de aula, organizado pelos Três Momentos Pedagógicos.[4]

Também inspirado pelas proposições freireanas, Silva (2004) propõe a construção de currículo popular crítico, com base na problematização, desenvolvendo momentos para obtenção do Tema Gerador. A "práxis curricular emancipatória do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador", ou apenas Práxis Curricular via Tema Gerador organiza-se em cinco momentos: (1) desvelamento do real pedagógico, a partir das necessidades imanentes da prática; (2) resgate de fala significativa constituindo sentido à prática (elegendo temas/contratemas geradores); (3) contextualização e percurso do diálogo entre falas e concepções da realidade local (rede temática e questões geradoras); (4) planejamento e organização pedagógica da prática crítica; e (5) reorganização coletiva da escola, a partir do fazer pedagógico.

Neste contexto de entender a reconfiguração curricular via Tema Gerador, Muenchen (2010) discute a obtenção deste por meio do Três Momentos Pedagógicos como Estruturantes de Currículo. A autora, ao realizar um resgate da disseminação dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), discute a utilização dos mesmos no espaço do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador (Projeto Inter) (SÃO PAULO, 1992), desenvolvido durante a gestão de Paulo Freire, como secretário da Educação no Município de São Paulo (1989-1991). Os currículos no âmbito do Projeto Inter foram estruturados por meio dos Três Momentos

[4] Os Três Momentos Pedagógicos segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) são etapas de organização do planejamento pedagógico, consistem em: (1) Problematização Inicial: momento em que o professor desafia os alunos acerca de uma problemática, com o objetivo de mapear seus conhecimentos prévios; (2) Organização do Conhecimento: etapa em que os conteúdos científicos são estudados, a partir da orientação do professor; (3) Aplicação do Conhecimento: neste momento, são feitas relações entre o primeiro e o segundo momento.

Pedagógicos: o primeiro momento pedagógico, o estudo da realidade (ER), em que se chegava aos temas geradores; o segundo momento, a organização do conhecimento (OC), em que se planejavam as aulas coletivamente; e o terceiro momento pedagógico, a aplicação do conhecimento (AC), em que ocorria a implementação e avaliação do processo. (MUENCHEN, 2010). Cabe salientar que, no contexto do projeto Inter, os Três Momentos Pedagógicos foram amplamente utilizados, sendo eles a dinâmica de organização dos processos formativos, dos currículos e do trabalho em sala de aula.

A Aproximação Freire-CTS busca a reorganização dos currículos por meio de Temas Geradores com viés científico-tecnológico, que representem problemas da realidade do educando, visando a potencializar a participação social em processos decisórios relativos à Ciência e Tecnologia (CT). Essa aproximação baliza-se em três aspectos: a busca de currículos temáticos, interdisciplinaridade e construção de uma cultura de participação em processos decisórios. (AULER, 2007). A Aproximação Freire-CTS pode contribuir para que se alcance a Alfabetização Científica e Tecnológica dos educandos, numa perspectiva ampliada, pois, como sinaliza Auler (2007), a busca da participação democrática em decisões acerca da CT aproxima-se do princípio de alfabetização como leitura de mundo proposta pelo educador Paulo Freire.

O processo de obtenção dos Temas Geradores desta última pode ser realizado por meio do processo de Investigação Temática segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), pelos momentos propostos por Silva (2004) e/ou por meio dos Três Momentos Pedagógicos como Estruturantes de Currículo apresentados por Muenchen (2010).

Considerações finais

Neste trabalho foram apresentadas as perspectivas curriculares do âmbito da Educação em Ciências que têm fundamentado suas discussões, a partir da concepção freireana de educação e de conceber os currículos escolares. Percebe-se que, ao longo do tempo, a proposta de Temas Geradores do currículo ganhou acréscimos buscando adaptá-la ao contexto da educação formal. Em Delizoicov (1991), a etapa de sala de aula foi adicionada e, a partir do livro anteriormente citado (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), é sugerida a organização da

quinta etapa por meio dos Três Momentos Pedagógicos. Contudo, essa articulação com os Três Momentos foi construída ao longo de experiências de trabalho em diferentes contextos, conforme salienta Muenchen (2010).

Essa articulação da perspectiva dos Temas Geradores com os 3MP é ampliada e aprofundada no contexto do projeto Inter. Nele os 3MP passam a estruturar os currículos escolares e o último momento acrescenta a avaliação do processo de forma explícita.

A forma de conceber o currículo escolar apresentada por Silva (2004) é dinâmica em que o processo de investigação da realidade é contínuo e crítico, aspecto que vai ao encontro das preocupações que Freire expressou no livro *Pedagogia do oprimido*.

Desta maneira, a área de Educação de Ciências tem percebido/concebido os currículos escolares via Tema Gerador por meio de processos dialógicos problematizadores, que visam à conscientização e transformação social.

Referências

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, v. 1, número especial, 2007.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano. **Linhas Críticas**, vol. 21, n. 45, p. 275-296, maio-agosto, 2015.

CENTA, F. G. **"Arroio Cadena: cartão postal de Santa Maria?"**: possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da Abordagem Temática. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Santa Maria: 2015.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, Tensões e Transições**.1991. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. C. A. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, K. N. **Investigação Temática na formação de professores dos anos iniciais**: relações entre Paulo Freire e Milton Santos. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Ilhéus, 2017.

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

HALMENSCHLAGER, K. R. **Abordagem de temas em ciências da natureza no ensino médio:** implicações na prática e na formação docente. 2014. 373 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

MAGOGA, T.; MUENCHEN, C. A abordagem temática e o campo das políticas públicas: o que pensam os pesquisadores? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., **Anais […]** Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis/SC, 2017.

MALDANER, O. A. Situações de Estudo no Ensino Médio: nova compreensão de Educação Básica. *In:* NARDI, Roberto (org.). **A Pesquisa Em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 241-256. v. único.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos:** um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS. 2010. 137f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

PANIZ, C, M. **O PIBID como política articuladora na construção de currículos críticos**: o trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. 2017. Tese (Doutorado) – UFSM, Santa Maria, 2017.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 2, p.133-162, 2000.

SÃO PAULO. **Visões de área**. Coleção de autores coletivos. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, SME/SP, 1992.

SILVA, A. F. G. **Das falas significativas às práticas contextualizadas:** a construção do currículo na perspectiva crítica e popular. 2004. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2004.

219

A escola como um espaço possível na construção da emancipação do sujeito

Laercio Francisco Sponchiado[1]
Marilane Maria Wolff Paim[2]

Introdução

A ideia central deste texto é abordar dois aspectos ligados à escola: num primeiro momento, situá-la dentro de uma prática que visa à manutenção da atual ordem econômica capitalista e excludente. Nessa visão, por meio de um processo de transmissão da ideologia capitalista e alienante, a escola é pensada para manter a hegemonia do capital e uma aprendizagem de repetição de conceitos, sem criticidade, mantendo os estudantes alienados e "prontos" para suprirem a necessidade de mão de obra gerada pelo sistema de produção capitalista.

Num segundo momento, buscamos argumentos que apontam para a escola, enquanto espaço de transformação social, que possibilita a emancipação do ser humano. Insistimos na escola como uma instituição que possibilita a formação de sujeitos críticos, capazes de levar à frente a transformação social da realidade. Essa concepção de escola passa por alguns aspectos centrais, como a formação e o comprometimento do professor; o reconhecimento do outro como sujeito carregado de potencialidades, sonhos e utopias e o respeito da autonomia e subjetividade de cada estudante. Por fim, problematizamos a ideia de que a escola por si só não se constitui na ferramenta de mudança da atual ordem hegemônica capitalista. Mas constitui, sim, um espaço de aprendizagem fundamental, junto com a totalidade de outras práticas educacionais, na transformação social da realidade.

A escola como aparelho ideológico a serviço do capitalismo

[1] Graduado em filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada Conceição (FAFIMC). Professor na E.E.E.M. Professor João Germano Imlau, de Erechim e mestrando em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim. *E-mail:* laerciosponchiado@gmail.com

[2] Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Atua no Programa de Mestrado em educação e no curso de Pedagogia. Pesquisadora no e líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação Docente e Processos Educativos. Diretora do Instituto Federal Catarinense *Campus* Blumenau. *E-mail:* marilanewp@gmail.com

Antes de tratarmos do tema da escola como instituição que propicia a libertação e a construção do ser humano livre, integral, capaz de reconhecer-se como sujeito da sua própria história, precisamos entender o contraditório.

Estamos nos referindo à escola que não liberta, mas que "produz" sujeitos (objetos) alienados. Nossa realidade, ainda, é permeada por um discurso democrático, inovador, mas que na prática se revela autoritário e pouco emancipatório.

Nesse sentido, entendemos que há uma ideologia por trás dessa realidade educacional brasileira, que torna os estudantes cada vez mais alienados. A forma como a escola está organizada, com suas múltiplas reuniões, a infinidade de turmas para garantir a carga horária do professor em uma única escola, a organização das disciplinas por áreas do conhecimento que, na verdade, não superou o fazer isolado de cada disciplina e reforça a ideia de uma educação que aliena seus estudantes.

Tendo isso presente, entendemos que se faz necessário aprofundar sobre os termos ideologia e alienação. Comecemos pela definição marxista de ideologia, "que a identifica com um 'falseamento da realidade' de modo a mascarar a dominação e a exploração leva a uma concepção da escola na qual sua função ideológica seria a de mascarar e mesmo justificar a realidade social da dominação". (GALLO, 1999, p. 195). Porém, como o próprio autor afirma, "a função ideológica da escola é a de fornecer um referencial externo para o desenvolvimento das estruturas subjetivas de cada indivíduo, cooptando-o para o reino da máquina de produção social". (GALLO, 1999, p.196).

Guareschi (1995, p. 14) se refere à ideologia como "ideias erradas incompletas, distorcidas, falsas sobre fatos e a realidade". E Freire (2011, p. 122-123) argumenta que "a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'". A essa "miopia" a que Freire se reporta, ao tratar da ideologia, Althusser assim se pronuncia:

> é próprio da ideologia impor (sem o parecer, (pois que se trata de "evidências") as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer*, e perante as quais temos a inevitável reação de exclamarmos (em voz alta ou no "silêncio da consciência"): "é evidente! É isso! Não há dúvida!" (2010, p. 95-96).

Diante disso, nossa atenção volta-se para a escola, como aparelho ideológico que perpetua a lógica excludente do mercado capitalista. Ela tem um tempo significativo e privilegiado de convivência com seus estudantes. Isso a torna ainda mais eficiente em sua formação ideológica. Ninguém "dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista." (ALTHUSSER, 2010, p. 66).

Ainda para Althusser (2010), a escola é responsável pela ideologia burguesa dominante, que sugere uma escola neutra, sem ideologias, à qual os pais confiam seus filhos para serem instruídos no conhecimento. Assim se expressa:

> Uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da "consciência" e da liberdade das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos "pais" (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes "libertadoras". (ALTHUSSER, 2010, p. 67).

Quanto à questão da alienação, recorremos a Japiassú e Marcondes (2001), que a definem: "Alienação (lat. *alienatio*, de *alienare*: transferir para outrem; alucinar, perturbar). Estado do indivíduo que não mais se pertence, que não detém o controle de si mesmo ou que se vê privado de seus direitos fundamentais, passando a ser considerado uma coisa." (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 6).

Percorrendo a história da sociologia, vamos encontrar a definição de alienação cunhada por Marx ao analisar as condições históricas em que viveu e produziu conhecimento. Estamos falando do século XIX, das transformações ocorridas pelo advento da industrialização, marcada pela profunda desigualdade entre os operários e os donos dos meios de produção. Em outras palavras, entre os que nada tinham a não ser sua força de trabalho em troca de míseros salários, e o capitalista que acumulava cada vez mais. Segundo Marx, a alienação

> é o processo pelo qual o homem se torna alheio a si, a ponto de não se reconhecer. Enquanto a objetivação não é um mal ou uma condenação, por ser o único caminho pelo qual o homem pode realizar a sua unidade com a natureza, a alienação é o dano ou a condenação maior da sociedade capitalista. A propriedade privada produz a alienação do operário tanto porque cinde a relação deste com o produto do seu trabalho (que pertence ao

> capitalista), quanto porque o trabalho permanece exterior ao operário, não pertence à sua personalidade, "logo, no seu trabalho, ele não se afirma, mas se nega, não se sente satisfeito, mas infeliz... E somente fora do trabalho sente-se junto de si mesmo, e sente-se fora de si no trabalho". (ABBAGNANO, 2007, p. 26-27).

Silva (2005, p. 105) faz um paralelo entre a ideia marxista de alienação e a educação. Para ele, a escola pode ser vista como uma fábrica e os professores e estudantes como mercadorias. Dito de outra forma, professores e estudantes se tornam mercadorias nessa sociedade capitalista, uma vez que valem por aquilo que produzem. A todo o tempo são avaliados pelos diversos programas de avaliação, seja no nível federal (prova Ana, Enem, etc.), seja pelas próprias escolas, com seus trabalhos, provas e simulados.

Nesse sentido, Silva afirma:

> Professores e alunos, no interior da ordem capitalista, são considerados em termos daquilo que podem produzir, e, portanto, as produções consideradas como valiosas são aquelas que podem ser avaliadas com facilidade. Muitos alunos sofrem as pressões das notas, pontos, exames, qualificações. O processo envolvido na atribuição de notas e avaliação influencia também os professores, afetando suas relações, a maneira pela qual lecionam e o próprio currículo. Os professores podem ser considerados ao mesmo tempo como trabalhadores e como mercadorias em produção. Dentro da escola, o aluno tem também um potencial de trabalho. Ao trocar o produto de seu trabalho por objetos na forma de pontos, notas, ou diplomas e certificados, podemos compará-los aos salários, ou recompensa. (2005, p. 106).

A própria educação é pensada para manter a hegemonia do capital. Aqueles que pensaram em transformações pensaram apenas em remediar. É o que constata István Mészáros, ao analisar as teorias formuladas por alguns teóricos sob o ponto de vista do capital, mesmo que com os mais nobres ideais, se moveram dentro da ordem hegemônica do capital.

> Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Ao longo da História, a educação teve um papel importante na transmissão e perpetuação dos valores e ideais da classe dominante, formando pessoas apenas

par atender à demanda do capital produtivo e das formas de manutenção da desigualdade social, presentes na maior parte dos países.

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelo indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Guareschi (1995) fala da teoria da aprendizagem de matriz condicionante e comportamental, marcada pela relação entre estímulo e resposta. Ao estudante é oferecido um conteúdo que lhe é cobrado em forma de prova e atribuída uma nota. Aprendeu o estudante que atingiu determinada nota, porém esse processo não passou de uma repetição daquilo que o professor falou em sala de aula ou que consta no livro didático.

Nessa mesma perceptiva, Freire aponta para reflexão ao referir-se à educação "bancária", em que o estudante é apenas um depósito de conteúdo e o professor seu depositário. Para ele,

> a narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33).

Nesse movimento surge a questão: A quem serve esse tipo de educação, em que o estudante é um mero reprodutor ou repetidor daquilo que lhe é repassado?

> Se formos examinar o mundo do trabalho no modo de produção capitalista, veremos que o tipo de homem necessário ao bom desempenho duma fábrica ou empresa é um trabalhador que faça as coisas com eficiência e rapidez. Fazer bem e rápido: eis tudo. Não precisa pensar, não precisa decidir, não precisa planejar. Apenas executar. Aliás, quanto menos pensar, melhor. E nesse sentido que aos poucos se vai substituindo o homem pelo robô, pois o homem não passa mesmo dum robô, dum autômato. (GUARESCHI, 1995, p. 73).

Essa forma de aprendizagem – que na verdade não passa de repetição/memorização – baseada em conteúdos pouco ou nada críticos, que não revelam a verdadeira realidade, que não instigam o estudante a pensar e refletir, mas apenas escolher dentre as alternativas já previstas como respostas, interessa tão somente à perpetuação da ideologia capitalista, desigual e excludente.

> Uma escola que desempenhe tais objetivos será a melhor escola para o sistema capitalista. O decidir, pensar, criar, é deixado para um pequeno grupo de privilegiados, que receberão uma formação dentro de escola privilegiadas, onde não faltarão nem verbas nem recursos de todo tipo. Mas serão bem poucos os que podem pertencer a essa elite. (GUARESCHI, 1995, p. 73).

Contribui, ainda, para uma educação alienadora, acrítica e desumana, um professor que desrespeita o estudante, que não o vê como um ser humano com potencialidades, com sonhos e objetivos de vida. Para Paulo Freire (2011, p. 59), isso é característico de um professor "autoritário que, por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto".

A escola como espaço possível para a emancipação do sujeito

Se, por um lado, a escola contribui para manter estudantes e professores alienados, perpetuando a ideologia do capital dominante, por outro, ela pode se constituir num espaço de emancipação e construção de sujeitos ativos, críticos e profissionalmente qualificados. É o que nos diz Freire "porque, reconhecendo os limites da educação, formal e informal, reconheço também a sua força, assim como porque constato a possibilidade que têm os seres humanos de assumir tarefas históricas, [...] de, em nenhuma circunstância, aceitar ou estimular posturas fatalistas". (FREIRE, 2000, p. 58).

Essa construção necessariamente passa pela função docente, enquanto aquele que realiza a mediação dos processos de ensino e aprendizagem. "Apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados da aprendizagem é inseparável de sua qualificação e competência profissionais." (LIBÂNEO, 2017, p. 71). Um espaço de ensino/sala de aula é aquele que promove a troca de saberes, a interação com o objeto do conhecimento e com o outro, ou seja, a sala de aula é um espaço

de relações humanas. Nesse espaço de relações humanas do qual retomamos as orientações de Freire, quando "fala da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento". (FREIRE, 2000, p. 58).

Uma educação que se propõe libertadora passa pelo reconhecimento do outro (estudante) como sujeito com potencialidades, repleto de sonhos e objetivos de vida. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (FREIRE, 2011, p. 58).

Nos ajuda a compreender melhor a importância da escola como instituição e espaço de aprendizagem que leve o indivíduo a se constituir sujeito o que Guareschi (1995, p. 73) define como "matriz dialogal" da aprendizagem, onde o aprender e ensinar constituem uma só face da mesma moeda: a educação. Nesse processo de diálogo, não há um saber e um aprender, não há alguém (professor) em posição de destaque ou de superioridade, que despeja conteúdo sobre aquele (estudante) que não sabe, visto apenas como um depósito de conhecimentos adquiridos de outrem. "O diálogo exige respeito total ao mundo do outro, exige verdadeira democracia. E somente quando um está ao lado do outro, é possível, na pergunta e resposta, a formação e o reconhecimento de posições cognitivas, mentais, de ambos." (GUARESCHI, 1995, p. 76).

Nessa caminhada em busca de uma educação transformadora, é possível o professor compreender/ter consciência de que a educação formal não dará conta de transformar a realidade, pois essa realidade está impregnada de tantos outros problemas e dilemas econômicos, políticos e sociais, que não conseguirá por si só operar a transformação.

O próprio Freire reconheceu essa impossibilidade. Porém apontou para que, enquanto professores, devemos

> estar criticamente conscientes dos limites da educação. Isto é, saber que a educação não é a alavanca, não esperar que ela vá realizar a grande transformação social. Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 157).

Se compreendermos dessa forma nossa prática educativa desde o início, Freire e Shor dirão que estaremos menos expostos ao desespero, ao pessimismo e à frustação de ver que não conseguimos avançar na transformação da sociedade.

> Se compreendermos a natureza limitada e vinculada da educação, se compreendermos como a educação formal se relacional com a sociedade global, sem ser, apenas a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo. Ao evitar o otimismo ingênuo no início, estaremos evitando cair no desespero e no ceticismo. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 157-158).

Mas então, o que fazer se a educação formal não dá conta por si só de levar a cabo a transformação social? Tanto Freire (1986) quanto Mészáros (2008) apontam para a ação coletiva, global, política, na qual o professor irá atuar de forma a provocar maior conscientização nos estudantes sobre as contradições que a sociedade apresenta.

Nesse sentido, Freire e Shor orientam para a atuação política para fora do ambiente escolar. “Conhecer os limites da educação não me levou a reduzir minha atividade nessa área, mas, pelo contrário, ampliou meus objetivos políticos. Mas, sobretudo, ampliei meu trabalho político fora das escolas. Percebi a necessidade de agir onde as alavancas da transformação de fato existem.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 158).

Nessa mesma linha de raciocínio, Mészáros (2008) ao falar da internalização da sociedade mercantilizada pelos indivíduos, assim se expressa:

> Apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação. Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força idelogicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Por outro lado, se a educação sozinha não é capaz de mudar essa ordem hegemônica do capital, tampouco se pode esperar da sociedade mercantilizada “a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Longe de ser uma ideia pessimista, Mészáros vai além e propõe que “no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais’*. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Considerações finais

Convivemos com uma escola que está programada para manter os estudantes alienados, envoltos na ideologia capitalista e neoliberal, que leva a um mascaramento da realidade, justificando a dominação burguesa e a desigualdade social. Funciona de forma a perpetuar uma ideologia com ideias e fatos distorcidos da realidade, tornando-nos míopes para as verdadeiras causas da lógica capitalista e excludente em que vivemos.

Nesse sentido, a educação é pensada para manter a hegemonia do capital, tornando-se uma ferramenta ideológica que aliena e desumaniza o ser humano, que não o instiga a pensar e refletir, mas apenas repetir um conhecimento já pronto e produzido, assumindo como sua a lógica do mercado capitalista e excludente.

Por outro lado, ainda há espaço para a construção de uma escola que leve à emancipação de sujeitos ativos, críticos e profissionalmente qualificados. Mesmo diante de muitos limites que essa educação possa apresentar, ela também apresenta muitos elementos que a tornam capaz de instigar os sujeitos a assumirem a tarefa histórica de luta e transformação social.

Para que ela possa concretizar essa função, vários elementos entram em cena, como: o comprometimento de todos na escola, desde a direção até o responsável pela portaria, onde todos têm esperança, transformando-se em educadores críticos e conscientes de que a mudança é possível; uma educação que reconheça o outro como sujeito, que tem subjetividade, potencialidades, sonhos e objetivos de vida; a escola como instituição e espaço de aprendizagem que leve o indivíduo a se constituir sujeito e não apenas depósito de conteúdos adquiridos sem criticidade.

Por fim, nessa perspectiva de uma escola como espaço de transformação social, temos que ter a clareza que ela, por si só, não será capaz de responder a todas as demandas. Mas também é sabido, conforme Paulo Freire, que, “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 67). Diante disso, fica nosso compromisso em lutarmos por uma educação que respeite cada vez mais o outro na relação dialógica e constitutiva de uma educação libertadora, levando o sujeito a

comprometer-se com sua responsabilidade em transformar a realidade social em que vive.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Portugal, Editorial Presença/Martins Fontes, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, SP, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

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

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

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

GALLO, Sílvio. Educação, ideologia e a construção do sujeito. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 17, n. 32, p. 189-207, jul./dez. 1999.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica:** alternativas de mudanças. Porto Alegre, RS: Mundo Jovem, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Herccus Editora, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

SILVA, João Carlos da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico metodológicas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.19, p. 101-110, set. 2005.

220

Avaliação na escola: incluir quem? Excluir pra quê?

Letícia Rieger Duarte[1]
Mariana Scholze da Silva[2]

Introdução

O seguinte trabalho tem como tema a avaliação. Em torno deste assunto, estão vinculadas muitas situações no universo escolar. Uma delas diz respeito às situações em que crianças e jovens são rotulados pelas notas que tiram em instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, que não os utilizam para reorientar seu ensino.

Diante disso, o tema desta pesquisa foi direcionado a abordar a avaliação sob o viés da inclusão e exclusão de crianças e jovens na escola. Esse é um compromisso do educador, o de pensar o ensino e aprendizagem e, portanto, a avaliação. Possibilidade essa de potencializar as aprendizagens ou sucumbi-las.

A interação entre professor e aluno contribui para que ambos aprendam. No entanto, na escola existe a diretividade necessária para que o professor assuma seu espaço de representante de um universo de conhecimento e o aluno aprenda desse universo. Assim, o professor assume o papel de conduzir a busca pelo conhecimento.

Nesse percurso, será discutido o que de fato se entende por avaliação, compreendendo também sua função na escola. Além disso, é preciso entender ainda mais das relações que ocorrem na escola, para daí refletir como a avaliação pode ser um instrumento de inclusão ou exclusão na escola.

Objetivos

A escola caracteriza-se pelas relações que se estabelecem entre as pessoas que nela estão. Uma dessas relações é a que ocorre entre professor e aluno, que

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – *Campus* Santo Ângelo. Departamento de Ciências Humanas. Rede Estadual de Educação – RS. Rede Municipal de Educação – Santo Ângelo, RS. *E-mail:* leticia.rd@hotmail.com
[2] Rede Estadual de Educação – RS. Rede Municipal de Educação – Santo Ângelo, RS. *E-mail:* maryscholzes@gmail.com

podem ser de igualdade ou hierarquizadas quando relacionadas ao objeto de conhecimento.

Nesses momentos de diretividade da atividade pedagógica, o professor ocupa um local de poder. Nesse local, cada professor estabelece a metodologia que utiliza e quando abordará os conteúdos que são próprios daquela faixa de ensino. Além disso, coordena o processo de avaliação que pode assumir diferentes formas, de acordo com as concepções que o professor traz.

Dito isso, o objetivo geral deste trabalho é compreender como a prática avaliativa docente influencia a trajetória escolar das pessoas, possibilitando ou não o sentimento de pertença ao universo cultural da escola.

Para contemplar a proposta geral à qual este trabalho visa, será estudado o conceito de avaliação escolar e sua função, também se buscará entender a relação professor/aluno e as repercussões para a aprendizagem, além de refletir a intencionalidade por trás da avaliação, como processo de inclusão e/ou exclusão de grupos.

Avaliar pessoas, alunos, aprendizagens...

A educação compreende um processo humano de construção de novos conhecimentos através da aprendizagem do que há no mundo ou de novos conceitos que possibilitem construir novas imagens sobre esse mundo. Daí que a sociedade humana se preocupe com o processo educativo dos jovens ao invés de deixá-los à deriva de sua própria capacidade de conhecer o que lhe é apresentado por qualquer indivíduo.

Parte daí a necessidade de uma classe docente que trabalhe para educar aqueles que precisam inserir-se no universo cultural da sociedade humana. Esse processo deve ocorrer dentro da escola, com a interação de professores e alunos no processo de aprendizagem que foi sendo estruturado ao longo de anos.

Em um primeiro olhar, educar é algo simples, mas como saber se de fato o aluno está construindo conhecimento e tomando parte desse universo que está sendo oferecido para ele? Que instrumentos utilizar para perceber quais concepções estão sendo formadas pelo aluno? O que fazer diante da não compreensão do ensinado?

Essas questões dizem respeito à avaliação construída pelo professor. Dito isso, entende-se que em educação é intrínseco o ato de avaliar, já que, com Freire, entende-se que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (1996, p. 47).

Por isso, toda educação direcionada, como a educação escolar, exige que se avalie o que de fato está sendo aprendido pelos alunos, para que, se necessário, o professor altere a metodologia de trabalho, repita o que já foi dito, faça novamente o que já aconteceu. Isso porque, ao avaliar o que os alunos aprenderam, o professor perceberá o que e quem não aprendeu algo, podendo retomar.

Isso não significa que todos precisam ser iguais ou interessar-se pela mesma informação, mas que a escola é um espaço de conhecimento, de imaginação, de possibilidade de inserir-se em um universo cultural e, por isso, o professor ao mesmo tempo em que precisa perceber o que não foi aprendido, pode vislumbrar as descobertas que vão acontecendo em cada ser humano que com ele aprende.

Para Hoffmann,

> avaliar em educação significa acompanhar estas surpreendentes mudanças, "admirando" aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e a escrever, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento. (2010, p. 59).

Por isso que, ao estar com alunos na escola, o professor não pode esquecer que cada aluno é um ser humano em constante aprendizagem. A avaliação, assim, não é a avaliação de um grupo escolar, mas a avaliação da aprendizagem construída por pessoas que agem diante do conhecimento e, na incerteza, devem ser reconduzidas à aprendizagem.

Para isso, os professores se munem de diferentes instrumentos que proporcionam perceber o que os alunos aprenderam. Nesse processo, muitos deles regozijam-se quando fica evidente que um aluno aprendeu e sofrem quando outro não conseguiu compreender o objeto de estudo de suas aulas.

Retoma-se aqui a ideia de que não se busca que todos aprendam da mesma forma, mas entende-se que, se existe um espaço como a escola, significa que existem conhecimentos mínimos necessários a quem se insere no universo cultural da humanidade, e é papel do professor, tendo clareza disso, estabelecer critérios na hora de avaliar. Esses critérios são importantes para compreender o quanto

cada aluno evoluiu individualmente e, assim, definir qual a necessidade de intervenção necessária em cada caso.

Assim, um aluno de 3º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, que chegando ao fim do ano fez um progresso enorme em relação aos conhecimentos que tinha, mas não adquiriu total competência em leitura e escrita, deve ser extremamente elogiado pelo seu progresso. Ainda assim, o professor precisa ter clareza que o aluno necessita trabalhar ainda mais com a leitura e a escrita e, por isso, no ano seguinte, ao invés de ir para o 4º ano que não tem mais esse foco, o aluno deveria ser inserido em um grupo que fosse trabalhar novamente esses aspectos, como outra turma de 3º ano.

Isso não significa ficar indiferente ao estigma social que há em torno da reprovação e que deve ser levado em conta, já que pode influenciar diretamente a aprendizagem do aluno, caso venha a se sentir excluído do processo de aprendizagem, aspecto que será tratado mais adiante. Cita-se este exemplo, como meio de compreender que é necessário ter critérios cognitivos claros, ainda que outros aspectos venham a ser analisados.

"[...] A avaliação é um elemento do planejamento sob o qual recai a tarefa de definir e redefinir o processo de ensino, por conseguinte, o fazer pedagógico do professor em contexto". (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2009, p. 124). Antes de avaliar, é preciso saber onde se quer chegar, que conhecimentos serão construídos pelos alunos no nível de ensino em que estão. Assim, ao avaliar, os critérios dizem respeito à conquista, ou não, desses objetivos de aprendizagem, que se havia construído para os alunos.

Com a avaliação, não se chega ao pódio final dos alunos. Não existem vencedores ou perdedores. Avaliar implica uma ação sobre o que não foi aprendido, por isso deve redirecionar o trabalho docente assim que esse percebe que, de acordo com seus critérios, existem lacunas de aprendizagem entre os alunos.

Avaliar, julgar, comprometer-se...

Em um primeiro momento, essas ideias parecem distante do contexto escolar que se conhece, já que muitas vezes o termo avaliação remete-se aos instrumentos utilizados pelo professor para avaliar os alunos. Isso porque muitos

docentes conduzem o processo educativo, aplicando ferramentas que lhe permitem compreender o nível de aprendizagem de seus alunos, mas não agem sobre as falhas, ficando a compreensão de que a avaliação se limita à utilização de um instrumento.

A avaliação na escola é um ato de fazer juízo sobre as aprendizagens construídas pelos alunos. Mas, devido à sua má-condução, muitos alunos tentam driblar o sistema de modo que o professor não identifique aquilo que não foi compreendido no processo de ensino e aprendizagem.

Ora, se a avaliação serve para reconduzir o ensinar, viabilizando que o professor mude sua atitude favorecendo o aluno, o que levaria o próprio aluno a esconder aquilo que não sabe? Em que momento do processo escolar foi ensinado ao aluno que seus resultados avaliativos podem voltar-se contra ele?

Voltando à reflexão feita sobre uma possível reprovação, entende-se também que, em algum momento da história da escola, a reprovação foi apontada como uma forma de punição ao aluno que, na visão da época, era incompetente. No entanto, essa concepção já abolida por pensadores da educação, ainda é predominante no universo escolar.

O que se pretende entender, hoje, por reprovação está mais próximo da ideia de possibilitar ao aluno a oportunidade de aprender aquilo que ficou de lacuna do que dar a ele uma punição, mesmo porque se sabe que o aluno, por si só, não é culpado por não aprender algo. Essa ideia de reagrumamento se encontra de forma menos agravante na História, no ensino por ciclos, em que essas novas aprendizagens ocorrem no mesmo ciclo, ainda que em ano diferente.

Daí que a aprendizagem não para na avaliação, mas impõe uma nova forma de ensinar e de aprender. É preciso identificar os erros para, a partir deles, possibilitar aos alunos a conquista desse espaço na escola. Luckesi aponta que

> os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. (2011, p. 197-198).

Entenda-se que é papel do professor avaliar cada aluno, compreender seus avanços e desafios e agir para proporcionar que avancem em suas aprendizagens. Porém, isso não cabe apenas ao professor. Cada pessoa que se coloca diante do

ato de conhecer precisa desenvolver um espírito de busca, de desejo pelo objeto de conhecimento e precisa aprender a avaliar sua própria aprendizagem.

A autoavaliação serve para aprendizagens escolares e para a vida. Faz parte de estar vivo analisar a própria existência e julgar a necessidade de redirecionamento. "[...] A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca." (FREIRE, 1996, p. 55).

Quem se dispõe a ser aluno também precisa desenvolver a crítica sobre sua própria aprendizagem, reconhecendo suas conquistas, seus erros e perseguindo novos conhecimentos a partir daquilo que ainda não sabe. Para Freire, "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] 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 [...]" (1996, p. 39).

Dizer isso não está relacionado à não diretividade da ação docente. Ao contrário, estudar, avaliar-se e conhecer as regras sociais da escola também são aprendizagens que perpassam a formação dos alunos e, por consequência, têm a perspectiva e ação do professor.

Ser humano e estar aprendendo implica reconhecer-se nesse processo e agir sobre o conhecimento que se aprende. Porém, na escola, quem direciona os conhecimentos a serem construídos e compreende o nível de desenvolvimento cognitivo de cada um é o professor e, por esse motivo, professor e aluno desempenham funções diferentes, sendo que ser professor é ser condutor desse processo e dessa responsabilidade também.

> Toda educação tem um momento que eu chamo de indutivo, que implica precisamente a tomada de responsabilidade do educador. A grande diferença que existe entre um educador autoritário e um educador radicalmente democrático está em que este momento indutivo, para o educador autoritário, jamais acaba [...]. Pelo contrário, *um educador radicalmente democrático certamente induz, mas trata,* durante a prática, de transformar a indução em companheirismo.
> [...] *o fato de que o educador revolucionário se torne companheiro de seus educandos não significa que renuncie à responsabilidade que tem, inclusive de comandar, em muitos momentos, a prática. O educador tem de ensinar. Não é possível deixar a prática do ensino entregue ao acaso.* (TORRES; FREIRE, 1987, p. 101-102).

Na medida em que assume o papel de educar e compromete-se com a avaliação do aluno, o professor precisa possibilitar aprendizagens. Aqueles seres humanos que estão sob sua responsabilidade já não devem aprender mais ao acaso, mas devem ser conduzidos a construir conhecimentos sistematizados para sua formação.

A necessidade de sistematizar a formação dos alunos exige conhecimento e bom senso com relação àquilo que está previsto que aprendam, àquilo que eles podem aprender e àquilo que o professor sente que eles precisam aprender. O equilíbrio necessário a essa condução não é fácil para todos e, muitas vezes, apegar-se a alguns métodos gera mais segurança no processo. No entanto, é preciso analisar sempre se, no fim das contas, a aprendizagem dos alunos está sendo de fato a centralidade do trabalho.

Pensando nisso, muitos professores não entendem mais o diálogo, a observação ou aqueles momentos de descontração como ricos em possibilidades de avaliar. A avaliação escolar restringe-se a instrumentos concretos como os testes, que são necessários, mas não deveriam ser os únicos.

Além disso, todo instrumento pode ser utilizado de diferentes formas. Não se deveria esperar que todos os alunos gabaritassem os testes, mas que, a partir desses instrumentos, pudessem ser identificados os erros para redirecionar as aulas. No entanto, instrumentos como esses estão fortemente relacionados à medição da aprendizagem do aluno e definem o seu destino.

Luckesi já aponta que

> [...] a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para 'melhorar' a nota do educando e, com isso, aprová-lo. (LUCKESI, 2011, p. 51).

Essa relação de classificação do aluno através de uma nota é que delimita a imagem da avaliação e quebra a confiança do aluno perante a escola. Ao entrar na escola todos têm a esperança de aprender e não de, em determinado momento, serem classificados negativamente no *ranking* escolar. O que fazer com as crianças e os jovens que não possuem boas notas? O que as crianças e os jovens que não possuem boas notas fazem com a escola?

Por um lado, temos uma sociedade que quer o jovem na escola pra ensiná-lo e inseri-lo nesse mundo. Por outro, temos a escola que, através da avaliação, classifica quem pertence ao universo de conhecimento e quem não deveria estar ali.

A evasão escolar, a rebeldia frente às regras escolares ou a apatia frente à possibilidade de conhecimento são fatores que não acontecem da noite para o dia, mas são desencadeados desde que ensinamos a uma criança que tirar notas baixas é ruim até ela entender que uma reprovação é um castigo e que a escola não é o espaço de sua realização pessoal. Um outro olhar sobre a avaliação é preciso.

Avaliar para incluir

Infelizmente, ainda existem muitos professores que acreditam (por desconhecer ou negligenciar) que um instrumento avaliativo pode "medir" a aprendizagem do aluno definindo-o. Ao invés de tornar a avaliação cerne do processo educativo, para que realmente aconteça a aprendizagem, muitos professores utilizam os instrumentos avaliativos como instrumentos de troca ou ameaça, construindo a concepção de que avaliar é um ato de glória para uns e tortura para outros.

Por um lado, temos alunos que já no início de sua vida escolar destacam-se tirando notas boas. Leia-se *destacam-se* pelo que o próprio verbo diz. Muitos professores fazem questão de ressaltar quem tirou nota alta, como se essa pessoa merecesse ser premiada porque conseguiu entender tudo o que estava em questão. De fato, muitas vezes houve um grande esforço de estudo em casa por parte desse aluno, para preencher lacunas em sua aprendizagem, o que significa que está desenvolvendo um bom trabalho.

Por outro lado, temos alunos que, no início ou em algum instante da vida escolar, tiram notas baixas e, ao invés de serem acolhidos em suas dificuldades, entendem que o destaque é dado a quem tirou notas altas e ele não está entre essas pessoas. Nessa situação, vemos diferentes reações. Alguns, menos persistentes, desanimam; outros esforçam-se e conseguem melhorar suas notas; outros ainda se esforçam mas não conseguem entender o que a escola quer que aprendam e nunca conseguem chegar próximo ao topo do *ranking*.

Não se está tratando aqui de alunos com algum transtorno ou deficiência e, por isso, falamos de crianças que, em tese, teriam a mesma capacidade de aprender, mas, por diversos fatores relacionados às suas histórias de vida, não conseguem. Dotti defende que "os mesmos excluídos da escola são excluídos da habitação, da alimentação, da saúde, da sociedade de uma forma geral". (1992, p. 23-24).

Trata-se aqui do sentimento de exclusão que existe em uma sociedade que não acolhe a vida humana, que, por medo, não ajuda, que, por ganância, mata. Se a escola é o lugar em que se busca educar os mais novos para se tornarem o que melhor podem ser para a humanidade, como pode imitar esses movimentos enfermos da sociedade? Não seria a escola por excelência lugar de inclusão das diferenças, das dificuldades, das necessidades de cada um?

Ao relacionar a questão do fracasso escolar com as classes populares, Dotti ainda argumenta que "[…] constata-se que a criança pobre aprende sim, se o professor acreditar que ela pode aprender e nela investir, dentro de outra concepção do homem e do mundo". (1992, p. 27). Essa abordagem serve para a criança pobre, para a criança gorda, para a criança negra. Enfim, acreditar e investir com outra concepção serve para qualquer pessoa que estiver excluída ou possa vir a ser deixada de lado do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso que ser professor e avaliar implica intencionalidade. Não é uma tarefa fácil e não é possível isentar-se da responsabilidade da exclusão de um aluno por desconhecimento ou falta de intenção. O que ocorre muitas vezes, é que devido à grande quantidade de desafios presentes na prática docente, falta o olhar e a atitude necessária para incluir um aluno que não se enquadra no que é habitual da escola.

Dizer isso ainda não é isentar o professor da responsabilidade, mas lembrar que a escolha dos desafios que o professor dá prioridade é dele e, ainda que não tenha feito nada para excluir o aluno da dinâmica da turma, também não fez o contrário, possibilitando sua inclusão.

> A avaliação é uma atividade ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é "ver, refletir e agir" em benefício aos educandos – crianças, jovens e adultos, sempre muito diferentes e que dependem de nossa orientação. (HOFFMANN, 2010, p. 161).

Não basta ao professor fazer julgamento das capacidades cognitivas dos alunos. É preciso enxergar cada um em suas conquistas e em seus desafios. Além disso, não é possível avaliar sem refletir as razões pelas quais os alunos aprendem ou não. É preciso desacomodar-se e buscar argumentos para entender cada aluno e, a partir disso, agir.

A reorientação da prática através da avaliação é o principal motivo de sua existência. Por isso, a atitude frente às dificuldades do aluno, evidenciadas pelo professor, é a principal fase da avaliação. Ao não agir sobre a dificuldade do aluno e, simplesmente, quantificar suas aprendizagens, o professor negligencia o ensinar e aprender e se isenta de sua função.

Entende-se com isso que crianças e jovens de diferentes realidades sociais podem se sentir pertencentes à escola e motivadas a aprender nesse local. Isso é possível com processos inclusivos em que a avaliação assuma seu verdadeiro papel, abandonando uma concepção seletiva e abordando a ideia de promover aprendizagem.

Metodologia

Pesquisar é sempre um ato de curiosidade, em que alguém se debruça sobre um objeto de estudos, a fim de analisá-lo tanto quanto possível. Assim, esta pesquisa também almejou conhecer melhor esse objeto que é a avaliação escolar.

Conforme Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (1996, p. 29), por isso, o próprio ofício docente impõe a constante curiosidade epistemológica que move o ato de educar. Nesse processo de construção diária, por meio da pesquisa acontece o conhecimento.

No caso deste trabalho, tratou-se de uma pesquisa explicativa de cunho bibliográfico. Para tal, utilizaram-se ideias sobre avaliação concebidas por Hoffmann e Luckesi e que são referências no tema. Além do diálogo permanente com a proposta freireana de participação e envolvimento de todos no processo de aprendizagem.

Considerações finais

A relação professor/aluno não se dá ao acaso, mas no encontro de duas pessoas que têm um objeto em comum: o conhecimento. Ambos, cada um por suas razões, estão na escola pela necessidade de conquistar algo.

Professores almejam possibilitar a construção do conhecimento por meio de suas intervenções, entendendo que a educação mantém ou transforma a sociedade humana e, da mesma forma, humaniza as crianças e os jovens que estão nela. Alunos buscam conhecimento ou, pelo menos, um espaço em que possam encontrar-se com amigos, ter uma alimentação saudável, viver socialmente.

A obrigatoriedade de frequentar a escola faz com que até os mais descrentes em sua importância busquem esse espaço mesmo não querendo estar ali. O que acontece (ou não) na escola vai ser determinante para a permanência dessas pessoas ou, para ir mais a fundo, vai definir o sentimento de ser parte do universo cultural da educação que é representado pela escola.

Daí que os processos avaliativos que, baseados em critérios, julgam os alunos vão ser grandes balizadores da pertença a esse universo ou não por parte dos alunos. Cabe aos professores a responsabilidade por um processo avaliativo que inclua quem se sente distante da escola, ressignificando sua vida, ao invés de simplesmente expulsá-los afirmando sua não pertença.

Referências

DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. *In:* GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (org.). **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1992. p. 21-28.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educatica. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Rosa Maria; FREIRE, Paulo. Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire. *In:* TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação popular:** um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 1987. p. 67-108.

221

As contribuições dos jogos no ensino e aprendizagem de Matemática

Luciana Troyano[1]
Giseli Verginia Sonego[2]

Introdução

Ensinar Matemática hoje nas escolas parece ser cada vez mais uma tarefa difícil, pois atrair a atenção dos alunos para os conteúdos que serão ensinados, com todas as informações de mundo às quais eles têm acesso, se torna bem desafiante.

Os desafios são muitos, e um deles, nesse meio de educação tradicional com o qual ainda vivemos, na grande maioria das escolas, é ouvir dos alunos que a Matemática é chata, maçante, difícil e que o que se aprende nunca será usado. Então pergunto: Como modificar esta visão e tentar, ao menos, diminuir as dificuldades que os alunos sentem em suas aprendizagens matemáticas? Tentando responder a esta pergunta, propomos neste artigo verificar as contribuições dos jogos no ensino e aprendizagem de Matemática, como uma possibilidade para sanar alguns destes desafios e trabalhar de forma lúdica.

A utilização dos jogos na escola e no ensino da Matemática não é algo novo, mas, segundo as autoras Smole, Diniz e Milani (2007), já foi muito negligenciado por vários professores. Mas profissionais de algumas áreas do conhecimento, como Psicologia, Sociologia, Filosofia e também da Pedagogia têm opiniões muito favoráveis a respeito dos jogos para a construção do aprendizado.

Durante as aulas de estágio em uma escola de Ensino Fundamental, na cidade de Farroupilha, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, foram utilizados, na maioria das vezes, o uso dos jogos no lugar de exercícios tradicionais para a retomada dos conteúdos vistos. Com isso, no

[1] Acadêmica do 8ª semestre do curso Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de Tecnologia e Ciência do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves, RS. Artigo apresentado na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, sob a orientação da professora Giseli Sonego.
[2] Mestra em Ensino de Matemática. Professora de Matemática no curso de Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de Tecnologia e Ciência do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, RS.

decorrer deste trabalho, através do pensamento de Paulo Freire e da visão de aprendizagem significativa de Ausubel, será apresentada uma proposta de utilização dos jogos matemáticos durante as aulas para melhor desempenho dos discentes, sendo também um grande auxílio para o professor, em que ambos possam ter uma melhor aproximação, quando o professor será o mediador da situação e o aluno o protagonista de seus novos conhecimentos, a partir do prazer de jogar.

O pensamento de Freire e a Teoria de Ausubel com o conceito de jogo

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, traz uma reflexão e uma crítica muito grande sobre o método bancário da educação; afirma que nas escolas tradicionais, somente é depositado conteúdo aos alunos sem a preocupação, por parte da escola, se o mesmo assimilou os conteúdos ou não. É preocupante pensar neste tipo de educação com uma sociedade tão avançada quanto a que temos hoje e, por sua vez, Freire já possuía esta preocupação há muitos anos. Nós que estamos hoje inseridos nestas realidades de escolas com ensinos tradicionais, precisamos nos conscientizar de que uma mudança é necessária para a melhoria de nossas instituições educacionais. Edna Castro de Oliveira, escritora do Prefácio da 50ª edição do livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, nos diz que "de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças". Também é preciso comprometer-nos com a essência do ser de nossos alunos, não fazendo-os "engolir" e aceitar tudo aquilo que os professores falam. Freire afirma que estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. [...] Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem. (FREIRE, 2011, p. 32).

Com isso, é necessário buscarmos novas alternativas para o ensino, e uma delas é em forma de jogo

Os jogos são muito antigos; em um documentário da BBC, "A História da Matemática", podemos ver, ainda na Antiguidade, que as pessoas já utilizavam

jogos para sua diversão e como ajuda na construção de conhecimentos, a partir do pensamento lógico que precisavam utilizar e de cálculos, como o Jogo da Mancala e o Ludo.

A palavra jogo como muitas outras vem do latim *jocus* e significa gracejo, brincadeira, divertimento. No *Dicionário online*, a definição encontrada para esta palavra é a "atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento" e "essa atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde". Porém, na escola, além destes conceitos ditos, há uma característica bem-importante que é o de proporcionar além do prazer: a aprendizagem. Smole, Diniz e Milani (2007) dizem que "todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, caderno e o lápis". Freire acrescenta: Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir a obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2015, p. 70).

Não esquecendo que para diversos alunos, talvez, seja o único momento de alegria e prazer que irão sentir durante o dia.

No livro *Cadernos do Mathema*: jogos de Matemática de 6º a 9º ano, as autoras trazem a partir de leituras de Kamii (1991) e Krulik (1993) alguns significados para a palavra *jogo* em sala de aula. São eles:

– o jogo deve ser para dois ou mais jogadores, sendo, portanto, uma atividade que os alunos realizam juntos;

– o jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos jogadores, ou seja, no final haverá um vencedor;

– o jogo deverá permitir que os alunos assumam papéis independentes, opostos e cooperativos, isto é, os jogadores devem perceber a importância de cada um na realização dos objetivos do jogo, na execução das jogadas, e observar que um jogo não se realiza a menos que cada jogador concorde com as regras estabelecidas e coopere seguindo-as e aceitando suas consequências;

– o jogo precisa ter regras preestabelecidas que não podem ser modificadas no decorrer de uma jogada, isto é, cada jogador deve perceber que as regras são um contrato aceito pelo grupo e que sua violação representa uma falta; havendo o desejo de fazer alterações, isso deve ser discutido com todo o grupo e, no caso de concordância geral, podem ser impostas ao jogo daí por diante;

– o jogo, deve haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses elementos nos resultados obtidos, isto é, o jogo não deve ser mecânico e sem significado para os jogadores. (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 11-12).

As autoras Smole, Diniz e Milani (2007) ainda afirmam que, quando o jogo é bem planejado e com uma boa orientação, "auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização[...]". Estas afirmações nos fazem perceber que o jogo pode fazer com que os alunos utilizem sua criatividade e se tornem mais críticos, o que concilia muito bem com a ideia de Paulo Freire, quando coloca que dentro da educação há a necessidade da criticidade.

Pensando na parte de assimilação e na aprendizagem significativa dos conteúdos matemáticos, Freire nos diz que o "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" e então temos a teoria cognitivista de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), que está totalmente centrada no que o sujeito já sabe ou tem acumulado em sua estrutura cognitiva. Os jogos, por sua vez, podem auxiliar nesta aprendizagem a aquisição de novas ideias e conceitos matemáticos, a partir daquilo que os alunos já sabem o que é jorgar.

Jogo *online*

A tecnologia está muito presente em nossa vida, principalmente nos jovens. Com diversos meios de informação, podemos entender que os alunos já não possuem mais o mesmo modo e saberes de alguns anos atrás. Para auxiliar no processo de aprendizagem nas escolas, uma das formas de jogo também pode ser tecnológica, através de celulares, computadores, videojogos, na maioria das vezes *online*, tendo que usar a internet, recursos aos quais os alunos já têm acesso muito antes de frequentarem a escola e que já é conhecido da maioria. Esses jogos são procurados por pessoas de todas as idades, podendo jogar sozinhos, ou com outros jogadores do mundo inteiro.

Nas escolas, podemos utilizar estas ferramentas a favor do aprendizado. Existem muitos jogos educacionais na internet e, tratando-se da matemática, é uma forma diferente e atrativa para que aprendam algum conteúdo. A própria

Base Nacional Comum Curricular diz para utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados. (BNCC, 2017, p. 265).

Para se ter a eficiência necessária dos jogos *online*, precisa-se de uma organização prévia do professor, uma avaliação consciente do mesmo, observando a qualidade do jogo, os aspectos pedagógicos e o mais importante, a situação pré-jogo e pós-jogo, que se pretende atingir. Prieto afirma esta colocação dizendo que os jogos digitais devem possuir objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo. (PRIETO *et al*., 2005, p. 10).

Se o docente tiver o compromisso com estes detalhes, os jogos podem colaborar significativamente na aula e, consequentemente, na aprendizagem dos discentes. Eles dão autonomia aos alunos, colocando-os no papel de tomador de decisões e os expõe a níveis crescentes de desafios, para possibilitar uma aprendizagem através de tentativa e erro. (MITCHELL; SAVILLE-SMITH, 2204).

Jogos manuais

Outras formas de jogos, e bem mais comuns, são os jogos manuais. Estes, bastante utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se perdem nos anos finais e, na disciplina de Matemática, são utilizados por poucos professores.

Existem diversos tipos, jogos de tabuleiros, de corridas, memória, dominó, e tantos outros múltiplos nomes que recebem, cada um com seu objetivo. E, dentro da educação, por que não adaptar estes jogos e criá-los para o ensino da Matemática?

Como já vimos anteriormente, os jogos promovem além do prazer, a interação social do indivíduo, faz com que para começarem um jogo necessitem acordar as regras, fazer troca de pontos de vistas, para buscar melhor estratégia, ou seja, precisam dialogar com seus colegas e Freire (2015) já nos dizia que o ensinar exige a disponibilidade do diálogo, sem ele tampouco conseguimos aprender algo.

Além disso, podem promover o ser autônomo de cada aluno, pois cada um pode buscar do melhor modo possível formas para que possuam novas estratégias para vencer o jogo, tirando a visão de que somente o professor é o detentor do saber, colocando-o como mediador da situação, auxiliando os alunos somente quando necessário. (FREIRE, 2015).

Metodologia

Em uma escola de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Farroupilha, RS, foram realizadas 32 horas de estágio com uma turma de 7º ano. Foram aulas um pouco diferentes do tradicional, com a utilização de jogos manuais, que tinham relação com o conteúdo que estavam vendo, para a construção da aprendizagem.

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, cujo instrumento escolhido para a coleta de dados foi um questionário com questões abertas, em que 24 alunos responderam às perguntas propostas para saber mais sobre suas opiniões em relação às aulas e o uso de jogos. Segundo Minayo (2001): a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

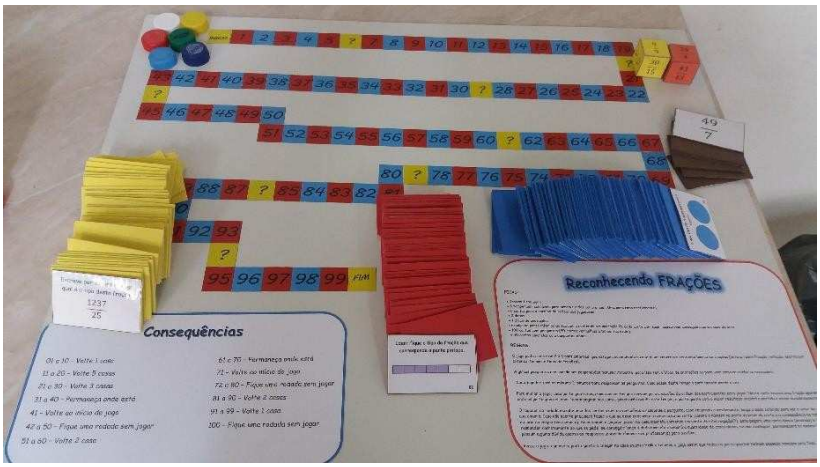
É importante entendermos os pensamentos dos discentes para o planejamento de aulas mais interessantes para os mesmos. O objetivo da amostra qualitativa é gerar informações aprofundadas e ilustrativas: pequenas ou grandes, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A aplicação da prática pedagógica foi baseada no conteúdo trabalhado durante o estágio, que foi o Conjunto dos Números Racionais, desde sua criação, diagrama de Venn, reta numérica, módulo, oposto, e as operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. E, por último, foram vistas as propriedades das potências.

Na maioria dos conteúdos, usaram-se jogos como forma de exercitar o que aprenderam. Abaixo, seguem aqueles que foram utilizados.

1º jogo utilizado: reconheçendo frações

Este jogo foi criado para que os alunos pudessem exercitar todo o conteúdo de frações, desde sua leitura, tipos de frações, escrita e interpretação de problemas. Foi utilizado com os alunos para que revisassem o que já haviam estudado no 6º ano, para dar andamento aos números racionais.



Fonte: Arquivo pessoal.

O jogo pode conter de dois a seis participantes, que estejam aprendendo ou que já aprenderam o conteúdo básico de frações (leitura, identificação, notação, escrita por extenso, termos e tipos de frações).

Algumas perguntas precisam ser respondidas manuscritamente, para isso há o bloco de anotações, ou para usar como rascunho se necessário.

Cada jogador terá no máximo dois minutos para responder às perguntas. Caso passe deste tempo, o participante perde a vez.

Para iniciar o jogo, cada participante pega uma das cartas que servem para a escolha da ordem dos participantes para jogar. Nesta carta, haverá uma fração aparente, em que os participantes, após terem pegado sua carta, precisarão dividir esta fração; o participante com o maior resultado iniciará a partida e assim sucessivamente.

O jogador da rodada escolhe uma das cartas azuis ou vermelhas e responde à pergunta; caso responda corretamente, lança o dado colorido para ver o valor de casas que andará. Caso não acerte, precisará fazer o que se pede conforme a numeração da carta (consta o número na parte inferior da carta e a consequência no tabuleiro ao lado do respectivo número). Se, ao andar, o jogador parar na casa amarela contendo um ponto de interrogação(?), este pegará uma carta bônus (amarela) e tentará responder corretamente ao que se pede; se conseguir, lança o dado amarelo e andará a quantidade de casas dadas; se não conseguir, permanecerá no mesmo lugar. Ao possuir alguma dúvida quanto as respostas, poderão chamar o(a) professor(a) para auxiliar.

Vence o jogo o primeiro participante a chegar na casa escrita FIM e termina o jogo assim que todos os participantes tenham passado também pelo final.

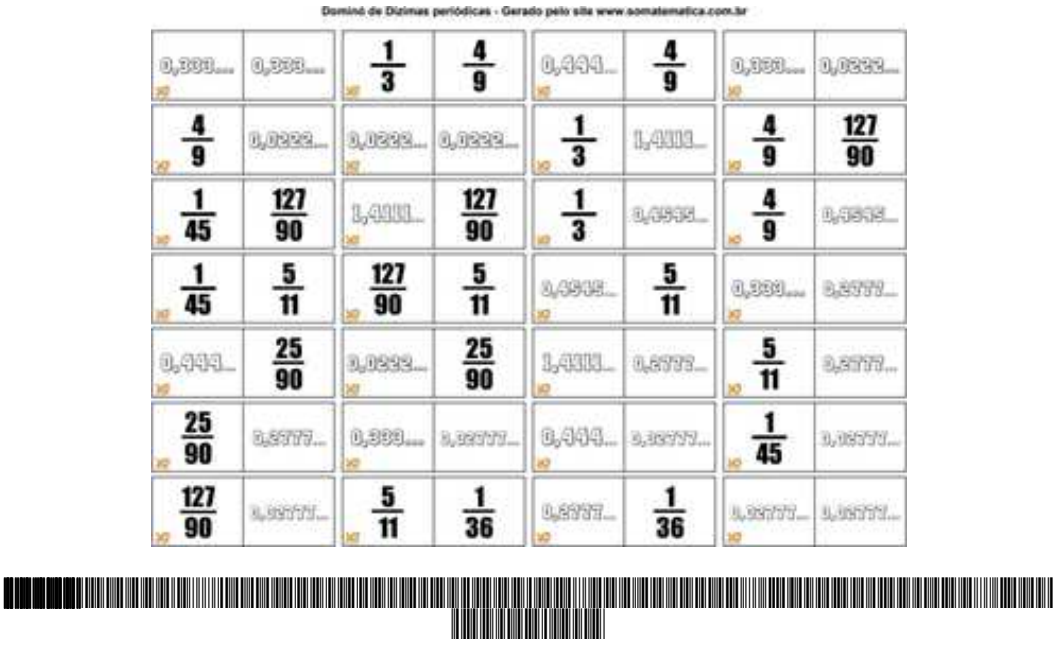
2º jogo utilizado: dominó da porgentagem e da dízima periódica

O Dominó da Porcentagem e da Dízima Periódica são jogos criados no *site* "Só Matemática" no gerador de dominós, e também foram utilizados para revisão do que já haviam aprendido anteriormente.

Dominó de Porcentagem - Gerado pelo site www.somatematica.com.br

0,65	0,65	0,65	0,45	45%	45%	$\frac{65}{100}$	31%
0,45	31%	0,31	31%	65%	cinco por cento	45%	0,05
31%	$\frac{5}{100}$	$\frac{5}{100}$	0,05	sessenta e cinco por cento	vinte e dois por cento	quarenta e cinco por cento	0,22
$\frac{31}{100}$	$\frac{22}{100}$	5%	0,22	0,22	$\frac{22}{100}$	$\frac{65}{100}$	38%
0,45	0,38	$\frac{31}{100}$	trinta e oito por cento	$\frac{5}{100}$	0,38	22%	0,38
trinta e oito por cento	trinta e oito por cento	$\frac{65}{100}$	90%	quarenta e cinco por cento	noventa por cento	trinta e um por cento	90%
cinco por cento	$\frac{90}{100}$	$\frac{22}{100}$	90%	trinta e oito por cento	noventa por cento	$\frac{90}{100}$	$\frac{90}{100}$

Fonte: https://www.somatematica.com.br/softOnline/GeradorDominos/geraDomino.php.



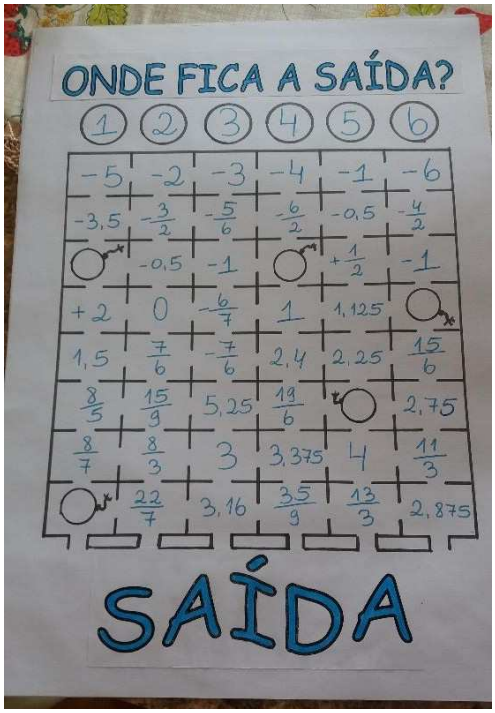
Assim como jogamos o dominó tradicional, vale as mesmas regras para estes.

Pode ser jogado com dois a quatro jogadores. São 28 peças que possuem em cada uma de suas faces as porcentagens ou dízimas periódicas e suas respectivas frações. Na primeira partida, o jogador com a maior face da peça começa o jogo, colocando-a na mesa. A partir da segunda rodada, o jogador da vez começa. O jogo é feito sempre no sentido horário, e cada participante deve tentar encaixar uma de suas peças nas pontas do jogo na mesa, com a porcentagem ou dízima periódica e a fração que equivale a elas. Quando o jogador consegue encaixar uma peça, ele passa a vez; caso ele não consiga, ele deve comprar do monte; se não houver peças no monte ele, passará a vez.

O jogo acaba quando alguém termina as peças de sua mão ou quando o jogo fica fechado, ou seja, quando não é mais possível baixar peças.

3º jogo utilizado: Onde fica a saída?

Este jogo foi utilizado para auxiliar os alunos no conteúdo sobre a comparação dos números racionais. A ideia foi retirada do *site* “Matemática Racionais” e adaptada para a turma com a alteração de alguns números.



Fonte: Arquivo pessoal.

Podem jogar até seis jogadores. Cada participante escolhe sua posição no tabuleiro e, na primeira vez que jogam, todos andam para a frente. Após a primeira rodada, cada jogador, na sua vez, lança o dado com as direções (direita, esquerda e frente) e somente poderá andar, se a casa em que o dado indicar tiver um número racional maior do que o atual. Caso seja um número menor, o participante permanece no lugar. Existem também casas com bombas nas quais os jogadores que pararem nestas casas deverão ficar uma rodada sem jogar. Vence o jogo o primeiro participante que sair no final do tabuleiro.

4º jogo utilizado: jogo do módulo e simétrico

O jogo do “Módulo e Simétrico” foi jogado pelos alunos, após aprenderem o valor absoluto e o oposto dos números racionais.

$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{11}{2}$	$\frac{7}{10}$	$\frac{7}{3}$
$3\frac{1}{2}$	$-\frac{45}{5}$	$-1{,}23$	$-11{,}55$	$0{,}89$
$-2{,}56$	$-6{,}60$	8	10	-12

Fonte: Arquivo pessoal.

RODADA	VALOR DO DADO	VALOR DA CARTA	MÓDULO OU VALOR ABSOLUTO	OPOSTO OU SIMÉTRICO	DISTÂNCIA ENTRE O VALOR DO DADO E VALOR DA CARTA

RODADA	VALOR DO DADO	VALOR DA CARTA	MÓDULO OU VALOR ABSOLUTO	OPOSTO OU SIMÉTRICO	DISTÂNCIA ENTRE O VALOR DO DADO E VALOR DA CARTA

Fonte: Arquivo pessoal.

Em duplas, os alunos receberam uma régua com números positivos e outra com os números negativos, um dado e várias cartas com números decimais e fracionários. Deveriam jogar o dado e marcar na régua; após isso pegariam uma carta do monte e também marcariam na régua. Precisavam anotar na tabela que receberam o valor retirado da carta e o indicado no dado, o módulo e o valor simétrico da carta que retiram e também a distância existente entre os números marcados nas réguas (já para introduzir as operações). Quando concluíssem as anotações, ganhava a rodada o jogador que obtivesse os maiores valores de cada anotação. Vencia o jogo o participante que ganhasse o maior número de rodadas.

5º jogo utilizado: batalha naval dos racionais

Para exercitar as operações no conjunto dos números racionais, foi proposto aos alunos que construíssem o tabuleiro do jogo em dupla.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a construção do tabuleiro, receberam folhas com 57 problemas matemáticos envolvendo as operações. Cada dupla escolheu 12 problemas para resolver e a resolução seria o cartão-resposta. Recortaram o problema e colocaram cada um em um espaço do tabuleiro. No final, depois da construção de todo o jogo, as duplas se reuniram em grupo de quatro pessoas para jogar. A ideia do jogo é exatamente da batalha naval tradicional. A diferença é que para acertarem a casa precisavam responder ao problema de forma correta, caso contrário seria bomba na água. Vencia o jogo a dupla que "afundasse" primeiro todos os problemas do jogo.

6º jogo utilizado: tinta na cara

Aqui o conteúdo trabalhado foram as propriedades das potências; os alunos fizeram uma pesquisa e ajudaram a construir os conceitos de cada propriedade. Após isso, a sala foi dividida em dois grupos e, em cada rodada, um participante por grupo ia para o centro da sala e tirava par ou ímpar; o jogador que ganhasse tinha o direito de responder a uma questão dada pela professora sobre as propriedades. Tinha um minuto para responder à pergunta; se acertasse o resultado, pintaria o rosto do oponente; se errasse, era seu rosto que deveria ser

pintado. Cada pergunta acertada pelos jogadores, o grupo ganhava ponto e, no final, houve premiação para os participantes “caras limpas”.

Foi um momento quando os alunos, ao errarrem as respostas, falavam para seus próprios colegas como deveria ter sido feito. Um momento de descontração e de muita aprendizagem.

Além dos jogos utilizados durante as aulas, os alunos foram desafiados a criar jogos matemáticos para apresentá-los no projeto da Multifeira que existe na escola.

Os alunos foram divididos em grupos de quatro pessoas e cada grupo ficou responsável por produzir um jogo que fosse relacionado ao conteúdo visto durante o ano; os assuntos escolhidos foram geometria, plano cartesiano, reta numérica dos números racionais, operações com números inteiros e adição e subtração dos números racionais. Os jogos criados ficaram excelentes, inclusive podem ser utilizados por outros alunos de 7º ano.



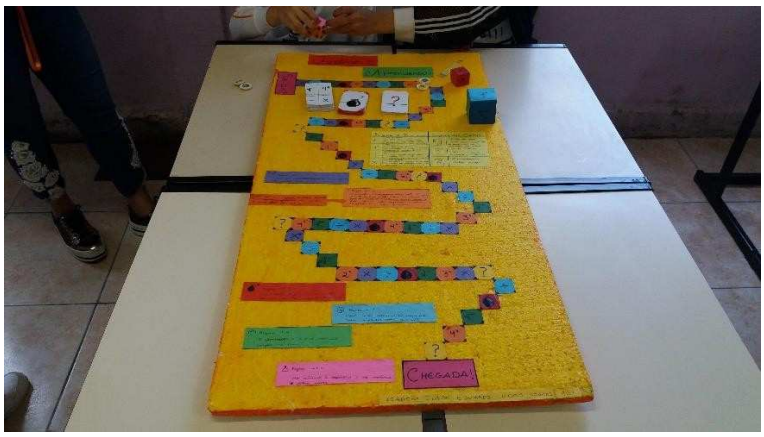
Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

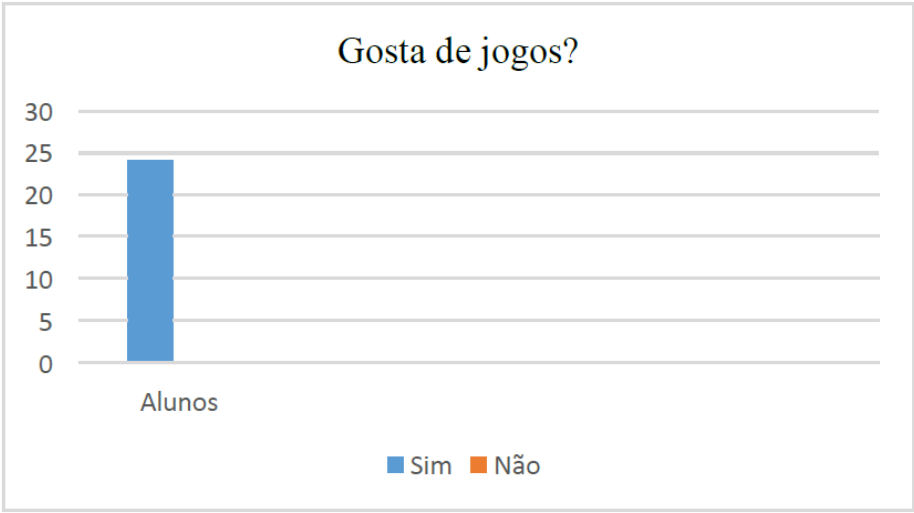


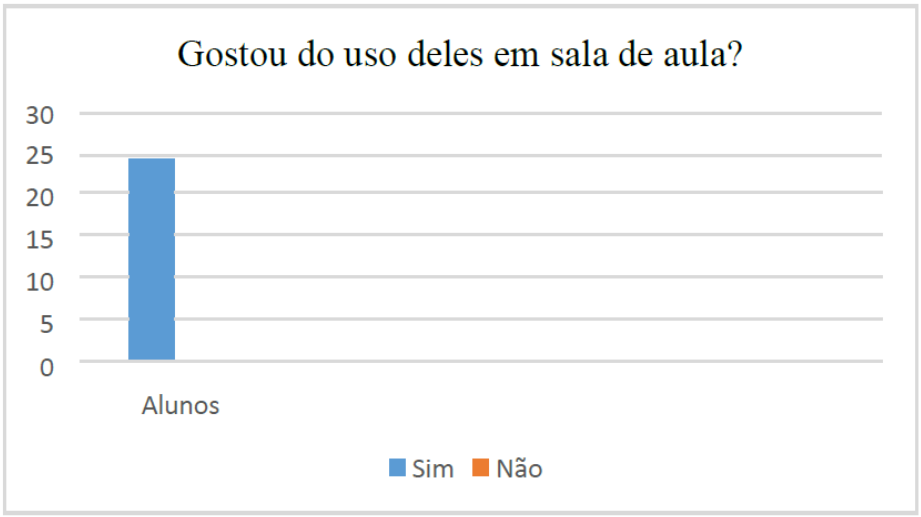
Fonte: Arquivo pessoal.

Resultados obtidos na aprendizagem dos alunos

Paulo Freire (2015) nos traz que o ensinar exige também saber escutar e, portanto, durante as aulas foi-se questionado aos alunos se estavam gostando ou não do modo como as aulas estavam andando. E, no final do estágio, foi realizada uma pesquisa com os mesmos para saber mais sobre suas opiniões em relação às aulas e aos jogos. No total, foram 24 alunos que responderam às questões propostas.

Os gráficos abaixo mostram o resultado obtido a partir de cada pergunta feita.





Na primeira pergunta, em que foram questionados se gostam de jogos, também foi perguntado quais os tipos que mais os agradavam. A maioria das respostas se deu em torno de jogos de tabuleiro, jogos *online*, de e jogos esportivos.

Na segunda e terceira perguntas sobre o uso deles em sala de aula e o auxílio na aprendizagem, questionou-se o porquê das respostas; para os que responderam sim, tiveram como argumentos os seguintes: porque ajudou no aprendizado de forma mais legal; é legal e, ao mesmo tempo, dá para aprender; porque é diferente; aula mais descontraída; se aprende bastante, pois as aulas se tornam diferentes e nós aprendemos; um novo jeito de aprender e de compreender; alguns jogos eram difíceis mas ajudaram no aprendizado, pois a gente não precisava ficar escrevendo; se consegue aprender mais, pois torna a realização das contas mais divertida e competitiva; faz a gente ficar entretida e interessada em aprender; ajudou a entender um pouco mais a matéria; aprendi muita coisa com os jogos; conforme os jogos e as regras eu aprendia quando a professora explicava; enquanto nós estudávamos nos divertíamos; ajuda a fixar o conteúdo; eu gravava as regras de sinais e ainda me divertia; aprendi e consegui entender mais o conteúdo, pois sai daquela rotina que acaba se tornando chata; aprendemos brincando e dá mais vontade de aprender assim; achei muito interessante porque me ajudou a melhorar as notas e passar rápido o tempo.

Os alunos que responderam que gostaram mais ou menos da utilização dos jogos em sala tiveram como posição o fato de se distrair muito na hora de jogar. Estão acostumados com as aulas tradicionais, e isso dificulta um pouco, quando é feita uma aula diferente, se sentem com mais liberdade e acabam, por vezes, não entendendo o sentido do jogo.

Em relação à quarta pergunta sobre o contato deles com jogos em sala de aula, todos que afirmaram já ter jogado disseram ser jogos na disciplina de Português, Educação Física e na aula de Ensino Religioso, para se conhecerem melhor; ninguém citou em aulas de Matemática.

Como podemos ver acima, a maioria dos alunos conseguiu aprender e gostou do modo como as aulas foram realizadas, o que reforça ainda mais que o jogo pode ser, sim, um método de ensino muito eficiente.

Um ponto positivo que foi possível perceber durante o estágio é que, na hora em que os alunos faziam suas jogadas e erravam, eles não se sentiam constrangidos como normalmente acontece nas aulas "normais". Buscavam outros métodos de tentar corrigir o que haviam feito. Smole, Diniz e Milani (2007) afirmam que "no jogo, os erros são revistos de forma natural na ação das jogadas, sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, estimulando previsões e checagem".

Conclusão

Este trabalho tinha por objetivo verificar as contribuições dos jogos no ensino e aprendizagem de Matemática, como uma metodologia que fosse eficaz tanto para o aluno quanto para o professor; para o docente, de valorizar o seu trabalho pedagógico e tirar a ideia de somente ele ser o detentor do saber. Para o aluno, de conseguir ver a disciplina de Matemática com outros olhos e adquirir realmente aprendizado com aquilo que lhe é proposto.

Pudemos perceber, durante este estudo e pela pesquisa realizada com os discentes da turma, que os jogos realmente têm uma grande potencialidade de colaborar com o ensino, em que todos saem ganhando.

Ganha o professor porque tem uma possibilidade de propor formas diferenciadas de os alunos aprenderem, permitindo maior envolvimento de todos e criando naturalmente uma situação de atendimento à diversidade de

aprendizagem. “Ganha o aluno porque fica envolvido por uma atividade complexa que permite a ele, ao mesmo tempo em que constrói noções e conceitos matemáticos, desenvolver muitas outras habilidades que serão úteis por toda a vida e para aprender não apenas matemática”. (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 22).

Por fim, a escolha desta metodologia de ensino através dos jogos é dada por se notar que não é algo complicado e difícil de organizar. Com a ajuda dos pensamentos de Freire com a educação e mostrando que é possível, sim, o aluno aprender, basta o compromisso do docente em querer atrair o interesse de seus alunos e possibilitar melhor forma de ensino para os mesmos, demonstrando amorosidade naquilo que faz e para quem o faz.

Referências

BBC. **A história da matemática**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ztz6VX0kIPc&t=892s. Acesso em: 10 maio 2018.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 maio 2018.

DESLAURIERS J. P. **Recherche qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Dicion%C3%A1rio#dobs=jogo. Acesso em: 15 maio 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENEZES, Josivalda Estacio. **A pedagogia de Paulo Freire em atividades com jogos matemáticos:** educação, autonomia e cidadania. Artigo Científico. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2013.

MITCHELL, Alice; SAVILL-SMITH, Carol. **The use of computer and video games for learning:** a review of the literature. Londres: Learning and Skills Development Agency (LSDA), 2004. Disponível em: htttp://www.lsda.org.uk/files/PDF/1529.pdf. Acesso em: 26 maio 2018.

PRIETO, Lilian Medianeira *et al.* Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas Séries Iniciais. **Renote: revista novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-11, maio 2005. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13934/7837. Acesso em: 26 maio 2018.

SIGNIFICADO DE JOGO. 2012. Disponível em: https://www.significados.com.br/jogo/. Acesso em: 10 maio 2018.

SMOLE, Katia S.; DINIZ Maria I.; MILANI Estela. **Cadernos do Mathema:** jogos de matemática de 6º a 9ª ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Eduardo S. **Ensinar matemática:** desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

TOLEDO Marília; TOLEDO Mauro. **Teoria e prática de matemática**. São Paulo: FTD, 2009.

Sites
Disponível em: http://educadoresemconexao.blogspot.com/2011/08/matematica-professor-charles- zuconeli.html. Acesso em: 2 set. 2018.

Disponível em: https://www.somatematica.com.br/softOnline/GeradorDominos/gerador.php. Acesso em: 25 nov. 2018

Disponível em: http://matematicaracionais.blogspot.com/p/modelo-de-jogo-com-fracoes.html. Acesso em: 2 set. 2018

222

Olhares de Freire para uma gestão democrática humanizadora

Ronaldo Kuhnen[1]
Daianny Madalena Costa[2]

Paulo Freire é um educador brasileiro que contribuiu para uma compreensão, entre tantas que realizou, acerca do que poderia ser a educação escolar, ou seja, diante da leitura de mundo, da inserção da instituição na realidade política, sociocultural e histórica, concebeu-a como tradicional, autoritária e "bancária", pois tal modelo servia (e serve) à lógica elitista-opressora que a institucionalizou (institucionaliza). Contudo, tais marcas não são perenes nem únicas nem acabadas. Há, por isso, a possibilidade de sua constante reinvenção e reconstrução numa perspectiva popular.

Sendo assim, nossa preocupação se efetiva na análise de uma pesquisa realiza em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, que se localiza na cidade de Santa Maria, RS. Sob o problema que buscou compreender qual gestão escolar pode contribuir com uma educação humanizadora, na perspectiva de gerar vida e uma possibilidade de "ser mais" é que a investigação que desenvolvemos tornou-se possível.

Sendo assim, o tema da gestão foi por nós conceituado da seguinte maneira. Pensando na questão do que seria a gestão escolar, chegamos à seguinte ponderação: na atualidade, o termo *gestor* vem ganhando uma vasta gama de significados, associados à organização, articulação, a potencialidades, capacidades produtivas, à operacionalização, estratégia, etc. Mas sabe-se que não há como distinguir a gestão sem coaduná-la ao(s) seu(s) agente(s) mais próximo, o(s) Gestor(es). Esse é o sujeito responsável pela organização e direção das potencialidades humanas – ou não, de modo muito especial, quando a gestão insere-se na dinâmica do elemento humano. Aqui não se pode abordá-la somente como um elemento ou produto quantitativo. O gestor tem uma função específica dentro da instituição, tem o papel de trabalhar as habilidades, que tem fins

[1] Aluno no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Unisinos, *Campus* Porto Alegre. *E-mail*: ronaldokuhnen@yahoo.com.br
[2] Professora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Unisinos, *Campus* Porto Alegre. *E-mail:* daiannycosta@hotmail.com

formativos, por isso, chamado gestor educacional no caso da educação, que, como segue, é

> [...] uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducaionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada. (LÜCK, 2000, p. 7).

Segundo a definição apresentada por Heloisa Lück, vincula a gestão aos agentes educativos, que têm a missão de promover a formação educacional. O gestor é aquele que tem acesso livre dentro do ambiente de trabalho, que participa do processo de decisões, caracteriza-se pela canalização de todo o aparato humano. Em outras palavras, a gestão educacional diferencia-se da gestão "convencional". "A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidências na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990, e vem-se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas". (LÜCK, 2015, p. 33).

Para uma gestão ser humanizadora, deve buscar nestas expressões ações que leve o gestor a construir nestas habilidades, um potencial humano em favor da educação. Aqui cabe a pergunta: O que se espera de um gestor educacional? Para esta resposta, Pazeto nos ajuda:

> [...] o alinhamento da missão e das políticas da instituição e o desdobramento dos programas pelos atores nos diversos segmentos requerem dos gestores sólida formação em lideranças e capacidade de coordenação na implantação do projeto. A gestão centrada na coordenação e na liderança e a conjugação de esforços no desenvolvimento do projeto educacional constituem fatores de eficácia e de relevância dos programas da instituição, em relação aos seus propósitos ante a comunidade externa. (2000, p. 166).

O gestor educacional é o agente da ação, e se caracteriza por duas competências básicas: liderança e coordenação. Isso é o que se espera de um gestor educacional. A liderança e a competência são fundamentais para o funcionamento da gestão.

Mas, por gestor, não estamos compreendendo uma pessoa isolada do seu grupo, que ocupa o centro das decisões e faça da escola aquilo que escolhe. Por mais liderança que possa ter, não é esse gestor que estamos considerando. Ao contrário, é aquele que busca no seu coletivo, com as diversas pessoas que o compõem, a escola que querem. Essa gestão é aquela que compreende e oportuniza a palavra de cada um(a) e de todos(as). Só assim, a palavra do gestor será a palavra de seu grupo. Brandão (1986) sugere uma questão: "[...] qual é a palavra do chefe da tribo? É a palavra de todos" (p. 147). Assim, está posta a dicotomia existente entre dizer a palavra num modelo democrático-burguês, em que quem nos representa diz somente a sua palavra e quem diz a palavra numa construção de partilha com o outro. Nós, por isso, defendemos o gestor escolar, que se realiza com os demais.

> Descobríamos, aos tateios, com os erros e acertos de nossa própria prática de educadores populares, que a palavra não é um sinal da cultura. É um símbolo e um instrumento do poder. Ou, então, se ela é um modo de expressão da cultura, é também e por isso mesmo, aquilo através do que a cultura pode vir a ser um instrumento de libertação popular. (BRANDÃO, 1986 b, p. 152).

Desta forma, salientamos que aprender é uma atividade viva, curiosa, criativa e inconclusa. Aprendemos desde pequenos pelos sons, pelo afeto, pelo tateio. Aprendemos porque somos inteligentemente curiosos. E, ao aprendermos, transformamo-nos e transformamos o mundo. E transformamos o mundo por meio da palavra, através da cultura.

Assim, também há uma aprendizagem na gestão, que está intrinsecamente ligada à democracia. Na busca de com quem aprendemos, referendamos ainda que é no coletivo que fazemos a educação na escola, pressupondo de antemão que, ao perguntarmos com quem, parece que já estamos eliminando a possibilidade de fazer sozinhos. Assim, Bobbio (1986, p. 23) nos apresenta a própria democracia: "Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática, na qual não existe mais um soberano, o povo ou a nação, composto por indivíduos que adquiriram o direito de participar direta ou indiretamente [...]".

Sendo assim, uma escola que se quer democrática poderá investir na participação, no direito de dizer a palavra, numa gestão a partir do coletivo; por isso, não individualizada, ao contrário, experimentará a pedagogia com o

compromisso com a democracia e com o ato de aprender, servindo de fato para recriar a vida das pessoas.

Ampliando um pouco mais o *com quem aprendemos*, apresentamos Freire, Gadotti e Guimarães (2000), que pontuam três direitos fundamentais da classe trabalhadora que se fundem e apontam pra a possibilidade de transformação do modelo vivido atualmente.

> Primeiro, **conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática**. Ninguém pode negar que a classe trabalhadora tem um saber. [...] O segundo direito é o de **conhecer o que ainda não conhece**, portanto, de participar da produção do novo conhecimento. Então além dos dois direitos da classe trabalhadora, [...] eu acrescentaria o direito do filho do trabalhador hoje ter acesso, além da elaboração do seu próprio conhecimento adquirido no interior da sua classe, acesso e domínio do conhecimento que hoje... é instrumentalizado contra ele. (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2000, p. 70-71, grifos dos autores).[3]

Desta forma, na intenção de buscarmos algumas respostas para a pergunta: Com quem se faz educação na escola pública?, apontamos a necessidade de resgatar sua enorme dívida com a classe trabalhadora, lançando-se a refletir sobre os pilares da instituição escolar preconizada pelo capitalismo.

> É esta pedagogia vivida, na escola ou na luta política, é substantivamente democrática e, por isso mesmo, antiautoritária, jamais espontaneísta ou liberal-conservadora. No fundo uma pedagogia em cuja a prática não há lugar para a dicotomia entre sentir o fato e apreender a sua razão de ser. A sua crítica a esta escola tradicional não se esgota nas questões técnicas e metodológicas, nas relações importantes entre educador-educando, mas se estende à crítica do próprio sistema capitalista. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 56-57).

Desta maneira, a escola pública tem seu compromisso com aos trabalhadores que foram usurpados, pelo modelo capitalista, dos seus direitos fundamentais inclusive o direito de dizer sua palavra, o direito de fazer sua aprendizagem com o outro e o direito de exercer a democracia na direção de uma vida com melhores qualidades sociais. É, portanto, tarefa imprescindível da gestão democrática ouvir a palavra de sua comunidade escolar e, dentro da sala de aula, que o professor e a professora sejam parceiros na construção do conhecimento e

[3] Nesta citação as reticências dizem respeito a falas que se referem às conotações do diálogo entre os autores.

da dignidade humana. Esta escola estará gestando fazeres democráticos, pois o conhecimento será resultado de uma construção coletiva e solidária.

Dito isso, buscando um olhar para a gestão humanizadora. Daí, a nossa reflexão concentrar-se na filosofia da educação de Paulo Freire, que é um dos referenciais do Brasil a nos ajudar a pensar e a refletir sobre a gestão humanizadora. Frente aos modelos de organização que encontramos no atual contexto do Brasil, Freire nos ajuda a pensar uma gestão que liberta e humaniza.

Quando a escola enseja uma gestão humanizadora, desencadeia um processo de abertura ao diálogo dos sujeitos envolvidos, cabendo levantar a questão: Qual é a contribuição de processos participativos para o protagonismo de gestores, educadores, educandos, funcionários e familiares, numa prática pedagógica alinhada com os problemas e as questões próprias da comunidade escolar e da realidade em que está inserida? Que motivos favorecem o reconhecimento das positividades da cultura local, na relação com os saberes produzidos pela comunidade educativa e com os saberes culturalmente construídos, visando à construção de respostas originais para situações do mundo hodierno?

O espaço institucional-escolar com a gestão humanizadora, que vislumbramos ser possível reinventar, situa-se entre o paradigma fabril e o humanista. O paradigma fabril, no escrito de Brandão (2015), é predominante em nossas escolas, e permanece, inclusive, na atuação do gestor escolar, numa perspectiva conservadora, pois não consegue responder às demandas do sistema de ensino e da própria escola, a respeito dos problemas contemporâneos que desafiam a prática de uma gestão inovadora, resolvendo assim as questões da falta de participação, de democracia, de solução da vida pedagógica, a exemplo do fracasso escolar.

Neste sentido, o gestor é levado, muitas vezes, a se preocupar em realizar as tarefas e operações “puramente” administrativas da escola, aquelas observáveis, e que podem ser medidas no dia a dia de suas realizações. A questão pedagógica da escola dá lugar à divisão de tarefas e de consolidação de atividades que cuidam mais da aparência do que da essência da vida educacional.

Neste sentido, Amorin afirma:

> [...] no momento atual há um processo de discussão em torno da escola e dos seus gestores. Este processo tem início no âmbito das políticas de governo, chega de maneira concreta aos sistemas de ensino e impactam a vida escolar,

> traduzindo as dificuldades para aqueles que vivem o cotidiano das nossas instituições de ensino. Ou seja, não podemos negar que a sociedade, o governo e os próprios gestores escolares não estão satisfeitos com o chamado destino atual da educação e das nossas escolas. Há um desejo generalizado de mudanças profundas na concepção e no desenvolvimento das instituições de ensino para torná-las dinâmicas, abertas, participativas e que possam desenvolver novas competências e habilidades, que estejam de acordo com as exigências da sociedade atual e da vida contemporânea. (2015, p. 132).

As exigências da vida contemporânea se afastam cada vez mais do trabalho departamentalizado na escola, buscando a fusão entre o planejamento administrativo, pedagógico e financeiro, de modo a não priorizar a gestão do produto, que Sacristán diz: "[...] da aparência, da maquiagem escolar é muito mais importante do que a realização e efetivação dos processos, das subjetividades da eficácia social, educacional e cultural das atividades desenvolvidas na gestão da escola". (1995, p. 202).

Hoje, mais do que nunca, é necessária a inovação da gestão da escola, para que se possa afrontar o instalado pelo paradigma fabril. Assim, é preciso uma gestão que lidere e coordene. E, como pensa Perrenoud (2002), é preciso fazer emergir na escola o paradigma da esperança, da inovação educacional, para que as instituições de ensino sejam vistas e realizadas dentro de um ambiente de totalidade, de globalidade democrática, para que as partes interajam com a diversidade, colaborando para que se efetive uma nova gestão escolar, uma gestão humanizadora.

Nesta perspectiva, é possível vislumbrar caminhos, possibilidades inovadoras, as quais o gestor poderá adotar para melhorar sua gestão, a qualidade do trabalho pedagógico e das relações, um gestor que se preocupa com a essencialidade da vida escolar.

Talvez seja utópico pensar na perspectiva de construção de uma gestão de escola humanizadora, transformadora, democrática, unitária, onde os gestores atuem contando com a participação e o diálogo como ferramentas para promover conhecimento. No entanto, acredita-se ser possível desde que ocorra uma inovação gestora-pedagógica que considere o trabalho educacional e o processo de ensinar e de aprender como sendo uma viagem. Isto Freire coloca assim: "Uma possibilidade na qual alunos, professores e gestores devem realizar, desenvolvendo a capacidade de sonhar e de efetivar utopias, tornando esta viagem

o lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora". (1982, p. 101).

Nesta perspectiva de gestão humanizadora, se vislumbram competências básicas ao gestor: a liderança e a coordenação, mas é necessário que o gestor, os professores e os familiares tomem consciência de que a transformação da vida escolar é compromisso de todos, uma construção coletiva que respeite a especificidade de cada atividade e setor da escola, enquanto atuem como aprendizes da vida educacional.

A gestão humanizadora de hoje é aquela que acompanha o movimento da vida e a complexidade da sociedade, requerendo que o gestor refute o imobilismo, a inércia pedagógica, e promova a gestão de princípios e valores que fortaleçam a formação do aluno, direcionando este processo para revelar o valor da vida em sociedade, de maneira democrática e participativa.

O gestor escolar neste paradigma deverá trabalhar pela criação de uma escola aberta, que dê vida a projetos movidos pelo interesse coletivo; da mesma forma, perceba que a escola deve ser um ambiente inovador, prazeroso, comprometido com um modelo de educação que tenha equidade, seja democrático, igualitário, promovendo a criação de novos saberes educacionais, culturais, políticos e sociais.

Paralelamente a este novo desafio, o gestor escolar tende a continuar com os encargos administrativos e financeiros da escola, mas desenvolvendo-os o mais próximo possível do processo de ensinar e de aprender, procurando fazer da escola um todo unitário e estruturado, que favoreça os caminhos que diferentes atores escolares precisam empreender, em sua jornada pedagógica e social.

Assim, o gestor precisa estar consciente de que seu papel está entre o administrativo e o pedagógico, e que seu desafio é criar estratégias que proporcionem a participação de todos, pensando em uma educação que possa, efetivamente, ser democrática e humanizadora, capaz de formar cidadãos conscientes de uma sociedade de dignidade e justiça.

Referências

AMORIN, Antônio. Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPed, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: UFSC, 4 a 8 out. 2015.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**: três estudos de educação popular. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo; BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador**: vida e morte-escritos sobre uma espécie em perigo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia; diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1989.

LÜCK, Heloisa. Apresentação. **Em Aberto:** gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PAZETO, Antônio Elízio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto:** gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociedade do fracasso. São Paulo: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **La pedagogia por objetivos**: observasión por la eficiência. Madrid: Morata, 1995.

223

Clientização da Educação Infantil: desafios do educador

Tatiana Guterres Dalmoro[1]

Introdução

O presente trabalho evidencia um estudo acerca da constatação de uma visão de *marketing* educacional na etapa da Educação Infantil. Suleado (ADAMS, 2018) pela perspectiva de distintos autores, dentre eles a referência em educação Paulo Freire, este artigo foi feito a partir de dados coletados e analisados em meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia pela PUCRS, no ano de 2013/2. O interesse pelo tema vem desde o início de minha trajetória acadêmica, na qual me deparei, em meus estágios na rede privada de ensino, pela primeira vez, com a percepção da existência de uma abordagem comercial na etapa pré-escolar. Segundo Pimentel (1991), uma prática construtivista não necessariamente é desprovida de uma metodologia de trabalho, bem como uma organização curricular. "[...] não há nenhuma incompatibilidade do construtivismo com os conteúdos curriculares. Na realidade o que muda é a forma como estes conteúdos são trabalhados pedagogicamente." (PIMENTEL, 1991, p. 30).

Ao longo de minha caminhada, constatei instituições que apresentavam uma distorção do modelo construtivista, embora afirmassem segui-lo em sua proposta pedagógica. Tais distorções tornavam-se evidentes em ideias como a busca pela criança ideal que não manifestasse entusiasmo em excesso com atividades diferenciadas para não agitar o grupo, evitando assim desorganização ou, ainda, com práticas de caráter recreativo e puramente assistencialista. A problemática da situação dá-se na dimensão do fenômeno supracitado. As escolas, que estão localizadas na zona norte de Porto Alegre – RS, atendem cerca de cem a quatrocentas crianças, um número expressivo de educandos submetidos a um ensino com caráter bancário (FREIRE, 1997), em que a educação tornou-se um produto no mercado. De acordo com Freire (1996, p. 11), "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."

[1] Pedagoga, PUCRS. *E-mail:* tatiana.guterres.dalmoro@gmail.com

Dessa forma, a partir das experiências que obtive em minha prática docente, abordarei de maneira crítica a visão comercial do aluno, constatando que a mesma vem ao longo dos anos sendo inserida na realidade das escolas da rede privada.

Qualidade no ensino da Educação Infantil: desafios do educador

Antigamente, a educação da criança era uma responsabilidade exclusiva da família, e assim ocorreu durante séculos. O período ao longo das gerações, eram ensinadas culturas familiares, tradições e regras para o convívio coletivo. Desta maneira, a criança evoluía de forma limitada ao seu ambiente familiar, tal que, ainda que mais gradualmente, acabava por desenvolver-se no âmbito social e cognitivo. Na atual conjuntura da sociedade, a criança tem um espaço escolar destinado especificamente ao seu aprendizado e desenvolvimento social na primeira infância, bem como nas outras etapas de sua vida.

No contexto escolar, o aluno é compreendido como sendo um sujeito aprendiz em constante evolução; mediante as intervenções do docente, o mesmo é guiado a conquistas diárias, referentes à construção do saber e de suas interações sociais. Na etapa da Educação Infantil, aprende e constrói, com a família, o seu caráter, tendo fundamental mediação do professor no ambiente escolar, a fim de direcioná-lo em sua formação integral.

Nesta fase, a criança anseia pelo aprendizado, compreende e espelha-se nas ações docentes, pois o professor torna-se uma referência em sala de aula. Segundo Oliveira e Santos (2007, p. 118), “o diálogo em Paulo Freire está relacionado à autonomia dos sujeitos. Ele tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”.

Direcionando para outros fatores diários da rotina escolar na Educação Infantil, é possível encontrar questões preocupantes, tais como classes superlotadas, ultrapassando o limite aceitável de alunos no ambiente escolar. Este fator dificulta a qualidade e o trabalho dos professores, bem como o controle e a ação do *educar e cuidar* no dia a dia.

É necessário que a gestão escolar seja coerente com a relação demanda *versus* estrutura nas salas de aula, uma vez que professores e alunos estão fadados a serem vítimas destas irregularidades das instituições de ensino. Compreender as

necessidades que facilitariam a ação docente, no ambiente da sala de aula, é uma meta que o Sindicato dos Professores do Ensino Privado (Sinpro) busca explanar nos estudos, em que coordenou a respeito destas problemáticas da educação. Segundo Monteiro *et al.*:

> [...] a redução do número de turmas para cada professor e do número de alunos por turma, e a contratação de mais professores e de profissionais administrativos, que auxiliem em trabalhos burocráticos e de apoio, podem ser medidas eficazes para uma melhoria na qualidade de vida dos professores. (2012, p. 54).

Ainda neste âmbito, é importante refletir sobre a circunstância em que a criança está inserida, visto que é um ser dependente não apenas no ambiente familiar, como também no espaço escolar. Estas situações que afetam a qualidade, no trabalho do professor, do mesmo modo estão diretamente ligadas à capacidade de aprendizado da criança, bem como ao seu desenvolvimento social. Conturbações no ambiente escolar podem dificultar o processo de aprendizado do discente, assim como das dinâmicas pedagógicas. Os momentos de ludicidade exigem a interação integral do grande grupo; porém, com um número de alunos excedido, o professor encontra dificuldades na realização de tais dinâmicas. De que maneira o docente pode mediar as relações de um grande número de crianças na faixa etária abaixo de cinco anos, com brandura e qualidade? Esta questão se faz presente na realidade cotidiana de crianças e de professores. Conforme Monteiro *et al.*

> [...] refere-se ao excesso de atividades que o professor precisa executar o que acaba gerando uma sobrecarga de trabalho, inclusive necessitando que realize várias delas nos finais de semana. Também foi citado que os prazos para fazê-las são muito curtos, sempre requerendo urgência na sua condução e com pouco tempo para o estudo e dedicação que elas necessitariam o que acaba prejudicando também a qualidade do ensino, e causando frustração por não conseguir fazer as coisas no seu ritmo e na qualificação pessoal desejada. (2012, p. 47).

É possível assim analisar as praxes diárias nas escolas de Educação Infantil, que compreendem uma curta jornada de tempo, em que ao professor cabe exercer diversas funções neste curto período. O docente apoiado ou não pela ajuda de educadores assistentes, no final de seu turno deve entregar seus alunos perfeitamente arrumados e satisfeitos com a ludicidade desenvolvida na escola,

pois assim os pais ficarão também contentes. Não se refere aqui de maneira negativa a tal delegação dada ao professor, nem ao fato de que as crianças devem estar organizadas nos momentos de saída da escola. Contudo, faz-se um parêntese à enorme pressão que o mesmo sofre, quando não tem suporte para atingir essa exigência no final de seus períodos; escola e família recaem sobre aquela que seria sua falta de competência. Segundo Paulo Freire (1996, p. 12)*:* "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. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém".

Este pensamento diz respeito ao aprendizado mútuo entre professores e alunos. Pelo princípio da teoria freireana, todo indivíduo inserido no meio escolar, seja ele discente ou docente, traz consigo uma bagagem de conteúdo que pode e deve ser utilizada nos diálogos estabelecidos nesta relação. A escola frente a estas afinidades tem um papel fundamental de apoio e de estímulo. Desta maneira, a equipe diretiva promove a qualidade no ensino, que conceitua a Educação Infantil não como um depósito assistencialista de crianças, mas sim como um ensino com objetivos claros de cuidar e educar. De acordo com Montenegro (2001. p. 30), "tratando explicitamente da necessidade de integração entre cuidar e educar, a definição de cuidado ainda é vaga, e a complexidade do conceito pouco explorada. " Assim, pelo significado do *cuidar*, compreende-se proteger a criança em suas diferentes necessidades no âmbito escolar. Desta forma, a educação torna-se mais humana. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 54), "como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista".

Na esfera humanista, as interações – enquanto docentes, discentes e escola – devem então priorizar uma educação que valorize as dimensões do *ser*, entre elas as sociais e afetivas. Quando considerados, estes aspectos reestruturam a qualidade de ensino e a relação entre as diferentes realidades presentes no ambiente escolar. Segundo Freire (2015, p. 151), "o educador ou educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade".

A partir desta colocação, evidencia-se a necessidade de o professor tornar-se um sujeito reflexivo no ambiente escolar. Desta forma, sua ação diária será repensada e de maneira mais branda e, em consequência, no dia seguinte poderá focalizar e praticar os aperfeiçoamentos de sua prática. De acordo com Freire (1996, p. 22), "[...] 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". Nesse aspecto, quanto à ação reflexiva do educador também é importante destacar a visão mais criteriosa que o mesmo terá sobre a construção de valores éticos e morais no discente, pois tornará possível sua ação nos momentos lúdicos, em meio a brincadeiras e, também, nas interações sociais dos alunos. Assim, o professor que é desafiado diariamente a se superar pelas instituições de ensino conduzirá sua prática de maneira segura e exultante.

Objetivos:

- compreender os fatores que levam ao desgaste emocional dos professores na curta jornada de trabalho da pré-escola;
- evidenciar o *marketing* educacional, a fim de comprovar a existência desta filosofia de mercado, que pode estar atingindo, também, a etapa da Educação Infantil;
- esclarecer a transformação que desvirtuou as instituições de ensino, tornando-as um grande mercado de alunos, bem como os desafios que são impostos ao professor nesta complexa realidade, à qual a Educação Infantil está sendo conduzida.

Metodologia

O presente trabalho aborda uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, na qual houve a utilização de distintos referenciais teóricos, a fim de diversificar o conteúdo apresentado. Além disso, realizou-se a distribuição e a análise de questionários com perguntas abertas e leitura de documentos referentes à legislação nacional.

A escola particular selecionada para aplicação dos questionários está localizada no centro de Porto Alegre/RS; atende cerca de mil estudantes, desde a

Educação Infantil até o Ensino Médio. O colégio oferece uma infraestrutura de 6 mil m², com ginásio poliesportivo, grama sintética, *playground* e áreas de convivência. As investigações realizadas tiveram a pesquisa qualitativa como método de análise.

Dessa forma, distribuiu-se um questionário para cinco professores da rede privada de Porto Alegre, com perguntas abertas, a fim de abrir um espaço maior para as suas experiências e contribuições pessoais. Tal questionário abordou questões atinentes à autonomia docente, à relação entre professores, à família, ao aluno e à gestão escolar. O caráter de seleção para o questionário deu-se através da disponibilidade das educadoras e, após uma abordagem explicativa acerca deste trabalho, propôs-se sua realização. Assim, os dados coletados objetivaram valorizar todas as informações compartilhadas pelos docentes, no intuito de construir dados concretos, com maior riqueza de informações. Os mesmos foram dispostos em categorias, para as quais se utilizou a análise textual das opiniões dos educadores, para relacioná-las à pesquisa. Em sua disposição, este trabalho visou à análise dos dados coletados e à descrição dos mesmos, a partir das observações realizadas.

Análise dos dados e resultados

A primeira questão desenvolvida para o questionário das professoras referiu-se à compreensão das mesmas sobre a educação no nível de seus alunos, bem como sobre a responsabilidade da formação pessoal do discente na instituição, frente à ocorrência de um possível desvio devido à prestação de serviços. De acordo com a professora P5,

> tendo em vista as novas concepções sobre a ed. Infantil e sua importância para o desenvolvimento das crianças, acredito que este nível de ensino é etapa fundamental para a formação do indivíduo, mas quando falamos de ensino privado não podemos descartar a ideia de prestação de serviços, já que a escola busca satisfazer os desejos de sua "clientela". (PAIS).

Seguindo esta questão, a professora P4 menciona: *esta educação compreende ambas as situações, pois considera tanto o CUIDAR como o EDUCAR. Formamos indivíduos para a cultura e sociedade, mas ao mesmo tempo, prestamos um serviço à família.* A professora P1 alude a esta questão

citando: *deveria contribuir para formação social, mas o "clientelismo", objetivado pela escola, muitas vezes se sobressai.*

Paulo Freire (1996) cita a respeito da prática docente de maneira a compreendê-la como uma dimensão social que tem papel de formação humana. Analisando as respostas das professoras, percebeu-se a visão clara acerca do papel de formação do discente, bem como a percepção esclarecida a respeito da escola, como um empreendimento prestador de serviço educacional. A professora P1 não comenta sua compreensão sobre a educação em nível de seus alunos, relatando apenas sua visão a respeito do "clientelismo" existente na escola que, muitas vezes, sobressai-se à formação social do discente. Desta maneira, a professora P1 manifesta sua frustração sobre o papel que a escola deixa de cumprir no desenvolvimento das crianças, em virtude do aspecto comercial da educação.

A segunda pergunta refere-se à participação do docente na tomada de decisões na gestão de projetos escolares e nas determinações isoladas da escola. Nesta perspectiva, a professora P1 pondera: *as decisões são tomadas pela direção junto à coordenação. O corpo docente não tem participação.* A professora P2 não manifestou seu pensamento a respeito da autonomia que a escola lhe proporciona, citando apenas: a*s principais decisões (rotineiras) são feitas pela escola, sem prévio aviso. Já questões de ordem estrutural ou de modificações são realizadas reuniões.* Neste contexto, Monteiro *et al.* (2012) fomentam:

> O quadro de Burnout se instala a partir de expectativas elevadas e não realizadas, sobretudo, com pessoas dotadas de grande idealismo, que desejam intensamente ajudar aos outros, e esperam ter um alto grau de liberdade pessoal e autonomia em seu trabalho, a "liberdade pedagógica" no caso dos professores. (2012).

Na citação, os autores explanaram uma questão referente à saúde psíquica do professor, que está envolvida na expectativa do mesmo sobre a autonomia de seu trabalho, referindo-se à ausência desta como causa de uma patogenia mental. Sendo assim, nota-se o importante papel da escola, não somente a respeito da formação pessoal do discente, mas também da necessidade de sensibilidade para a dimensão do docente.

Em contraposição, o restante das professoras relatou o fato de terem autonomia nos projetos que envolvem suas respectivas turmas. As professoras P2 e P5 alegaram que eram realizadas reuniões para decidir projetos maiores ou de

âmbito estrutural. Desta maneira, percebe-se uma distinção pessoal ou uma possível estratégia de acompanhamento das atividades docentes por parte da escola, na qual a instituição busca, no perfil do educador, a confiança para que o mesmo exerça com autonomia suas atividades pedagógicas.

A pergunta três abordou a relação entre o docente com as famílias de seus alunos. Nesta esfera, as professoras P1, P2, P4 e P5 declararam manter um bom relacionamento com a família de seus educandos. Mencionaram que, em função de seus papéis fundamentais na formação da criança, ambas constroem uma relação de confiança, cumplicidade e respeito. A professora P2 destaca, ainda, possuir *uma relação de diálogo aberto, sempre em contato para que a família sinta-se segura e tenha liberdade de questionar e acrescentar ao nosso trabalho.* Neste contexto, apenas a professora P3 demonstra certa negativa, na medida em que diz*: a relação com as famílias ocorre na chegada dos alunos à escola. Não existem momentos específicos para trocas.* Segundo Libâneo:

> Implica ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, as cidades e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se especialmente, que os pais atuem na gestão escolar mediante canais de participação bem definidos. (2003, p. 348-349).

Este pensamento alude à importância da relação entre escola, professor e família, na qual a participação de todos é necessária para que assim seja possível aprimorar a educação dos discentes. A integração destes eixos está diretamente ligada ao discente, uma vez que a integração que ocorre entre a gestão escolar, o corpo docente e a família viabiliza a busca de um bem maior comum a todos: o do desenvolvimento da criança em seu caráter de formação pessoal.

A questão quatro solicitou ao educador a descrição de sua relação com seus alunos. Neste aspecto, os professores P1, P2, P3, P4 e P5 foram unânimes em suas respostas, aludindo, de maneira positiva, o relacionamento que mantêm com seus discentes. Deste modo, a professora P5 enfatiza, ainda, que em seu relacionamento com seus alunos ocorrem momentos *[...] de afeto, carinho, respeito e aprendizagem.* Para Weiss (1999, p. 100): “Enquanto se cuida, se age pedagogicamente e essas ações se mesclam: muitas até se fundem. [...] O ato de

cuidar é também ato de significar ou re-significar, pois muitas vezes possibilita construções na esfera cognitiva, emocional e comportamental".

A partir do que traz o autor, é importante valorizar a relação de afeto e respeito estabelecida pelas professoras com seus alunos, uma vez que ambos se completam no ambiente educacional. Assim sendo, essa afinidade construída facilita e estimula os processos de ensino e aprendizagem, em que professor e educando estarão em sintonia e mútuo crescimento.

A última pergunta do questionário solicitou a opinião do professor a respeito de sua visão acerca da classificação de seus alunos, podendo então citá-los como clientes ou não. Neste aspecto, a professora P1 citou: *não os alunos, mas os pais, pois é a vontade dos mesmos que as escolas visam satisfazer.* A docente P3 também manifestou seu pensamento crítico, relatando que *[...] devido ao ensino privado, muitas vezes acabamos atendendo às necessidades das famílias, deixando de lado nossos ideais pedagógicos.* A educadora P4 aludiu acerca da questão, citando que seus alunos *[...] são clientes. Mas essa relação de EDUCAÇÃO MERCADORIA prejudica o fazer docente, pois nem sempre os responsáveis compreendem a intencionalidade da proposta pedagógica.* Finalizando o quadro de professoras que concordaram com a questão da educação clientizadora, a professora P5 menciona:

> Acredito que a direção/gestão escolar enxerga os alunos e famílias como clientes, já que visa o lucro, ao mesmo tempo em que as famílias pagam por uma educação que julgam de qualidade. Da minha parte não faço essa classificação em sala de aula, mas infelizmente nós professores, sofremos as consequências das influências das famílias nas decisões da escola que atingem o trabalho pedagógico.

Neste âmbito, apenas a professora P3 não classifica seus alunos como clientes, citando: *não, pois a educação não é um produto a se adquirir e, sim, algo a ser construído coletivamente.* Este pensamento difere-se dos demais expressos, na medida em que se trata de um ideal que, na opinião da docente, não foi perdido pela sua escola. Na perspectiva das professoras que identificam seus alunos como clientes, torna-se possível uma pequena confirmação do real surgimento de uma visão comercial do ensino na Educação Infantil. Dessa maneira, até mesmo as docentes deixam claro que ocorre uma relação que prejudica o seu fazer, bem como os seus ideais pedagógicos.

Por meio desta análise de dados, obtiveram-se diferentes visões de professoras que, em sua maioria, concordavam com tal clientização, assim como com a desqualificação de seu papel enquanto formadoras. Portanto, é necessária a ação docente, assim como a ação de todos que compõem o setor educacional, a fim de promover-se uma conscientização sobre a importância de um ensino de qualidade, que busque acrescentar qualidade educacional e que contribua para o bem-estar de todos na instituição.

Considerações finais

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica, sendo esta um direito assegurado por lei à criança. Neste contexto, em virtude dos avanços econômicos e da demanda neste setor – por parte de uma grande necessidade das famílias –, viabilizou-se uma vertente monetária inspirada no sistema capitalista. Nesta perspectiva, este trabalho iniciou pesquisa uma para investigar tal fim e, ao analisar uma escola da rede particular de ensino e os profissionais que nela exercem a função docente, constatou-se a existência de uma visão comercial da criança, distanciada das propostas educacionais vigentes, tais como as encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação.

Desta maneira, denotou-se a existência de novas concepções acerca da escola particular, esta deixando de ser uma prestadora de serviço que garanta maior segurança e conforto às crianças e famílias, para ser um grande mercado captador de alunos. Sucede-se, então, a percepção de que a qualidade no ensino não tem sido elencada como prioridade, haja vista a supervalorização na mensalidade do discente, a fim de garantir-lhe a permanência na escola, mesmo quando não há profissionais suficientes nem estrutura adequada.

Esta nova visão concebida no ensino privado de Educação Infantil, denomina neste trabalho de *clientização da Educação,* apresenta consequências aos envolvidos em seu contexto. Desse modo, faz-se referência ao professor, que é responsável pela indissociável ação de educar e cuidar, mas que tem tido dificuldades para executá-las com excelência.

As opiniões das educadoras não se dividiram, a ponto de não serem encontrados pontos convergentes. Evidenciou-se nesta pesquisa bibliográfica, bem como na análise de dados coletados, a existência de um *clientismo* na Educação

Infantil e, a partir disso, as consequências sobre a formação pessoal do discente, bem como os reflexos na saúde do professor. Porém, também foram encontradas opiniões de professoras que se sentiam autônomas frente à execução de projetos em suas turmas e à tomada de decisões.

Nesta conjuntura a respeito das famílias, também é possível analisar a presença de um instinto capitalista, no que se refere à prestação de serviços que a escola oferece, uma vez que as mesmas fazem um grande investimento que exige retorno e incumbe à escola e ao professor, a realização de tarefas que pertencem a si próprios.

Dessa forma, compreende-se que o ensino privado está buscando meio-termo entre as exigências capitalistas e os ideais educacionais. Sendo assim, para que a instituição e a família qualifiquem os princípios e valores humanos que devem ser construídos nas crianças, é necessário que haja respeito mútuo entre si e com os docentes. Os desafios que surgem na rotina dos educadores dificultam a sua prática pedagógica, pois o excesso de alunos na sala de aula, a falta de profissionais e de infraestruturas inadequadas não são realidades que qualificam o ensino. Nesta perspectiva, cabe ao professor tornar-se reflexivo acerca de sua prática, a fim de guiar diariamente seus alunos em sua formação pessoal, bem como adequar suas propostas pedagógicas à nova realidade da Educação Infantil particular.

Referências

ADAMS, T. Sulear (verbete). *In*: STRECK, D.; Redin, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. **Introdução à Psicologia Escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTEIRO, J. K.; DALAGASPERINA, P.; QUADROS, M. O. **Professores no limite**: o estresse no trabalho do ensino privado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Carta Editora, 2012.

OLIVEIRA, I A.; SANTOS, T R L. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. PPGED / UEPA – nildeapoluceno@uol.com.br. – PPGED / UEPA – tanialobato@superig.com.br. GT: Educação Popular / n. 6, 2007.

PIMENTEL, M. A. M. O Modelo construtivista e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Fundação AMAE para Educação e Cultura. **Reflexões Construtivistas**, Belo Horizonte, p. 19-32, 1991.

WEISS, Elfy Marfrit Göhring. **O cuidado na educação infantil**: contribuições da área da saúde. São Paulo: Perspectiva, 1999.

224

Carta a Freire: para dizer que não esquece[re]mos de você!

Ana Lúcia Paula da Conceição[1]
Edson Carpes Camargo[2]

Caxias do Sul-RS, maio de 2019.

Querido Freire:

Escrevemos esta carta pedagógica em tempos de neoconservadorismo, desacomodados e inquietos, como você nos ensinou, pois negamos aceitar "a morte da nossa curiosidade e criatividade". Lamentamos que você não esteja conosco hoje. Temos vivido momentos de inquietações na educação. Nós, que sempre acreditamos em suas palavras, somos assombrados constantemente pelo opressor que vive em cada um deles, e de nós. Novamente te chamam de comunista, acredita? Será que eles sabem o que isso significa? Quando pronunciamos que lemos os seus escritos ou que problematizamos a educação a partir deles, somos apertados contra o muro. Tentam, mais uma vez, nos calar. Mas não há como calar o que a sua amorosidade nos despertou. Lembra? Amorosidade como compromisso consigo e com o outro, como você bem salientou em sua *Pedagogia do oprimido*: "o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação". (FREIRE, 1994, p. 45).

[Com]prometemos nesta carta, muito mais do que palavras. Comprometemos nossa crença na educação que liberta. Prometemos não nos deixar oprimir, querido amigo. Não iremos esquecer que o "mundo não é, ele está sendo". E por isso precisamos te contar que, nos últimos anos, a educação no Brasil vinha andando a passos largos. Muitos que nunca puderam estudar, chegaram às universidades. O número de vagas no Ensino Superior foi ampliado e o acesso foi acompanhado de políticas de permanência. A formação de professores e professoras se expandiu e qualificou a educação básica ofertada nos mais longínquos recantos do nosso País. Mas isso tudo incomodou nossos opressores. Eles gritaram, desdenharam da nossa formação e até bateram panelas

[1] Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail*: ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br
[2] Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Feliz. *E-mail:* edson.camargo@feliz.ifrs.edu.br

numa noite dessas, como forma de demonstrar sua insatisfação. Querem o silêncio dos oprimidos e o retorno de uma educação "bancária", aquela que você tanto denunciou como sendo alienante e negadora da leitura da realidade que visa à transformação. (FREIRE, 2004).

Reproduzíamos, cotidianamente, o discurso deles. Mas crescemos e amadurecemos nossa criticidade. Deixamos de lado a nossa curiosidade ingênua para fazer emergir, sedenta, a nossa curiosidade epistemológica, aproximando-nos cada vez mais de seu olhar para a educação. Deixamos de reafirmar o discurso do opressor e passamos a produzir o nosso próprio discurso. Tomamos consciência do nosso lugar e assim buscamos, através da construção da nossa existência, fazer com que outros e outras consigam compreender que os fazeres da vida nos mobilizam para a busca de novos sonhos possíveis. Queremos, sim, querido Freire, que teu legado de luta e resistência seja lembrado e que sirva de caminho possível para outras formas de escrever e viver em sociedade. Sim! Tua voz ecoa em nós e te confessamos, temos medos, mas são esses medos que irão imobilizar a "boniteza" da busca, da aprendizagem e da transformação.

Sabe Freire, por todos os lugares em que vemos a educação sendo possível a tantos que, por tempos, foram excluídos, percebemos que o medo pode até nos fazer pensar em desistir, mas tua voz está ali a nos dizer: vocês não perderam o endereço na História. (FREIRE, 2004). Não aceitaremos calados os discursos que naturalizam a pobreza e colocam nas mãos dos "desvalidos" a culpa por não terem méritos para "ser mais". Sim, Freire. Estamos vivendo tempos difíceis. Se você estivesse conosco, talvez não se surpreendesse, mas te confessamos, nós estamos assustados. Precisamos fazer caminhos e [re]criar formas de resistências.

Nossa, estávamos esquecendo de te contar uma novidade! Quando tu partiste, ainda não tínhamos Facebook e WhatsApp. Pois é, hoje estamos conectados e, para além da proximidade que a tecnologia nos proporciona, ainda temos as chamadas *fake news*, que se espalham rapidamente e fragilizam a formação de sujeitos éticos. Recorda, Freire, do legado ético que nos ensinaste? "Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos éticos". (FREIRE, 2004, p. 33). A ética, que você tanto nos ensinou e alertou para que pudéssemos enfrentar o treinamento técnico que apequena as condições humanas de existência e reflexão sobre o mundo, parece andar em falta

por aqui. Como você dizia, não negamos a ciência e a tecnologia, mas como você nos ensinou, também não as divinizamos nem as diabolizamos. (FREIRE, 2004).

Querido amigo Freire: Como se não bastasse, ainda estamos convivendo com os ataques a educadores e educadoras. Somos chamados de "doutrinadores" por tentar trazer para o espaço da sala de aula os problemas que emergem em nossa sociedade, como os estudos de gênero, os Direitos Humanos e tantos outros que você possa imaginar. Não compreendem que a escola não se separa da vida e, neste caminho de negação "da palavra", surgem movimentos retrógrados que tentam colocar em dúvida os saberes de professores e professoras.

Precisamos de uma educação emancipatória, que coloque o diálogo e a amorosidade na construção da boniteza da vida. Lembramos muito bem que, ao tratar da amorosidade e dialogicidade, você demonstrou, em sua prática de "leitura de mundo", que essas duas condições humanas de existência não podem negar "a rigorosidade metódica", ou seja, o direito, em especial das classes populares, de aprender. Aprender e transformar o mundo são atos humanos e, por isso, sócio-histórico-culturais. Aprendemos com você que não podemos negar o direito de homens e mulheres que estão no mundo de serem "gente".

Escrevemos esta carta para te dizer que estamos na luta. Ainda lutamos na tentativa de compreender os teus escritos, de superarmos a "educação bancária", de enfrentarmos os desafios da docência na educação básica. Lutamos para tua entrada no contexto da educação brasileira, mas antes, para que a tua obra seja estudada como tu dirias "enquanto ato revolucionário". É deste estudo que tanto falaste e provocaste. Alguns não sabem quem você é, sobre o que escreveu ou sobre a sua preocupação com a educação emancipatória. Não sabem que você é o teórico mais citado em estudos de Ciências Humanas no mundo, querem explicação por ser você o patrono da educação em nosso País, bradam que você tem culpa pelo baixo índice nas notas alcançadas em provas de larga escala, dizem que a indisciplina nas escolas é resultado da utilização do "método Paulo Freire" e negam saber e compreender tua concepção de educação inserida e significada em uma concepção de mundo. (FREIRE, 2004).

Tempos difíceis, Freire, mas que fazem emergir em cada um de nós a retomada dos teus escritos e a compreensão atualizada das tuas denúncias, pois não podemos e não vamos permitir que a "boniteza" da tua obra seja apagada.

Abraços freireanos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

225

O atendimento na Educação Infantil: um olhar para além do assistencialismo

Carla Roberta Sasset Zanette[1]
Nilda Stecanela[2]

Caro(a) colega leitor(a):

Escrevemos esta carta com o propósito de refletirmos os sentidos atribuídos por famílias em situação vulnerável, no momento em que recebem vaga pública para seus filhos em uma escola de Educação Infantil, bem como as possíveis transformações familiares e sociais que ocorrem, a partir da inserção de crianças em creches.

Sabemos que a procura por vagas gratuitas na Educação Infantil é intensa, especialmente nas cidades maiores, onde a oferta é menor do que a demanda. Além disso, percebemos que, há, algumas vezes, intenções de investimentos em políticas públicas voltadas à oferta de vagas em Educação Infantil, com o intuito de eliminar ou reduzir a lista de espera por vagas.

No entanto, muito mais do que compreender as formas de adquirir uma vaga, o objetivo desta carta é refletir em que medida o acesso à vaga na Educação Infantil, especialmente, de 0 a 3 anos, idade não obrigatória, contribui para a transformação de vida da criança, da família, na perspectiva de uma mudança de realidade, ultrapassando as barreiras de um assistencialismo?

Diariamente, famílias buscam vaga para seu(s) filho(s), em órgãos públicos específicos, especialmente pessoas em situação de vulnerabilidade social, econômica e afetiva. Diante dessa constatação, nosso interesse foi investigar se o acesso a vagas representa uma forma de assistencialismo, ou se, por meio dela, há transformação dos sujeitos envolvidos? E mais, que mudanças podem ser efetivadas a partir da inserção da criança na escola?

Pois bem, em situação experienciada *in loco*, percebemos que há, por parte da maioria dos pais, um interesse significativo em conseguir vaga pública para seu

[1] Professora na Rede Pública de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* crsasset@ig.com.br
[2] Professora na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa e coordenadora do Observatório de Educação da UCS. *E-mail:* nildastecanela@terra.com.br

filho, como sendo uma alternativa de resolução para muitos dos problemas vivenciados pela família. A conquista da vaga pública representa um direito adquirido para a família que está em busca de uma melhor situação de vida. Eis uma breve observação realizada, em um recorte espaçotemporal, retratando a rotina de pessoas em busca de vagas de Educação Infantil.

São 7h30min da manhã. As atividades dos demais setores onde as designações de vagas são realizadas ainda não começaram. Mas, à porta, aguardando a abertura do prédio, já estão muitas pessoas, mulheres, mães, avós, alguns pais, esperando o atendimento. Muitas, com seus filhos no colo; outras, recostadas no muro, amamentando; outras, ainda, sozinhas, nesse espaço e no mundo. Cada uma traz consigo um olhar de cansaço, de falta de descrédito, tanto na aquisição da vaga quanto na vida. Cada uma espera, nesse local público, encontrar acalento e esperança de dias melhores. Ao serem atendidas, muitas deixam as lágrimas escorrerem de seus olhos, acreditando que um novo ciclo de vida se inicia a partir desse momento.

Mas a questão que nos invade diz respeito a como transcender o entendimento de oferta da vaga como uma forma de assistencialismo para uma concepção de transformação de realidade e de conscientização crítica?

Para buscar evidências que respondam a essa questão, foi solicitado informalmente a alguns pais, no momento em que adquiriam a vaga, se a inserção da criança na escola contribuiria na mudança de vida familiar, e quais as possíveis transformações?

Alguns depoimentos de pais esclarecem que a aquisição de uma vaga em creche permite que retornem ao mercado de trabalho e, assim, aumentar a renda familiar. “Com a vaga, meu filho vai ficar na escola e eu vou poder trabalhar!” (L.M, 43 anos).

Muitas mulheres que pararam de trabalhar para cuidar dos filhos, ao receberem a vaga, demonstram desejo de retornar ao mercado de trabalho, para auxiliar no orçamento familiar, mas também para voltarem a exercer sua profissão, resgatando seu papel na sociedade. O retorno ao trabalho parece dar um olhar de dignidade às mulheres, que, por um tempo, muitas vezes longo, foi estagnado. “Eu pretendo voltar a trabalhar, eu fiquei muito tempo afastada, agora tenho vontade de voltar a fazer o que eu fazia, e a criança na escola vai permitir isso.” (S. P, 35 anos)

A presença da figura feminina nos chama a atenção, muitas vezes, retratada pela avó que assume a guarda das crianças. Está na força feminina os cuidados com os filhos e netos, bem como o sustento da família.

Mães que nos procuram com lágrimas nos olhos, divididas entre o desejo de permanecer com o filho que está sendo amamentado em seu peito, e a necessidade de prover alimentação para seus dependentes. Parece que a dor da separação da mãe com o filho precisa ser anulada diante de tamanho sofrimento. “Me dói muito ter que deixar meu filho na escola, porque ele só mama no peito, mas não tenho outra opção.” (J. M, 38 anos).

Há ainda as mães adolescentes, que precisam colocar seus filhos na escola para poderem retornar aos bancos escolares. “Eu preciso voltar a estudar e não tenho com quem deixar minha filha.” (I. R, 16 anos). São mães e filhos que precisam de vaga na escola.

Outras famílias solicitam a vaga para seu filho para o protegerem, ao menos no período em que está na escola, da violência familiar ou da exposição a um entorno social vulnerável. “Preciso colocar meu filho na escola porque meu sobrinho, que mora comigo, é viciado, e eu tenho medo.” (V. S, 29 anos). Nesse contexto, constatamos que o acesso à escola pode ser uma das formas de proteção à criança. Na escola, ela está salva dos perigos causados, ora na família, ora na sociedade. Mas isso não pode se configurar como um mero assistencialismo, uma vez que olhares intersetoriais acompanharão a criança e a família, de modo a inseri-las na sociedade.

Diante dos depoimentos relatados, podemos pensar que o acesso das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil possibilita uma transformação na própria criança, que passa a conviver em espaço social com outras crianças, vivenciando múltiplas aprendizagens, mas também para sua família, especialmente, para a figura feminina responsável por seu cuidado, permitindo-lhe modificar sua realidade, transformando-a, especialmente por lhe dar condições de viver de forma mais digna, retornando aos espaços de trabalho e de estudo.

Nesse sentido, entendemos que políticas públicas voltadas à aquisição de vagas em creches promovem muito mais do que uma função burocrática que visa a quantificar o número de crianças atendidas, ou mesmo atender por uma visão assistencialista, que busca a acomodação e não a transformação.

Pode parecer tão simples e tão comum, afinal é apenas uma vaga. Mas, na verdade, devemos pensar o que essa vaga representa na vida da criança e na sua família? Para a criança é um novo espaço educativo de aprendizagens diversas. E para a família? São vidas que são ressignificadas e recomeçadas, a partir de uma vaga conquistada. Abre-se espaço para o inusitado, para novas conquistas, sejam pessoais, sejam profissionais.

Desse modo, gestores em educação que trabalham e investem em políticas públicas, voltadas à aquisição de vagas em creches, especialmente para famílias vulneráveis, podem e devem articular essas políticas a diálogos que envolvam a formação e transformação do ser humano, isto é, a processos que entrelacem reflexões a transformações de si próprio, do outro e do mundo.

Em outras palavras, é necessário que, junto à concessão de vagas, estabeleça-se um diálogo com os pais, para que se ultrapasse o assistencialismo, a fim de que ocorra uma conscientização de que o ato de conseguir uma vaga pode representar um elemento de modificação da realidade vivenciada.

Para tanto, faz-se necessário a passagem da consciência ingênua para a crítica, que permita à família reconhecer as possibilidades de mudança e de intervenção na sociedade.

Transcender a posição de assistencialismo significa pensar em ressignificar a concepção de atendimento a vagas em creches. Não podemos conceber que somente adquirir a vaga é entender que tudo estará resolvido.

Do entendimento de recusa ao assistencialismo como forma de compreensão dos sujeitos, bem como do acesso às vagas, valemo-nos do pensamento de Freire, ao afirmar:

> Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradizem a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não ser objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência objeto passivo [...]. O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo [...] não lhe oferece condições para desenvolvimento de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (FREIRE, 1987, p. 65).

É preciso ir além, é preciso que as famílias sejam consideradas e reconhecidas como sujeitos de sua prática, portanto, sejam provocadas a perceber novos olhares, novas perspectivas de ação e atuação na sociedade, pois, como

afirma Freire (1996, p. 23), “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

E isso se faz com uma educação humanizadora, com diálogo articulado entre as equipes gestoras do poder público e as famílias, num processo reflexivo, que se pauta na conscientização de que o acesso a uma vaga à Educação Infantil pode contribuir para a transformação da realidade.

Dessa forma, refletir o acesso à vaga em Educação Infantil, na perspectiva de Freire, implica concebê-lo como uma prática de libertação, que prima pela esperança de um futuro diferente e pela busca do ser humano em “ser mais”, pois, segundo Freire (1987, p. 18), a “liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”.

Referências

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

226

Espaço educador sustentável: uma experiência coletiva na e da escola

Danielle Müller de Andrade[1]
Elisabeth Brandão Schmidt[2]
Greice de Almeida Schiavon[3]

Prezados(as) educadores(as) e demais participantes do XXI Fórum Leituras de Paulo Freire:

Escrevemos esta carta para lhes contar sobre a experiência de construção de uma cúpula geodésica na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, na cidade de Pelotas, RS. Tal experiência diz respeito a um trabalho coletivo que teve como fundamento o diálogo, a participação e a colaboração, estando, desta forma, em sintonia com os princípios propostos por Freire em suas diversas obras. Coadunado a intenção de reconfigurar o ambiente escolar como um todo, aproximando-o da dinâmica da vida, pretende contribuir para que a escola e a sala de aula se tornem lugares prazerosos e convidativos à aprendizagem.

Entendemos que as escolas e o microcosmo da sala de aula são vias privilegiadas para o desenvolvimento da educação transformadora, tal como proposta por Freire (1996; 2011), pois se configuram como lugares que potencializam a formação humana. Nessa perspectiva, torna-se necessário pensar e movimentar o ambiente escolar, com vistas a reorganizá-lo, reinventá-lo, transformá-lo e refazê-lo, para que possamos romper com a educação tradicional ou bancária, contribuindo para que a educação se torne mais humanizante e humanizada. (FREIRE, 1996).

(Re)inventar o ambiente escolar, tornando-o um lugar mais atrativo e humanizado é uma demanda urgente e emergente, assim como a utilização consciente e racional dos recursos naturais. Estas duas demandas sinalizam para a necessidade da construção de espaços educativos inovadores e sustentáveis no

[1] Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul e Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande -FURG. *E-mail:* danielleca@gmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Educação. *E-mail:* elisabethschmidt@furg.br
[3] Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita. *E-mail:* greice_eco@hotmail.com

âmbito do ensino formal, tanto em sua estrutura física, como na sua intenção pedagógica. Os espaços educadores sustentáveis são definidos por Trajber e Sato (2010), como sendo

> [...] aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. (TRAJBER; SATO, 2010, p. 71).

No sentido de atender a estas demandas é que realizamos a experiência de construção da cúpula geodésica, cujo processo compartilhamos com vocês nesta carta. Defendemos a ideia de que a implantação de uma cúpula geodésica na escola propicia maior aproximação das pessoas, bem como desperta e estimula os sentidos humanos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, fatores basilares de uma educação compromissada com a transformação humana e social.

Como forma de promover melhor visualização do processo de construção da cúpula geodésica, no decorrer dessa missiva, utilizamos a fotografia por configurar-se como um dispositivo acionador dos sentidos e dos processos reflexivos. Cabe salientar que todas as fotos são do nosso arquivo pessoal e muitas delas estão disponíveis no *facebook* da Escola Santa Rita.

Construindo a cúpula geodésica

O processo de construção da cúpula geodésica da Escola Santa Rita foi inspirado na cúpula geodésica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, *Campus* Pelotas-Visconde da Graça (IFSul/CaVG), a qual mobilizou e encantou muita gente, contribuindo para manter viva a ideia de Freire (2014, p. 49) de que “é impossível existir sem sonhos”. O sonho alimenta a esperança; nele reside o estímulo, a vontade de construir uma nova educação e um novo mundo.



Assim, sonhando junto, estabelecemos uma parceria entre as duas instituições de ensino e nos reunimos, inicialmente duas professoras e dois alunos, para elaborarmos o projeto de construção de um espaço educador sustentável na Escola Santa Rita. O projeto foi apresentado à comunidade escolar numa reunião/jantar que reuniu cerca de 200 pessoas na escola, entre servidores(as), alunos(as) e seus(suas) responsáveis e comunidade em geral. Nosso projeto imediatamente foi aprovado por todos(as) os(as) presentes.



A próxima etapa constitui-se na apresentação do projeto para duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, com a intenção de motivá-los à construção da cúpula geodésica. Neste dia também desenvolvemos uma oficina de

minigeodésicas. Instantaneamente, ganhamos novos(as) parceiros(as) de sonho e de trabalho.









Avançando na execução do projeto, foi realizado o corte e tratamento dos bambus, os quais compuseram a estrutura da cúpula geodésica. O bambu foi o material escolhido para a construção da cúpula geodésica por reunir características condizentes com uma construção sustentável, já que é um material renovável. Sua capacidade de renovação, quando cortado de forma correta, garante seu rebroto, não comprometendo ou impactando na "vida" do bambuzal. Esta ação foi realizada respeitando a Lei n. 12.484/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Política Nacional de Incentivo ao Manejo Sustentado e ao Cultivo do Bambu.





Depois de tratado o bambu, começamos a montagem da cúpula geodésica, que foi feita de forma colaborativa e participativa; todos os envolvidos puderam aprender e fazer juntos, discutir e refletir em grupo. Tal atividade se coadunou com o pensamento de Freire (1996) sobre a importância do professor sentir-se sujeito em constante formação, e que, ao ensinar aprende, se faz e se refaz e se considerar os alunos também como sujeitos protagonistas desse processo. Neste viés, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas, sim, aprender junto, compartilhar saberes e experiências. Neste envolvimento intenso, nestas trocas, ambos, professores(as) e alunos(as), aprendem e se transformam. Para Freire (1996), “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. 23).









Com a estrutura da cúpula geodésica pronta, passamos a fase de embelezamento e cobertura, sempre movidos pelo diálogo, pelo afeto e pelo cuidado com o outro.









Para a cobertura da cúpula geodésica, utilizamos material plástico e sombrite. Neste momento, a curiosidade e os olhos brilhantes nos aproximavam dos(as) alunos(as) e nos fazia ter a certeza de que o nosso esforço não estava sendo em vão. Os(as) alunos(as) se dispuseram a ir para a escola, fora dos seus horários de aula, perguntavam, sugeriam, compartilhavam suas expectativas e sonhos.



Com a obra finalizada, chegamos ao dia da inauguração da nova sala de aula da escola com uma felicidade que não cabia no peito. Estava lá o inédito viável (FREIRE, 2011) para todos(as), para quem quisesse e se dispusesse a compartilhar as maravilhas que este lugar proporciona.







O processo de construção da cúpula geodésica nos propiciou, como salientou Freire (1996), ver e sentir a boniteza da educação, pois experimentamos o gosto de educar na e pela prática, de aprender enquanto se ensina, de estreitar laços, de fazer amizades, de sentirmos o prazer de aprender coletivamente. Vivemos juntos(as) momentos de imensa alegria, de realização pessoal e profissional e nos fortalecemos como grupo, como coletividade. Também reunimos forças e ânimo para *esperançar*, como preconizado por Freire (2016), seguir em frente e manter vivo o sonho de uma outra educação.

Ao finalizar esta carta, destacamos que a experiência aqui compartilhada soa como anúncio de que trabalhos coletivos em prol da educação transformadora vêm sendo realizados nas escolas e que o legado de Paulo Freire nos fortalece enquanto cidadãos(ãs) compromissados(as) com a transformação social.

Que outras cúpulas geodésicas rebrotem nas escolas brasileiras!

Danielle, Elisabeth e Greice

Referências

BRASIL. Lei n. 12.484, de 8 de setembro de 2011. Dispõe sobre a política nacional de incentivo ao manejo sustentado e ao cultivo do bambu. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 8 set. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

TRAJBER, Raquel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**, v. especial, p. 70-78, set. 2010. Disponível em: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396. Acesso em: 10 maio 2016.

227

Para além de métodos: contribuições freireanas para a Educação Básica

Águeda Sandrin[1]
Fernanda Sartori[2]
Cristina Bohn Citolin[3]

A alfabetização, bem como seus métodos e concepções, está constantemente em pauta para debates. É possível perceber em algumas situações, como no uso de cartilhas, em que a alfabetização é vista como uma ação de memorização mecânica, fazendo parte de uma educação domesticadora. Para Paulo Freire (2017), o ato de alfabetizar faz parte de uma educação dialógica e libertadora, comprometida com a democratização da sociedade, desenvolvida pelo diálogo e para o diálogo, sendo este o caminho que conduz a práxis alfabetizadora. Alfabetizar, para Freire, é portanto um ato político, de criação e de conhecimento, reconhecendo a bagagem cultural de cada educando, sendo ele o sujeito do e no processo de alfabetização.

Neste sentido, o presente estudo resulta da análise bibliográfica de obra de Freire intitulada *A importância do ato de ler*, com ênfase em seu primeiro artigo. Tem, como objetivo principal problematizar suas ponderações sobre a alfabetização, bem como a importância atribuída ao ato de ler, vinculando a leitura de mundo com a leitura das palavras. Busca, também, a partir das experiências como licenciandas em Pedagogia, relacionar tais concepções ao contexto contemporâneo da Educação Básica brasileira, com foco no ciclo da alfabetização. Esta análise assume ainda, como aporte teórico, as contribuições de Streck, Redin, Zitkoski (2015) e Beisiegel (2010).

Antes mesmo de criar uma bagagem de experiências, existe o mundo, que poderá influenciar fortemente sobre quem e o que alguém poderá ser. A concepção da realidade sempre será feita a partir das experiências e do contexto em que se vive. Quando é ampliada esta concepção, será possível ter uma leitura

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail:* agui.sandrin@gmail.com
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail*: fernandasartori6@gmail.com
[3] Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia/IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail*: cristina.citolin@bento.ifrs.edu.br

de mundo. Para Freire, há inúmeros mundos e polissemias, os quais se encontram em diferentes espaços e tempos. Existe um papel pedagógico do educador com os educandos em relação às leituras de mundo: a troca de saberes, realidades e concepções. Portanto, não será possível obter apenas uma leitura nova, releitura.

Nas reflexões feitas por Freire, a importância do ato de ler traz consigo uma compreensão de mundo crítica, é ela que possibilita a leitura da palavra. Ao considerarmos os alunos da Educação Básica, há de se pensar que, antes de se alfabetizar, a criança já possui uma leitura de mundo através de suas experiências. Quando ela consegue fazer a leitura da palavra, ela amplifica essa visão. E é a partir dessa concepção de mundo que é possível transformar essa prática consciente do ato de ler, a escrita ou reescrita.

Através da concepção de uma leitura crítica, na qual se percebe uma associação entre o contexto e o texto, sem haver uma ruptura destas dimensões, é possível nominar a "palavramundo". Quando se refere a "mundo", não se deve entendê-lo como algo distante, mas, sim, como a realidade e o contexto em que é vivido. Assim, cabe ao professor buscar conhecer o universo de cada um de seus estudantes, aproximando o "mundo" da escola ao "mundo" de seus estudantes. Valorizar e dar espaço à sua palavra, à cultura oral, aos conhecimentos, às vivências e concepções de cada educando. Assim, a vida "encharca" as atividades desenvolvidas na escola e traz novo sentido ao aprendizado.

As competências específicas presentes na Base Nacional Comum Curricular BNCC nos remetem a estas concepções de Freire, ao propor a utilização da linguagem para a expressão de experiências, ideias, informações e sentimentos em diferentes contextos, a fim de promover o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Além disso, a BNCC propõe que o educando seja ético e crítico em relação aos assuntos que ferem os direitos humanos e ambientais. Tal ideia, para Freire, segundo Beisiegel (2010), parte de propostas de alfabetização e conscientização, desenvolvendo o exercício do diálogo, atitudes de aceitação do outro e de tolerância diante de desacordos.

Reforçando a importância do diálogo no processo de alfabetização, Freire salienta a relevância do alfabetizador dialogar com seus educandos, sendo eles leitores ou não leitores da "palavramundo". Sabemos que o índice de analfabetismo funcional, ou seja, de pessoas que conseguem ler as palavras mas

não interpretam frases e textos adequadamente, beira a 29% da população brasileira, segundo dados do INAF (Instituto Paulo Montenegro, 2018). As ideias de Freire nos inspiram a repensar a Educação Básica brasileira e seu papel na construção do sujeito leitor e "leitor de mundo". Verificando a realidade de grande parte das escolas públicas em nossa sociedade, é possível perceber contextos que podem dificultar o processo de alfabetização. Cabe ao educador, portanto, oportunizar meios para que esse processo seja realizado com deleite.

Ao analisar a grandeza do nosso país e a sua vasta riqueza cultural, entende-se que a utilização de um único método para alfabetizar nacionalmente seria ineficiente. Numa única sala de aula um único método não é capaz de contemplar todos os educandos, pois cada um, com as suas particularidades e suas maneiras de ler o mundo, não apreende as informações e constrói conhecimento do mesmo jeito.

A partir das primeiras análises, ao pensarmos nos conceitos deste mentor da educação fazemos uma reflexão sobre as práticas docentes em salas de aula na Educação Básica. Há educadores que não respeitam a bagagem de experiências que seus educandos trazem, o que limita o estabelecimento das relações entre a "leitura da palavra" e a "leitura de mundo". Faz – se necessário, portanto, compreender que o ato de ler é um processo no qual o educando é sujeito de um processo de transformação da forma de ser e pensar e de atuar no mundo, que ocorre de dentro para fora. É, portanto, resultado possível de uma educação dialógica e implica percepção crítica, interpretação e reescrita do lido, a fim de compreender que aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (FIORI *apud* STRECK, ZITKOSKI, 2015).

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BRASIL-MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2018**, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view. Acesso em: 6 abr. 2018.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Edmundo.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

228

Paulo Freire, Educação Infantil e prática docente: para onde vamos?

Brenda Domingues Lemos[1]
Eloíse Cousseau Machry[2]
Aline Santos Oliveira[3]

Introdução

Atualmente, Paulo Freire é o educador brasileiro mais reconhecido internacionalmente e sabe-se que suas obras contribuíram e contribuem imensamente para pensar a educação e o sujeito no processo formativo. Além disso, "Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado do mundo na área das ciências humanas". (GRISA, 2017). Nesse contexto, dada a relevância de sua contribuição, Freire foi eleito o Patrono da Educação Brasileira.

Feita a breve apresentação, ao abordar escritos freireanos compreende-se que o estudante tem centralidade no processo de educação e, posto isso, o professor da Educação Básica precisaria conhecer o seu aluno e levar em conta sua necessidade de conhecimento para trabalhar coletivamente apreendendo, ambos, na conjuntura e nas relações socioculturais, econômicas e políticas nas quais transitam. Assim, percebe-se que Freire define o sujeito como um ser capaz de construir autonomia, através das relações que possui com o mundo, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos.

Sendo assim, ao direcionar nosso olhar para a Educação Infantil, torna-se relevante aproximar a relação dos escritos de Paulo Freire com objetivos traçados por documentos legais que discorrem sobre a formação do sujeito no âmbito dessa etapa formativa. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/96), em seu art. 29, "a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]". Tal trecho nos

[1] Estudante de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail*: brendadlemos@yahoo.com.br
[2] Estudante de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail*: eloisecousseau@gmail.com
[3] Docente da Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail*: aline.oliveira@bento.ifrs.edu.br

provoca a pensar quais estratégias docentes podemos tecer para promover uma formação para a autonomia?

Dessa forma, o presente resumo ao tentar responder e/ou sinalizar possibilidades formativas, se debruça, inicialmente, em dois escritos de Freire, para pensar a prática docente e a construção da autonomia coletiva e individual na Educação Infantil.

Objetivo geral:

- tecer pistas a partir de obras importantes de Paulo Freire, como *Pedagogia da autonomia* e *Professora sim; tia não,* intentando embasar estratégias de ensino para uma formação pautada na autonomia de sujeitos na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- tabular em escritos freireanos elementos referentes à prática docente para a autonomia, tanto docente, quanto discente;
- relacionar escritos freireanos e documentos legais para a Educação Infantil.

Referencial teórico

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, busca mostrar que o docente precisa ter consciência e responsabilidade na qualidade de construtor de conhecimento. Assim, Freire diz que "[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando [...]". (1996, p. 9). Este dizer explicita a preocupação que os professores da Educação Infantil devem ter com o conhecimento produzido ou construído por suas crianças, visto que segundo os Referenciais da Educação Infantil (1998) deve-se formar a criança através de: movimento, música, artes visuais, linguagem, natureza e raciocínio lógico. Tais áreas devem ser abordadas a partir do olhar da criança como sujeito que lê, interpreta e atua no seu contexto, no seu mundo.

Ao procurar o significado da palavra ensino nos dicionários de Língua Portuguesa, é possível perceber que aparecem diferentes conceitos; no entanto, há um destaque um fazer relacionado à transmissão de conhecimentos. Percebe-se

também que essa definição é contrária ao pensamento freireano, pois, para ele: "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (1996, p. 13).

Em seus escritos, Freire propõe uma metodologia na qual alunos e professores construam o saber de forma conjunta. Tal método é contrário ao que o teórico conceitua como "Educação Bancária". Nesta, o sujeito é, enquanto aluno, interpretado como tábula rasa.

Segundo o art. 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96): "A Educação Infantil tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Nesse sentido, a prática docente deve ser contemplada como uma dimensão social da formação humana, isto é, da formação do ser humano crítico e capaz de trilhar seu próprio caminho desde a Educação Infantil.

Partindo das considerações já sinalizadas, a prática docente constitui-se um fazer, como sugere Freire, "aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tens – a de ensinar e não a de transferir conhecimento". (1996, p. 25). E, ao contrário do que muitos pensam, o pensamento freireano não fere os documentos legais, mas amplia e enriquece o fazer docente, com no intuito de qualificar a formação do sujeito desde a Educação Infantil problematizando e (re)construindo modos de ser e estar no mundo mais autônomos.

Ademais, Freire sugere que "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". (1996, p. 13). Em síntese, a importância de Paulo Freire para a Educação Infantil se dá através da proposta de uma pedagogia baseada na coerência, na construção do conhecimento e na autonomia de alunos e professores desta etapa de ensino. Percebe-se que essa proposta pedagógica necessita de um professor capacitado a aguçar a curiosidade dos alunos, proporcionando vivências formativas, nas quais o sujeito exerça a criticidade, a análise e decisão.

Metodologia

O resumo se constitui a partir de uma abordagem bibliográfica. Para Fontelles *et al.*, a pesquisa bibliográfica "é utilizada para compor a fundamentação teórica a partir da avaliação atenta e sistemática de livros, periódicos, documentos, textos, mapas, fotos, manuscritos e, até mesmo, de material disponibilizado na internet". (2009, p. 7).

O estudo se debruça em dois escritos de Freire e documentos legais buscando explicar e compreender elementos que dialogam entre essas fontes e contribuem para uma educação libertadora.

Análise

O trabalho está em fase inicial. O mesmo vem se constituindo a partir do adensamento de leituras de escritos de Freire articulados a documentos legais da Educação Infantil.

Resultados alcançados

Por estar em fase inicial, não temos, ainda, resultados concretos. Entretanto, pretendemos, ao longo do processo de leitura e pesquisa, ter como resultados: adensar a abordagem teórica, bem como tecer pistas e discorrer sobre a relevância do fazer docente para uma prática libertadora na Educação Infantil, a partir dos diálogos de escritos freireanos e documentos legais. E, assim que alcançarmos elementos mais objetivos, intentamos publicar e participar de eventos temáticos, no intuito de contribuirmos para o aprofundamento da discussão.

Referências

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. **Metodologia da pesquisa científica:** diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Artigo Científico. Belém – Pará, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GRISA, Gregório. Por que Paulo Freire é patrono da educação brasileira? **Revista Sul**, Bento Gonçalves, n. 21, 2017.

229

A abordagem temática freireana nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise do XXII SNEF

Bruna da Rosa de Brites[1]
Sabrina Gonçalves Marques[2]
Cristiane Muenchen[3]

No contexto do Ensino de Ciências, pesquisadores têm sinalizado a necessidade de repensar o ensino, para que este se torne mais significativo para os estudantes. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011; HALMENSHLAGER, 2014). Dessa necessidade surgem as preocupações com o currículo escolar, pois é necessário que se questione mais do que os aspectos metodológicos do ensino. O repensar do currículo é urgente, pois, conforme Halmenschlager,

> quando o currículo escolar é estruturado de forma linear e fragmentada, tal qual o índice de conteúdos do livro didático, muitas vezes o aluno não vê sentido no que está sendo ou foi estudado.[...] A reconstrução curricular pode contribuir para a superação da simples "aplicação" dos conteúdos presentes nos livros didáticos, levando o professor a buscar alternativas para o seu fazer pedagógico, o que pode favorecer uma maior significação dos conteúdos. (2010, p. 21).

Nesse contexto de busca por ressignificação do currículo, surge como alternativa a Abordagem Temática que é a lógica de organização curricular por meio da qual os temas são os elementos estruturantes dos currículos, ou seja, os conteúdos disciplinares são selecionados de acordo com os temas. A Abordagem Temática (AT) é caracterizada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 189) como "perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema".

[1] Universidade Federal de Santa Maria, RS. Licenciatura em Física, Capes. *E-mail*: brunabrites96@gmail.com
[2] Universidade Federal de Santa Maria, PPG Educação Matemática e Ensino de Física,Capes. *E-mail*: sab_marques@gmail.com
[3] Universidade Federal de Santa Maria, RA. Departamento de Física, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. *E-mail*: crismuenchen@yahoo.com.br

Tais temas são os objetos de aprendizagem e trazem à sala de aula contradições do mundo real e que estão presentes na realidade dos educandos, os conceitos selecionados para compreensão do tema ganham sentido e significado para os estudantes. Além disso, proporcionam a construção de novos conhecimentos com os quais os estudantes poderão compreender melhor o mundo natural e social e a realidade em que estão inseridos. Sob o termo Abordagem Temática localizam-se diferentes pesquisas e práticas como, por exemplo, a Abordagem Temática Freireana (ATF). (FREIRE, 1987; DELIZOICOV, 1991). Nessas propostas, os temas são selecionados de distintas formas. Na ATF, objeto de investigação do presente trabalho, os temas geradores podem ser obtidos por meio da Investigação Temática (IT) (FREIRE, 2018), dos momentos da Práxis Curricular via Tema Gerador (SILVA, 2004) e dos Três Momentos Pedagógicos enquanto estruturantes de currículos (MUENCHEN, 2010).

O processo de IT foi originalmente proposto por Freire (2018) para o contexto da educação não formal e adaptado para o contexto da educação formal por Delizoicov (1991) que, seguindo a essência do trabalho de Freire, delineou as cinco etapas a seguir: (1) levantamento preliminar; (2) análise das situações e escolha das codificações; (3) diálogos descodificadores; (4) redução temática; (5) trabalho em sala de aula.

Assim, buscando compreender o alcance da AT e de que forma ela pode contribuir para a superação do ensino fragmentado, em especial no ensino de Ciências/Física, nos anos iniciais, analisou-se as propostas de ensino de Física para esta etapa da educação básica, publicadas nas atas do XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), balizadas pelo referencial da Abordagem Temática Freireana (ATF).

Em pesquisa anterior (BRITES; MARQUES, 2018), cujo objetivo era mapear a presença de trabalhos acerca do ensino de Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se uma busca nos anais do XXII SNEF, através do *software* “Mendeley”, por trabalhos que continham no título ou no corpo do texto a expressão-chave “anos iniciais”.

Depois desta busca, os trabalhos foram lidos na íntegra, a fim de selecionar somente aqueles que continham propostas elaboradas e/ou implementadas. No final, restaram apenas oito trabalhos para análise, dentre os quais apenas um

tinha como referencial teórico a Abordagem Temática, mais especificamente a Abordagem Temática Freireana, do qual trata a análise deste trabalho.

No trabalho intitulado "Contribuições da Física para a conservação da carne vendida na feira do bairro de Fátima em Itabuna/BA" foi utilizado, para encontrar o Tema Gerador, o processo de Investigação Temática seguindo a proposta de Sousa *et al.* (2014) organizada na forma de: 1) aproximações iniciais com a comunidade local e escolar; 2) apresentação de possíveis situações-limite para a comunidade local; 3) legitimação da hipótese; e 4) Organização da Programação Curricular. Tal processo foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC), vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no âmbito de um processo formativo com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na 2ª etapa foi possível reunir informações acerca das principais problemáticas encontradas na comunidade e, com tais informações, o grupo construiu um portafólio que foi apresentado à comunidade, a fim de analisar a compreensão das pessoas da comunidade acerca de tais problemas. Na 3ª etapa da referida IT, algumas situações-limite (FREIRE, 2018) foram encontradas, dentre elas os autores citam a falta de criticidade com relação ao descarte inadequado do lixo; a compreensão limitada do armazenamento dos alimentos vendidos na feira; concepção de que os problemas são naturais, transferência de responsabilidade da resolução do problema para o Poder Público, etc. No final, os professores e integrantes do grupo chegaram ao Tema Gerador "As condições da feira nossa de cada dia do bairro de Fátima, Itabuna/BA". Por fim, na 4ª etapa, foi elaborada, adaptada de Souza *et al*. (2014), uma Rede Temática, na intenção de compreender as contradições presentes no tema e auxiliar na seleção dos conteúdos necessárias para superá-las. Nesta Rede, os autores apresentam as causas, consequências e possíveis soluções para o problema abordado no tema. A partir daí, conteúdos de Física, Biologia, Química, História e Geografia foram considerados importantes para a compreensão do tema e selecionados para serem abordados durante as aulas. A prática em sala de aula foi organizada segundo os Três Momentos Pedagógicos, e preparadas através da problematização questões trazidas, por meio das entrevistas, pelos moradores da comunidade e por vendedores da feira.

A partir do trabalho analisado, considera-se que a ATF pode configurar uma alternativa para superação do ensino desvinculado do contexto dos alunos e

contribuir para a construção do projeto de vida dos educandos. Entende-se que um pensar mais amplo sobre as características individuais dos sujeitos, as particularidades das realidades comunitárias são bases de um ensino que busque a formação de sujeitos críticos e autônomos sobre seu "projeto de vida". Os referenciais de AT balizados em Freire podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, além de estimular o pensamento crítico e a oportunidade de participação social por parte dos estudantes e da comunidade como um todo. Destaca-se que em um universo de 673 trabalhos publicados nas atas analisadas, apenas um utiliza o referencial de ATF nos anos iniciais. Diante disso, aponta-se para a necessidade de ampliação de pesquisas e práticas balizadas pelo referencial freireano de educação, em especial a ATF.

Referências

BRITES, B. R.; MARQUES, S. G. O ensino de Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise do XXII SNEF. *In:* SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 10., 2018, Santana do Livramento. **Anais [...]** Santana do Livramento, RS, 2018.

DELIZOICOV, D.; **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

HALMENSCHLAGER. K. R. **Abordagem temática:** análise da situação de Estudo no Ensino Médio da EFA. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

HALMENSCHLANGER, K. R; **Abordagem de temas em ciências da natureza no ensino médio:** implicações na prática e na formação docente. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PIERSON, A. H. C. **O cotidiano e a busca do sentido para o ensino de Física**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 539 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUSA, P. S.; SOLINO, A. P.; FIGUEIREDO, P. S.; GEHLEN, S. T. Tema Gerador no Ensino de Ciências/Física: construção de uma proposta com professores do Ensino Fundamental. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 15., 2014, Maresias-SP. **Anais [...],** Maresias – SP, 2014.

230

Práticas de leitura e escrita em Freire: uma proposta educativa de transformação da realidade

Carla Roberta Sasset Zanette[1]
Fabiana Kaodoinski[2]
Fernanda Ribeiro Toniazzo[3]

Introdução

A escrita é um modo de expressão. Com ela, é possível ir ao encontro do outro, contar histórias, materializar em textos sentimentos e impressões, manifestar o pensamento, protestar, registrar achados, documentar. Ler, por sua vez, permite descobrir, fantasiar, (re)inventar, acessar ideias, construir conhecimentos, compreender o mundo e as pessoas, podendo ampliar a criticidade do leitor e torná-lo mais consciente de seu entorno, de modo a ser capaz de fomentar transformações na sociedade. O ato de ler e de escrever estabelece vínculos, fomenta o diálogo autêntico na abertura do eu ao outro. Desse modo, a experiência dialógica proveniente da leitura e da escrita nas práticas educativas é profundamente humanizadora.

Essas e outras questões relacionadas à educação e à linguagem podem ser compreendidas à luz de Paulo Freire, considerado um dos expoentes nos cenários nacional e internacional no âmbito da educação. Nesse sentido, o propósito deste trabalho é refletir sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita no contexto da educação básica, a partir de alguns conceitos freireanos, compreendendo os desdobramentos deles nessas práticas.

Entendemos que, para compreender essas noções, torna-se necessário explicitar, inicialmente, o pensamento do autor acerca da concepção de homem que está envolvido na educação. Cabe pensar sobre que homem educar e para que educar, bem como em que sentido ler e escrever integram o processo educativo desse homem em constituição na e pela linguagem.

[1] Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail:* crsasset@ucs.br
[2] Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras. *E-mail:* fkaodoin@ucs.br
[3] Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail:* frtoniazzo@ucs.br

Freire trata de uma educação social que reconhece o ser humano como sujeito de sua história, reconhecendo-o como integrante de uma sociedade repleta de problemas sociais, como, por exemplo, fome, violência, desemprego, entre outros.

Consoante Freire (1983), o homem é compreendido como um ser social, historicamente situado no tempo e no espaço. É um ser que não vive isoladamente, pois se constitui nas relações que estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o cerca. Ou seja, é um ser de relações, que necessita do outro para compreender-se no mundo.

Dessa perspectiva, Freire define o humano como um ser inacabado, inconcluso, que está em contínua aprendizagem, portanto, sujeito a mudanças, a transformações e a novos diálogos. O processo de humanização do homem constitui-se à medida que ele vai se relacionando com outros sujeitos, com sua história, com sua cultura.

É condição do homem ser curioso, inquieto, estar sempre em um processo de "busca", de transformação, pois

> inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. (FREIRE, 2000, p. 55, grifo do autor).

Compreender a concepção de homem em Freire implica reconhecer que ele só existe circunscrito no tempo e no espaço. Essas dimensões assumem caráter constituinte no processo de humanização, porque permitem entender o passado e projetar o futuro. Consoante Freire, "O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação". (FREIRE, 1983, p. 76).

Essa perspectiva de inacabamento do homem conduz à possibilidade de constante constituição subjetiva e mudança de seu entorno, na relação com o outro e com o mundo. Nesse processo, situa-se o ato de educar, num constante exercício de construir e desconstruir, numa relação consigo e com o outro.

Sendo assim, o educar em Paulo Freire é um ato de transformação, transformação de si e consequentemente da sociedade.

Educação na perspectiva freireana

Educação, muito mais do que um instrumento escolar, é o meio de ação e transformação da realidade. É por meio da educação que o homem se liberta da ingenuidade e da alienação, atingido a consciência reflexiva por meio do exercício do pensamento.

Nessa linha de raciocínio, a escola, para Freire, deve ser um local democrático, libertador, comprometido com a mudança, aberto à cultura popular e, ao mesmo tempo, deve exigir rigor científico com os saberes curriculares, não para fins de memorização e transmissão de conhecimento, mas para a transformação social.

Essa condição do ser humano, cuja natureza é vir a ser, confere-lhe a capacidade de pensar, de aprender e de ensinar, enfim, de humanizar-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo, isto é, pela palavra.

Segundo Freire, é por meio do diálogo que o homem pode ser capaz de pronunciar e mudar o mundo, problematizando-o, num processo de ação-reflexão. A linguagem, nesse contexto, assume caráter fundamental, pois o saber humano é resultado do pensar e do agir nas relações sociais, não de modo isolado, mas em uma relação entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e os que ainda estão para serem construídos. Essa relação ocorre mediada pela linguagem.

O homem é um ser de linguagem e comunicação, necessitando do outro para dialogar e construir conhecimento. Sendo assim, linguagem é um processo em constante movimento, que a cada momento vai construindo relações e constituindo o ser como homem.

Compreendido como um ser inacabado, inconcluso, o homem está sempre em busca do ser mais, portanto, em constante aprendizado. É um ser que aprende quando mobilizado a resolver problemas, quando se sente desafiado a tomar decisões. Assim, o desejo é propulsor da aprendizagem. Por sua vez, o professor é problematizador, é o mediador, que, por meio do diálogo, via linguagem, oferece condições ao aluno de aprender os saberes historicamente construídos pela humanidade, desafiando-o a construir novos saberes.

Com essa postura, é possível superar a prática educativa pautada na transmissão. Afinal, para Freire (1983b), educar não se limita a estender algo a

alguém, pois, se assim for, acaba sendo legitimada a noção de existência de um sujeito que sabe (o professor) e outro que nada domina (o educando). Se isso for aceito, o estudante é anulado. Então, marcado pela passividade, ele é relegado à condição de coisa, em um processo que nega a busca da autonomia.

Ao contrário disso, o educando precisa ser educado com base no diálogo autêntico e estar munido de espaços e possibilidades para exercer uma postura curiosa frente ao mundo e, com criticidade, intervir na realidade, desprendendo-se da dependência de um outro que lhe entrega um saber acabado. (FREIRE, 1983b).

Nesse contexto, o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicativa entre educador e educandos leva ao exercício da liberdade, a humanização, ao diálogo, ao amor e a vida.

> A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática especifica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. (FREIRE, 1996, p. 10).

Para isso, é importante que o educador valorize, no diálogo, os conhecimentos trazidos pelo educando, considerando suas verdades e não se opondo a elas, pois não existe um saber acabado e definitivo. O saber se constrói na relação e no diálogo entre educador e educando, em que os dois se reconhecem como seres livres para pensar, inventar, recriar o mundo com respeito e ética.

Leitura e escrita na sala de aula: práticas transformadoras da realidade

Leitura e escrita, na perspectiva de Freire, não se voltam à memorização de regras gramaticais ou classificação de termos, mas sim à construção de sentidos atribuída na compreensão e na produção de textos, na qual o aluno expressa e comunica seu poder criador, suas representações de mundo e de existência. Nessa linha de pensamento, a aprendizagem implica aplicação em situações concretas. O conhecimento verdadeiro está além da memorização ou da transferência de informações, mas na resolução de situações-problema.

Para Freire (2011) a linguagem e a realidade se envolvem mutuamente e a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A compreensão do texto que se espera implica a percepção crítica das relações entre o texto e o contexto.

Nessa perspectiva, a leitura da palavra implica a continuidade da leitura de mundo, criando um movimento sempre presente do mundo à palavra e vice-versa. “Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”. (FREIRE, 2011, 29).

Freire (2011) complementa dizendo que o movimento é um dos processos centrais do processo de alfabetização, e as palavras escolhidas para esse processo deveriam vir do universo vocabular do contexto a que fazem parte os grupos populares, atribuindo significados e expressando a sua real linguagem.

Sendo assim, o ato de ler acaba implicando uma percepção crítica, uma reescrita da realidade e uma interpretação de mundo.

> Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 2011, p. 20).

Segundo Freire (1981, p.16), “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos”. São práticas de leitura e escrita que vão além dos bancos escolares, pois possibilitam a reflexão, a argumentação e a transformação da realidade, uma vez que se relacionam diretamente com os sujeitos e com o mundo em que vivem. Esse entendimento “[...] demanda a compreensão de significação profunda da palavra” e possibilita a passagem da consciência ingênua para a crítica.

Com base no entendimento de aprendizagem, o ensino de leitura e escrita na perspectiva freireana não se constrói a partir do entendimento de certo e errado, pressuposto de um ensino que prioriza a memorização e a classificação de termos, numa perspectiva opressora daqueles que sabem as regras gramaticais diante dos que não a dominam.

Por sua vez, o ensino de leitura e escrita que considera os alunos como sujeitos de suas histórias reconhece a importância do diálogo na sala de aula, da compreensão e da produção de textos vinculados à esfera social, cotidiana, política e relacional, na qual os estudantes estão inseridos ou que poderão estar com vistas à resolução de problemas. Nesse sentido, tanto a leitura como a escrita

estão a serviço da aprendizagem, em favor de um pensamento crítico e reflexivo, com o propósito de transformação da realidade.

Por essa perspectiva, ler é poder interpretar o mundo e falar sobre ele. Freire acreditava em uma educação que partisse de "temas geradores", vivenciados na realidade das pessoas, gerando a necessidade de uma visão crítica da realidade, facilitando assim o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O professor, nesse contexto, é entendido como um mediador da problematização, na medida em que oferece condições para o aluno chegar à sua consciência crítica.

Sob esse viés, o professor, ao promover situações de leitura e escrita nas quais os alunos constroem sentido a partir de suas experiências, bem como saberes escolares formalmente adquiridos, está contribuindo para a formação de seres humanos transformadores, capazes de agir e interagir na sociedade, vivendo em condições mais dignas e justas. Por isso, o docente precisa ter a clareza de que

> [...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 120).

Ao realizar práticas de leitura e escrita com base nessas qualidades e virtudes, preocupando-se com o estabelecimento de uma relação pedagógica que supere a mera técnica e considere o humanismo, o estudante pode sentir-se mais acolhido e motivado para aprender, demonstrando mais segurança e empenho.

Considerações finais

A educação com base em Freire propõe que as relações de dominação e de indiferença possam ser superadas, em um movimento humanizador e em uma prática libertadora, pautados na relação dialógica e comunicativa entre educador e educando, que valoriza a proximidade e a amorosidade, com vistas à tomada de consciência sobre si e sobre o mundo, bem como a responsabilidade no fazer e no agir.

Nesse viés, o ensino de leitura e de escrita, na perspectiva de Freire, volta-se à autonomia e à construção do sentido em consonância com a realidade concreta

do educando, em detrimento da transmissão e da memorização de regras e de termos gramaticais, muitas vezes, descontextualizados e desprovidos de sentido.

Sob esse entendimento, podemos conceber que a escrita revela um sujeito de sua história, e a leitura pode ser um ato libertador. Ambas contribuem para o estabelecimento de um pensamento crítico e reflexivo, com o propósito de transformação da realidade, focalizando o diálogo e o encontro com o outro, em um movimento no qual a alteridade é constitutiva do educando.

Para isso, faz-se necessária a conscientização dos educadores e dos educandos, compreendidos como sujeitos de suas práticas, capazes de intervir na realidade, transformando-a e acreditando numa educação que valoriza o ser humano em busca de liberdade e de amor.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

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

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

231

Educação na cidade que fazer: uma pré-ocupação

Daniela Corte Real[1]

Ao fazer a leitura do livro **Educação na cidade,** de Paulo Freire, me vi provocada novamente a conversar com ele. Desta feita não foram as cartas que nortearam os diálogos possíveis, mas as entrevistas dadas por ele a uma série de veículos da mídia, que marcaram e remarcaram questões pedagogico-políticas atravessadas pela experiência de Freire, quando então secretário municipal de Educação de São Paulo.

De pronto chama minha atenção o uso de palavras iniciadas pelo prefixo de origem latina *des*. Não foram poucas as ocorrências ao longo das páginas do livro e penso que não foi por acaso que Freire associou a algumas palavras esse sentido de negação, ação contrária, separação. Ele escreve, por exemplo, quando se refere à educação que há que se combater a **des**qualidade, que as diferenças da escola – quando não reconhecidas e legitimadas – **des**ajudam os processos de ensino e aprendizagem. Que há um **des**cuido na e da escola que é exercido pelos seus diferentes atores. Ele escreve que é preciso **des**ocultar, **des**velar aquilo que fica acinzelado e que torna a escola menos alegre.

Chama a atenção para o **de**scalabro e o **des**caso com os prédios das escolas públicas de São Paulo com os quais se deparou ao assumir o mandato. Fala de 55 escolas, mas anuncia que seriam bem mais se nada fosse feito... Vai escrever também sobre a falta de cuidado com a coisa pública. Ele nos conta das **des**vantagens encontradas pelas crianças populares ao acessar a escola pública, em relação às crianças da elite. Rejeita o elitismo da escola. Vale lembrar o excerto do texto onde ele questiona o fato de um menino não ter ritmo para uma dança clássica e que por isso pôde ser mal-avaliado na escola, mas que o mesmo tinha habilidade para uma dança que fazia parte de sua realidade – o samba: "[...] *baila o samba mexendo o corpo que desnuda o mundo*" (p. 42). Como desconsiderar isso? Como deixar de fora da escola aquilo que nosso educando já sabe? Como afirmar que esse conhecimento não é válido?

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). Bolsista Capes/Prosuc. *E-mail*: dcreal@ucs.br

Ainda nessa direção Freire (2001) nos convoca a refletir sobre o entendimento de uma **des**centralização às avessas e a consequente **des**obrigação do estado com a educação, como consequência das relações com o terceiro setor... como um dos desdobramentos possíveis de uma relação que desonera também o estado de suas responsabilidades. O mesmo podendo ser inferido para o Estado de São Paulo e, principalmente, para o Município de São Paulo que é o que o tocava mais naquele momento.

No livro que o próprio Freire anuncia como **des**pretensioso, não é possível ao leitor que o acompanha deixar de perceber sua vontade de transformação e mudança em relação à educação em São Paulo, capital. Para o autor não há nem pode haver neutralidade na educação, nem política e tampouco ideológica, o que fez com que muitos de seus críticos não conseguissem desvincular sua proposta pedagógica do partido que ele ajudou a fundar. Ele escreve: "[...] *todo o projeto pedagógico se encontra molhado de ideologia*" (p. 44). Reconhece que a separação é impossível, mas não se conforma com a simples menção à transposição de um entendimento apenas político para o campo educativo.

Ao trazer para o debate o Poder Educativo (p. 13), Freire (2001) vai falar das tensões, ambições, brigas e batalhas necessárias à construção de uma escola popular e democrática. Vai dizer que a escola não é só um espaço físico mas uma postura, um ato de ser (p. 15). Insere no campo do debate a ideia de politicidade na educação, como algo gnosiológico (como ato de conhecimento) e que pode ser entendida como a qualidade da educação de ser política (p. 28). Mas por que esse entendimento? Minhas leituras permitem alguns destaques do texto e têm origem na compreensão de déficit na escola, como algo da ordem qualiquantitativa.[2] Ou seja, quantitativa porque faltam escolas e qualitativa porque o que a escola oferece não dá conta dos sujeitos que a estão acessando. O autor vai dizer que é preciso entender essa relação qualiquantitativa dinâmica e contraditoriamente; nessa relação, os termos não se excluem, mas operam de formas distintas e ao mesmo tempo sobre a escola.

[2] Freire usa qualitativa e quantitativa em seu texto. Eu opto por trazê-los como um termo único na minha escrita justamente por entender a impossibilidade de dissociação entre os dois. Não me oponho ao que Freire coloca, apenas atualizo a forma de utilização dos termos no meu texto, sem prejuízo de sentido.

Freire (2001) vai defender a compreensão de que não é a falta de acesso a determinadas coisas ou a carência dos educandos populares que cria uma "natureza" diferente, que determina sua **in**competência. Ao contrário, vai tecer uma crítica aos currículos escolares e à própria organização dos conteúdos e tempos da escola que não reconhecem o "saber de experiência feito" (p. 30), que muitos educandos já trazem consigo ao chegar na escola. Ao nos convocar a entender a escola como espaço de criatividade (p. 24) e a ter como atenção a pedagogia da pergunta, ele nos faz repensar nossa própria prática. Já era em 1988, e ainda é, inegável a necessidade de reelaboração do currículo. Assim como já sabíamos que seria impossível democratizar a escola arbitrariamente. (p. 25). Mas parece que desaprendemos isso nos dias atuais ao apresentar propostas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em pleno século XXI, com destaque para a terceira versão da BNCC que deixa de trazer entre seus eixos a formação de professores, algo que Freire explicitava como fundamental para a escola.

Vale lembrar que a 3ª versão da BNCC, publicada em 2018, tem como foco o Ensino Fundamental. O que significa que o Ensino Médio e a Formação de Professores serão contemplados em outro documento. Mas nessa direção podemos perguntar: É possível pensar a escola e sua reformulação sem pensar na formação permanente de seus professores? Por que tratar dessa formação de forma distinta, se as principais mudanças curriculares implicam mudanças na própria formação?

Faço essas ressalvas porque lá em 2001, Freire já escrevia que era preciso investir na formação permanente que se fundia, sobretudo, na reflexão sobre a prática. (p. 25). Parodiando o autor não sei se a minha impaciente paciência se esgota, mas penso que as discussões sobre a educação, ao invés de incorporarem muitos aspectos já teorizados pelo autor e propostos numa perspectiva trans e interdisciplinar, estão sendo abordados pelos atuais gestores da educação no Brasil de forma cada vez mais segmentada e compartimentada. Ou seja, uma versão da Base para o Ensino Fundamental, outra para o Ensino Médio e uma terceira para a formação de professores... Parece que teimamos em manietar os professores, como Freire bem explicita na página 28 de seu texto.

Outro aspecto que chama a minha atenção de leitora freireana, já há algum tempo, é a capacidade de Freire de explicitar o lugar de onde está falando nos seus textos e discursos. No livro **Educação na cidade**, ele faz isso muito bem ao escrever sobre uma educação popular e não populista; revolucionária, mas não

arbitrária; democrática, mas não democratista (p. 28), por exemplo. Trata-se de uma educação "grávida" de ideologia (p. 28).

Para além disso ele escreve sobre o educador progressista que é aquele que inquieta, desafia, provoca a reflexão, transforma e reiventa as práticas pedagógicas numa relação dinâmica e processual. Esse educador progressista reconhece que a eficácia da escola e da educação está no reconhecimento de seus limites. (p. 30).

Ao escrever que é preciso trabalhar o conceito de ética atrelado ao de estética na escola e que uma escola competente e democrática deve ser alegre, Freire resgata a potência do lúdico no ambiente educativo. Mas nos dias atuais onde entra o brincar na escola cuja qualidade está sendo medida cada vez mais através de provas de avaliação nacionais e padronizadas? Penso que **Educação na cidade** provoca muito mais questões do que responde e traz à tona, mais uma vez, uma série de desafios para a educação pública brasileira que ainda não foram superados.

No livro Freire nos desacomoda, nos perturba, não permite que nos acomodemos. Quase 20 anos depois, as questões abordadas no livro mantêm-se muito atuais. Fico pensando: Para aonde caminhamos? O que Freire estaria falando de forma diferente hoje? Como ele estaria vendo a nossa educação sendo sucateada e desvalorizada cada vez mais? Como ele estaria reagindo a este desgoverno que não sabe nada de educação, de democracia e incentiva cada vez a competitividade desigual entre os desiguais?

Essas são algumas reflexões a partir da leitura, outras ainda me desacomodam. Lembro da música de Geraldo Vandré:

Pra não dizer que não falei das flores

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não...
Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição...

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...

(Versos da canção *Pra não dizer que não falei das flores* de Geraldo Vandré)

E penso que nada resta a acrescentar às palavras do poeta. Apenas um silêncio surdo de respeito e fé... Sei que termino aqui, meio abruptamente, este texto que não teve a intenção de esgotar nenhum assunto, tampouco de ser artigo, *quiçá* ensaio. Trata-se de uma tentativa de expressar a dificuldade de exprimir em palavras as ideias despertadas pelas minhas leituras. Encerro aqui estes breves comentários, que permitem muitas interpretações, a partir das leituras deste semestre e de suas relações com outras leituras de outros momentos de minha vida acadêmica, consciente de que outras ainda se farão necessárias, para que eu possa tecer algo além do que eu chamo de ... Tentativas!

Referência

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade:** projeto pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

232

Os anseios do ensino bancário na educação básica

Dioze Hofman da Cruz[1]
Maria Nelma Marques da Rocha[2]
Raquel Mignoni de Oliveira[3]

O ato de educar é um trabalho árduo, por isso não é aceitável nos dias atuais que os professores ainda estejam inseridos em um contexto de um ensino bancário. O pensamento freireano parte do pressuposto de que, neste modelo de ensino, o aluno está vazio de conhecimentos e saberes, ou seja, o professor é o detentor do saber. O educador ao articular com essa ideia, deposita e transfere seus conhecimentos e o aluno é apenas o receptor. Assim sendo, Freire (2016) expõe que, neste contexto educacional, não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo ditado pelo educador. Desse modo, esta pesquisa objetiva refletir sobre os anseios de ensino bancário na educação básica, visto que este é o momento de conceber o sujeito e este deveria ser estimulado como um ser que pensa e age por si só. A sequência de conteúdos privilegiará um quadro teórico que permite pensar e apresentar neste estudo as ações docentes dos educadores, suas contribuições e efeitos frente aos educandos. Esta investigação está estruturada em uma abordagem qualitativa, com a finalidade de refletir sobre a educação autônoma e emancipatória, baseada na concepção de Freire. Assim, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, cujo Freire é o autor principal, mas também outros autores serão trazidos para dialogar com ele, como Nóvoa e Pimenta, comtemplando os diversos aspectos educacionais. A educação bancária proporciona ao aluno o comodismo, o não saber questionar e, consequentemente, o aluno permanece sujeito ao poder vigente; deste modo, os opressores modificam a mente de seus alunos sem deixá-los conhecer a realidade. Nessa conjuntura, os professores impedem uma educação libertadora, autônoma e emancipatória. Por conseguinte, não apenas os educandos estão submetidos à opressão, mas também os professores que acompanham esses preceitos, já que eles estão servindo aos dominadores, ou seja, a quem interessa que a educação não seja de fato concebida de forma libertadora. Em vista disso, primeiramente, é

[1] Universidade de Caxias do Sul – UCS. Mestrado em Educação. *E-mail:* dhcruz@ucs.br
[2] Universidade de Caxias do Sul – UCS. Mestrado em Educação. *E-mail:* mnmrocha@ucs.br
[3] Universidade de Caxias do Sul – UCS. Mestrado em Educação. *E-mail:* rmoliveira6@ucs.br

fundamental que os professores sintam-se livres para possibilitar uma educação transformadora, em que o aluno a partir da sua vivência torne-se autônomo podendo buscar e criar por si só o conhecimento. Esse pressuposto condiz com o conceito de liberdade em Freire (2016), no sentido da educação para a autonomia e, dessa forma, poder oportunizar condições emancipatórias. É imprescindível que o professor tenha cuidado para que os alunos não se tornem mais uma vez apenas receptores, mas que haja uma participação ativa do estudante, como protagonista de sua própria aprendizagem. Não existe a possibilidade de formar um educando autônomo ao apresentar-lhe tudo pronto, porque, assim, ele não tem a necessidade de ir em busca do conhecimento. Para que o aluno construa seu próprio aprendizado com consciência e autonomia, é necessária uma transformação mais profunda, iniciando pelos currículos, perpassando pelos educadores, educandos e chegando às famílias, uma vez que a arte de educar não deveria ficar restrita à sala de aula, mas deveria ir além. Segundo Freire (2016, p. 58), "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Nesse sentido, o professor é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. É ele quem deve dar subsídios para que o aluno aprenda a construir seu próprio conhecimento, que seja investigador e pesquisador. Nóvoa (1995) corrobora esta tese, dizendo que para o professor ser o mediador do processo de aprendizagem, primeiro ele precisa se assumir quanto sujeito-pesquisador e reconhecer o seu verdadeiro papel e, consequentemente, o aluno vai passar de receptor para colocar-se como sujeito em movimento.

Nesse cenário, quanto mais o aluno desenvolve-se criticamente em relação à sua capacidade de aprender, mais fortalece o que Freire (2016) chama de curiosidade epistemológica. Nessa perspectiva, é importante também ponderar sobre o processo de formação dos professores, para que se caminhe em direção a uma educação transformadora, é afirmar que o professor precisa refletir e reconhecer o sistema opressor que emerge em seus conceitos e, a partir dessa conscientização, o docente poderá rever sua prática e, além disso, instigar o aluno a uma educação emancipadora. Desse modo, a educação pode contribuir de forma verdadeira para o discente, quando este alcança a consciência da realidade, podendo chegar, então, à liberdade, assumindo-se como sujeito de sua própria história, criando possibilidade para sua evolução, por meio de sua curiosidade, criatividade e persistência, ao avançar em busca de conhecimento.

A ação libertadora não advém apenas de o educador inserir uma crença de liberdade e autonomia em seus educandos, mas de conscientizá-los a engajar-se na luta e, portanto, transformá-los em sujeitos autênticos, responsáveis e ativos, a fim de criar e construir intencionalmente. De acordo com Freire (1992), ensinar não é pensar e planejar algo apenas pelo educador, mas pensar juntamente com o educando a melhor maneira de conduzir esse processo. Esse movimento foi chamado de "verdadeiro sucesso" por Nóvoa (2007). Um espaço onde todos aprendam, respeitando seus limites e um podendo contribuir com a necessidade do outro; dessa forma, também será possível desenvolver a autonomia e a criatividade. Articulando com essa ideia, Pimenta (2008) descreve que a prática reflexiva pensada em conjunto contribui para compor intelectuais críticos e transformadores, com probabilidades mais claras de emergirem novas propostas.

Desse modo, os educadores têm a necessidade de conhecer a realidade de cada aluno, para que eles possam propor atividades a partir dessas vivências reais e, assim, contribuir para sua formação. Contudo, a pesquisa mostra que ensinar exige consciência do inacabado, pois o educador precisa estar sempre em transformação por ser autor de sua própria história. Assim sendo, o professor pode mudar tanto a sua história quanto a do aluno por estarem inseridos em um tempo de possibilidades dentro de uma ação dialógica e dialética com o mundo. Nesse processo dialógico, segundo Freire (2016, p. 132), "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". A narrativa entre educador e educando não acontece de um para o outro, mas de um com o outro. É essencial que o educador aceite as contribuições dos educandos, a fim de transformar a realidade, problematizando-a e exigindo respostas em nível de ações. Não se impõe uma verdade, mas dialoga-se com a verdade do educador e a verdade do educando e, a partir dessa dialética, transforma-se em um novo conhecimento, sabendo que o mesmo continua inacabado à espera de novas discussões. Dessa maneira, cabe refletir sobre a essência do dialógico como meio que conduz a prática da liberdade dentro de um processo que possibilita transformar o mundo. Essa condução não acontece na educação bancária; portanto, são necessárias ações concretas que ampliem esta concepção de educação para que haja uma ascensão no contexto educacional, promovendo a condição de libertação e autonomia.

Referências

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

FREIRE, Paulo. P**edagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano – Parlatino de São Paulo, em 5.10.2006. Palestra publicada na **Revista Simpro-SP**, São Paulo: p. 1-24. 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. *In:* NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

233

Paulo Freire e a autonomia na infância[1]

Eduarda Vieira de Souza[2]
Eduarda Rippel Vieira[3]
Bruno Rafael da Fonseca Dias[4]

O resumo objetiva dialogar sobre a Educação Infantil e a construção da autonomia da criança a partir da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com base na obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire.

O livro *Pedagogia da autonomia* (1996), de Paulo Freire, é considerado o mais importante no que diz respeito ao professor e à sua formação. Neste livro, Freire mostra a importância que tem a formação do professor para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. O livro nos fala dos "saberes necessários à prática educativa" e estes saberes referem-se a uma pedagogia como prática da liberdade e da autonomia. Propõe reflexões sobre a prática educativa baseada na ética. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de um posicionamento e qualificação profissional dos educadores. Paulo Freire sugere ainda que a prática docente seja baseada na compreensão, na alegria, na ética, na criticidade e no amor, formando cidadãos com senso crítico, munidos não só de inteligência como também de valores.

A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. A autonomia constitui-se na experiência de diversas decisões que vão sendo tomadas. Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. É preciso apostar na liberdade, uma liberdade responsável.

A autonomia na infância é um conceito que vai além de estimular a criança para que realize atividades individualmente. É desenvolver sua consciência

[1] O presente texto foi elaborado pelos estudantes relacionados e por Henri Luiz Fuchs, docente no curso de Pedagogia, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. Coordenador do PIBID Pedagogia.

[2] Estudante do curso de Pedagogia, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail*: eeesouza98@gmail.com

[3] Estudante do curso de Pedagogia, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail*: dudarippel8@gmail.com

[4] Estudante do curso de Pedagogia, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail:* brunorafaell@outlook.com.br

moral e ética, tornando a criança capaz de tomar suas próprias decisões. Freire (1996) explica que o estudante não deve ser o expectador de sua aprendizagem, mas sim protagonista e cabe ao educador oportunizar e possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito à autonomia dos educandos e que é de bom senso:

> Saber que devo respeito 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 sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 25).

Mesmo que diferentes estudantes e educadores aprendam uns com os outros, isso é possível com base numa educação não autoritária, mais democrática e que compreende o valor do diálogo. Segundo Freire (2005), "[..] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo". É necessário desafiar os estudantes, relacionar informações, estimular a intervir e pensar juntos gerando no aluno uma curiosidade epistêmica que os torne cada vez mais críticos e criativos.

Baseando-se no pensamento freireano, busca-se, por meio deste trabalho compreender o conceito de autonomia e, com base nisso, analisar as práticas na Educação Infantil que priorizam a autonomia na infância, através da observação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves e a Escola Municipal Educador Paulo Freire, de Bento Gonçalves, RS.

Foi possível observar que na escola a liberdade das crianças é incentivada de diversas formas, como, por exemplo, nos espaços de brincar, que são "cantinhos" com diferentes brinquedos que instigam o faz de conta. As crianças têm a liberdade de escolher com o que desejam brincar no pátio da escola. Elas têm acesso a esses lugares livremente. Também é importante destacar sobre o despertar da curiosidade nas crianças na escola por meio de espaços diferenciados que estimulam a curiosidade e a autonomia. São espaços, como escritórios, cozinhas, lavanderias; todos eles com brinquedos e alguns objetos

que, muitas vezes fora do contexto escolar, as crianças não têm a oportunidade de manuseio.

Notou-se que as crianças possuem facilidade de dialogar, expressar ideias, necessidades e desejos, pois os professores oportunizam momentos de diálogo e a troca de saberes entre elas. A comunicação entre educador e educando, no compartilhamento de experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável e o desenvolvimento da autonomia.

Enquanto pibidianos, conseguimos observar, também, que as crianças, desde muito cedo, aprendem a se alimentar sozinhas, com acompanhamento docente, mas são livres para escolher o que querem comer, de acordo com o que está sendo oferecido no dia. Com isso, é possível acompanhar o processo de amadurecimento e da autonomia das crianças.

Para Freire, o professor deve levar para o espaço de sala de aula a realidade das crianças e provocá-las a pensarem sobre ela, fazer com que elas percebam sua vida no mundo e se constituam como sujeitos da História. Estabelecer uma proximidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que as crianças trazem estimula a criatividade e a capacidade de leitura de mundo. Segundo Freire:

> A educação crítica considera os homens [e as mulheres] como seres em desenvolvimento, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada. Os homens [e as mulheres] têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-seas raízes da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens [e das mulheres] e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é deste modo, referida pela práxis. (FREIRE, 1980, p. 81).

Diante disso, a escola precisa ser construtora desse caráter libertador através de uma práxis igualmente libertadora, em que professores e professoras, junto com os educandos, se sintam partícipes de um projeto capaz de transformar esta realidade, com alternativas que possibilitem melhorias para os próprios sistemas de sua vida, de contínuas decisões, retornos, avaliações e novas reflexões.

Referências

FREIRE, Paulo **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

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

RAMOS, Isadora Silveira. Respeito à autonomia dos alunos. **Revista Linguagem, Ensino e Educação**, Criciúma, v. 2, n. 1, jan./jul. 2018. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/lendu/article/download/4380/4163. Acesso em: 31 mar. 2019.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. **Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil:** implicações para as políticas públicas. Disponível em: http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes Relatos/0020.pdf. Acesso em: 1º abr. 2019.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antônio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2. Acesso em: 31 mar. 2019.

234

A pedagogia da infância à luz do legado freireano

Janaína Horn Schmidt[1]

A educação para a infância é desafiante no que se refere às diferentes experiências vivenciadas pelas crianças. Experiências que são constituidoras do ser humano, acompanhadas de distintas formas de ver e pensar o mundo.

Paulo Freire, em sua obra, não se dedicou exclusivamente nos estudos acerca da infância e dos primeiros anos de vida da criança. Porém, nos instiga a pensar este período que é decisivo na formação humana, com um olhar especial; um olhar amoroso, curioso, alegre, esperançoso e de respeito às crianças e aos seus saberes.

Foi pensando sob esta perspectiva que surgiu uma inquietação ao pensar sobre o legado de Freire para esta importante etapa da formação da criança. Dessa forma, o objetivo deste estudo é refletir acerca das contribuições freireanas para a educação e como estas podem favorecer os estudos e as discussões acerca da infância. Partindo do questionamento: Como podemos pensar a pedagogia na infância, a partir da obra de Paulo Freire?

A metodologia pautou-se na análise qualitativa a partir do estudo de Freire, articulado com os estudos acerca da educação da infância e, especialmente, das análises e reflexões vivenciadas enquanto educadora da infância.

> Partimos da concepção de "infâncias"[2] visto que, inexiste uma concepção única de infância, bem como, podemos perceber distintas formas de experiências de infância vivenciadas pelas crianças. Isto é, Sendo a infância uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico nos faz perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. (FRANCO, 2002, p. 30).

Dessa forma, as experiências vividas pela criança em diferentes momentos vão além de uma reprodução dos adultos. Pensar a pedagogia da infância[3] requer

[1] Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação nas Ciências pela Unijuí. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Santa Rosa/RS e docente no curso Superior em Pedagogia da Faculdade Três de Maio (SETREM).

[2] Ao longo da história da infância, é possível perceber diferentes concepções que estão atreladas à sociedade de cada época. Ariès (2012), em *História social da criança e da família*, apresenta os diferentes sentimentos de infância ao longo da história da sociedade.

sua compreensão enquanto prática social na qual a criança interage com o mundo real, pois é a partir destas relações que progride seu desenvolvimento, e tomam parte de um processo social, cultural e histórico.

Sob esta perspectiva, a infância,

> é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjuntivamente negociado de relações sociais. [...] As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

A partir das experiências vivenciadas, a criança é capaz de intervir socialmente. Freire (1983) defende que é a partir das relações com outras pessoas que nos constituímos humanos, fazemos parte de uma sociedade, estamos nela e com ela, criamos, recriamos e tomamos decisões.

Ao ir para o exílio, Freire troca cartas com Nathercia Lacerda, sua prima de segundo grau com nove anos de idade, à qual, carinhosamente, chamava de Nathercinha. Esses registros são apresentados no livro *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha.*

> Querida prima Nathercinha, recebi sua cartinha. Fiquei muito contente [...]. Será muito bom quando você puder vir a Santiago. Então, não só você conhecerá outro pedaço do mundo, como verá outras gentes, que falam outra língua que não é a sua, que têm outros costumes. [...] Então, conversaremos sobre muitas coisas e você fará passeios e verá a Cordilheira dos Andes, muito alta, muito bonita. No inverno, ela fica branquinha, como se fosse um grande Papai Noel de barbas bem alvas, imensas e brilhando nos dias de sol. É muito bonito tudo isso. (LACERDA, 2016, p. 50).

Neste trecho de uma carta enviada por Freire, é possível verificar uma relação afetiva e, de certa forma, cuidadosa. As mudanças que ocorrem no mundo natural e social são descritas para a menina. No relato que faz da paisagem de Santiago, percebe-se que instiga a curiosidade da criança apresentando a geografia, a cultura, o social, os costumes das pessoas, as línguas, o mundo...

Nestes relatos, é possível perceber que, de forma até mesmo poética, dialoga descrevendo suas observações do lugar, apresentando detalhes em suas

cartas que não deixam de ter fundamentos e princípios de uma pedagogia da infância.

> Há sempre muita coisa para a gente aprender, mas a vida não pode ser só estudo. A gente também precisa brincar. Até quando a gente já está grande, como mamãe, papai, como eu que já estou ficando de barba branca, a gente precisa brincar. [...] tem gente grande que fica zangada quando os meninos querem brincar. Essa gente grande se esqueceu de quando era menino. Brincando a gente aprende muito. (LACERDA, 2016, p. 64).

Freire reconhece a importância social do brincar como condição de aprendizagem. Além disso, é possível ressaltar, aqui, a brincadeira enquanto atividade essencial da infância e que não pode dar-se fora da pedagogia da infância. Paulo coloca-se enquanto sujeito que brinca, relembra suas brincadeiras de menino e ainda aconselha Nathercinha a nunca deixar de brincar.

Inspirada no pensamento de seu pai, Madalena Freire, no livro A paixão de conhecer o *mundo* apresenta o relato de sua experiência vivenciada na "Escola da Vila", uma instituição de Educação Infantil que oportuniza experiências, a partir de situações concretas da vida social da criança. O que nos dá a certeza de que a busca de conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora. (FREIRE, 1993).

Além disso, em suas práticas a autora apresenta o conhecimento como resultado dos diálogos e de pesquisas entre o professor e os alunos numa constante relação entre ambos. Destaca a importância das descobertas das crianças de modo que "tomem consciência do que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca de conhecimento". (FREIRE, 1993, p. 45).

No entanto, a pedagogia da infância, ao ser contextualizada sob esta perspectiva, demanda que os desafios sejam enfrentados com alegria e prazer. "Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria". (FREIRE, 1996, p. 37).

O que se pode constatar do legado freireano para a educação da infância é que o "profissional da educação da criança pequena possui uma tarefa que, sendo prazerosa, é também exigente: de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo". (REDIN, 2018, p. 164). Isso demanda uma prática docente consciente, que esteja atrelada às especificidades próprias da infância, mas que oportunize momentos de descobertas e de aprendizagens.

Todavia, é possível verificarmos que as contribuições de Freire na pedagogia da infância são impactantes, quando assumidas na luta pela emancipação nos diferentes contextos, sejam de exclusão, de opressão, e demais situações em que a infância não é valorizada.

Neste sentido, entendo que pensar a pedagogia da infância requer a existência de práticas educativas em que a afetividade, a alegria e a boniteza, o respeito e a amorosidade se tornem práticas efetivas nas quais as crianças são sujeitos sociais ativos. Desta forma, podemos concluir que o legado freireano se torna favorável em todos os contextos educativos e sociais, especialmente, na educação da infância.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM. p. 1-3.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANCO, Márcia. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

235

As concepções freireanas acerca da formação docente

Janaína Horn Schmidt[1]
Diovanéla Liara Schmitt[2]

A formação docente é um dos desafios da escola. Pauta-se no diálogo e na interação dos sujeitos e dos fazeres e saberes indispensáveis da prática educativa; perpassa tanto os aspectos teóricos quanto os práticos ao longo da formação.

Nesta perspectiva, propomos olhar para as formações que acontecem nas escolas em que estamos inseridas na condição de professoras de escolas públicas, articulando com os estudos acerca desta problemática, pois entendemos que a formação docente ocorre num processo permanente ao longo da trajetória profissional.

Ao nos remetermos à reflexão acerca da formação docente, entendemos que é fundamental analisarmos as contribuições significativas que, criticamente, Freire tem oportunizado. Nóvoa (1998) reconhece o legado freireano e destaca que "a sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola". (1998, p. 172).

A formação docente ocorre em diferentes âmbitos. Parte da premissa da formação inicial, indispensável para o ingresso na profissão docente. A partir daí, o docente convive com seus pares e também com os discentes, com os quais muitas aprendizagens decorrem, sendo esta outra forma de estar em formação contínua. Além destas, a formação continuada desencadeia discussões, encontros e possiblidades de estudo, reflexão a cerca da prática educativa. Cada uma das formações tendem a orientar a prática educativa, bem como são constituidoras da identidade do professor. Isso significa que "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente". (NÓVOA, 1995, p. 24).

[1] Professora na Prefeitura Municipal de Santa Rosa/RS e docente no curso Superior em Pedagogia da Faculdade Três de Maio (Setrem). Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação nas Ciências pela Unijuí, RS.
[2] Professora na Prefeitura Municipal de Santa Rosa/RS e na rede estadual de ensino do RS. Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia pela Facel e Mestra em Educação nas Ciências pela Unijuí, RS.

Na formação inicial, o professor tem a base para ingressar na profissão docente; a partir de estudos, práticas, observações, construções teóricas, o professor vai se constituindo, compreendendo o ensinar e o aprender, bem como os saberes necessários à prática educativa. Parafraseando Freire (1996), entende-se que ensinar assim como o ato de cozinhar ou velejar precisa de alguns saberes fundantes, para que a prática aconteça. Deste modo, para a prática educativa, o professor necessita saberes básicos, que, tal como quem cozinha, veleja ou ensina necessita para iniciar a ação e, à medida que realiza, passa a fazer novas descobertas, questionar-se e construir novo saberes.

Freire (1996) reconhece que "a reflexão crítica sobre a prática se torna indispensável", em virtude de que os saberes a serem ensinados precisam estar orientados e alicerçados no contexto social, isto é, as ações desenvolvidas com os alunos precisam estar articuladas com as práticas sociais. Isso requer que o professor esteja, continuamente, refletindo criticamente sua docência. Com isso, a docência se constitui na ação de ser professor, na experiência vivenciada no seu fazer.

> Quando comecei a lecionar para estudantes trabalhadores, eu queria transferir meu próprio conhecimento para eles. Percebes qual o problema? Ingenuamente impunha sobre eles minha própria experiência. Não sabia o que era inventar o conhecimento de maneira crítica com eles, a partir de sua posição na sociedade. (FREIRE, 1986, p. 65).

Percebe-se que Freire realiza suas reflexões acerca da formação docente a partir da práxis de sua própria experiência enquanto educador. Além disso, também se apercebe o diálogo com os educandos e outros educadores. Em sua obra, o autor elabora suas compreensões subsidiando os fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos, em relação ao ensinar-aprender e à formação docente.

Sendo assim, a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas numa habilitação e "o exercício profissional é que constitui o sujeito professor na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua". (STRECK; REDIN, ZITKOSKI, 2018, p. 385).

A formação também é decorrente da interação com os discentes, bem como com os outros docentes, colegas de atuação na relação dos pares. Estes têm a

possibilidade de pensar, analisar ou desenvolver ações que os levem à reflexão. Desta maneira, esta formação ocorre em várias situações, como por exemplo, no desenvolvimento de projetos, em reuniões, no compartilhar ideias e em sala de aula. A construção coletiva se estabelece nas relações sociais, na partilha "mediatizadas pelo mundo". (FREIRE, 1987, p. 39). Estas relações potencializam conviver, dialogar e refletir sobre o que se faz, impulsionando novos conhecimentos.

A construção de saberes necessários à prática educativa ocorre à medida que o professor vivencia a sala de aula e tem consciência do inacabamento. Ao entender a formação docente como algo "inacabado", Freire destaca que o fazer docente requer,

> 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).

Assim, com a consciência do inacabamento, o professor percebe que "ensinar inexiste sem o aprender", "não há docência sem discência". Com isso, compreende que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". (FREIRE, 1996). Esta dissociação da docência e da discência fica explicíta na partilha da construção de saberes, a partir de uma "prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando". (1996, p. 14).

Sob esta proposta, Freire propõe uma práxis pedagógica a partir da ação reflexiva e da dialogicidade como princípio para a emancipação humana, necessária para a mudança e transformação social na luta contra a opressão.[3] Neste sentido, o educador-libertador assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto (FREIRE, 1986), enquanto sujeitos inconclusos, em formação.

Os assuntos relacionados à formação docente ainda são motivo a grandes debates nos meios educacionais e é notório que é pauta de discussões há algumas

décadas por muitos pesquisadores. Porém, Freire discute essa temática, a partir de suas reflexões acerca da formação docente na prática pedagógica, por meio de diálogos com outros educadores e, especialmente, a partir de sua própria prática. Isto de fato ocorre nas escolas em que estamos inseridas, pois há um esforço tanto da equipe gestora, quanto dos docentes para que esta formação seja contínua, que ela aconteça como um processo dialógico, crítico, propulsor da mudança.

Entendemos 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". (FREIRE, 1987, p. 33). A partir da formação inicial e continuada, a docência enquanto formação inacabada pode vir a ser uma possibilidade de transformação da educação; logo, transformação social. Transformação, que ocorre através da práxis, da reflexão, da criticidade, do diálogo, da reflexão crítica sobre a prática e da esperança.

Referências

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

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

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

NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 10, p. 155-174, 1998.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

236

Carta aos professores sobre a pesquisa na escola: caminhos possíveis para promover a autonomia e a cidadania

Jonathan Zotti da Silva[1]
Mônica da Silva Gallon[2]

Aos colegas professores de educação básica:

Escrevemos esta carta pedagógica com endereçamento aos professores de educação básica, especialmente àqueles que trabalham em escolas públicas, para refletirmos sobre as potencialidades da pesquisa como princípio pedagógico e como meio de proporcionar autonomia e criticidade frente aos problemas investigados. Propomos uma reflexão crítica inicial a respeito de como o contexto atual da política brasileira influencia a pesquisa na educação básica e, posteriormente, consideramos as contribuições de Paulo Freire sobre o tema e deixamos nossa contribuição enquanto educadores que acreditam na pesquisa também como um ato político.

A crise política e econômica que se instaurou em nosso País, nos últimos anos, tem severas consequências para as áreas da educação e da ciência, principalmente com cortes orçamentários. Seguimos com a promessa de campanha que Paulo Freire deverá ser expurgado das escolas brasileiras, e prega-se a bandeira de que a escola não deve ter partido, sob a alegação de que "escola não é lugar de política". Bem sabemos que Freire em inúmeras passagens coloca a educação como um ato político, um campo de disputas, sendo impossível dissociar a educação da realidade que se passa para além da escola. O atual cenário político apresenta aos educadores um momento de poucas comemorações e muito mais resistências ao que não estamos dispostos a perder.

Sentimos que é hora de buscar esperança em nossas conquistas e na reflexão teórica sobre nossa prática, com especial valor a Freire, perseguido em vida e, agora, em suas ideias e seguidores.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". (FREIRE, 2015, p. 30). A célebre frase de Freire é a premissa para enxergar a relevância de se realizar

[1] Professor de Língua Portuguesa na rede municipal de Canoas (RS). Mestrando pelo PPG em Letras – UFRGS. *E-mail*: jonzsilva@gmail.com
[2] Professora de Ciências na rede municipal de Canoas (RS). Doutoranda pelo PPG em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS. *E-mail*: monica.gallon@gmail.com

pesquisa no contexto de educação básica. Após anos de chumbo, quando houve a oportunidade de pensar propostas curriculares enquanto um país democrático, a pesquisa apareceu como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o primeiro documento a estruturar o ensino básico no período pós-ditadura. Segundo os PCNs, um dos objetivos do Ensino Fundamental era formar alunos capazes de "questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando, para isso, o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação". (BRASIL, 1998, p. 69). Duas décadas depois, ainda que passível de muitas críticas em razão do pano de fundo político e das próprias vertentes teóricas que influenciaram sua escrita, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca como segunda competência geral da educação básica uma competência voltada à pesquisa:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9).

Com essas conquistas em mente, queremos chamar a atenção dos educadores para que coloquemos tais propostas em prática e também reacender as contribuições de Paulo Freire para a pesquisa na escola. Freire (2015) traz a reflexão ao educador de que "ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 24, grifo do autor). Ao invés de propor uma atitude passiva ao aluno, o educador deve "reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade". (FREIRE, 2015, p. 28).

Para Freire, a pergunta tem papel central na investigação a ser realizada na escola. "A pergunta parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção de conhecimento". (ALMEIDA; STRECK, 2018, p. 366). Faundez e Freire colocam que a curiosidade, na verdade, é uma pergunta. (FREIRE; FAUNDEZ, 2002). Com isso, nós professores temos o compromisso de estimular o ato de perguntar a nossos estudantes, trazendo à sala de aula os problemas cotidianos e todas as questões que podem representar a curiosidade pelo aprender.

Uma das tarefas que desenvolve a autonomia e a criticidade do educando é trabalhar a rigorosidade metódica, e a pergunta é o exercício que conduz a ela.

Assim, não basta apenas dar uma aula expositiva sobre determinado conteúdo, é preciso oferecer aos estudantes ferramentas de investigação para que, exercendo sua curiosidade, incentivados a perguntar, possam construir conhecimento sobre determinado assunto. Com a curiosidade instigada e exercitada com rigorosidade metódica, o aluno constrói conhecimentos a partir da "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, 2015, p. 83, grifos do autor). Assim, a curiosidade do estudante que superou sua condição ingênua se torna curiosidade epistemológica, pois construiu conhecimento com criticidade e rigor.

Assim, propor a pesquisa na escola através de projetos em sala de aula, ou mesmo envolver os educandos em programas de iniciação científica, significa propiciar oportunidades para o exercício da curiosidade e criticidade. Planejar projetos de pesquisa, preparar e executar uma entrevista, construir ferramentas para a coleta de dados, todas essas ações são meios de praticar a rigorosidade metódica para a construção do conhecimento. São maneiras de completar o ciclo gnosiológico (FREIRE, 2015), na qual o aluno constrói novos saberes a partir dos saberes já existentes. Um estudante envolvido em práticas de pesquisa, na educação básica, pode demonstrar maior autonomia para decidir qual caminho seguirá no futuro. Se desejar uma graduação, chegará ao Ensino Superior já tendo participado de práticas de letramento científico e acadêmico, que são práticas privilegiadas na universidade.

Nossa caminhada na educação básica tem proporcionado experiências que perpassam a pesquisa e o letramento científico em uma escola de periferia na região metropolitana de Porto Alegre. Somos educadores, professores dos anos finais do Ensino Fundamental e, por meio do nosso trabalho, exercemos a militância de fazer da sala de aula um espaço democrático, promovendo momentos de participação e valorização da curiosidade dos nossos estudantes.

Construímos de forma coletiva um projeto de mostra científica chegando a sua terceira edição. Ao longo do ano, promovemos momentos de encontro dos estudantes com temas atuais, que, ao mesmo que tempo que contribuem para sua formação como cidadão, despertem e auxiliem na construção de seus projetos de pesquisa. Os estudantes, em seus grupos de projetos, devem vislumbrar na escola e na comunidade a solução de problemas que consideram importantes. A trajetória

da pesquisa conduz a apresentação na mostra e, por meio dessas participações, conseguimos levar à pesquisa para além da escola: alguns dos projetos foram classificados em mostras científicas em nível municipal e estadual, trazendo à escola prêmios de destaque.

A pesquisa realizada na escola também deve servir ao professor como forma de ver na sua prática a sua própria transformação, o tornar-se um professor-pesquisador e, também, um professor-orientador. Um educador com a sensibilidade de aprender com o aprendiz e também de aprender com a sua práxis.

Não somos ingênuos em pensar que todos nossos estudantes irão sonhar com a pesquisa como um caminho para sua vida, mas esperamos que nosso trabalho fortaleça sua formação enquanto cidadãos, que se sintam autorizados em opinar em decisões políticas e que possam ser críticos aos problemas que vivenciamos em nosso País. Como educadores, como cidadãos, frente ao cenário político que vivenciamos, é nosso ato de resistência ver em nosso trabalho cotidiano ferramentas para mudar realidades.

Canoas, 14 de abril de 2019.

Referências

ALMEIDA, C. D.; STRECK, D. Pergunta. *In:* STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 366-367.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A, **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

237

Tantos medos e outras coragens[1]...

Raquel Galiazzi Marin[2]

Compartilhamos todos os dias tantos medos e nos revestimos de tanta coragem para seguir em frente... São tantos os desafios, que, ao sentar em frente ao meu computador, realmente não sabia por onde começar a escrever a vocês este resumo, que não passa de um relato emocional a respeito da luta diária pela libertação das amarras daqueles que frequentam os atendimentos psicopedagógicas da escola onde trabalho e pelos quais sou responsável... Permitam-me apresentar-me de maneira breve, para explicar de que lugar dentro de uma escola parte meu olhar...

Chamo-me Raquel e frequento escola desde que me conheço por gente e, não duvido, este deve ser o caso de muitos de vocês que lerão estas breves palavras, cheias de emoção e inquietações. Eu fui aquela criança que brincava de aulinha com as bonecas. Tenho tantas experiências desde aqueles momentos de sonhos, tantas lindas e tantas frustrantes. Tantas enriquecedoras e tantas que me fizeram questionar minhas escolhas.

Formada professora pelo magistério do Ensino Médio, licenciada em História e bacharela em Psicologia na graduação, Psicopedagoga pela pós-graduação, encontrei nesta última a resposta para uma inquietação surgida enquanto acadêmica da graduação: Em que lugar a psicologia e a educação teriam um ponto de encontro?

É desta trajetória de uma busca constante por aprender, construída a duras penas das dificuldades, financeiras, de tempo, de conciliação do emprego que oferecia a renda com o horário de pegar o ônibus para me deslocar para poder estudar. Eu disse a uma amiga querida e hoje digo a vocês que, aquele que se coloca a caminho da vida universitária, enfrenta a estrada e todo o tipo de acontecimento advindo dela, noites de chuva, acidentes, cenas fortes, orações, sorrisos, grandes amizades, lágrimas e, finalmente, a chegada quando, após anos,

[1] O título desta carta, é o título do livro de Roseana Murray, em que a autora retrata as capacidades de cada um enfrentar com coragem alguns desafios, e temer outros. Cabe aqui, como forma de expressar o sentimento da autora da referida Carta Pedagógica, em relação ao seu fazer diário.

[2] Raquel Galiazzi Marin, psicopedagoga na Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender de Fagundes Varela/RS. *E-mail:* raquel.galiazzi@hotmail.com

nosso diploma em mãos, nos coloca novamente diante do nada. Nosso diploma nas mãos, nos coloca novamente à busca.

Desde então, são inúmeros os momentos em que os desafios se apresentam no olhar de cada criança com dificuldades para ler, escrever, calcular... no olhar de cada criança que, encontra nestas dificuldades não apenas o empecilho para ser letrada, encontra o empecilho para amar a escola e estabelecer com este lugar tão mágico uma relação de afeto e crescimento. Nosso amado Paulo Freire nos disse: “Os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nossa escola tenta por diferentes caminhos ser um lugar onde todos possam encontrar-se em seus estilos, modos de pensar... Em que as famílias possam sentir-se acolhidas e apoiadas nos tantos desafios representados por gerar, cuidar e ajudar uma vida a crescer e realizar as próprias escolhas. No entanto, nossa escola enfrenta diariamente, fora de seus muros, uma sociedade baseada no capital, cujos lucros sobrepõem-se às humanidades, e o valor de cada um ainda é baseado em seu poder de compra. Nossa escola tenta a todo custo manter-se firme aos preceitos de nosso pai Paulo Freire, construindo uma educação libertadora.

As atividades psicopedagógicas acontecem semanalmente para as crianças que são indicadas pelas educadoras das salas de referência. Trabalhamos desde a adaptação dos pequeninos da Educação Infantil, quando buscamos fazer o laço do afeto entre aquele que acaba de chegar e este lugar tão grande que é a nossa escola, até os maiores do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). Nossa escola é grande em suas paredes de cimento, mas maior ainda nas pessoas que ali estão.

Agora, escrevendo, compreendo por que este nível de ensino se denomina Educação Básica, porque está aqui, no nosso chão, a base da vida escolar dos sujeitos e a maneira como vão trilhar os próximos caminhos, depois que nos deixarem. Bem, é na etapa do Ensino Fundamental que as maiores dificuldades começam a aparecer, quando o tempo do sujeito não é o tempo da maior parte da sua faixa etária, quando o tempo do sujeito destoa dos seus pares... Quando o relógio do educando parece seguir outra lógica, diferente...

Para estas crianças, estranhas para o grupo, por vezes difíceis de lidar, difíceis de entender e difíceis de fazer com que compreendam os processos pelos quais podemos ler não somente o mundo, mas também as palavras que fazem

parte dele, o mundo, que somos nós adultos, pode não parecer tão favorável ao mediar a relação com seus pares e com a Instituição Escola.

Nós, podemos parecer muito grandes, muito sábios, pouco acessíveis. As lágrimas correm pelos rostos e, amigos, mais de uma vez presenciei a tristeza por não corresponder ao que se espera de um ser humano, em seu processo de letramento. Mais de uma vez estive diante de um silêncio tão avassalador vindo de uma criança, que, como mencionei no título desta carta, só houve espaço para tantos medos e nenhuma coragem.

Nosso discurso a respeito da inclusão e de uma escola, espaço para a diferença e para todos, é maravilhoso, mas colocar em prática, muitas vezes é custoso. Nas atividades, buscamos criar nosso universo, por vezes paralelo, onde o tempo de cada um é livre para acontecer. Porém, a vida que nos espera porta afora deste espaço exige cumprir horários, corresponder a aspectos avaliativos colocados pela escola e pelo governo, criando angústias em meu peito, no das educadoras e no das crianças.

Como coloca Hoffman (2009, p. 90), "o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação", porém em diversos momentos não é a transformação com a qual nos sentimos alicerçando, mas em ações de julgamento e engessamento. Temos feito inúmeras tentativas, pois concebemos a avaliação como processo e não como fim, porém algumas tantas burocracias por vezes fragilizam nossa resistência. Faço parte de uma equipe responsável e inquieta, uma equipe que anseia por fazer o melhor a cada momento, uma equipe que antes mesmo de dominar as teorias freireanas, já era caracterizada pelas mesmas inquietações deste incrível autor.

Eu faço parte de uma equipe que chora seus medos, reclama suas tentativas falhas, busca aprimorar o seu fazer. Eu faço parte de uma equipe que gosta de abraçar as crianças, todas as crianças... Eu faço parte de uma equipe muito terrível, que repele aquele que não ama minimamente o seu fazer e repele mais ainda aquele que não ama outros seres humanos. Eu faço parte de uma equipe que me abraça quando os medos fazem a coragem sucumbir.

Mas queridos, como dizia, a respeito da fala de nosso Paulo Freire, na forma como compreendo este universo que é a aprendizagem de cada pessoa, especialmente dentro de uma escola, o mundo é o adulto que apresenta este universo primeiramente incompreensível às crianças. O adulto, é o mundo que se

apresenta aos educandos, para que possam, entre si, crescer, descobrir, mudar, aprender, provocar a mudança no ambiente ao seu redor.

Toda esta fala é linda, mas como fazemos isso? Como apresentamos sem impor e questionamos sem julgar? Como saber a que ponto a liberdade de ser está sendo proporcionada ou sendo confundida com a negligência do abandono? Ah amigos... são tantos os momentos em que o medo reveste todo o meu ser, na angústia de buscar as melhores estratégias, ouvir com serenidade e respeito, proporcionar compreensão, alicerçar o melhor que cada um pode ser. São tantos os momentos em que um buraco negro nos consome ao invés da esperança pela colheita das sementes plantadas no coração de cada um.

Até aqui, lhes falo de toda a minha inquietação, de toda a minha angústia e de todo o meu medo... Aliás já lhes disse em que momentos esse medo me arrasa. Mas, não são todos os dias que o medo me arrebata... As coragens ganham força em várias situações e, agora, peço licença, porque as coragens vêm das entranhas do maior afeto do mundo. Parafraseando Rubem Alves, numa frase que me surge de repente, a pipoca não sabe do que é capaz até passar pelo fogo (algo assim).

De repente em meio às lágrimas surge um sorriso, daquele silêncio um suspiro, daquela incompreensão mais uma decisão de não desistir, um olhar de vamos seguir, vamos persistir, vamos construir. E eis que, daquele mar estranho de letras e palavras, algo pode ser decodificado, uma combinação de letras pode ser lida... Eis que do buraco negro surge uma luz, eis que enfim, nos sentimos de volta à luta, nos sentimos fortes para seguir e juntos buscar este laço com nossa escola, que parecia estar perdido ou nem ter tido a oportunidade de ser tecido.

> Não devemos esquecer nunca que também podemos encontrar sentido na vida quando nos confrontamos com uma situação sem esperança, quando enfrentamos uma fatalidade que não pode ser mudada. Porque o que importa, então, é dar testemunho do potencial especificamente humano no que ele tem de mais elevado e que consiste em transformar uma tragédia pessoal num triunfo, em converter nosso sofrimento numa conquista humana. (FRANKL, 2008, p. 136-137).

De repente em meio às lagrimas, alguém pequeno me lança um olhar e ele me compromete a trazer a coragem de volta, fazendo o medo recuar e pensando novas estratégias, ouvindo com maior atenção ou celebrando aquele pouquinho que, naquele momento, representa nosso universo inteiro. Queridos, é neste

momento que sinto porque vim a este mundo. É neste momento que a minha missão se clarifica diante de mim, é neste momento que Paulinho (com todo o respeito e de onde estiver) me diz: segue firme guria, que a luta não acabou aqui.

É neste momento que o abraço da minha equipe ganha aquele sentimento de renovação, quando nos colocamos ao trabalho da próxima tentativa, de uma nova abordagem, de outra conversa com a família. É neste momento, quando o medo parecia não ter fim, que uma criança nos sinaliza: a coragem está aqui. É neste momento, que as mentes se abrem para a busca, para reler, para rever, para refazer, repensar, "[...] o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio [...]". (ALVES , 2004, p. 62).

De tantos medos, surgem outras coragens... E aí, a gente vai lá e é capaz de revisitar experiências vitoriosas, adaptando-as a novos contextos; a gente se torna capaz de refletir a nossa prática com qualidade e não com lamúrias, a gente se torna capaz de mudar, e mudando a gente se torna exemplo de luta para aqueles que nos observam a todo momento: os educandos.

Eis que fazem pleno sentido as palavras: "Os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo". Os homens educam-se entre si, quando são capazes de acreditar juntos na transformação social, no rompimento das barreiras construídas pelo capital. Quando são capazes de ter esperança em dias melhores e, a cada dia, se disporem a fazer o melhor possível com a ética de quem não desiste, porque os pequenos merecem ter a oportunidade de construir suas escolhas com segurança.

Referências

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas: Versus, 2004.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**. 25. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes (coeditora), 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

238

A participação como princípio pedagógico e investigativo na elaboração do atlas geográfico escolar municipal

Rosa Elena Noal[1]
Sandro de Castro Pitano[2]

Este resumo expandido relata o desenvolvimento de um projeto de extensão e de pesquisa em torno da elaboração participativa do atlas geográfico escolar de Arroio do Padre, pequeno município localizado na mesorregião sudeste do Rio Grande do Sul. O atlas escolar consiste em um recurso didático de grande relevância para o ensino e a aprendizagem da Geografia. No processo de construção do conhecimento geográfico, pode ser utilizado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando pelos anos finais e também no Ensino Médio. Constitui uma fonte confiável e de fácil acesso e manuseio sobre o município. Porém, devido ao foco local das informações contidas no atlas, o mesmo não é facilmente encontrado nas escolas. Enquanto os livros didáticos reúnem um amplo acervo de dados de caráter global e/ou nacional, o atlas trata, especificamente, do espaço municipal (local). O atlas permite que sejam reunidas, de maneira clara e objetiva, informações fundamentais sobre os aspectos físicos, humanos e econômicos do município, proporcionando à rede de ensino um suporte didático articulado aos processos de ensinar e aprender a Geografia local. Embora seja reconhecida a relevância do produto final – o atlas, ressaltamos o fundamento participativo, ancorado na educação popular e no pensamento de Paulo Freire, que permeia o desenvolvimento do processo desde o início.

Balizado pela participação, o projeto priorizou a dimensão pedagógica juntamente com a construção do conhecimento científico. Seus principais objetivos foram: constituir um grupo de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa participante, formado pelo conjunto de sujeitos envolvidos/interessados na proposta; estruturar, de maneira participativa, uma concepção de atlas geográfico escolar em conformidade com o contexto pedagógico do Município de Arroio do Padre-RS; investigar o Município de Arroio do Padre com ênfase nos

[1] Universidade Federal de Pelotas, RS. Instituto de Ciências Humanas. *E-mail:* rosa.noal@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas, RS. Instituto de Ciências Humanas. *E-mail:* scpitano@gmail.com

temas: relevo, hidrografia, população, economia, vegetação e turismo; gerar os mapas temáticos demandados pelo processo de pesquisa, e elaborar o atlas geográfico escolar nas versões digital e impressa.

Desenvolvida em atenção à demanda manifestada por professoras e professores em exercício nas escolas do município, a pesquisa se aproxima da perspectiva metodológica da investigação-ação, pois atende a uma lacuna explicitada pelos próprios sujeitos. Voltando-se para uma carência histórica da prática profissional no Ensino Fundamental, principalmente nos anos inicias, o projeto buscou promover, de forma concomitante, pesquisa científica, formação de professores e produção de material didático. Por isso, acredita-se que a metodologia participante embasada no pensamento freireano, sobretudo em seus princípios políticos e pedagógicos, corresponde adequadamente às necessidades e características dessa proposta. O desenvolvimento de uma pesquisa participante contempla algumas condições e premissas consideradas fundamentais. Apoiando-se em Franco (2014), cabe destacar que: o processo de pesquisa deve integrar, formativamente, pesquisadores e participantes; a pesquisa potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos em direção a processos de autoformação; deve implicar uma flexibilidade criativa, evoluindo em meio ao imprevisto e ao emergente do contexto; permita e estimule nos sujeitos a capacidade de diálogo, consigo próprios e com as particularidades de suas práticas profissionais. Esses elementos permitem compreender melhor as características de uma pesquisa participante, ao mesmo tempo em que manifestam a discordância em relação aos traços acadêmico-sistêmicos que permeiam e balizam a pesquisa tradicional. (THIOLLENT, 1988).

Como salienta Brandão (2007), assumir a pesquisa participante como método implica optar claramente pela construção da autonomia dos sujeitos. Não apenas na construção, mas na gestão do conhecimento coletivamente construído, valorizando a dimensão educativa da participação em meio à igualdade como desafio epistemológico. (STRECK; PITANO *et al*., 2014). Afirma-se, em ato, o compromisso de presença e participação solidária ao longo de todo o processo, desde os seus primeiros passos. Como bem destaca Freire (1981, p. 119), “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”. É por isso que a participação, assumida como fundamento metodológico, também possibilita que sejam respeitados os saberes e as práticas

locais, envolvendo professoras e professores da universidade, professoras, professores e gestores das escolas municipais, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, além de bolsistas de iniciação científica e membros da comunidade local. Estipulou-se uma agenda de reuniões, com encontros mensais, realizados em uma escola do Município de Arroio do Padre, RS. As reuniões iniciaram no mês de abril de 2017, primeiramente buscando constituir a equipe de trabalho e a dinâmica de ações. Em seguida, estruturou-se um calendário capaz de sistematizar as atividades do projeto, com duração de 24 meses (abril/2017 a março/2019).

Percebeu-se que, durante os encontros, professores da rede municipal e gestores trouxeram temas a serem inclusos no atlas, os quais não eram significativos para os pesquisadores, alunos e professores da universidade. Como o caso das comunidades religiosas, que deveriam ser contempladas pelo atlas, juntamente com determinados aspectos da cultura pomerana, a qual caracteriza simbólica e materialmente o município. Os encontros também permitiram que aflorassem conflitos que, provavelmente, continuariam silenciados, restritos à esfera subjetiva, sobretudo entre professores, professoras e gestores municipais. Na primeira dimensão, vinculada ao atlas como produto final almejado pelo projeto, destaca-se o vigor da pluralidade de olhares, confluentes para a sua elaboração. Graças a essa pluralidade, o atlas materializou a ampla participação, expressando uma concepção inédita do recurso didático que fora obtida somente em função da metodologia assumida, a participativa. E a segunda dimensão, constituída pelo processo, revelou o quanto um projeto de extensão e pesquisa pode representar em relação ao coletivo participante. Categorias fundamentais do pensamento freireano, tais como autonomia, democracia, pluralidade e diálogo, se destacaram ao longo da experiência, permitindo concluir que todo o processo extrapolou a sua meta fundamental, alcançando, concomitantemente, as dimensões epistemológica e formativa. Todos e todas, por meio da participação, foram sujeitos ativos, tanto do processo como do produto, seus autores e autoras.

Referências

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

FRANCO, M. A. S. A pesquisa-ação na prática pedagógica: balizando princípios metodológicos. *In:* STRECK, D.; SOBOTTKA, E.; EGGERT, E. (org.). **Conhecer e transformar**: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 217-235.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

STRECK, D. R.; PITANO, S. C. *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção temas básicos da pesquisa-ação).

239

Formação do sujeito leitor: um conto amazônico em sala de aula

Victor Matheus Neves da Silva[1]

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a compreensão do conto *Cauré*, de autoria de Antônio Cavalcante Albuquerque (2016), na disciplina de Língua Portuguesa e seu papel na percepção dos estudantes de uma escola pública de Manaus, enquanto agentes transformadores do meio ambiente através da leitura. O objetivo da escolha do conto consistiu em contribuir com a formação de leitores com a competência de se perceberem como agentes transformadores do meio ambiente, e que o estudante também pudesse fazer uma análise de forma crítica do texto proposto em sala de aula, observando não apenas o enredo e as funções da linguagem como objeto de uma simples leitura, mas, de um modo para colocar em prática os conhecimentos adquiridos acerca da interpretação textual.

O problema da pesquisa buscou contribuir para que o sujeito leitor se percebesse como agente transformador do meio ambiente através da leitura do conto amazônico *Cauré*. Pois, ao realizar uma leitura crítica, os estudantes puderam contextualizar as propostas do autor da obra, com reflexões acerca da realidade social na qual estão inseridos, possibilitando aos leitores se perceberem como agentes transformadores que possuem papel fundamental no exercício da cidadania e com autonomia para aderir ou não às propostas de conservação ambiental inerentes ao enredo do conto.

O conto amazônico *Cauré* teve consistência em sua relevância literária e social para a aplicação do projeto, pois trata-se de uma obra infantojuvenil que valoriza a cultura e o contexto mais próximo do qual um estudante manauara está inserido, ao tratar da conservação da floresta amazônica e valorizar uma personagem indígena como protagonista da obra, o que possibilitou uma abordagem de temas transversais nos estudos da Literatura e Língua Portuguesa, contribuindo para a formação do sujeito leitor que se percebeu como protagonista do ambiente no qual está inserido.

A análise das funções da linguagem possibilitou aos estudantes a competência de identificar no texto quais eram as intenções do autor, fazendo,

[1] Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Nilton Lins. *E-mail*: victornev@outlook.com

dessa forma, que o aluno pudesse observar de maneira mais rigorosa os diversos discursos com ideais de conservação da floresta amazônica que compõem a obra do escritor Antônio Albuquerque. Logo, ao conhecerem as funções da linguagem, foi possível a realização de uma leitura mais minuciosa, com o intuito de perceber as propostas do autor e possibilitar ao leitor aderir ou não aos seus pressupostos de prática ambiental.

A metodologia foi baseada na abordagem qualitativa com a técnica de coletas de dados realizada através da observação sistemática, que contribuiu para o levantamento da pesquisa feita em campo, ao analisar o contato que os estudantes mantiveram com o gênero conto. A partir das observações, foram feitas análises em relação aos leitores conseguirem se perceber no papel de agentes transformadores do meio ambiente.

Os resultados obtidos colaboraram para constatar a importância do gênero conto no decorrer da formação do sujeito leitor e seus meios para alcançar a contribuição, como a identificação das funções da linguagem em meio aos diálogos que compõem o corpo do texto. A aproximação do assunto tratado com o conhecimento de mundo do estudante teve relevância, pois foi um dos fatores que também colaboraram para despertar interesse em relação ao ato de ler.

O projeto foi realizado em uma escola estadual na cidade de Manaus. Para que o trabalho fosse aplicado, fez-se necessário utilizar quatro aulas de cinquenta minutos cada, para que pudesse ser explicado acerca das características do conto, a obra *Cauré*, funções da linguagem no conto e identificação de mensagens no decorrer do conto, que agregam para a formação de um sujeito leitor com a capacidade de se perceber como agente transformador. Contribuindo para que os estudantes se percebessem não apenas como leitores isentos das responsabilidades com o meio ambiente, mas, como sujeitos transformadores, com a possibilidade de exercer sua cidadania.

O ensino da Língua Portuguesa é fundamental para a formação do sujeito-leitor, não apenas privilegiando o ato de decodificar as palavras, mas fazendo com que o estudante consiga interpretar de maneira crítica as propostas de um texto ao estudar a Língua Portuguesa de maneira mais profunda através da leitura. Contudo, é necessário abordar os gêneros textuais e os conteúdos a serem transmitidos ao leitor, levando em consideração seus conhecimentos prévios, para

que possa haver interação entre o texto proposto e o contexto no qual o sujeito leitor está inserido.

Levando em conta a realidade do leitor, torna-se mais viável para se ter uma compreensão acerca do texto, pois conforme Freire (2011) a leitura de mundo para o sujeito leitor antecede a leitura da palavra, pois tanto o mundo quanto a palavra escrita estão agregados. Logo, com o ensino da Língua Portuguesa contribuindo na formação de leitores com a competência de associar as palavras do texto com o mundo que o cerca, pode-se incentivar uma leitura mais crítica dos estudantes de Língua Portuguesa, para que se reconheçam não apenas como leitores, mas como agentes transformadores.

Com os estudos de Língua Portuguesa e a prática da leitura, o estudante poderá analisar de forma mais rigorosa os diferentes tipos de discursos presentes em um determinado texto; conforme os PCNLP (1998),[2] o aluno poderá ampliar suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania através dos conhecimentos adquiridos com a leitura. Estes conhecimentos estão relacionados com aquilo que já faz parte do mundo do leitor, mas é através do ato de ler que o estudante poderá ter uma compreensão mais ampla do contexto social no qual está inserido.

Na formação do sujeito leitor, não é visado o excesso de textos de maneira que não viabilize a interpretação; de acordo com Freire (2011), a leitura muitas vezes é colocada apenas em quantidade, sem um real comprometimento com a compreensão de quem lê, apenas focando em uma leitura mecânica de memorização, pois o estudante deve adentrar a leitura de forma que consiga identificar as intenções do autor, interagindo de forma participativa com a leitura proposta, e não apenas como mero receptor de informações que não possuem contexto com sua realidade de mundo.

Logo, pode-se verificar a importância do ensino de Língua Portuguesa para a contribuição em preparar o estudante não apenas para ter domínio da língua, como também para possibilitar o exercício da cidadania, compreendendo seu papel de atuante na sociedade na qual está inserido. Portanto, a formação do sujeito leitor ocorre interligando seu mundo ordinário com o mundo das palavras, agregando leituras que estão contextualizadas com a realidade da qual o estudante

[2] O projeto foi realizado no ano de 2017, quando as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ainda estavam pouco avançadas.

faz parte, para que então não ocorra uma leitura mecânica e memorizada, mas uma relação de interação entre o mundo do leitor e o texto.

A prática da leitura está além de identificar as frases e orações, pois, conforme os PCNLP (1998), os textos escritos são compostos por valores, por visões de mundo e que para serem estruturados são utilizadas as combinações de uma língua, para que a ideia do autor possa ser manifestada. Contudo, no ato de ler, é indispensável que o estudante consiga identificar as ideologias propostas pelo autor, para que de fato se possa ter uma leitura eficiente. Sendo assim, o aluno poderá perceber as propostas do que foi lido e ter a autonomia para aderir ou não aos ideais captados na leitura.

Sendo assim, a realização da pesquisa se mostrou ter fundamental importância para contribuir na formação de leitores críticos, que passam a se perceber como protagonistas na sociedade, através da leitura contextualizada ao seu conhecimento de mundo. Logo, os leitores puderam perceber que, com base na leitura do conto *Cauré* e a identificação das funções da linguagem, existe a percepção de que o texto incentiva a conservação do meio ambiente e o papel que um cidadão na cidade de Manaus deve ter enquanto agente transformador. Portanto, o projeto colaborou para a identificação de fatores que podem ser utilizados como estratégia de alcançar algumas das competências da disciplina de Língua Portuguesa para a formação de leitores com competência de ler e compreender o texto proposto, e não apenas exercer uma leitura mecanizada e sem entendimento do que foi lido.

Referências

ALBURQUERQUE, Cavalcante Antonio. **Cauré**. 2. ed. São Paulo: Gregory, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

240

O aprendizado da leitura e da escrita como um ato político: em busca de sentidos que não aparecem à primeira vista

Andréia Inês Hanel Cerezoli[1]

O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, de acordo com Freire (1975 *apud* GADOTTI, 2003, p. 255), envolve, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. Ratificando essa premissa, a questão suleadora deste trabalho é apresentar e refletir acerca de uma possibilidade teórico-prática para consolidar a ideia freireana de que a leitura é uma importante ferramenta política. "Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'." (FREIRE, 1975 *apud* GADOTTI, 2003, p. 255).

Ampliando, então, o alcance das ideias freireanas, e reafirmando o princípio de um processo educativo em que os educandos são convidados a pensar, este trabalho está fundamentado na Semântica Argumentativa, cuja tese fundamental afirma que "a argumentação está na língua". Especificando o conceito de leitura, a presente pesquisa compartilha o ponto de vista de Azevedo (2016, p. 75, grifo da autora): "entendo por *leitura* o processo interativo do sujeito com o discurso escrito, com o propósito de constituir sentido no que está sendo lido". Processo interativo realizado em três níveis ordenados e hierarquicamente dispostos: (a) decodificação: a decifração do código, reconhecimento e combinação de letras, palavras e enunciados; (b) compreensão: quando o leitor constitui, de modo analítico e sintético, o sentido das inter-relações das unidades e da totalidade semântica enunciativa do discurso; e (c) interpretação: quando o leitor estabelece relações entre o conteúdo temático e outros contextos de produção e recepção. (AZEVEDO, 2016, p. 75-76).

É preciso esclarecer que se trata de uma investigação de natureza teórica e metodológica; logo não se pretende, neste momento, tratar da aplicabilidade e da testagem imediata das ideias, por hora, apresentadas. As análises que serão aqui discutidas configuram-se muito mais como pretexto para a exemplificação dos conceitos desenvolvidos do que como testagem de um modelo.

[1] Universidade Federal da Fronteira Sul. Universidade de Caxias do Sul. Doutorado em Letras. Trabalho realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *E-mail:* hanelandreia@gmail.com

Os resultados da análise mostram que muitos dos sentidos nos discursos não aparecem à primeira vista; compreendê-los torna-se uma premissa para que o educando não apenas se mostre um leitor proficiente, mas, necessariamente, interprete criticamente a realidade, seja do discurso, seja social.

Referências

AZEVEDO, T. M. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

241

Movimentos de letramento e emancipação digital em uma escola pública de classe multisseriada

Cristina Maria Pescador[1]
Carla Beatris Valentini[2]

Este estudo apresenta um recorte de uma tese doutoral que se propôs a cartografar os movimentos percebidos no processo de inclusão digital em uma escola do campo, de classe multisseriada, localizada em área rural no interior do Rio Grande do Sul, contemplada, em 2013, com um *laptop* por aluno pelo Programa Nacional de Educação no Campo. O estudo se propõe a responder a pergunta: Que movimentos em direção ao letramento e à emancipação digital podem ser observados, identificados ou verificados em uma comunidade rural, a partir da inserção de dispositivos móveis na modalidade de um *laptop* por aluno, em uma escola do campo?

Os conceitos de letramento e emancipação digital buscam seus fundamentos na pedagogia proposta por Paulo Freire. Entende-se, assim, como letramento digital o movimento em direção à apropriação da escrita e da leitura associadas à apreensão da tecnologia e utilizado na prática social e profissional do indivíduo que, munido disso, pode vir a desenvolver autonomia e realizar uma leitura crítica de mundo. Como decorrência desse processo, a emancipação digital é tomada como a utilização crítica, consciente e autônoma das tecnologias digitais.

A pesquisa cartográfica requer que o pesquisador adote uma atitude comprometida e reflexiva em relação à realidade e ao processo que investiga. Isso implica ultrapassar a descrição daquilo que observa e se embrenhar na realidade tal qual ela se apresenta para poder conhecê-la e, assim, fazer uma leitura crítica do que se passa. Portanto, ao conhecer a realidade e compreender os elementos que caracterizam o contexto social em que sua observação se insere, o pesquisador está exercendo sua capacidade reflexiva e poderá desvelar um processo humanizante, libertador, que possibilite "transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente". (FREIRE, 2001, p. 114).

[1] UCS: UCS Línguas Estrangeiras. *E-mail:* cmpescad@ucs.br
[2] UCS, PPGEDU. *E-mail:* cbvalent@ucs.br

A partir do acompanhamento do movimento da escola, foi possível identificar mudanças nas práticas escolares, apontando para situações de letramento e emancipação digital que ultrapassaram o contexto da sala de aula e da escola, envolvendo toda a comunidade escolar. Foram identificados movimentos que indicam inclusão e letramento digitais e que estão relacionados à abertura, ao comprometimento e envolvimento da comunidade escolar em realizar algumas práticas com os *laptops* e em buscar soluções para problemas de conectividade e manutenção dos equipamentos.

Referência

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

242

Leitura e produção textual entre a fotografia e a literatura: uma experiência de ensino

Luís Fernando Portela[1]

Este trabalho propõe-se a apresentar um relato de experiência pedagógica desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Marau-RS, com alunos de uma turma de 7º ano, no âmbito de sua preparação para a Jornadinha Nacional de Literatura. A proposta teve desdobramentos em atividades do ano posterior e proporcionou aos estudantes a tomada de um espaço de autoria.

A partir da leitura do livro *Contos de fadas sangrentos*, de Rosana Rios, obra central da atividade, e de fotografias do norte-americano Joshua Hoffine, que tem como tema predominante o terror, buscou-se desenvolver uma sequência de atividades de leitura e produção textual em que os alunos se sentissem no papel de leitores-autores em sua relação com o texto literário. Para isso, tomou-se como referência o trabalho de Paulo Freire, Lucia Santaella, Luiz Antônio Marchuschi e Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, para abranger desde noções a respeito da leitura e seu potencial emancipador, até proposições teóricas sobre a leitura de imagens, a compreensão de texto e o ensino de literatura na escola.

Uma prática leitora em que os alunos foram introduzidos à relação entre as obras de Rios e Hoffine foi desenvolvida em consonância com a leitura do livro da autora, cujos contos foram lidos em conjunto com a turma, de maneira interativa e dialogada, ao longo de algumas aulas de língua portuguesa. Com esse encaminhamento e com a introdução da possibilidade de compor uma narrativa por meio de uma sequência fotográfica, conforme produção do Hoffine, os alunos foram desafiados a recriarem os contos lidos por meio da fotografia, assumindo tanto o papel de autores em sua relação com o texto quanto a posição das personagens, em sua imersão para adaptação da história. Com isso, apesar de todas as barreiras autoimpostas pelas exigências dessa tomada de posição, pode-se perceber que, em sua relutância, os alunos puderam acessar um lugar diferente do habitual em sua relação com a leitura, cujos reflexos se fizeram presentes em

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Letras. Bolsista CNPq. *E-mail:* luis.portela05@hotmail.com

outras atividades propostas de natureza similar, ou não, bem como na relação professor/aluno.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

JOSHUA Hoffine. Disponível em: https://joshuahoffine.com/. Acesso em: 14 abr. 19.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIOS, Rosana. **Contos de fadas sangrentos**. São Paulo: Farol Literário, 2013.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (org). **Leitura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; RETTENMAIER, Miguel (org.). **Leitura, literatura e consciência intercultural**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

243

Os desafios da educação pública frente ao descaso das políticas educacionais do contexto hodierno brasileiro

Nilson Carlos da Rosa[1]

O presente trabalho tem como objetivo principal realizar uma reflexão acerca da Educação Básica, sobretudo na esfera da Escola Pública, no contexto atual brasileiro, frente aos desafios para obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos adolescentes que se encontram aquém do esperado. Para tal propósito, buscaremos dialogar com autores que nos auxiliam, através dos seus escritos e compromisso com a Educação Pública em nosso País, principalmente no que diz respeito à formação cidadã, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Miguel Arroyo, entre outros. A partir disso, faremos igualmente uma contraposição à proposta de escolarização doméstica, *homeschooling*, modelo neoliberal de ação política do atual governo brasileiro, pressupondo sua subjugação a forte influência de prática existente nos Estados Unidos da América. Apresentaremos uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia é de natureza exploratória, teórico-bibliográfica. Apresenta-se a hipótese de que a melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem não depende somente da quantidade de conteúdos teóricos, mas igualmente pela metodologia e contextualização desses conteúdos condizentes à realidade dos educadores e educandos, sobretudo das vivências e da partilha de experiências e vivências que o ambiente escolar proporciona aos partícipes. Assim, poderá haver, de forma mais consistente e orgânica, as condições necessárias de significação, criticidade e autonomia, no atinente ao saber e ao aprender por parte dos envolvidos no contexto educacional brasileiro.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (coord.). **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: Unesco, Ministério da Educação, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail:* Nifilo7@yahoo.com.br

CUNHA, Luiz Antônio (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PARASKEVA, J.M.; Au, W. **O direito à escolha em educação**: cheques-ensino, projetos charter e o ensino doméstico. Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ZITKOSKI, Jaime; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel (org.). **A formação de professores na contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lajeado: Ed. da Univates, 2017.



EDUCS