

EDUCAÇÃO FREIREANA

Tecer pertencimentos, circular experiências
e internalizar esperanças



Paulo Gabriel Soledade Nacif
Roberto Gondim Pires
Maria Luiza Tapioca Silva
Nadja Maria Lima Maciel
(Orgs.)



EDUCAÇÃO FREIREANA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA

GABINETE DA PRESIDÊNCIA

Presidente

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Vice-presidente

Roberto Gondim Pires

Diretor

Ádramo Costa da Silva

COMISSÃO ESPECIAL DE CONSELHEIROS

Francisco Pedro de Oliveira Junior

Leidiane Marinheiro da Silva

Maria Luiza Tapioca Silva

Nadja Maria Lima Maciel – Coordenadora

Rosana Maria Chaves Rodrigues

Roberto Gondim Pires

EQUIPE DE SUPORTE

Amanda Almeida (Coordenadora do Núcleo de Comunicação e
Modernização - NMC)

Gregório Ferreira da S. Júnior Caires (Coordenação de Assuntos
Administrativos - CAA)

ORGANIZADORES

Maria Luiza Tapioca Silva

Nadja Maria Lima Maciel

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Roberto Gondim Pires

COMITÊ EDITORIAL

Andréa Villela Mafra da Silva (ISERJ)

Armando Paulo Ferreira Loureiro (UTAD - PT)

Carlos Eduardo Díaz Loyo (UCAB - VE)

Djalma Rodrigues Lima Neto (UFBA)

Eliane Maria Pinto Pedrosa (IFMA)

Flávia Oliveira Barreto (UNEB)

Glauce Maciel Barbosa Pereira (UNEB)

Lorena Lins Damasceno (CAPES)

Maria do Carmo Barbosa de Melo (UPE)

Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade (UFC)

Maria da Glória Duarte Ferro (UFPI)

Richardson Correia Marinheiro (IFPB)

Ronaldo Crispim Sena Barros (UFRB)

Samuel Aarão Reis (LMAR)

Sandra Regina Pinto Santos (ISERJ)

Sérgio Coelho Borges Farias (UFBA)

Homenagem a Valmir Almeida Sampaio (in memoriam)

REVISÃO DE CONTEÚDO

Matheus de Araujo Azevedo

Paulo Gabriel Soledade Nacif
Roberto Gondim Pires
Maria Luiza Tapioca Silva
Nadja Maria Lima Maciel
Organizadores

Educação Freireana

Tecer pertencimentos, circular experiências
e internalizar esperanças



Feira de Santana - Bahia
2022

Copyright © 2022 by Paulo Gabriel Soledade Nacif, Roberto Gondim Pires, Maria Luiza Tapioca Silva e Nadja Maria Lima Maciel (Organizadores)

Projeto gráfico: *Editora Zarte*
Editoração eletrônica: *Editora Zarte*
Capa: *Priscila Santos Lopes*
Revisão de provas: *Os Organizadores*
Revisão Textual: *Matheus de Araujo Azevedo*

Conselho Editorial

Claudio André Souza
Maria de Lourdes Novaes Scheffler
Mariana Fagundes de Oliveira
Maria Victória Espiñeira González
Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E26 Educação freireana [recurso eletrônico] : tecer pertencimentos, circular experiências e internalizar esperanças / Paulo Gabriel Soledade Nacif, Roberto Gondim Pires, Maria Luiza Tapioca Silva, Nadja Maria Lima Maciel (organizadores). – Feira de Santana : Editora Zarte, 2022.
190 p.: il.

E-book
Formato: PDF
ISBN 978-65-88707-33-3

1. Educação freireana. 2. Paulo Freire – método de ensino. 3. Prática pedagógica.
I. Nacif, Paulo Gabriel Soledade. II. Pires, Roberto Gondim. III. Silva, Maria Luiza Tapioca. IV. Maciel, Nadja Maria Lima.

CDU 37.013

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790



Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Zarte
Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê
44054-064 — Feira de Santana, BA
Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp
E-mail: zartegraf@gmail.com

A Valmir Almeida Sampaio

“Não existe docência sem discência.”

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.”

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.”

Paulo Freire

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

Jerônimo Rodrigues

APRESENTAÇÃO 11

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Roberto Gondim Pires

EPISTEMOLOGIA FREIRIANA: Fundamentos norteadores para a prática pedagógica na alfabetização em Educação de Jovens e Adultos 15

Daniela Lopes Oliveira Dourado

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL FREIREANA: Currículo e identidade 31

Maria Luiza Tapioca

Nadja Maria Lima Maciel

NAS ONDAS DO RÁDIO: Uma experiência de educação libertadora 43

Vicência Paula da Conceição Gomes

PAULO FREIRE E O PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA PERSPECTIVA DE ENSINO REMOTO 55

Jamile Nascimento Santos

Nívea Eulália Guimarães dos Santos

Rozenilda Pereira dos Santos

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRISÕES: Diálogos possíveis como prática da liberdade em Paulo Freire 63

Márcea Andrade Sales

Maria das Graças Reis Barreto

Newdith Mendonça Dias

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Um olhar para a experiência de Palmas de Monte Alto - Bahia 77

Silzete da Conceição Gomes de Queiroz

Silvia da Conceição Gomes

Catarina Malheiros da Silva

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: Perspectivas do Colégio Municipal Porphyrio de Castro – município de Riacho de Santana – BA 85

Antônio Domingos Moreira

Ramofly Bicalho

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMPROMETIDAS COM O MEIO AMBIENTE 99

Laís Helena Marques Garcia
Rosimeire Andrade Costa Cruz

PEDAGOGIA FREIREANA E SUA INTER-RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 117

Antônia Euza Carneiro de Sousa
José Romildo Pereira Lima
Maria Jucilene Lima Ferreira

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DA PONTE E A PRÁXIS FREIREANA 129

Andréa Villela Mafra da Silva
Áurea Cristina Ramos de Novaes

A PESQUISA CIENTÍFICA E AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO FERRAMENTAS INOVADORAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA: Interloquções com Paulo Freire na Educação em Saúde 135

Érica Maria Granjeiro
Joelande Esquivel Correia

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FREIRIANA 153

Adelice Pereira de Jesus
Máyra Luisa Nogueira Correia
Edilane de Jesus Gomes

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO CULTURAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: Diálogos com o pensamento freireano 161

Pablo Kristian Trindade Campos
Gabriel Donato Ramos Couto

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL NA EJA EM COMUNIDADES AFRO-RURALS 175

Gilcélia Santana Pires
Armando Paulo Ferreira Loureiro

SOBRE OS AUTORES 185

PREFÁCIO

Um Viva a Paulo Freire, pelo Governo do Estado da Bahia!

Em 20 de abril de 2021 o Conselho Estadual de Educação da Bahia realizou uma sessão plenária especial, comemorativa à importância de Paulo Freire entre nós, sob aval do centenário de seu nascimento. Em 19 de setembro de 2021 se festejou o legado de Paulo Freire ao redor do mundo, com minha participação no webinar realizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. São dois exemplos de atividades dedicadas às homenagens a Paulo Freire.

Para a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o reconhecimento de Paulo Freire nestas e outras ações conduzidas ao longo do ano de 2021 é a expressão pública do respeito e admiração pela sua história, pelo viço das suas ideias e pelo vigor das suas convicções em prol dos alfabetismos plenos nas pessoas. Nunca é por demais reiterar seu pensamento pelo qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que é, por essa via, a forma pela qual os cidadãos e as cidadãs individualizam o rumo das suas trajetórias de aprendizagens, mundo afora! Melhor dizendo, para uma Secretaria de Educação, essa é a intencionalidade máxima das suas labutas diárias e cotidianas, no seu fazer diuturno para que todos os aprendizes possam fazer da leitura da palavra a leitura do mundo e, como isso, traduzi-lo ao contexto das suas realidades vividas, sem que a palavra tenha em si própria o valor maior que o valor do mundo. É esta a razão que me mobilizou para que a Bahia pudesse estar ao lado de outros pontos do Brasil e do mundo no percurso da celebração a Paulo Freire, no ano do centenário do seu nascimento.

Mais que a mobilização, meu posicionamento tinha outra marca: a de desdizer o que os incautos estavam a fazer, no afã de negar o mérito e a deferência a Paulo Freire, sob as hostes de grupos dentro do governo federal. Para eles, a objeção pretendida a Paulo Freire exorbitava o abandono ao feito por ele, seja pelo obscuro, pelo despropósito ou mesmo pela insciência. Daí que meu cargo e minha função, à época, me inspiravam para as alianças às homenagens a Paulo Freire, assim como seu legado me inspira em todos os momentos, na condição de cidadão comum que nunca abandona a esperança que conduz à pedagogia da autonomia dos sujeitos, à reafirmação dos processos educacionais dialógicos, solidários à construção coletiva por meio das palavras geradoras de sentido e à cidadania crítica e transformadora! Salve Paulo Freire, sempre.

Jerônimo Rodrigues
Ex-Secretário da Educação do Estado da Bahia

APRESENTAÇÃO

O dia 19 de setembro de 2021 marcou o 100º aniversário do nascimento do educador brasileiro Paulo Freire. Essa data especial serviu para que o legado de Freire no contexto da educação fosse revisitado e explorado sob diferentes óticas, sobretudo porque o Brasil e o mundo enfrentavam desafios ainda mais complexos no que tangia à educação, impostos e intensificados pela pandemia da Covid-19, com docentes e demais profissionais da educação se encontrando no modo de trabalho do ensino remoto emergencial. No mesmo contexto, a memória e o trabalho de Paulo Freire passavam a sofrer ataques sistemáticos por conta de sua relação histórica com a educação como prática de liberdade. Apesar disso, o destemor indômito de Freire, que chegou a ser exilado durante o período do regime militar, de 1964 a 1984, instiga os docentes a resistirem e refletirem sobre os diversos desafios que têm enfrentado no momento de pandemia, com a imposição de novas plataformas para o ensino e aprendizagem, políticas públicas frágeis e a recorrente deslegitimação e desvalorização da profissão docente.

Freire, que figura mundialmente em destaque entre os mais importantes pensadores da pedagogia, aqui nos faz desvendar as oportunidades que seus escritos oferecem às novas formas de se pensar a educação. Nosso objetivo, enquanto educadores críticos, não é a produção de leituras preconizadoras da obra de Freire, mas sua problematização em vista dos grandes obstáculos que a humanidade enfrenta. Para além da pandemia há polarização, racismo estrutural, ataques a instituições democráticas, desigualdade de gênero e violência social.

Por estes e outros motivos, o Conselho Estadual de Educação da Bahia, no período de abril a setembro de 2021, realizou uma série de *Lives* com a participação de docentes, pesquisadores, escritores e estudiosos da obra de Paulo Freire de vários estados do Brasil e Conselheiros do CEE – Bahia, de forma *online*. Essas *lives* foram espaços de diálogo e socialização de práticas pedagógicas democráticas e contextualizadas à cultura do nosso tempo.

Visto que novos arranjos espaço-temporais emergem e, com eles, novas práticas de pesquisa e formação, este volume apresenta capítulos que exploram tanto prática quanto teoricamente experiências pedagógicas da prática freireana, abarcando os aspectos de pertencimento, experiências e esperança.

Iniciando este volume, o texto de Daniela Lopes Oliveira Dourado, “Epistemologia freireana: fundamentos norteadores para a prática pedagógica na alfabetização em Educação de Jovens e Adultos”, apresenta reflexões sobre a relação dialética e dialógica no processo de alfabetização pensado por Freire, considerando, especialmente, a Educação de Jovens e Adultos, que “quebra os paradigmas educacionais pautados num currículo fechado, opressor e alienante e propõe o diálogo com os oprimidos e os coloca como protagonistas no processo de alfabetização”. A partir de orientações metodológicas, Dourado esmiúça as dimensões da epistemologia freireana e indica didaticamente fases de ação a serem desenvolvidas, um processo que “acontece no círculo de cultura, permeado pelo diálogo, com etapas bem definidas”.

Em “Educação multicultural freireana: currículo e identidade”, Maria Luiza Tapioca e Nadja Maria Lima Maciel refletem a respeito da concepção e das implicações de um currículo que seja

multicultural. As autoras reverberam que a necessidade de se “alargar os horizontes conceituais” e de “fazer do currículo palco de novos territórios, nos quais seja possível discutir os processos de significação dos sujeitos e de suas relações com os espaços de aprendizagem”, problematizando visões mais tradicionalistas.

Fruto de um projeto educativo, em “Nas ondas do rádio: uma experiência de educação libertadora” Vicência Paula da Conceição Gomes compartilha algumas ações de incorporação da tecnologia de informação e comunicação na educação em Palmas de Monte Alto, Bahia, durante o período pandêmico. Ressaltando a “importância do rádio como dispositivo capaz de potencializar uma educação para a humanização e a liberdade, em um contexto de ensino remoto”, Gomes ainda descreve o rádio como “um dispositivo potente de educação popular” nos moldes de Paulo Freire, conhecendo a realidade e nela intervindo.

Na sequência de concepções pedagógicas significativas e atuais, Jamile Nascimento Santos, Nívea Eulália Guimarães dos Santos e Rozenilda Pereira dos Santos evidenciam a relação entre “Paulo Freire e o protagonismo juvenil em uma perspectiva de ensino remoto” a partir de uma abordagem qualitativa das práticas adotadas em escolas públicas. As autoras reforçam que, no ensino remoto, a autonomia dos estudantes frente às novas formas de aprender gerou “um nível de disrupção em que não é possível voltar e continuar apenas com o ensino tradicional” e nos convidam a “refletir e ajudar a tecer este imenso pano que se chama educação” após a análise de seus dados.

“Educação de Jovens e Adultos em prisões: diálogos possíveis como prática da liberdade em Paulo Freire”, de Márcea Andrade Sales, traz novas perspectivas que se formam no que concerne à Educação em Prisões, sua base legal e seu alinhamento à teoria freireana, sobretudo aos conceitos de emancipação e autonomia. Sales aponta a necessidade de possibilitar “ao educando a transformação social para o exercício da cidadania, para que se reconheça e lute pelos seus direitos em todas as dimensões da vida social”, numa prática onde se reconheça a diversidade e a educação libertadora, ainda que intramuros.

Em “A atualidade do pensamento freireano para a educação em tempo integral: um olhar para a experiência de Palmas de Monte Alto - Bahia”, Silzete da Conceição Gomes de Queiroz, Sílvia da Conceição Gomes e Catarina Malheiros da Silva discutem acerca do Projeto de Educação Integral em Escola de Tempo Integral implantado no município de Palmas de Monte Alto, cuja ancoragem teórica está apoiada nas teorias de Paulo Freire e no pensamento da escola como “um espaço em que educadores e educandos possam refletir, discutir, (re) construir seus saberes e gerar relações e aprendizagens contextualizadas e significativas”, e em seguida discutem as contribuições de Freire para a base teórico-metodológica de suas ações.

Antônio Domingos Moreira e Ramofly Bicalho trazem “Educação do Campo e EJA em diálogo com Paulo Freire: perspectivas do Colégio Municipal Porphyrio de Castro – município de Riacho de Santana – BA”, que conta com uma investigação das práticas metodológicas e a construção do ensino docente/discente a partir do pensamento de Paulo Freire, no âmbito da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, num colégio municipal em Riacho de Santana, Oeste da Bahia. A partir das práticas postas em perspectiva, os autores analisam as correntes de pensamento expressas à luz da ideologia de Freire, sobretudo no “resgate da autoestima do sujeito, na sua realidade local”.

Para falar sobre “Contribuições de Paulo Freire para a formação de professoras de Educação Infantil comprometidas com o meio ambiente”, Laís Helena Marques Garcia e Rosimeire Andrade Costa Cruz partem da maneira como Paulo Freire foi fortemente influenciado ao ser

“educado pelos seus pais” para reforçar a importância da “constituição da identidade profissional do professor, especialmente, das professoras que atuam com a faixa de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas”. Além disso, o texto indica a inspiração freiriana “com vias à formação de professoras comprometidas com a manutenção da vida na terra”.

No caminho da Educação do Campo, Antônia Euza Carneiro de Sousa e José Romildo Pereira Lima, em “Pedagogia freireana e sua inter-relação com a Pedagogia da Alternância para o fortalecimento da Educação do Campo”, compartilham debates sobre “as contribuições das pedagogias freireana e da alternância para a educação enquanto prática social e mecanismo transformador dos sujeitos, em especial dos camponeses”. Os autores analisam o referencial legal que norteia a Educação do Campo e problematizam o caráter dicotômico entre o campo do “atraso” e a cidade do “desenvolvimento”, pensamento que fundamentou, durante muito tempo, a escola imaginada para o campo.

Trazendo uma visão diferenciada de um sistema de ensino eficiente, “A proposta pedagógica da escola da ponte e a práxis freireana”, de Andréa Villela Mafra da Silva e Áurea Cristina Ramos de Novaes, convida-nos a um diálogo entre a proposta pedagógica da Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves, Portugal, e o pensamento de Paulo Freire na “construção de uma educação como prática da liberdade”. As autoras narram como se dá o desenvolvimento curricular na escola, o que deixa claro que a pedagogia posta em prática e as formulações freireanas são ambas “centradas em experiências estimuladoras de tomada de decisão e de responsabilidade, em que dialeticamente se unem o epistemológico, o pedagógico e o político”.

Em “A pesquisa científica e as metodologias participativas como ferramentas inovadoras de ensino-aprendizagem na escola básica: interlocuções com Paulo Freire na Educação em Saúde”, Érica Maria Granjeiro e Joelande Esquivel Correia trazem à tona um debate esclarecedor sobre “ferramentas o estímulo à curiosidade, à postura ativa e à experimentação do aluno”, ideias preconizadas por Freire, aplicadas às disciplinas de Ciências e Biologia na Educação Básica, bem como na “construção de conhecimentos relacionados à saúde”. As atividades descritas no texto foram executadas priorizando “interdisciplinaridade e integralidade” na ação educativa.

“Relações étnico-raciais e formação docente na perspectiva da educação freiriana”, de Adelize Pereira de Jesus, Máyla Luisa Nogueira Correia e Edilane de Jesus Gomes, considera “a diversidade étnica constituída na sociedade brasileira e a necessidade de práticas educacionais e formação docente que valorize e respeite a cultura afro-brasileira e africana”. Utilizando uma metodologia de pesquisa exploratória, o texto busca compreender, numa perspectiva freireana, a educação das relações étnico-raciais na formação docente e seus possíveis impactos na vida dos estudantes e no sistema.

Na sequência de reconhecimento de vivências problematizadoras, “A educação como ferramenta de empoderamento cultural de comunidades quilombolas: diálogos com o pensamento freireano”, de Pablo Kristian Trindade Campos e Gabriel Donato Ramos Couto, “propõe discutir a importância da educação para o empoderamento cultural das Comunidades Quilombolas no Brasil, sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire”. Os autores traçam um percurso histórico percorrido por comunidades quilombolas desde o século XVII até os dias atuais, numa jornada de reivindicação de direitos, inclusive o direito a uma educação que valorize a pluralidade do patrimônio sociocultural do Brasil.

Por fim, mas não menos importante, em “Construção de identidade social na EJA em comunidades afro-rurais”, Gilcélia Santana Pires e Armando Paulo Ferreira Loureiro se voltam para os conceitos de educação intercultural e sua relação com a natureza relacional do “caráter

processual identitário do homem”. Os autores percebem em Freire um convite “para sermos conscientes de nosso papel em nossa sociedade, buscando, assim, desenvolver a humanização e liberdade de todos os povos envolvidos no processo de aprendizagens” e consideram a prática da liberdade como alternativa à pedagogia dos dominantes.

Como vimos ao longo destes **Pertencimentos, Experiências e Esperanças**, há diversas teorias, metodologias e pesquisas sendo realizadas de forma satisfatória no âmbito da educação. São intervenções comprometidas com a transformação do mundo e que relevam o papel importante nas reflexões e nas proposições de ações pedagógicas por parte de pesquisadores e docentes.

Esperamos que estes capítulos conduzam os leitores à reflexão de quem foi Paulo Freire e do debate que seu nome carrega na defesa da educação e da democracia, haja vista que o primeiro compromisso ético da educação é com a liberdade. Que a partir das práticas, nas atitudes comprometidas com a transformação que se estabelecem na identidade, na afirmação, nas existências e nas resistências, possamos nos (re)construir por meio dessa ação tão significativa, para que nos tornemos mais ativos, fortes, saudáveis, sábios, resilientes, prudentes, cautelosos, esperançosos, gratos, juntos, misturados e integrados!

Paulo Gabriel Soledade Nacif
Roberto Gondim Pires

EPISTEMOLOGIA FREIRIANA: Fundamentos norteadores para a prática pedagógica na alfabetização em Educação de Jovens e Adultos

Daniela Lopes Oliveira Dourado

Introdução

O Brasil adentra o século XXI com o modelo de República como estrutura política implantada em 1889, após a queda da Monarquia. Este período, denominado de República Velha, se estende até 1930, marcado pelas políticas agrárias predominantes em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Segundo Aranha (1996), o Brasil se firma como país exportador de café e a indústria cresce nas cidades, assim como explodem, em todo o país, revoltas a partir dos problemas sociais.

Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918), também apresenta movimentos que denunciam os modelos políticos excludentes e presos ao meio rural, e, a partir do crescimento da burguesia, explode a nacionalização da economia e a industrialização urbana. Segundo Aranha (1996), o país, impulsionado pela Semana de Arte Moderna de 22, promove, com representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura, uma crítica à velha ordem social e política, sendo aí o marco do modernismo brasileiro¹.

Neste ínterim, nasce, em Recife, nordeste brasileiro, em 19 de setembro de 1921, o pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, conhecido por Paulo Freire, um dos maiores nomes da educação mundial (MAYO, 2004). Nascido numa família de quatro filhos, classe média, seu pai, Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da polícia militar de Pernambuco, espírita, é descrito por Freire (2001) como um homem extremamente bom, inteligente, capaz de amar e que suas mãos não haviam sido feitas para machucar seus filhos. E sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, pernambucana, como uma mulher devota a Deus, católica, doce, boa e justa.

Na obra *A importância do ato de ler* (1999), Freire relata as experiências da infância em Recife, fala sobre o seu processo de alfabetização, apresenta seu contexto de vida, descrevendo o lugar e a realidade onde viveu. O saudosismo presente nessa narrativa permite visualizar o conforto e ambiente tranquilo vivido em família por Freire na primeira infância, mas este ambiente teve que ser abandonado quando, em 1929, a crise econômica, devido à quebra da bolsa de Nova Iorque, afeta o mundo inteiro.

No Brasil, a crise do café é a marca deste momento histórico. Sentido pela família de Freire, que é obrigada a mudar para Jaboatão, vivendo a pobreza, Freire experimenta a fome e perde prematuramente o pai. Mas viver esta realidade permite a Freire conviver com o povo, viver a fome dos demais, partilhar com outras crianças as mesmas brincadeiras, e Freire (2001) relata

¹ Conjunto de movimentos culturais e estilos que influenciou as pessoas ligadas a estas áreas no Brasil, na primeira metade do século XX, e que se baseou na ideia de que o tradicional estava ultrapassado e precisava de novas formas para se chegar ao progresso.

que, aos dez anos, começou a perguntar-se sobre o que poderia fazer para ajudar aos homens. A vida de Freire é marcada pelos maiores movimentos de lutas populares em todo o Brasil no século XX, e Freire não se ausenta destes movimentos, cria sua própria força e exército para lutar por ideais constituídos ao longo de sua história de vida.

Na década de 30, segundo Aranha (1996), a oposição às forças conservadoras da aristocracia rural agrava-se com a Revolução de 30, e Getúlio Vargas aproveita para se tornar chefe do governo provisório, que, mais tarde, irá culminar no golpe de Estado Novo, que dura entre 1937 a 1945. Mas, na apresentação do livro de Freire: Educação como prática da liberdade (2007), encontra-se o que realmente permaneceu como contexto sociopolítico da Revolução.

Neste período, Freire passa por diversas dificuldades para se manter na escola devido às dificuldades financeiras enfrentadas por sua família. Somente aos 15 anos realiza os exames de admissão para o ginásio e, aos 20, o curso pré-jurídico.

Em 1944, aos 23 anos, casa-se com Elza Maria Costa Oliveira, recifense, católica e professora primária, com quem teve cinco filhos. E a partir daí inicia sua preocupação com a educação, estudando mais educação, filosofia e sociologia da educação do que direito, curso de sua formação (SOUZA, 2001).

É preciso considerar que, em 1920, a massa da população brasileira era representada por 75% de analfabetos e que os ideais da Escola Nova traziam, em seu bojo, a preocupação com a população pobre, entendendo a necessidade de articulação com formação escolar para garantir qualificação para o mercado de trabalho e inclusão econômica e social da população e do Brasil. O ideário de educação democrática e liberal embasa-se na concepção moderna de homem e sociedade que compreende o trabalho como política de desenvolvimento humano para a venda da força de trabalho à indústria com a necessidade de conhecimento tecnológico, favorecendo a ascensão das escolas como organização de qualificação profissional para assumir postos de trabalhos na sociedade e a expansão do mercado nacional na estrutura econômica capitalista.

A união com Elza, professora primária, em 1944, introduziu Freire na educação, e, a partir do casamento, Freire começa a se preocupar sistematicamente com os problemas educacionais. Apesar de estudar direito, nunca exerceu a profissão, começou a lecionar língua portuguesa no segundo grau e nunca mais abandonou a educação. Em 1946, em Pernambuco, foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social, momento que inicia seus trabalhos na alfabetização de pessoas pobres. Nessa época aproximou-se do movimento da teologia da libertação (FREIRE, 2001).

Não existia no Brasil uma educação que atendesse a todos e que desse condições das pessoas compreenderem o próprio contexto. Ocorre que a massa operária se submetia aos baixos salários e o medo de não garantir o sustento da família também promovia a aceitação sem contestar às condições precárias de trabalho.

Indignado com a realidade das massas, Freire pensa a educação popular como o caminho do autoconhecimento, promoção da liberdade humana e política. Para Freire, o homem precisa ser consciente, e, para isso, a educação não pode promover o círculo de relação opressor e oprimido. Numa luta de classes, onde uns tem o poder e outros obedecem sem compreender, o que representa tudo isso, o desejo de ser opressor nutre o sentimento de vencer na vida, ou seja, a realidade social não oportuniza uma terceira realidade: ou é opressor ou é oprimido. Para quebrar este ciclo, a perspectiva freiriana não seria uma educação para o pobre, pensada na manutenção do mesmo ciclo, mas uma proposta na qual ele participe e construa junto, seja sujeito ativo e reflexivo, onde contestar, entender, intervir e recriar a realidade seja possível, ou seja, o sujeito se libertaria, sendo autor de sua própria história (FREIRE, 1987).

Segundo Mayo (2004), Freire, educado em uma família católica, transcende sua espiritualidade ao seu modo de ler e interpretar o mundo – forma própria de Freire para explicar a relação identitária do sujeito sobre o modo de entender as coisas em sua volta – e constrói uma reflexão até então considerada impossível, pois, influenciado pelos estudos do pensamento marxista, ele une a relação com o cristianismo e reelabora o discurso alemão para a realidade do Brasil.

Com Karl Marx, Freire compreende a filosofia da relação homem e natureza, todo o sistema produzido pelo capitalismo e as relações de poder: uma crítica à política num mundo marcado pela desumanização, onde a vida não é prioridade e o trabalho é mascarado, pois ainda tem características de escravidão, uso da força e suor alheio para garantir o domínio de um círculo de poder, numa relação alienadora entre sujeito e produção, sujeito e fé.

No Cristianismo, Freire encontra a força divina que fundamenta o papel do homem na relação com o seu semelhante, identifica a relação de igualdade entre as pessoas e intensifica sua fé em sua obra, onde faz da sua história de vida testemunho de suas crenças e convicções amparadas na fé em Deus e aprendizagens que o distancia da formulação católica de homem servo alienado. Ao contrário, ao se dar conta do sistema em que a igreja e o capitalismo regem, Freire não se afasta da fé, mas cria sua própria forma de interpretar e se relacionar com ela, fazendo da vida votos de comunhão com Cristo e com as pessoas, em atitudes e expressões, deixando um legado em suas obras para futuras gerações.

O Golpe Militar de 1964, segundo Brandão (1981), separa fisicamente Freire do povo brasileiro, interrompe o maior movimento de educação popular já iniciado no Brasil, entendida como *perigosa e subversiva*, uma ameaça considerada pelo novo governo. Freire se torna uns dos primeiros educadores presos e exilados.

Exilado, Freire toma as palavras de Álvaro Vieira Pinto para definir a sua situação: “o exilado vive uma realidade de empréstimo” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011). Discute que é impossível se distanciar da realidade brasileira para continuar a construção de sua obra, pois ele, sujeito, é fruto do contexto ao qual se tornou pessoa.

E a reação da expulsão de Freire do Brasil foi contrária ao que esperava o governo ditatorial: os 16 anos de exílio foram de muita produtividade e Freire passa a ser cidadão do mundo, descoberto e aplaudido por sua produção científica em educação.

A vida de Freire, suas experiências e olhares para a realidade o fizeram assumir ideias que provocassem a construção de uma nova perspectiva educacional, pautada no diálogo, cultura e libertação. Estas palavras são a chave para compreensão do seu pensamento.

O legado de Freire é apresentado ao mundo a partir da alfabetização de adultos, num formato nomeado como Método Paulo Freire, apesar de contestações que partem do contexto de vida das pessoas, do diagnóstico vocabular dos homens e mulheres do exército de analfabetos brasileiros. Brandão (1981) apresenta o discurso de Freire, o qual denomina de método, esta relação de diálogo e valorização do bojo cultural para a construção de aprendizagem, onde todos são atores de um processo de construção libertadora.

Freire elabora, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), uma proposta curricular, a epistemologia criada para mobilização da escola, e a transformação da realidade sociopolítico-cultural é apresentada em discussões sobre o ensinar e o aprender, numa relação dialógica, constituída na inseparabilidade entre professores e estudantes, assumindo a responsabilidade político-crítica, a pesquisa, a ética e estética, os riscos e novos desafios, numa construção contínua e inacabada do conhecimento, reforçando a identidade histórica do sujeito e a consciência do olhar sobre si e o

mundo, para, assim, interferir neste mundo com atitude libertadora, rompendo com a opressão e a desumanização.

Educação e Aprendizagem em Paulo Freire

O caráter relacional e dialogal apresentado na concepção freiriana possibilita interpretar o que é aprender e como Freire dialoga com a aprendizagem humana na formação de mulheres e homens.

Denotando que o ser humano é sujeito de sua própria história, Freire sempre situou politicamente homens e mulheres como protagonistas na construção de suas aprendizagens e ensinamentos a partir de seus contextos sociais. Para Freire (2007), o ser humano se constrói nas relações com outros sujeitos, aprendendo, ensinando, transformando e transformando-se. Isto significa que nenhum ser é representado isoladamente ou retirado de suas interações sócio-histórico-econômico-político-cultural.

A visão freiriana sobre aprender e ensinar promove um debate que valoriza os saberes e os conhecimentos para além dos muros da escola, rompe com a visão determinista sobre os conteúdos e o ensino instrucionista por informação e consumo, posicionando os sujeitos como responsáveis, conscientes e participantes da própria aprendizagem. Freire intitulava a educação conteudista como bancária, tecendo diversas críticas sobre o seu papel na formação humana.

Por analogia, a educação bancária criticada por Freire (1987) anula o caráter criativo do indivíduo, negando sua condição ontológica e o reduz a instrumento num processo educativo que oprime, desqualifica, rotula e engessa.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depósito em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 58).

Nestas circunstâncias, o educador aparece como superior e inquestionável, com a obrigação de instruir, transferir e informar conteúdos descontextualizados e sem significados, e o educando tem a responsabilidade de fixar e memorizar o que é transmitido sem mesmo perceber ou entender o sentido ou utilidade de conteúdos eleitos por um currículo escolar que não representa os sujeitos que se relacionam com ele. Freire (1987) explica que, nesta relação, “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 58).

Por conseguinte, para Freire (1987), a formação humana não pode ser confundida com treinamento, a construção do conhecimento é integrada com o contexto de vida e consciência. É preciso compreender a historicidade do ser humano, que se descobre inacabado e, por consequência, assume um comportamento político, perseguidor da crítica e da descoberta do mundo e do próprio mundo, pois entende o seu papel diante dos desafios e construções cotidianas. Entretanto, o treinamento deixa o sujeito alienado, sem consciência e domestica-o.

Como se não bastasse, uma educação instrucionista promove a massificação, os homens perdem a própria identidade, se desligam dos seus contextos socioculturais, sem seus domínios para orientar sua existência e prática da liberdade, se aprisionam na ideologia opressiva e obedecem acreditando que este horizonte é o único que lhe resta.

Freire (2007) potencializa a educação como prática da liberdade, entendendo que homens e mulheres se encontram no mundo e com o mundo e precisam conjugar o verbo aprender com consciência e responsabilidade política. A união destes sujeitos promove um movimento social de luta por direitos e educação conscientizadora, pois somente o povo sabe o que precisa e qual é a realidade histórica cultural para compreender sua história e agir sobre ela. Nesta construção coletiva, todos são sujeitos de aprendizagens e ensinamentos, numa relação cooperativa e social, pois, para Freire, homens e mulheres aprendem e ensinam juntos. Esta é uma condição humana: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém!” (FREIRE, 1996, p. 23).

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 24).

Aprender é uma conjugação constante para o ser humano, é uma busca incessante para a satisfação individual e coletiva, está presente no dia a dia para entendimento do mundo e de si mesmo que se materializa a partir da percepção, observação das atitudes, resultados, ações, decisões, criações e inovações, e ao modo que se aprende também ensina, visto que para Freire estão perfilados em si, e esta curiosidade crescente do ser humano o torna mais criativo e inventivo. Logo, aprendizagem ocorre quando existe apropriação, promovendo a vida, enriquecendo conhecimentos, entendendo significados e, por consequência, conhecendo o objeto de aprendizagem. “[...] Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido as situações existenciais concretas” (FREIRE, 1996, p. 27).

Em consonância com Freire (1987), entende-se que a identidade do sujeito precisa ser preservada, não se pode passar por cima de sua cultura e história, como na educação bancária. É fundamental a superação para possibilitar um processo educativo que garanta a valorização do sujeito e da comunidade, entendendo que o crescimento individual interfere no coletivo e todos aprendem e se responsabilizam pelo processo do grupo, compreendendo a força da comunidade e as transformações que podem alcançar para o bem comum.

Sem dúvida, assumir tamanha responsabilidade exige dedicação e o entendimento que a educação é uma intervenção política implicada com as pessoas e a realidade social. Somente pessoas podem transformar seu enredo e seu mundo. Isto fica evidente quando Freire (1996, p. 111) declara: “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”.

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o

educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes (GADOTTI, 2011, p. 15).

A educação não acontece somente na escola ou em casa, ela é um processo constante na vida dos sujeitos. Em todos os segmentos, movimentos e relações sociais acontecem processos educativos, nem sempre reconhecidos e/ou validados. Muitas vezes, tem-se o falso entendimento que a educação ocorre na infância, e adultos não continuam aprendendo e produzindo saberes e conhecimentos.

Nos últimos anos, a chamada “educação de adultos” não se situa mais entre os enfoques tradicionais de educação, inscrevendo-se na perspectiva da educação permanente. Dentre os novos princípios da educação de adultos, o que mais se sobressai é a participação, por meio da qual o indivíduo não é mais objeto e sim sujeito comprometido em seu processo educativo (BONILLA et al., 1984, p. 160).

Conseqüentemente, a educação de jovens e adultos como protagonistas convida para pensar junto e construir novas possibilidades de aspirar e intervir na vida, fazendo enfrentamentos, assumindo compromissos e buscando a liberdade. Para Freire (1987, p. 09), “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.”

É essencial o entendimento que a pedagogia encontra no meio social o campo prático do exercício pedagógico para se constituir humana, a tomada de consciência dos sujeitos pedagógicos oportuniza a compreensão do seu lugar no mundo e de suas intervenções sobre ele. Por isso, Freire (1987) afirma que, para a prática da liberdade, é necessária uma pedagogia do oprimido, logo, ele pode decidir permanecer ou continuar a caminhada, pensando com/junto, e não pensada para, e, somente assim, pode-se romper o ciclo dominante e contraditório de uma pedagogia programada pela ideologia das elites manipuladoras que forjam a libertação com propostas adestradoras, que limitam o pensamento alienando os sujeitos e os fazendo aceitar sua condição de oprimido.

Freire (1987) também afirma que alfabetizar é conscientizar, numa amplitude humana rompe com uma pedagogia que oprime e vai mais além, é instrumento de libertação. Com essa expressão, ele dá um novo sentido a alfabetização e deixa claro com a premissa que “[...] alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico de técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação” (FREIRE, 2007, p. 119). E complementa que “Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador” (FREIRE, 2011, p. 100).

Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas,

oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 2011, p. 99-100).

Entende-se que a mediação e o diálogo são constantes no processo de alfabetização. É possível, segundo Freire (1987), uma estrutura metodológica que não somente oriente a organização do pensamento e atitudes, mas que permita a voz dos participantes sobre o que sabem e o que gostariam de aprender, por isso alfabetizar é mais que aprender letras e palavras, é ampliar o conhecimento sobre o mundo e suas relações com as pessoas. É também alfabetizar-se enquanto sujeito ecológico, que se permite reconstruir conceitos e colocar velhos conceitos sobre avaliação e em cheque, assumindo um comportamento crítico e reflexivo, colocando em pauta os costumes, saberes, experiências de vida repetidas cotidianamente.

Para Freire, explorar o universo vocabular é conhecer a cultura do outro e, dessa maneira, resguardar o seu contexto, impedindo elaborações genéricas sobre a realidade de um povo, respeitando sua identidade e entendendo sua forma de pensar. Assim, alfabetizar assume um compromisso social, que intervém na leitura de mundo e nas projeções e interferências sobre ele, permitindo novas interpretações e escolhas, numa nova postura assumida pelo sujeito no coletivo.

Orientações Metodológicas: Referências freirianas

É importante iniciar aqui um diálogo perseguindo as referências do pensamento freiriano que orientam a intervenção pedagógica no processo de alfabetização de adultos. É sabido que os jovens e adultos se encontram em diversos contextos: educação popular, educação do campo, trabalho, relações étnico-raciais, entre tantos outros que não aprofundaremos, mas representam um campo de diálogo importante e fundamental para entender o que se propõe e justificar as escolhas para promoção do processo pedagógico com adultos e jovens.

Freire e Macêdo (2011) discutem alfabetização para além da leitura da palavra e decodificação de letras: é uma construção de significados que impõe consciência crítica sobre o mundo e para o mundo. Uma vez que, ao atingirem consciência crítica na aquisição da linguagem escrita, os sujeitos imaginam mudanças sobre o mundo que sentem, pensam, idealizam e transformam. A união de pessoas que se encontram em comunhão para conhecer e potencializar saberes promovem ação política e consciente, desta forma alcançam a libertação, pois não dialogam sobre quantidades de letras ou fonemas, pensam e articulam sobre a própria realidade, entendem suas dificuldades e exercitam habilidades de sobrevivências. “A libertação só vem quando as pessoas cultivam sua linguagem e, com ela, o poder de conjetura, a imaginação de um mundo diferente a que se deve dar forma” (FREIRE; MACÊDO, 2011, p. 17).

Estrutura da prática pedagógica freiriana

A concepção de Freire sobre a educação de jovens e adultos entende que educação é uma forma política de intervenção no mundo e por isso é humana. Somente o homem pode ter consciência da sua ação e, se a educação contrariasse seu caráter político, então a mesma não seria educação (FREIRE, 1996).

Educação é um processo em construção contínua, pois se relaciona com pessoas e estas, para Freire, precisam compreender o seu inacabamento enquanto homem e mulher, pois ninguém está pronto, sempre estará em movimento educacional, em formação. “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 2011, p. 33). A educação é infinita, e, por consequência, a busca humana ocorre por entender o seu inacabamento. E assim Freire afirma que leva o sujeito à perfeição, sendo ele sujeito de sua própria educação e não objeto dela: “Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2011, p. 34).

Para Freire (2007), educação é um ato de amor, mas também de coragem. É preciso ter coragem para desvendar o mundo, conhecer a realidade e compreender seu papel na história. Uma educação que não promove reflexão e conscientização não é uma educação de amor ao mundo, de valorização da pessoa humana. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2007, p. 104).

Consequentemente, o processo educativo se dá através do diálogo e do debate, problematizando a realidade. Um debate democrático, franco, aberto, participativo, sem imposições, mas construído junto, manifestando no discurso a presença dos sujeitos que comungam da palavra para aprender e se conscientizar.

A conscientização precisa ser objetivo da educação. Somente com a conscientização é possível desvelar o mundo e se apropriar da realidade. “Em Freire, conscientização é entrar em confronto com a realidade, objetivá-la, isto é, romper a aderência a ela, procurar a causalidade profunda dos fatos, perceber os condicionamentos criados por esta realidade; é ‘desvelá-la’” (JANNUZZI, 1979, p. 30). Somente através da conscientização os sujeitos poderão se libertar, rompendo com a sua condição de oprimido, assumindo a criação de sua cultura e de seu aprendizado, ou seja, o ser humano como sujeito de sua própria história.

Dimensões da epistemologia freiriana

Dimensão diálogo

A educação freiriana tem fundamento no diálogo. Freire pensou um processo de aprendizagem que rompesse com a domesticação do aprendente. Em Freire o sujeito tem voz e anda junto na caminhada. O diálogo entre o educador e educando rompe com o autoritarismo, com a figura superior do professor e estabelece um novo comportamento de troca e comunhão, uma vez que a educação se apresenta como um ato coletivo e solidário, numa relação ética de respeito, utilizando uma linguagem comum, pois se origina no contexto vocabular dos participantes e não é permitido cartilhas padronizadas, que tratam as pessoas ignorando sua história e sua cultura, como se todos pensassem da mesma forma, sobre as mesmas coisas e na mesma proporção (BRANDÃO, 1981).

Para Freire (2001), o diálogo é uma atitude revolucionária, uma necessidade existencial, e o encontro entre homens e mulheres, numa relação horizontal, mediatizados pelo mundo, comunica e nutre a confiança numa atitude de amor.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma

contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos (FREIRE, 1987, p. 81).

O diálogo é natural da existência humana e instrumento de ativismo e ato de criação. O seu legado é a conquista do mundo por homens libertados, pois a partir do diálogo os seres humanos se transformam e ganham significados enquanto homens e mulheres. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78).

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto de tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2011, p. 95).

O diálogo para o pensamento freiriano é indispensável. Ao romper com o antidiálogo, faz um giro intenso sobre o homem e sua condição no mundo, ele se torna protagonista e assume o leme da própria caminhada formativa, inicia uma operação de mudança de suas atitudes e, à medida que se alfabetiza, toma para si a realidade e se conscientiza, pois a alfabetização só terá cumprido o seu papel se possibilitar um debate crítico e motivador, permitindo o sujeito ser agente de seu próprio aprendizado (FREIRE, 2007).

Dimensões política, democrática e participativa

Uma educação que prima pela libertação tem a obrigação de ser dinâmica, política, democrática e participativa. Para Freire, educar é um ato político, todo gesto pedagógico é essencialmente político. Sobretudo, uma educação libertadora rompe com a dominação que aliena e coisifica, reduzindo homens e mulheres a oprimidos alienados, sem compreender sua condição e ainda contribuindo para manutenção da estrutura social de opressão. “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 2001, p. 23).

É imprescindível que a educação assuma o seu caráter político e democrático, caso contrário não possibilitará a libertação. A emancipação só é possível se a educação se posicionar frente a realidade social, dialogando com seus pares e compreendendo sua diversidade. Freire (1987) sustentou que a atuação precisa estar pautada na prática da liberdade, se opondo à prática da domesticação e desumanização. Por isso, sempre deslocou o oprimido da sua condição de excluído para protagonista na história, refletindo com ele e entendendo seu percurso, sentimentos, reflexões, questionamentos, posicionamentos e decisões. O processo político e democrático garante uma relação dialógica e participativa, entendendo que nenhum discurso é melhor que o outro, e nenhuma fala tem mais poder; homens e mulheres precisam se comprometer em pensar o mundo, se posicionar diante dele de forma crítica e reflexiva. Segundo Freire (2011, p. 19), “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele [...]”.

Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando, decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas (FREIRE, 2011, p. 87).

Um homem e uma mulher frutos de uma educação bancária terão dificuldades de se relacionar com o mundo com criticidade. Compreendendo seu papel na realidade social, assumirão um comportamento de obediência, se limitando a esperar orientações de como proceder. Uma educação libertadora só irá ocorrer se o processo político que se instalar garantir o direito à participação com clareza sobre a essência da democracia, consolidando direitos e reconhecendo o homem como sujeito político que decide e transforma, portanto se torna condição indispensável para promoção da pedagogia freiriana.

A educação, como já disse Freire, precisa quebrar paradigmas para ser humana e democrática. A educação popular não pode ser pensada para as massas, o movimento tem que ser coletivo, junto/com, caso contrário será mais um processo que informa e coisifica. Para Freire, o diálogo precisa estar presente desde o começo, mobilizando as pessoas e deixando claro da sua autoria na relação coletiva e educativa.

A participação reafirma o lugar do sujeito na luta pela libertação, assumindo seu protagonismo e entendimento de sua ação sobre sua conscientização. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52).

Freire apresenta a libertação como resultado de uma pedagogia que rompe com a opressão, a dependência e a marginalidade, colocando o sujeito na história, com consciência sobre sua cultura e do mundo no qual faz parte.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Toda a implicação do processo de alfabetização em Freire exige participação democrática para a formação política. Neste caminho é possível se constituir o homem e a mulher libertos, que entendem suas condições humanas e pensantes sobre a própria realidade, são capazes de intervir no mundo e no próprio mundo consciente e comprometido sobre as próprias decisões. Por isso que um processo de alfabetização em Freire precisa atender as dimensões dialógica, política, democrática e participativa.

Fases da ação: Método Paulo Freire de alfabetização

Como é sabido, Freire questionou a escolarização com princípios bancários, mas sua crítica foi além, não apenas argumentou sobre o que e como deveria ser uma educação conscientizadora e libertadora, Freire propôs, interveio e depois dele nunca mais a educação de adultos poderia ser a mesma. Além disso, Freire quebra os paradigmas educacionais pautados num currículo fechado, opressor e alienante e propõe o diálogo com os oprimidos e os coloca como protagonistas

no processo de alfabetização. Em suma, ele cria uma concepção de educação, a Pedagogia do Oprimido.

Analisando o conjunto de sua obra, fica claro o diálogo que ele estabelece com o leitor e, principalmente, com a epistemologia apresentada para promover uma educação que não é uma construção de técnicas apresentadas em cartilhas ou determinações sobre como alfabetizar. O pensamento freiriano apresenta uma argumentação clara com princípios, dimensões e fundamentos sobre a educação de adultos oprimidos, e, dentro desta concepção, encontra-se o método que não é estruturado linearmente, nem muito menos apresentado passo a passo, exige relação implicada com a cultura popular para a partir dela orientar passos e decisões que irão auxiliar a trajetória de alfabetização. Cada processo se constitui dentro da sua realidade, a partir da história e necessidades de cada grupo, uma construção social.

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima de ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele (BRANDÃO, 1981, p. 21).

A comunicação é fundamental para Freire, numa relação colaborativa, de construção mútua e contínua. Sem precipitações sobre o que o outro pensa e imposição sobre o mesmo, prescrevendo saberes que antecipadamente se entendem serem importantes, de certo com diálogo descobrir o valor de cada fato, atitudes, saberes, dúvidas, comportamentos, crenças, valores, significados, relacionamentos, compromissos, necessidades, costumes, história de vida, entre outros, todos estes fatores determinam o encaminhamento pedagógico para tomada de decisões que orientarão os passos no processo de alfabetização. Fica evidente o rompimento com cartilhas e programas que estão fundamentadas numa educação instrucionista, bancária e opressora, “[...] reduzindo o analfabeto ao estado de objeto e não sujeito de sua própria alfabetização” (FREIRE, 2001, p. 48).

Mediante o exposto, Freire apresenta fases de desenvolvimento para o processo de alfabetização. Este processo acontece no círculo de cultura, permeado pelo diálogo, com etapas bem definidas que exigem muita consciência por quem se arrisca se orientar para seguir um caminho, pois a não compreensão ou banalização em qualquer etapa pode ocorrer a negação das proposições freirianas, como já aconteceu por inúmeras vezes em outros momentos da história da alfabetização de adultos no Brasil.

O espaço do círculo de cultura, no encadeamento do método Paulo Freire, representa um espaço dinâmico. Nele o diálogo, a participação e a atitude colaborativa proporcionam a aprendizagem, as pessoas se reúnem e discutem questões de interesse mútuo, debatem problemas, pensam soluções, buscam alternativas, refletem sobre a realidade, decodificam e conhecem.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o círculo de cultura. Em lugar

do professor, com tradições passivas, o participante do grupo. Em lugar dos “pontos” e dos programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 2007, p. 111).

No entanto, é preciso compreender as fases do decurso da alfabetização apresentados por ele, para que assim, fique mais claro, todos os princípios e dimensões do transcurso da alfabetização de homens e mulheres. Estas fases estão classificadas na sequência: Levantamento do universo vocabular, Seleção das palavras geradoras, Tema gerador, Elaboração de fichas roteiro, Decomposição das famílias fonêmicas (QUADRO 1). É importante ressaltar que esta apresentação não representa um sistema linear, a dinâmica do processo promove fusão de tempo e movimento que somente as pessoas envolvidas são capazes de coordenar a evolução.

QUADRO 1 - Resumo das fases da metodologia de alfabetização em Freire

FASES	PROCESSO
Levantamento do universo vocabular – atividade coletiva, participativa.	Levantamento de palavras carregadas de sentido, conteúdo emocional, expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas a experiências de grupo e profissional.
Seleção das palavras geradoras – Dentro do universo vocabular escolhe de 16 a 23 palavras.	A seleção acontece a partir dos critérios: - Riqueza fonética; - Dificuldades fonéticas; - Conteúdo pragmático da palavra.
Tema gerador – dimensão mais ampla.	A palavra sugere debates temáticos, um processo amplo de alfabetização, superando a codificação de letras e símbolos.
Elaboração de fichas roteiro – podem ser imagens de situações com significados.	Fichas indicadoras que auxiliam os educadores no debate.
Decomposição das famílias fonêmicas – também apresentadas em fichas.	Famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das obras de Freire (1987, 2001, 2007, 2011).

Levantamento do universo vocabular

A vivência para o levantamento do universo vocabular apresentado por Freire (1987, 2001, 2007, 2011) só acontece a partir do Círculo de Cultura. Nesta fase é possível investigar o contexto cultural do grupo de pessoas envolvidas. Para iniciar as atividades é preciso uma aprovação da comunidade, eles autorizam seu envolvimento para que se possa começar um processo de investigação, pesquisa, levantamento de informações para desenhar a realidade das pessoas e do lugar onde vivem.

Assim, nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena

pesquisa. É um trabalho coletivo, coparticipado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas (BRANDÃO, 1981, p. 24).

Esta fase é muito rica, um momento de investigação do vocabulário popular, promove para os educadores uma aproximação e conhecimento da realidade e de curiosidades da língua no enredo cultural da população.

Segundo Brandão (1981), é preciso um diário de campo para anotações e muita atenção para registrar fielmente as demonstrações e exposição dos vocábulos mais usados pela comunidade que irá se alfabetizar. “O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de ver-sejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida” (BRANDÃO, 1981, p. 26).

Descortina-se então um mundo de descobertas, a palavra se apresenta cheia de contexto, não é vazia e nem arbitrária, traz consigo significados de vidas vividas e que o seu sentido tem representação pessoal e social, diferindo-se de palavras apresentadas em cartilhas sem sentido para quem lê ou tenta aprender, esvaziada de significados, distanciando o sujeito da consciência sobre o mundo e, principalmente, fortalecendo a condição social de oprimido, permitindo inclusive a aceitação dela.

O registro das descobertas desta primeira fase possibilita o encaminhamento da segunda fase: Seleção das palavras geradoras.

Palavras geradoras

Como foi apresentado no Quadro 1, esta fase é caracterizada pela seleção das palavras geradoras, com análise no universo vocabular coletado pelos pesquisadores a partir de três critérios: 1º - Riqueza fonética; 2º - Dificuldades fonéticas; 3º - Teor pragmático (FREIRE, 2007).

Estes critérios devem oferecer parâmetros para o levantamento de palavras ricas de sentido, de emoção e afetividade, que estejam presentes no dia a dia das pessoas e que tragam riqueza e complexidade fonética, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas (FREIRE, 2001).

Segundo Brandão (1981), é importante também que possam nutrir um conjunto de reações socioculturais a partir da conscientização proporcionada pela palavra em potencial, não precisam ser numerosas, variam entre 16 e 23 palavras, mas que consigam codificar o modo de vida das pessoas que estas representam.

Tema gerador - problematização

Neste momento, tem-se o desafio de se fazer, segundo Freire (2007), o levantamento de situações problemas que estão implicadas com as palavras geradoras. O debate neste contexto referencia-se a cultura popular e resgata questões cotidianas que estão presentes nas vidas das pessoas, podendo representar uma situação, um problema de ordem política, um conceito, uma realidade de grupo ou de ordem prática, um sentido para uma realidade, uma explicação e ou

contextualização para problemas sociais. “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (FREIRE, 1996, p. 81).

Para Brandão (1981, p. 37), “Assim como na pesquisa do universo vocabular cada palavra geradora aparece dentro de frases, de falas das pessoas, cada palavra aponta para questões, para temas: temas geradores”. Então, Freire (2001) traduz este momento como criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Estes desafios promovem debates a partir de situações problemas que carregam em si elementos para serem decodificados. Desta forma, o processo de alfabetização se desenvolve com conscientização.

Elaboração de fichas roteiro

Esta fase é muito simples, mas não menos importante, pois organiza o debate a ser provocado, o trabalho permanece organizado, auxiliando o educador no desenvolvimento de ideias, de contexto cultural, de enredo.

Brandão (1981, p. 41) descreve que “As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. Uma após a outra, elas provocam os primeiros debates, as primeiras trocas de ideias entre o animador e os educandos, ou entre os educandos”.

Elas possibilitam discussões que trazem o bojo de situações existenciais e apossam-se de conceitos culturais durante o processo de alfabetização.

Decomposição das famílias fonêmicas

A apresentação da palavra na sucessão de ações do método Paulo Freire vem carregado de sentido, visto que o debate promovido proporciona uma relação de aproximação e entendimento. Ela aparece cheia de fundamento e significados, não está sozinha, solta no vazio. Nesta condição, não se indica uma aproximação por memorização, mas “Quando se visualiza a palavra se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere – representado na situação – mostra-se ao aluno, por de outro dispositivo, a palavra sozinha, sem o objeto correspondente” (FREIRE, 2001, p. 51).

Posteriormente, decompõe-se a palavra; ela é apresentada em pedacinhos, dividida por sílabas. O reconhecimento das famílias fonéticas promove a síntese da palavra e proporciona a descoberta de outros sons, pois é feita uma leitura em todas as direções para se entender todos os pedacinhos de cada família.

Exemplo:

TI- JO- LO

Decomposição da palavra por família silábica

TA – TE – TI – TO –TU

JA – JE – JI – JO – JU

LA – LE – LI – LO – LU

Depois deste reconhecimento e da síntese oral, todos passam a recriar novas palavras, com combinações possíveis dos pedacinhos decompostos de cada sílaba.

Este simples exercício ampliava rapidamente o universo de leitura e escrita dos alfabetizandos que construíam a palavra, ao contrário dos que promovem os processos conservadores de alfabetização que os educandos são apresentados às palavras e precisam memorizá-las.

Todo encaminhamento do processo de alfabetização apresentado por Freire revela uma ação de alfabetização política e cultural que está implicada com a conscientização e libertação de homens e mulheres que descobrem uma nova realidade social que transgrida a condição de oprimido de cada sujeito.

Considerações finais

O desafio de compreender a epistemologia de Freire a partir de seu percurso histórico comprovou sua afirmativa que todo sujeito não pode ser separado do seu contexto histórico, social, cultural, político e profissional. Analisar o seu pensamento de modo isolado não possibilita o mesmo entendimento, pois Freire foi um homem que permitia que as emoções se apresentassem nas atitudes e na escrita, sem medo de ser considerado romântico ou piegas, mas que nem por isso amenizava o discurso agressivo e denunciante sobre a realidade brasileira.

Pensar sobre as contribuições deixadas por Freire é fundamental para avaliar-se o que se tem enquanto proposta educacional. Discussões devem influenciar as construções curriculares em todo o Brasil, uma vez que Freire, cidadão do mundo, homem brasileiro, nordestino, pernambucano, conheceu de perto a luta de homens e mulheres pela sobrevivência e acreditou na educação como o meio de transformação social, mas nunca organizada sem o diálogo, pois ele é a condição para a garantia de participação no processo educacional, onde quem aprende e ensina não se distingue por ser professor ou aprendiz, mas colaboradores do mesmo processo.

Freire critica a relação constituída numa sociedade de classes, mas não se acomoda apenas apontando defeitos, erros, contradições, ao contrário, elabora propostas e experimenta-as, dando ainda mais credibilidade aos seus argumentos sobre a humanização nas relações sociais e educacionais. Por isso, este educador precisa ser reconhecido por todos os brasileiros. O legado que herdamos traz a nossa própria história como fonte e referência para elaboração da epistemologia freiriana. Nenhuma proposta seria tão original para o povo brasileiro!

Referências

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

BONILLA, Victor D. et al. Causa popular, ciência popular – uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época, v.13).

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

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

_____. **Educação e Mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; MACÊDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária).

MAYO, PETER. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma educação transformadora**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL FREIREANA: Currículo e identidade

Maria Luiza Tapioca
Nadja Maria Lima Maciel

Introdução

Desde a sua concepção histórica que a educação vem relatando e defendendo que seu papel é o de formar os indivíduos para a sociedade. Essa mesma sociedade, do modo como está estruturada, não comporta os homens e mulheres com saberes e entendimentos da vida que na escola aprendem, pois a escola tem um sistema próprio, onde os alunos/as e docentes interagem em prol de uma educação contextualizada com um currículo multicultural.

Nesse cenário, Arroyo (1999) critica a sociedade brasileira por não colocar em prática políticas públicas de educação contextualizadas para as populações denominadas como minorias, constituídas em uma ação compensatória que trata os sujeitos como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que têm, como sinal de vida, de trabalho, de cultura; de relações sociais. Uma educação que quer expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham, e não meramente reproduzem os ideais do desenvolvimento urbano.

Neste artigo, o currículo multicultural freireano tem como premissa delinear o caráter da contribuição para o desenvolvimento desse povo que ora são alunos e, ao mesmo tempo, pais, mães, lavradores, pescadores, caçadores, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros. Enfim, existem outras funções em seu meio social e que não são reconhecidas como merecedoras de uma educação voltada para sua modalidade multicultural (GOMES, 2009).

Essa problemática vem se distanciando, de uma solução, pois, de uma forma ou de outra, muitos/as educadores/as ainda desconsideram que o espaço multicultural e o urbano são distintos e que ambos precisam de um planejamento educacional diferenciado que aglutinem educação, multiculturalismo e currículo.

Os membros das sociedades primitivas valorizavam os aspectos multiculturais e exploravam seus artifícios, como dramatizações, rituais, danças, músicas, a corporeidade, os jogos como forma de transmitir e perpetuar acontecimentos e histórias que consideravam relevantes, no sentido de repassar para gerações. Não havia, entretanto, qualquer garantia de que essas estratégias seriam as mesmas após vários estágios de exercício, pois acontecia a deturpação na natureza de alguns fatos, como ocorre em qualquer processo multicultural freireano por meio do conhecimento de fatos presenciados ou relatos feitos por pessoas que viveram em outras épocas ou lugares.

Concepções pedagógicas do currículo multicultural

A primeira manifestação da educação multicultural iniciou-se nas tribos, onde a aprendizagem da criança estava diretamente relacionada aos fatos acontecidos nas atividades diárias de seus habitantes, na lida, na caçada, nas plantações, onde existe a repetição desse gestual para explicar a luta diária da sobrevivência. Embora fosse repetitiva, ela estava funcionando como um meio de repassar através da oralidade as suas tradições e seus conhecimentos

O ser humano também apresenta alguns resquícios de educação na antiguidade, onde o princípio da escrita ainda era bastante rudimentar, mas existiam nessas sociedades indivíduos letrados, geralmente altos sacerdotes, advindo daí a ideia de que a educação era restrita apenas para a classe dominante. Nesse contexto, a maioria da população continuava no analfabetismo, só aprendendo o que era permitido, e assim mesmo, aprendendo os conceitos de forma equivocada, porque os dominantes tinham medo de que a população com um nível maior de entendimento não seguisse as diretrizes estabelecidas por eles (dominantes) e se rebelasse à medida que tivessem a consciência de estavam sendo lesados em seus direitos como liberdade e segurança consoante.

Por outro lado, considera-se que o multiculturalismo deve implicar tudo e todos, no âmbito educacional, e proporcionar perspectivas curriculares, mesmo quando provisórias. Porém, a educação multicultural compartilha importantes instrumentos de leitura, compreensão e resolução de problemas do mundo social e cultural. No processo educativo, os estudiosos da área curricular precisam considerar que ele ocorre a partir da tríade: comunicação, interação e significação. Na escola, o conhecimento produzido é compartilhado, reconstruído e ressignificado, realizando-se por meio da linguagem. Embora esta seja constituída de fatores físicos, socioculturais, psicológicos e linguísticos propriamente ditos, o que interessa a esta investigação é o seu papel no desenvolvimento do pensamento humano e na construção do conhecimento.

As principais mudanças na formação de professores incidem em sua organização curricular. Para tanto, faz-se necessário uma discussão sobre os fundamentos do currículo, mais especificamente as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação. Esse artigo segue, portanto, uma abordagem dos principais conceitos acerca do currículo presentes na literatura, sua trajetória histórica, apresentando estudiosos que fundamentam a área, no sentido de definir a inserção do currículo na parte cultural da escola, suas principais mudanças, linhas de reflexões e diretrizes para a elaboração curricular (BAGNO, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orienta para um currículo de base nacional comum para o ensino fundamental e médio. As disposições sobre currículo estão em três artigos da LDB. Numa primeira referência, mais geral, quando trata da Organização da Educação Nacional, define-se a competência da União para estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Sendo assim, são estabelecidas as diretrizes que deverão orientar os “conteúdos curriculares da educação básica”, que envolvem: valores, direitos e deveres e orientação para o trabalho. A LDB sugere uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto local. O ensino na zona rural

admite a possibilidade de um currículo apropriado às reais necessidades e interesses dos alunos (MENEZES et al, 2002).

Implicações do currículo multicultural

A escola do século XXI vem sofrendo inúmeros processos que causam profunda transformação em todos os contextos, pois abrem-se para as estruturas vigentes da sociedade e nutrem-se de ideologia. Afirma-se como central na sociedade dar-se ênfase ao fazer, enquanto as teorias se destinam a fundar e a dar substrato a essas práticas inovadoras (PRZYBYELA, 2011).

Dentro dessa visão de relações entre currículo e cultura, mediada pelo poder em um jogo de correlação de forças, no qual o currículo como um artefato educacional retira elementos de uma cultura e os escolariza. Apresentam-se algumas dimensões que têm sido adotadas para examinar de que modo o currículo está implicado com a sociedade que o produziu para tornar-se multicultural. (PRZYBYELA, 2011).

Alguns estudos, contudo, revelam que o currículo da escola está baseado na cultura e linguagem dominantes, e é transmitido por meio do código cultural de superioridade. Esse trabalho funciona como mecanismo de exclusão natural das minorias, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar e com a condição subjulgada. O currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que, em nome da eficiência pedagógica, tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é um dos espaços em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político na educação (PRZYBYELA, 2011).

Por outro lado, a escolarização deve permitir novas formas de solidariedade e de associação, capazes de contribuir para a construção de identidades complexas, nas quais se inclua o pertencimento a múltiplos âmbitos (MOREIRA, 2002).

Dentro desta visão, todas as iniciativas de analisar as mudanças curriculares que se vêm promovendo em muitos países precisam ser referidas ao processo de globalização em curso. Quer se enfatizem seus aspectos econômicos ou seus aspectos culturais, não há como negar seus contraditórios reflexos no cenário educacional. Nas políticas educacionais, nos currículos, nas formas de avaliação, nas propostas de reformular a formação docente, nas investigações, assim como nos encontros e seminários que se desenvolvem em inúmeros países, há procedimentos, objetivos e características comuns, a despeito de diferenças também observáveis. A reorganização dos currículos move-se pela intenção de responder à preocupação dos que têm coordenado e desenvolvido os processos de reestruturação da escolarização e ao caráter multicultural de nossas sociedades (MOREIRA, 2002).

Existe na atualidade um crescente interesse pelos estudos multiculturais no campo da educação na perspectiva de entendimento das práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar, que distingue como fundamental o estudo das relações que permeiam o social e o simbólico e produzem significados que dão sentido às ações pedagógicas (MOREIRA, 2002).

Tem-se buscado, nos novos currículos, oferecer algumas respostas a um complexo panorama multicultural. A diferença cultural, cada vez mais marcante, pauta-se por relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e que respondem por crescentes xenofobias, racismo, fundamentalismo, terrorismo. Tais respostas tanto têm correspondido à intenção de

harmonizar e integrar os diferentes grupos no seio do que se chamaria de cultura hegemônica, como ao propósito de tornar visíveis, questionar e desestabilizar as assimétricas relações entre esses mesmos grupos. Inegavelmente plurais essas sociedades abrigam diferentes grupos cuja convivência está longe do que se poderia considerar pacífica (MOREIRA, 2002).

Trabalhar nesta perspectiva é dispor-se a alargar os horizontes conceituais, é fazer do currículo palco de novos territórios, nos quais seja possível discutir os processos de significação dos sujeitos e de suas relações com os espaços de aprendizagem.

Currículo, pluralidade cultural e transversalidade

Para aprofundar as questões transversais do conhecimento, houve a introdução das relações raciais, multiculturalismo e currículo como temas conectados. Na educação, são temáticas que não só estão implicadas umas às outras, como também, muitas vezes, emergem juntas. Por essa razão, não é possível abordar multiculturalismo e currículo sem problematizar as relações raciais na escola.

Sendo assim, o currículo no âmbito da percepção e entendimento do espaço escolar, via prioritariamente, é reservado à transmissão de uma base comum de ideias, sentimentos e práticas. Nesse cenário, a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com certa visão/concepção de mundo.

A convivência e a socialização nesse espaço devem propiciar aos alunos/as a apropriação de certo *modus vivendi*, que é constituidor de identidades e está presente nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado *habitus*.

As políticas curriculares oficiais, como textos de referência, têm tido o poder de autorizar e desautorizar outros textos produzidos com a visão de intervir nas práticas escolares, vistas como discursos se apresentam como um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Definidora de papéis, as políticas curriculares efetuam um processo de inclusão e exclusão de culturas. Nesse processo, as políticas oficiais dão corpo e forma ao currículo; um currículo produtor de identidades que, concomitantemente, reforça diferenças (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004).

Nesse sentido, é a partir das considerações de Geertz (1989, p. 56) que se passa a entender cultura como conjunto de mecanismos de controle “[...] para governar o comportamento e que há uma relação íntima entre a cultura e o ser humano, no momento em que ambos se criam e recriam cotidianamente.” Para esse autor, o sujeito nasce com infinitas possibilidades de vivência, mas a cultura o modela de acordo com sua inserção em uma dada sociedade com estilos e tradições de vida diferenciadas.

Nesse sentido, a educação na contemporaneidade necessita estar atrelada aos condicionantes dessa aculturação, uma vez que estaria oportunizando diferentes alunos desterritorializar e a reterritorializar suas culturas com base num diálogo crítico, fomentando, assim, a construção de identidades provisórias, porém não estereotipadas, podendo-se, inclusive, serem agentes de uma cultura hibridizada com negação do silêncio e da subalternidade de um pertencimento cultural ao outro.

Recorrendo a Silva (2001) de forma breve e simplificada, faz-se necessário apresentar quatro visões de currículo e de teoria curricular vigente:

a) A visão tradicional, dentro de uma perspectiva humanista, de uma cultura conservadora, estável e fixa e do conhecimento como fato e informação, visão conservadora de escola e de educação.

b) A visão tecnicista que em alguns aspectos é semelhante à tradicional, mas que enfatiza as dimensões instrumentais, transversais e pedagógicas da educação.

c) A visão crítica de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura.

d) Finalmente, uma visão pós-estruturalista, a qual enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação.

Entretanto, é preciso ter claro como se define uma teoria multicurricular freireana. Nas palavras de Silva (2001), ela se distingue pela forma como organiza seus conceitos para que se torne possível enxergar a realidade. Assim, as teorias tradicionais privilegiam no currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, onde fica visível a preocupação com questões de organização. Macedo (2004, p. 98) explicita que:

Tomar o currículo como artefato social significa entendê-lo como instrumento capaz de permitir acesso aos antecedentes que tornaram possíveis determinadas tradições, costumes e relações de poder que orientam a constituição de uma dada instituição social ao mesmo tempo em que concebê-lo como prática cultural pressupõe compreendê-lo como espaço de poder onde identidades são negociadas.

Quais são os critérios mais utilizados na seleção de conteúdos e conhecimentos que são incorporados aos currículos escolares da educação do campo é uma pergunta pertinente no momento em que estão em jogo a priorização de uma determinada cultura que se faz hegemônica e o silenciamento de outras muitas, pautadas na pedagogia da alternância, num processo que abrange a construção de identidades.

É necessário, então, desvelar esse processo, entendendo que essa seleção não é ingênua e possui consequências inevitáveis, uma vez que o conhecimento escolhido tem sua legitimidade a partir de princípios e orientações de uma dada camada da sociedade, que se constitui como uma classe dominante e hegemônica. Nesse sentido Silva (2001, p. 15) observa que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Silva (2001) afirma, também, que a questão da seleção de conhecimentos que vai compor o currículo multicultural, além de envolver relações de poder, proporciona aos indivíduos uma determinada identidade, favorecendo, assim, a construção de subjetividades. Esta ação privilegia um tipo de conhecimento como uma operação de poder e ainda destaca, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal operação de poder.

O currículo torna-se, assim, um artefato multicultural de grande relevância uma vez que estão em jogo diferentes posicionamentos entre aquilo que se deve oportunizar aos estudantes

aprender e aquilo que será ocultado ou silenciado. Nessa perspectiva, as identidades que serão construídas na caminhada escolar vão depender do que se terá como conhecimento válido. Se no currículo é encontrado somente uma determinada leitura de mundo, uma determinada cultura que, na maioria dos casos é uma cultura ocidental, branca, eurocêntrica, machista, heterossexual, conseqüentemente, a identidade a ser construída ou reforçada será aquela que estará em consonância com esses preceitos. Mas, se o currículo estiver aberto ao diálogo proveitoso entre as manifestações culturais diferentes que são encontradas no interior das escolas, possivelmente ele estará contribuindo para a efetivação de identidades não estereotipadas e em processo de reconstrução contínua. Utilizar, assim, a experiência do aluno como princípio pedagógico torna-se peça fundamental que pode respaldar o trabalho educativo com vistas ao engajamento escolar (DESTRO, 2004).

Currículo, cultura e identidade

O cotidiano escolar transforma-se, então, em uma rede de significações e emaranhados por abranger processos diversos e substanciais envolvendo uma série de situações localizadas no espaço/tempo, bem como um grande número de pessoas, com identidades constantemente em construção e que vivem e se descobrem no dia-a-dia, criando e recriando cotidianamente suas ações e vidas. É por isso que não se pode mais fechar os olhos para a grande diversidade cultural que se encontra nas escolas, cujo direcionamento continua voltado à tentativa de homogeneização do/as alunos/as em prol de uma dada cultura, sem oportunizá-los a expressarem-se e a dialogarem com os seus outros, na busca de identidades individuais e coletivas menos estereotipadas. É aqui que reside a questão política do pedagógico (DESTRO, 2004).

Então, sendo a cultura uma força extraordinária na constituição subjetiva dos indivíduos, na construção de identidades particulares, há de se considerar que grande parte dos/as aprendentes com origens étnicas distintas e, sobretudo, de condições econômicas e culturais diferenciadas, que vivenciam nas escolas conteúdos, muitas das vezes, desvinculados de suas realidades sociais e culturais, participa de processos homogeneizadores de ensino e aprendizagem, como também de momentos avaliativos entendidos como referencial de análise de desenvolvimento dos avanços atingidos pelos/as mesmos/as. São formadas, assim, identidades vinculadas a um determinado pertencimento cultural de grupos específicos, o que vem impedir que se construa identidades conectadas a realidades sociais e culturais de grupos negligenciados, reforçando a cultura dominante que está alheia aos novos mapas culturais que são apresentados na multiculturalidade. (DESTRO, 2004).

Contudo, compartilhando do mesmo espaço social, os/as estudantes trocam experiências, pontos de vistas, explicitam seus entendimentos em relação a vários assuntos, e é nessa dinâmica que se constroem as identidades individuais, alicerçando, dessa maneira, a ideia de que estas são parte de interações constantes e que é nesse contexto que os/as alunos/as constroem suas categorias de significado em relação a si e as coisas.

Assim sendo, como as identidades culturais são construídas socialmente e o engajamento sendo a capacidade de se situar num determinado contexto histórico do campo, interrogando os condicionantes dessa localização, é a partir de uma educação crítica pautada na experiência do/a aluno/a como princípio pedagógico e num currículo multicultural que dê visibilidade aos

processos de diálogo dos diferentes pertencimentos culturais que as identidades culturais terão um espaço de negociação, caminhando para um avanço cada vez menos estereotipado e cada vez mais dinâmico, e não simplesmente incorporando-se uma identidade específica (BERGER, 2002).

Um currículo multicultural freireano deve estar pautado nas especificidades locais, juntamente com as experiências dos/as alunos/as como um princípio pedagógico e que dê visibilidade ao engajamento destes. Não necessita, assim, ser entendido apenas como uma 'simples' listagem de conteúdos e de certa orientação metodológica. Precisa ser percebido como um espaço de lutas, contradições e negociações, envolvido pelas/nas relações de poder, onde, em função desse poder, há determinado grupo que seleciona e legitima os conhecimentos necessários à educação dos/das alunos/as e que vai, necessariamente, enfatizar a 'sua' cultura, sem abrir espaços para o diálogo entre os diferentes pertencimentos culturais que estão inseridos nas escolas, não oportunizando assim, os diferentes como atores sociais em busca de suas falas como principais e, quando muito, somente como coadjuvantes ou figurantes (DESTRO, 2004).

O currículo, para muitos/as professores/as, é entendido como programas de ensino, conteúdos ou matriz curricular. Na realidade existe uma pluralidade de definições e cada uma pressupõe valores e concepções implícitas. Isto também influencia na escola, que precisa se envolver nos problemas dos/das alunos/as, ou seja, usar o currículo para eles/elas conseguirem solucioná-los, pois os/as alunos/as aos poucos devem demonstrar confiança no que o professor aplica em sala de aula, conteúdos que precisam de informações de cada um/uma deles/delas para debates, exposições, pesquisas, fazendo, assim um compartilhamento de experiências vivenciadas em seu contexto (CARVALHO, 2012).

A linguagem na educação multicultural freireana

A língua humana é, na realidade, uma fonte de informações que poderá ser compartilhada de diversas formas, mas com o intuito de promover o diálogo, a troca de informações ou até mesmo para compartilhar instruções. Então, a linguagem é uma prática social muito difundida entre os seres vivos, cheia de caracteres e símbolos por meio da comunicação entre seres humanos, que vai desde o nível simples até o nível complexo. Assim, a linguagem freireana permeia as trocas de informações que serão definidas como importantes ou não (KRISTEVA, 1998).

Bakhtin (2000) considera a linguagem como fenômeno sócio ideológico, apreendido dialogicamente no fluxo da história. Assim, para ele, a compreensão da linguagem resulta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade.

Convém destacar que a linguagem por meio de gestos é fruto social e que se diferencia de acordo com as peculiaridades de cada cultura, e ainda que a interlocução entre fala e gesto se associe em um princípio de total comunicação, há também a consideração do papel que o tato, o olfato e o espaço exercem nesse processo.

Independente da diversidade das linguagens existentes, é importante salientar que há um único tipo de comunicação que compreende os padrões comportamentais pelo quais as pessoas se relacionam. Desse modo, vale salientar que pensar também em novos processos de comunicação engloba as redes colaborativas e os sistemas híbridos, que combinam comunicação de massa e comunicação pessoal.

É importante ressaltar que mediante à linguagem o sujeito se relaciona com o mundo e com os outros seres humanos. Assim, não se pode deixar de apontar, neste artigo, de que forma ela atua no processo intencional do ato multicultural. A linguagem é via de acesso ao mundo e ao pensamento, estabelecendo entre o mundo exterior e o interior do indivíduo um canal gerador de conhecimento, focalizando-se, desse modo, a linguagem viva, enquanto experiência que participa ativamente da formação e formulação das ideias e valores do cidadão.

Abre-se o caminho da multiculturalidade para diferentes dimensões educativas. A emergência desta viagem em direção ao outro – educação multicultural freireana – permite ao professor/a constatar que a educação tem necessidade de integrar diversos conceitos, saberes, valores e metodologias plurais. Os conceitos, os modelos, os processos e as estratégias só se tornam significantes quando operacionalizadas na prática em uma perspectiva integradora. Contudo, é imperiosa uma visão de conjunto, um esforço pessoal e coletivo, um instrumento simbólico macroscópico que nos permita descobrir novas regras de educação e de ação. A multiculturalidade vem se tornando um objeto de estudo interdisciplinar a transversal para teorizar a complexidade para além da pluralidade ou da diversidade em diversas relações sociais subjetivas.

Como elemento de ligação entre os seres humanos, a língua mostra que ela absorve ensinamentos e fundamentos científicos e do senso comum, com a dimensão de fazer com que a comunicação seja realizada com a troca de mensagens voltadas para o âmbito de efetivar uma interação entre todos/as envolvidos/as. Desse modo, a cultura pode ser definida como o conjunto formado pela linguagem, crenças, hábitos, pensamentos e arte de um povo, mas se refere à arte de um caráter mais erudito, como a literatura, a pintura, a arquitetura e a escultura, posto que a cultura é o modo de ser edificado pelo homem, é um atributo humano.

Estas questões evidenciam o quão distante se encontra a linguagem da cidadania democrática e multicultural das nossas instituições educativas. Dizer que a linguagem se relaciona com o mundo e com os outros é insuficiente na perspectiva de sua operacionalização enquanto mediadora do processo escolar multicultural freireano. A elaboração social do conhecimento é mais ampla e mais complexa, envolve o individual e o social, o hoje e o ontem, o aqui e o acolá, o presente e o ausente.

O acesso e o uso do conteúdo freireano implicam aprender, conhecer, fazer, ser e viver com o (a) outro(a) como aspectos importantes de uma educação cidadã, na qual o intercâmbio entre os sistemas simbólicos existentes na sociedade, sem hierarquizações entre o conteúdo dito culto e o conteúdo popular, entre a cultura primeira e a cultura escolar, entre os saberes, habilidades e valores dos diversos segmentos sociais, assim como a construção de um olhar multicultural não é apenas nos contentarmos em recuperar esse conteúdo, sem contextualizá-lo, mas exige a sua compreensão nas transações mais complexas, vez que, “na operação de busca, os temas devem ser constituídos na riqueza de suas interrelações com seus aspectos particulares” (FREIRE, 1982, p. 96).

Conclusão

Então, sendo a educação multicultural freireana uma força extraordinária na constituição subjetiva dos indivíduos e na construção de identidades particulares, há que se considerar que

as camadas populares, com origens étnicas distintas e, sobretudo, de condições econômicas e culturais diferenciadas, que estão inseridas nas escolas públicas com conteúdos desvinculados de suas realidades sociais e culturais, participam de processos homogeneizadores de ensino/aprendizagem, como também de momentos avaliativos entendidos como referencial de análise de desenvolvimento dos avanços atingidos pelos mesmos.

Contudo, compartilhando do mesmo espaço social, os/as alunos/as trocam experiências, pontos de vistas, explicitam seus entendimentos em relação a vários assuntos e é nessa dinâmica freireana que se constroem as identidades individuais, alicerçando dessa maneira a ideia de que estas são parte de interações constantes e que é nesse contexto que os/as alunos/as constroem suas categorias de significado em relação a si e às coisas.

Assim sendo, como as identidades multiculturais são construídas socialmente e o engajamento está atrelado à capacidade de se situar num determinado contexto histórico, é interrogando o condicionante dessa localização a partir de uma educação crítica pautada na experiência do/a aluno/a como princípio pedagógico e num currículo que dê visibilidade aos processos de diálogo dos diferentes pertencimentos culturais que as identidades culturais terão um espaço de negociação, caminhando para um avanço cada vez menos estereotipado.

Um currículo multicultural freireano que abranja as especificidades locais, juntamente com as experiências dos/as alunos/as como um princípio pedagógico e que dê visibilidade ao engajamento deles/as precisa ser percebido como um espaço de lutas, contradições e negociações, envolvido pelas/nas relações de poder, onde, em função desse poder, há determinado grupo que seleciona e legitima os conhecimentos necessários à educação dos/as alunos/as e que vai, necessariamente, enfatizar a 'sua' cultura e abrir espaços para o diálogo entre os diferentes pertencimentos culturais que estão inseridos nas escolas.

O multiculturalismo freireano propõe alguns princípios que podem orientar qualquer currículo em sua aplicabilidade na escola.

- Aprender a ensinar sobre culturas, partindo de estudos etnográficos, materiais e conhecimentos antropológicos contextualizados que possibilitem perspectivas comparativas culturais, desafiando a maneira de ver o mundo;
- Desenvolver uma pedagogia que permita a sensibilização multicultural freireana e a análise cultural reflexiva a partir da observação e interpretação cultural, descodificando a construção dos processos de autoestima que se baseiam unicamente nas heranças culturais de cada um;
- Analisar criticamente os currículos, as atividades relacionadas com o ensino multicultural e, ainda, estimular a autorreflexão, por forma a desmistificar as “fábricas de referências” que impossibilitam novas conceitualizações e a inovação/criação de alternativas de aprendizagem e de ensino cultural;
- Tomar consciência da nossa quase total ignorância em relação às práticas multiculturais freireanas e definir, de uma forma inequívoca, o que pretendemos com a educação multicultural transmitindo aos alunos/as esperança para a obtenção de bons resultados.

Conhecer todas as culturas, parece-nos impossível. No entanto, os/as professores/as podem aprofundar aquelas que são mais específicas de um determinado âmbito geográfico-social. Neste sentido, há que se conhecer os seus valores fundamentais, modelos de socialização, estilos de aprendizagem e relação, a sua língua, os seus problemas econômicos, sociais, políticos e religiosos. Temas-chaves para uma formação docente competente podem compreender: vínculo com a comunidade cultural de alvo, o conhecimento prévio do professor e suas subjetividades, além de sua inserção no contexto contemporâneo.

Todos os alunos têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza. No entanto, há que se compreender a contradição entre as visões dos discursos hegemônicos, que silenciam vontades e vozes emancipadoras e críticas, e as daqueles que querem viver os seus sonhos e ser nas suas vivências. Viver com o outro e ser um com outro são exigências sociais para as quais a escola deve preparar-se, atendendo à diversidade, à heterogeneidade e à multiculturalidade freireana, não educando a todos como se fossem um só.

Para finalizar, este artigo aponta o cruzamento de descobertas conceituais, necessárias para recontextualizar concepções, atitudes e hábitos que permitam compreender as diferentes leituras da educação multicultural freireana. Sendo assim, torna-se possível afirmar que é possível dar um novo rosto à educação e reconstruir uma escola/comunidade diferente, na qual o ensino e a educação valorizam o pluralismo cultural e lutam pela justiça social, reorganizando o currículo escolar, alargando as práticas pedagógicas e multiculturais a outros espaços e tempos sociais, de forma a colocar em evidência o respeito pela pessoa com base na diversidade.

Referências

- ARROYO, M; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo. 1999.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola. 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- BERGER. Luckman. **A construção social da realidade**. 22^a ed. Petrópolis: Vozes. 2002.
- CARVALHO, Luzineide Dourado. Os saberes tecidos no contexto: a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. Salvador. **III Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade**, 2012.
- DESTRO, D. S. **A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora – MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática**. Rio de Janeiro. Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. 1989.
- GOMES, S. **O ato de planejar e a importância do planejamento na educação do campo**. 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ato-de-planejar-e-a-importancia-do-planejamento-na-educacao-do-campo/18166>. Acesso em: 10 mai. 2022.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70. 1998.

MACEDO, E. F. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências. In: LOPES, A C & MACEDO, E. (Orgs). **Currículo de Ciências em Debate**. Campinas: Papyrus. 2004.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. “Currículo escolar” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, educação e contemporaneidade. **Cad. Pesqui.** [online]., n.117, pp. 09-11. 2002.

OLIVEIRA, O. V. MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira Educacional**. [online], n.25, pp. 67-81. 2004.

PRZYBYELA, C. **Teorias do currículo**. 2011. Disponível em: <http://professormarceloezio.blogspot.com.br/2011/02/teorias-do-curriculo.html/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

NAS ONDAS DO RÁDIO: Uma experiência de educação libertadora

Vicência Paula da Conceição Gomes

Introdução

O presente estudo, sob a forma de artigo científico, tem o condão desafiador de discutir o uso das tecnologias na educação, especificamente o rádio, a partir da apresentação de um projeto educativo “Nas ondas do rádio: possibilidades do fazer pedagógico”, em desenvolvimento no município de Palmas de Monte Alto, Bahia, em um contexto de ensino remoto e educação em tempo integral, balizado pela ideia de que o homem transforma o mundo e por ele é transformado.

Corroborando tal assertiva, compreende-se, aqui, o diálogo como eixo de conexão entre os polos das relações sociais, a fim de encurtar as desigualdades e as distâncias, proporcionando o encontro entre o eu e o outro, pois, conforme nos mostra Freire (1967, p. 107), “só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo”. Mediante tal processo, o autor destaca que se estabelece uma relação de simpatia entre ambos, efetivando, desse modo, a comunicação.

Preliminarmente, é importante refletir o processo de comunicação, uma vez que estamos inseridos em um contexto de globalização sem fronteiras territoriais, permeado pela velocidade das informações, pela diversidade e proliferação de redes, as quais tornam a nossa sociedade uma aldeia global marcada por aceleradas mudanças, dinamismo, onde nós precisamos nos fazer entender e entendermos os outros através do diálogo, do ato de comunicar-se. Nessa perspectiva,

Coparticipação dos sujeitos do ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediador da comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo [...] (FREIRE, 1977, p. 66-67).

É interessante pontuar que comunicar foi e continua sendo uma atividade inerente à existência humana, desde as figuras rupestres, utilizando-se de desenhos nas paredes, ao surgimento da escrita que marca o início da história, e ao **telégrafo**, considerado o precursor da comunicação de massa eletrônica, substituído pelo telefone e outros meios de comunicação. Posteriormente, apareceu a **rádio**, que ao contrário do jornal, tinha, através de suas ondas, um alcance e velocidade muito superiores e transmitia as informações mais rapidamente, causando encantamento e alegria no alvorecer ao som das músicas e informações, entretenimento embalando o sono dos ouvintes.

Destarte, o rádio, veículo interativo, fortalece a expressão oral, verbal e cultural, transformando o espaço de comunicação em um espaço educativo, ampliando as relações sociais, possibilitando o alcance da divulgação e mobilização por todas as regiões mais longínquas.

Convém ressaltar que o surgimento do rádio marcou a história de muitas gerações, desde o envio de cartas, o telefonema para pedir músicas em determinados programas, o esporte

comentado, os noticiários, dentre outras formas de entreter e informar por meio daquele aparelho, símbolo de companhia junto às famílias.

Com efeito, o ano de 2020 foi explosivo para o mundo das redes sociais, onde muitos de nós passamos grande parte do dia *on-line*, conectando-nos com amigos, familiares, alunos, pais, colegas de trabalho e com o mundo em geral. Assim, o uso das tecnologias de informação e comunicação nunca esteve tão presente na sociedade. *Além de tornar-se instrumento de trabalho em razão da suspensão das aulas, no tocante à área da educação, cedeu espaço ao refúgio dos sentimentos de solidão, angústia, provocados pelo distanciamento social em razão da Pandemia do Novo Coronavírus.*

Feitas tais considerações, é possível trazer à baila a importância da implantação da Política de Educação Integral em escola de tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto – Bahia, como ponte para a conquista da formação integral de crianças e adolescentes que frequentam as escolas da rede pública de ensino, objetivando efetivar o direito à educação de qualidade para todos, traduzindo na elaboração de leis, projetos e estabelecendo metas que convocam educadores, gestores públicos de educação e famílias a unirem nessa luta, em direção a fazeres culturais educativos que circulam na comunidade, buscando o bem comum e a satisfação geral.

Com a crise sanitária mundial deflagrada pela Covid-19, a questão central no cenário educacional do município de Palmas de Monte Alto foi a seguinte: como oportunizar as aprendizagens aos estudantes, sem as aulas presenciais, em um município no qual grande parte das famílias mora na zona rural e não tem acesso à internet? É nesse contexto que entra em cena o projeto “Nas ondas do Rádio: as possibilidades do fazer pedagógico”, buscando reinventar a prática pedagógica, visto que muitos alunos se encontram à margem do processo ensino-aprendizagem pela dificuldade de acesso à internet, dentre outros aspectos socioeconômicos e culturais que afetam diretamente o processo educacional com a implantação da educação remota em razão da pandemia do coronavírus.

Nesta seara, as mudanças da prática pedagógica foram inevitáveis e as adaptações se tornaram necessárias, desafiando o sistema educacional a adequar-se ao uso das tecnologias. Nesse cenário, resgatou-se o que era considerado um meio de comunicação “velho”, o rádio, integrando-o ao novo como uma luz no fim do túnel. Isso significa dizer que o velho rádio foi ressignificado e passou a funcionar como um instrumento para o ensino, em razão da circunstância excepcional causada por esta crise global.

Dessa forma, o rádio, um artefato cultural de sociabilidade de relevância no município, torna-se um dispositivo importante na educação, capaz de oportunizar aprendizagens aos estudantes, especialmente àqueles que residem no campo e não têm acesso à internet. Na esteira desse raciocínio, Moran (1993, p. 184), observa que,

A escola precisa, enfim, no seu projeto educativo, considerar a questão dos meios de comunicação e da comunicação como parte importante — e não marginal — do processo educativo integral do novo aluno — cidadão, visando construir uma sociedade realmente democrática.

Pensando assim, o rádio se constitui como uma potente alternativa de ensino-aprendizagem para estimular a melhoria da qualidade da educação, uma vez que tem alcance em quase todo o território do município e possibilita a ressignificação dos conteúdos escolares e, por conseguinte, da aprendizagem. Tal ressignificação se ancora, aqui, nos princípios defendidos por Paulo Freire, tais como a educação como uma prática do diálogo e da liberdade. De acordo com esse autor, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber,

mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significantes” (FREIRE, 1992, p. 69). Se assim é entendida e praticada, a educação concebe, então, o educando como um sujeito capaz de agir, refletir e transformar.

Convém aqui destacar o cenário deste estudo, qual seja, o município de Palmas de Monte Alto, o qual está localizado na região sudoeste do estado da Bahia, distante 865 km da capital Salvador e a 600 metros de altitude. Está situado em uma área territorial de 2 789,417 km² entre caatinga e cerrado, de clima semiárido tipo quente seco, com densidade demográfica de 7,4 hab/km² e IDHM - Índice de desenvolvimento humano municipal de 0,586. Palmas de Monte Alto é considerado um município de pequeno porte que sobrevive economicamente da agricultura e pecuária, sendo uma das cidades mais antigas do Estado da Bahia, com uma população estimada em 21.796 habitantes de acordo com o IBGE (2020). O município em tela, encontra-se em processo de ser reconhecido como Santuário, além de ser acesso principal para o Parque Estadual da Serra dos Montes Altos, ponto ecológico de cachoeiras, sítios arqueológicos, painéis com inscrições rupestres, menires, fauna e flora, relevantes patrimônios históricos e naturais (PALMAS DE MONTE ALTO, 2021).

Palmas de Monte Alto possui 04 (quatro) Distritos: Espraiado - distante 48 km da sede; Barra do Riacho - distante 25 km da sede; Pinga Fogo - distante 15 km da sede e Rancho das Mães - distante 13 km da sede, além de 16 comunidades reconhecidas quilombolas pela Fundação Cultural Palmares.

No tocante à educação, Palmas de Monte Alto dispõe de um Sistema Municipal de Ensino que busca atender em sua totalidade 4.023 estudantes, sendo matriculados 577 na Educação Infantil, 3.446 no Ensino Fundamental I e II, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, na sede e zona rural do município. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atual é de 4.5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3.1 nos Anos Finais.

A organização do Projeto “Nas ondas do rádio: as possibilidades do fazer pedagógico” se deu a partir de dois procedimentos. O primeiro foi a realização, pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer, no mês de março de 2021, de uma pesquisa diagnóstica de caráter quali-quantitativo com o propósito de averiguar a receptividade das famílias e estudantes quanto ao formato de ensino que estava sendo executado desde o ano de 2020 no município. Desse modo, foram aplicados questionários às famílias dos estudantes, com questões que buscavam identificar como os estudantes e as famílias estavam lidando e interagindo com as aulas na modalidade remota. O segundo procedimento, a partir dos dados da pesquisa diagnóstica, foi organizar uma proposta de trabalho que chegasse a um público maior, principalmente, os estudantes que não tinham acesso ou conexão constante com a internet. Nasceu, assim, o Projeto que ora apresentamos neste artigo.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem, portanto, a intenção de discutir a importância do rádio como dispositivo capaz de potencializar uma educação para a humanização e a liberdade, em um contexto de ensino remoto e de Educação em tempo integral. Para tanto, além desta introdução, o texto destaca as contribuições do rádio como um dispositivo potente de educação popular e apresenta, em linhas gerais, o projeto “Nas ondas do rádio: possibilidades do fazer pedagógico”. Por fim, o artigo traz as suas considerações derradeiras.

O rádio e os novos espaços educativos: por uma educação libertadora

Cabe, em linha de princípio, sublinhar que o Projeto “Nas ondas do Rádio: as possibilidades do fazer pedagógico” se pauta pela centralidade que as tecnologias da informação e comunicação

ocupam na sociedade e pela necessidade de incorporá-las na educação, seja à distância ou presencial, além de se apropriar de outros meios necessários ao fazer pedagógico.

Assim, o rádio, veículo de comunicação que tem como característica seu apelo da fala direta com o público, o contato íntimo entre ouvinte e locutor, proporciona a divulgação de informações variadas a partir do uso de estratégias dinâmicas e lúdicas, permitindo uma maior compreensão do que se veicula e, com isso, criar uma verdadeira rede de conhecimento.

Tecidas essas considerações, é imprescindível trazer à discussão a importância do rádio, no atual contexto, diante o uso da internet, rede mundial de computadores, que conecta de vários pontos do mundo, por linha telefônica, canais de satélite, linhas de conexão privadas, possibilitando a conexão e interação, em tempo real, tornando-se comum, global, compartilhar as publicações nas redes sociais, aproximando pessoas, culturas, proporcionando mudanças de hábitos, comportamentos, aspectos positivos por meio da comunicação moderna, bem como, ações negativas quanto à exibição de imagens e conteúdos ofensivos produzidos pelos usuários.

Preliminarmente e, considerando a circunstância de que vivemos em uma sociedade complexa, possibilidades e desafios despontam em nossas vidas, cotidianamente, com a chegada revolucionária da internet, as facilidades e inovações são tantas que não nos damos conta da preciosidade que nos abraça, encanta e dos riscos que nos cercam, nos expõem, possibilitando rapidez em nossa comunicação, construção do conhecimento, interatividade no trabalho, nas compras e, por que não, na construção de laços afetivos, construção de novas amizades.

Nas palavras de Bauman (2008/2009, p. 37), na modernidade em sua visão líquida, tudo é inconstante e estamos longe de sermos livres de perigos e ameaças. Para esse autor,

A incerteza é o habitat natural da vida humana, ainda que a esperança de escapar da incerteza seja o motor das atividades humanas. Escapar das incertezas é o elemento fundamental mesmo que apenas tacitamente presumido, de todas e quaisquer imagem compostas da felicidade. E por isso que a felicidade genuína e adequada e total sempre parece residir em algum lugar à frente. Tal como o horizonte, que recua quando se tentar chegar perto dele.

Para além do exposto, convém salientar que a globalização se apropriou da internet e alcançou grandes transformações na sociedade, aumentando cada vez mais o número de pessoas conectadas. Assim, somos afetados pelas novas tecnologias que, imperceptivelmente, já fazem parte da vida cotidiana, às vezes, de forma imoderada, e um dos desafios a serem superados será o entendimento de para onde a globalização nos conduzirá e qual o nosso papel neste mundo globalizado, como se comportar ou relacionar de forma saudável.

Reforçando o argumento, mesmo vivendo um momento de tamanha incerteza em face de Pandemia da Covid-19 e das rápidas mudanças sociais, o rádio pode ser um instrumento nas mãos do professor e servir-lhe como meio de orientação e motivação da aprendizagem a partir da consciência de que os instrumentos e os veículos de comunicação se complementam e um não elimina o outro.

Aliás, convém ressaltar que, segundo Freire (2000, p. 40),

[...] a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. Assim, a edificação de uma proposta de educação integral, exige a construção de projetos comuns que articule saberes, integre olhares e compartilhe sentidos.

Com base nessa premissa, a leitura e análise dos dados produzidos na pesquisa diagnóstica realizada pela Secretaria Municipal de Educação nos permitiu notar que muitos alunos da Rede Municipal de Ensino não possuem computador, smartphones e acesso à internet, contudo, a maioria possui aparelhos de rádio em suas residências, conforme demonstra a Figura 01 a seguir.

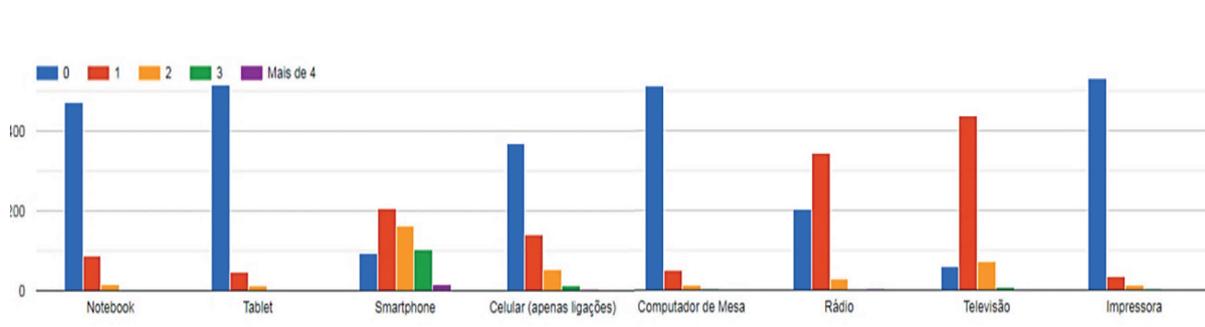


Figura 1 – Quantitativo de equipamentos por residência

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer (2021).

Ainda na pesquisa, buscou-se identificar se, no local onde os alunos residem, existe sinal para acompanhar a rádio local da cidade, Rádio 87.9 fm (Visão FM). Os resultados mostraram que cerca de 85% dos alunos têm possibilidade de acompanhar a rádio (Figura 02). Tais dados, que se projetados no montante de alunos já matriculados, somam mais de 2.700 alunos com acesso à Rádio 87.9fm.

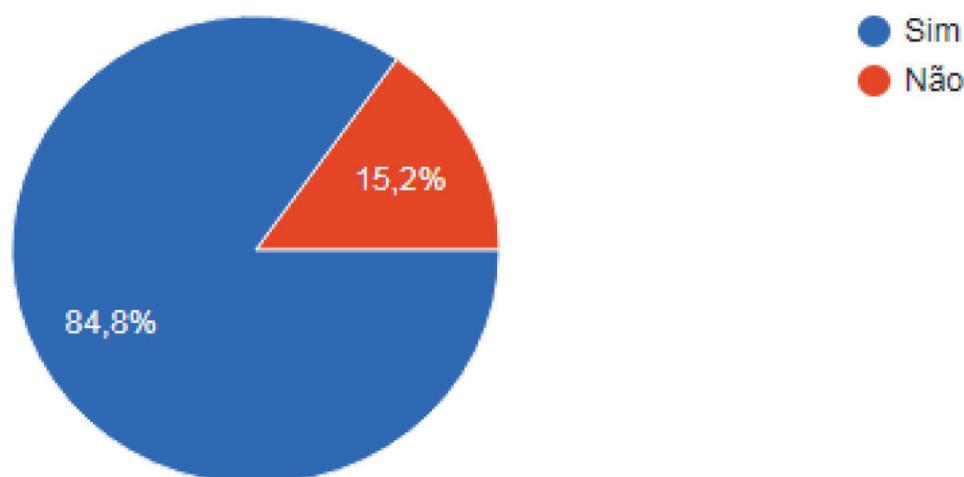


Figura 2 – Quantitativo de alunos com acesso à Rádio 87.9fm (Visão FM)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer (2021).

No nosso entendimento, vivemos a era da sociedade da informação, resultado do avanço cada vez mais veloz das inovações tecnológicas. No entanto, não podemos afirmar que esse avanço realmente atende aos interesses da sociedade em termos de circulação e de não existirem excluídos tanto na recepção, quanto na transmissão de informações.

Com o intuito de romper cada vez mais com a exclusão, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe administrativa do município vêm atuando no planejamento e encaminhamento de atividades e estudos para os estudantes, considerando diferentes estratégias, recursos e metodologias pertinentes à realidade e possibilidades dos estudantes e familiares. Nessa linha de trabalho, o projeto “Nas ondas do rádio: possibilidades do fazer pedagógico” pretende ser uma dessas estratégias de enfrentamento à exclusão no cenário educacional do município.

Assim, pensando na política de Educação Integral implementada no município de Palmas de Monte Alto, mediante o Decreto nº 025/2020, bem como no atendimento ao estudante que não dispõe de acesso às tecnologias de informação e comunicação, a Secretaria de Educação se propõe a intervir e, conseqüentemente, reinventar a prática pedagógica da educação municipal através “das ondas do rádio”.

Imbuídos desse sentimento, concordamos com Gadotti (2009, p. 08) quando enfatiza que,

[...] exemplos de educação integral que reconhecem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta.

Trilhando pelo enunciado acima, é importante sublinhar que um projeto de Educação Integral considera a multidimensionalidade da formação humana e os diferentes contextos em que ela acontece como a família, a escola e a comunidade, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia. As ações daí decorrentes implicam um conjunto de espaços educativos, incluindo a escola, que operam de forma integrada, rompendo a histórica fragmentação de projetos políticos e pedagógicos e das lógicas que confundem a centralidade da escola nos processos educativos com a sua exclusividade na educação de crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido, Freire (1991, p. 126) afirma que:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

O sentido de educação de que nos fala Freire atravessa a ideia de uma Educação Integral que objetivamos e, por extensão, do projeto que destacamos neste trabalho. Faz-se a educação no processo, no *estar sendo*, dialogando com os saberes que entrecruzam os diferentes sujeitos em diversos lugares, em suas diferentes histórias e culturas. Pensar esse sentido para a educação nos remete, também, ao educador Anísio Teixeira, que idealizou, projetou e concretizou o princípio de uma educação em tempo integral. Tal princípio era identificado por ele como um instrumento capaz de promover o crescimento dos seres humanos e prepará-los como agente mudança, uma alternativa para o alcance de uma educação de qualidade, numa perspectiva multidimensional. Desse modo,

Pode-se dizer que Anísio acredita em educação porque acredita no homem, nas suas possibilidades de mudar, de reconstruir, de refazer e de pensar. Traço igualmente representativo do seu pensamento educacional é que não há como ponto prévio de partida, educações diferentes para homens diferentes. São os homens mesmos que diferenciarão ou graduarão, pelos dons da própria personalidade, a educação que são suscetíveis de receber (LIMA, 1978, p. 132).

Sob esta perspectiva e diante do desafio de inserir o rádio no âmbito da prática pedagógica como meio de proporcionar aos estudantes maiores possibilidades em sua formação integral, ressaltamos que a própria radiodifusão brasileira nasceu com o ideal de transmitir educação e cultura. Segundo Moreira (1991, p. 16-17), “(...) torna-se evidente o papel do rádio naquela que podemos considerar a sua primeira fase no Brasil: um meio de comunicação voltado principalmente para a transmissão de educação e cultura.”

Insta esclarecer que a rádio vem se reinventando na forma de se fazer rádio aproveitando as novas tecnologias e as utilizando ao seu favor, sem deixar morrer ou perder espaço.

Por derradeiro, há que ressaltar que as ações de uma escola em tempo integral que utiliza o rádio como um instrumento de ensino e aprendizagem se complementam, fortalecem e facilitam o processo reflexivo de constituição da liberdade, da cidadania, através de uma ação transformadora, bem como uma formação ampla nas diversas áreas do conhecimento. Além do mais,

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (...) implica no reconhecimento crítico, na razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (...) Somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se (FREIRE, 1987, p. 22-23).

Cabe sublinhar, ainda, que a proposta do Projeto “Nas ondas do rádio: as possibilidades do fazer pedagógico” se apresenta como uma ampliação de oportunidades de construção do saber e da cidadania, na medida em que busca contribuir para a motivação dos alunos e a eficácia no trabalho dos professores, sendo possível desenvolver ações inovadoras capazes de ressignificar a prática pedagógica em que as grandes e pequenas rupturas nos ensinam ao longo da vida. Então, concordamos com Freire quando diz que as rupturas da vida são importantes lições para a vida.

Acredito que aprendemos, através das rupturas, que a grande lição da vida está em que a vida é uma corrente de rupturas, uma ruptura que precisa ser destruída, para ser superada, e essa nova ruptura tem de ser superada por uma outra ruptura. Penso que as grandes e as pequenas rupturas são as que realmente nos ensinam ao longo da vida e nos ensinam a respeitar, a ser diferentes e, fundamentalmente, a ser modestos, humildes (FREIRE, 1985, p. 19).

O olhar de Paulo Freire para a educação nos coloca em sintonia com o sentimento de amor, pois quando se ama, se doa e expande o sentimento, contribuindo para a construção de histórias de libertação e aprendizagens significativas, numa relação com o mundo e com o outro, resultante de sua abertura à nova realidade, buscando compreendê-la e nela intervir. Acerca disso, diz Freire:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta (FREIRE, 1967, p. 39-40).

Nessa direção, Bauman (2004, p. 20) também defende a ideia de que o homem é um ser de relações e comunicação, capaz de enfrentar os desafios por meio do diálogo, do amor, selando o ato de aprender através da coletividade. Na perspectiva desse autor,

Amar é contribuir para o mundo, cada contribuição sendo o traço vivo do eu que ama. No amor, o eu é, pedaço por pedaço, transplantado para o mundo. O eu que ama se expande doando-se ao objeto amado. Amar diz respeito a auto-sobrevivência através da alteridade.

Diante do exposto, a educação precisa dar uma resposta à sociedade e causar rupturas de experiências educacionais desagregadoras e de exclusão construídas ao longo do tempo, como fonte de desigualdade social e educacional. A partir do contexto atual, a realidade exige novas formas de recriar a educação e, finalmente, contribuir para a descoberta de metodologias outras, propondo novos ambientes de trabalho e diferentes formas de interação com o aluno. Eis que o projeto “Nas ondas do Rádio: as possibilidades do fazer pedagógico” se coloca como uma alternativa de educar que estimula o processo de inovação e criatividade dos docentes e, conseqüentemente, de seus estudantes.

Versando sobre a importância da educação para a construção da cidadania, tal projeto pensa a educação como meio de transformação e crescimento integral do educando, produzindo e intervindo no mundo que o cerca, encontrando, na prática, a esperança de tornar realidade os sonhos de lutas por um mundo melhor, pois, se amar é contribuir por um mundo melhor, esperança é o ato de exercitar o amor e fazer surgir o mundo de transformação da realidade.

Ainda no que diz o tópico ora versado, verifica-se que não poderemos desistir da esperança de contribuir por uma educação de qualidade, de possibilidade de inspirar o outro a também esperar, transformar o mundo e não ficar imobilizado diante as desigualdades e opressão. Nesse sentido, afirma Freire (1992, p. 05):

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã.

Neste momento pandêmico, marcado por incertezas, dificuldades e distanciamento, surge a necessidade de construir novos saberes e metodologias ativas, as quais exigem, de cada um

e de todos, novas atitudes que valorizem a educação também para os que estão à margem do desenvolvimento tecnológico.

Nesse particular, há que retomar a lição de ação transformadora da realidade, instaurando uma nova prática pedagógica ousada, inovadora, superando as contradições e opressões, afim de que, juntos, possamos nos libertar da opressão que vem ultrapassando décadas na seara educacional, pois de acordo com Freire (1987, p. 33), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Por esta razão, o Projeto “Nas ondas do rádio: as possibilidades do fazer pedagógico” representa uma experiência de educação libertadora, tornando-se o ponto de comunhão e diálogo, que redireciona a educação no município, especialmente nesse contexto de pandemia.

As ações do referido projeto estão centradas na ideia de humanização e de liberdade tão necessárias nos dias atuais. Para tanto, tais ações são planejadas e coordenadas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Considerando essa conjuntura e a importância do tema, o projeto se desdobra em radioaulas, veiculadas na Rádio Visão FM 87.9, em 03 (três) dias da semana. As radioaulas são divididas por áreas do conhecimento, das 11h30 às 12 horas, todas as segundas, quartas e sextas-feiras. Além das radioaulas, o projeto apresenta, ainda, a Agenda da Educação e Sessões Especiais, uma vez por mês, com a finalidade de discutir as questões emergentes na educação municipal.

As mediações educativas ficam a cargo dos profissionais da Educação do município de Palmas de Monte Alto-Bahia e convidados, que gravarão as aulas, experiências de interações, entrevistas para que sejam reproduzidas e direcionadas aos estudantes vinculados às escolas municipais nesse período de pandemia.

Nessa linha de intelecção, vale apontar que as atividades do Projeto supramencionado estão alinhadas com a política de Educação Integral, objetivando a manutenção dos vínculos, pensando na radiodifusão de músicas, brincadeiras de roda, brincadeiras antigas e outras diversas atividades da cultura infantil e juvenil e dos saberes locais.

Em suma, cabe à escola a responsabilidade de motivar a participação das famílias e dos alunos para que o projeto tenha sucesso, solicitando retorno das famílias e empenho na educação dos filhos, colaborando com o trabalho dos professores de modo a garantir a construção do conhecimento como prática de liberdade e transformação.

Considerações Finais

Do estudo apresentado, depreendemos que a revolução digital trouxe expressivamente uma verdadeira mudança na sociedade e, conseqüentemente, na vida das pessoas, facilitando a comunicação diária. É encantador o poder de adaptação do ser humano às tecnologias, da aceitação e modernização das correspondências e comunicações: das cartas entregues à cavalo, por terceiros, pelos Correios, da comunicação radiofônica ao mundo virtual dos *e-mails*, *Whatsapp*, até a comunicação verbal e visual pelos diversos aplicativos, deparamo-nos com uma revolução intelectual face à inteligência artificial. Infelizmente, essa realidade ainda não se efetivou para todos do mesmo modo.

A experiência tecnológica tem provocado um processo de turbulências e desigualdades neste momento pandêmico. Daí, a proposta de fazer a educação por meio do rádio, uma vez que esta forma não é uma novidade para educação brasileira, como nos referenciamos ao trabalho

de Paulo Freire, o qual nos deixou um legado vasto e significativo de uma educação popular, comprometida com a transformação da realidade.

Com a utilização do rádio na educação, esperamos potencializar os diferentes espaços da comunidade e da cidade, transformando-os em espaços de aprendizagem, pressupondo, como afirma Guará (2006, p. 23), “que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido se recheado pela relação educativa entre crianças e educadores”.

Verifica-se, desde logo, a responsabilidade na implantação e execução do projeto em discussão, por meio do rádio, o qual produzirá efeitos positivos desde que seja mediado com espírito altruísta e elevado, e, à proporção que as oportunidades forem surgindo, saibamos aproveitar e transformar a realidade educacional no município, numa perspectiva ampla, coerente, por uma educação como prática da liberdade.

Em um cenário de incertezas em razão da pandemia do Coronavírus (Covid-19), a educação sofreu rupturas diversas que afetou todos os atores do processo educacional, além de vir à tona riscos sinalizados antes mesmo da disseminação do vírus pelo mundo, sendo revelada a verdadeira realidade da educação, pois o que se ouve é o “não estávamos preparados para esta ruptura”, não sabendo ainda, quando mesmo acontecerá o preparo.

Por estarazão, acreditamos que a implantação do projeto “Nas ondas do Rádio: as possibilidades do fazer pedagógico” contribuirá para construção de novos saberes, proporcionando aos alunos uma educação crítica e libertadora que anseia por uma nova qualidade de ensino, que exige o esforço e a participação efetiva de todos os envolvidos. Como diz Freire,

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas 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, 1967, p. 88)

A despeito das considerações já referidas, mediante à proposta de educação integral no município de Palmas de Monte Alto a fim de garantir igualdade de oportunidades, o projeto de rádio proporcionará a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, representará uma ruptura com as práticas pedagógicas desconectadas da realidade e da cultura local. E, como toda ruptura, fará outras formas de ensino nascerem e se disseminarem pelas ondas do rádio, oportunizando aprendizagens à comunidade, especialmente para aquelas pessoas que estão à margem dos meios tecnológicos disponíveis atualmente e seus respectivos acessos de rede.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008/2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo** / Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n. 2. São Paulo: Cenpec, 2006.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

MORAN, José M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MOREIRA, Sônia Virgínia. **O Rádio no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo, 1991.

PALMAS DE MONTE ALTO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Palmas de Monte Alto&oldid=61573163](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Palmas_de_Monte_Alto&oldid=61573163). Acesso em: 29 de jul. 2021.

PAULO FREIRE E O PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA PERSPECTIVA DE ENSINO REMOTO

Jamile Nascimento Santos
Nívea Eulália Guimarães dos Santos
Rozenilda Pereira dos Santos

Introdução

Deparar-se num contexto de ensino remoto tem demonstrado diversos desafios, desde o uso de recursos ou ferramentas digitais até as novas concepções de interação que demandam por muitas vezes acesso à internet e meios virtuais. E a partir do momento em que a interação é estabelecida, outra questão se impõe: no ensino remoto, o aluno vai continuar aprendendo da mesma forma?

Num momento em que mudanças já aconteceriam por causa da reforma do Ensino Médio, originando o Novo Ensino Médio, mudanças importantes dos livros didáticos (PNLD), agora por área (interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar), o ato de ensinar e de aprender em todo esse contexto se revela como um desafio para a formação discente que, em sua maioria, não envolvia o uso de tecnologias e nem o desenvolvimento do seu protagonismo.

O presente trabalho foi desenvolvido por três coordenadoras pedagógicas que atuam na rede estadual da Bahia, com o intuito de aprofundar as discussões acerca das contribuições de Paulo Freire para a educação básica. Para tanto, aplicamos um questionário para os estudantes da rede, com a intenção principal de verificar se o protagonismo juvenil de fato acontece no modelo de ensino remoto e esse formato atende as suas necessidades, contribuindo para o desenvolvimento de discentes qualificados aptos para refletir sobre a sua realidade, visando à melhoria da sua aprendizagem.

Ao elucidar questões pertinentes ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, especificamente no Ensino Médio, subsidiou a pesquisa que se debruça sobre o seguinte questionamento: Como os pensamentos de Paulo Freire contribuem para o desenvolvimento do protagonismo juvenil num formato de ensino remoto? A partir do problema em destaque, este texto se configura como uma abordagem qualitativa subsidiada pelas práticas desenvolvidas nas escolas estaduais.

Este estudo torna-se necessário, tanto por tecer contribuições que corroboram para o melhor entendimento sobre a importância do professor para o ensino aprendizagem do aluno, quanto para refletir acerca de um tema que vem sendo discutido em várias esferas educacionais: comunidade científica, congressos, simpósios, pesquisas, etc.

Paulo Freire e protagonismo juvenil em uma abordagem atual

No cenário educacional 2020/2021, com o ensino remoto emergencial estabelecido pelo estado da Bahia, a comunidade escolar se vê em uma situação de readaptação do “novo”,

transferindo o ensino presencial para o ensino remoto. Com esse novo modelo de educação, professores, pais e alunos tiveram que se reinventar diante dos problemas que se agravaram: falta de conectividade, interação professor-aluno, autonomia do estudante, dificuldades no uso das ferramentas digitais, condições vulneráveis para obter as ferramentas digitais e a dificuldade de preparar um espaço no ambiente familiar para estudo.

Qual o papel do educador diante de tais situações? Segundo o mestre Paulo Freire (2002), o nosso papel no mundo como educadores e educadoras não é só para constatar as situações controversas que surgirão, mas interferir como sujeito. A estratégia apresentada pelo renomado autor não é no sentido de excluímos o problema, mas diminuir os danos intervindo na realidade. Essa façanha nos possibilitará novos saberes e evitará uma simples adaptação ao novo modelo imposto. E ele nos dá um alerta: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, p. 29, 1996)

No entanto, posicionando o olhar sobre o estudante tentando esclarecer como os pensamentos de Paulo Freire podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo juvenil com a utilização de práxis libertadoras, identificamos que é necessário eliminar a educação bancária.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 67).

É notória a crítica que Freire apresenta frente à educação tradicional que marginalizava e ainda marginaliza os jovens, uma educação bancária que formava à serviço do governo, do crescimento econômico. Sobre isso, Freire afirma:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2005, p. 66).

Assim, Freire procura nos engajar no método de educação que forme indivíduos críticos, visando uma educação que se estabelece com a libertação, pois não pode fundar-se numa compreensão dos homens como pessoas “vazias” e que chegam na escola sem conhecimentos.

Neste viés, os estudantes, com suas especificidades, são pessoas com um olhar de mundo diferenciado, pessoas que trazem consigo uma identidade própria, marcadas pelo tempo social, cultural e econômico. Seus escritos buscam demonstrar que o aluno não é um ser isolado e que o ensino deve partir da perspectiva de vida do educando, da sua identidade como característica principal nas práticas pedagógicas. Igualmente afirma Gadotti (2000, p. 25), quando diz que

(...) a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

A partir do conhecimento da vivência do aluno, deve-se levar o aprendizado para a sala de aula, partindo-se da sua realidade. Seguindo essa abordagem, para que o ensino dos estudantes se consolide como uma educação que vise a eficiência, deve-se reconhecer os jovens entendendo seu protagonismo e considerando principalmente a sua identidade.

É evidente e não se pode negar que a vivência do educando deve estar contida na sala de aula e mais, e que os mesmos têm por direito que as escolas adequem e/ou melhorem o seu processo de ensino/aprendizagem com ênfase na sua cultura. Em meio a esses descritos, é válido seguirmos as práticas de ensino, pois é através da ação educativa que o meio social exerce influências sobre os indivíduos (LIBÂNEO, 2002). Pode-se afirmar que a partir do conhecimento da vivência do aluno, deve-se levar tal aprendizado para a sala de aula, partindo-se da sua realidade. Tais efeitos, ainda na perspectiva de Libâneo (2002), refletem-se em conhecimentos, experiências, modos de pensar e na conformação de modelos de normalidade social, na adoção de ideias políticas, entre outros.

Trazer para discussão a realidade do aluno facilitará no desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois através disto o estudante poderá apresentar uma postura atuante em seu contexto de vida e em sua comunidade, trazendo para o diálogo suas expectativas e motivações. Poderá também atuar e agir em comunidade e em diversos espaços políticos em busca de qualidade de vida e de direitos, sem deixar de lado o cumprimento de seus deveres e de sua responsabilidade perante a comunidade.

Sob tal perspectiva, evidenciamos a necessidade da reflexão para a formação continuada, acrescentamos a sua pertinência na articulação entre teoria e prática, na ressignificação e inovação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na apropriação dos saberes docente. Acreditamos que “Estudar é também, e, sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Estudar é uma forma de reinventar, de reescrever: tarefa do sujeito e não do objeto”. (FREIRE, 1981, p. 06-07). Logo, a formação continuada precisa contemplar a ação educativa no tocante à indissociabilidade entre teoria e prática, à criticidade do professor e à valorização da prática reflexiva no que tange tanto a formação profissional quanto à ressignificação do processo ensino/aprendizagem para que esses jovens possam desenvolver seu protagonismo.

Educação problematizadora para desenvolvimento do protagonismo juvenil

Segundo os ensinamentos de Paulo Freire, somos seres inacabados e estamos em constante transformação. No ensino remoto há a necessidade dos professores reunirem informações e formação continuada para atuar como mediador e ser aquele que impulsiona os estudantes a serem corresponsáveis por sua aprendizagem, por desenvolver sua autonomia. O saber não é uma transmissão, mas acontece na troca, na partilha do conhecimento.

A educação bancária, segundo Paulo Freire, condiciona e controla o pensamento, transmite valores e práticas que mais servem para manutenção da relação de opressão, reduzindo a reflexão à reprodução. Ao criticar essa forma de educação, Freire indica novos caminhos para a realização de uma aprendizagem significativa que se faz problematizadora apontando para a promoção do protagonismo.

Considerando o método de alfabetização de Paulo Freire proposto a partir das etapas de investigação, tematização e problematização, esta última caracterizada com momentos para que

os alunos, assim como também os professores, se tornem pesquisadores críticos que carregam suas motivações pessoais e busquem transformações com autonomia na construção do seu conhecimento,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 2011, p. 46).

Em busca da autonomia e protagonismo, preconiza-se estratégias voltadas para ação-reflexão-ação utilizando o estímulo à curiosidade, à postura ativa, à experimentação e à proatividade do aluno fomentando a própria criticidade.

Na prática pedagógica dialógica freireana, o aprender dar-se-á pelas ações e reflexões realizadas pelos envolvidos, tanto o aluno quanto o professor, em prol de resoluções de problemas nas diversas situações problematizadoras propostas: aproximação ao mundo do estudante, resolver um problema da sua comunidade desenvolvendo o processo de investigação, criação, produção de conhecimento e intervenção em sua comunidade, perceber-se como pertencente, atuante e crítico com autonomia para o desenvolvimento de percursos diversificados para a conflitos reais. Conscientes dessas possibilidades, os educandos podem agir como cidadãos em busca de soluções coletivas para a sua comunidade. Aprender com significado.

O protagonismo estudantil defendido por Paulo Freire, ideias que não são novas, alcançaram no ensino remoto um nível de disrupção em que não é possível voltar e continuar apenas com o ensino tradicional. E não se trata de substituição de professores, mas também fazê-los parte desse processo de inovação em que há necessidade de reinventar-se, formar-se continuamente, mas agora com a exigência de uma prática pedagógica que atenda à emergência do contexto estabelecido, para mediar o ensino com auxílio das tecnologias para que a formação não seja apenas teórica.

A mão na massa é para alunos e professores. Com alunos, no intuito de desenvolver o entendimento, a autonomia, a curadoria (materiais de complementação de estudos) e a autoria pertinente ao contexto trabalhado e direcionado à sua intencionalidade pedagógica. E o professor, porque tem experiência, é o mediador de ações práticas e para a prática e, portanto, precisa diversificar suas estratégias, o que é possível com a busca por formação continuada.

Se simplesmente esperarmos que o futuro se torne presente, ou seja, se esperarmos que dados sobre novas formas de ensinar e aprender entrem em cena, eles continuarão a competir com outros dados, e pouca coisa irá mudar. Isso acontece porque, sem uma teoria convincente como base, seus dados não terão uma voz mais alta nem uma lógica mais convincente do que os meus. A base da ação e da mudança é a teoria, não os dados. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2017).

Com a emergência do ensino remoto, estudantes que até então não haviam tido contato com o ensino on-line, salvo os casos com dificuldades de acesso, puderam vivenciar aprendizagem em plataformas, salas virtuais, para acessar atividades, resolver exercícios, produzir vídeos, ou seja, uma inovação disruptiva que se fez necessária pelo contexto do distanciamento social. Uma vez experimentando e aprendendo a aprender num outro formato, sem necessariamente

a presença física ou síncrona dos professores, os estudantes tiveram dificuldades para entender que agora eram corresponsáveis por sua aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa realizada encontra-se dividida em dois momentos: estudo bibliográfico a partir da análise de documentos, artigos e livros; e pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário on-line, sendo de cunho qualitativo. Como afirma, Michel (2009, p. 13) “conhecer é o processo de compreender e internalizar as informações recebidas do ambiente, possivelmente combinando-as de forma a gerar mais conhecimento”.

O questionário aplicado com uso da plataforma Google Forms foi composto por 7 (sete) questões, sendo 2 (duas) questões para o levantamento do perfil dos discentes e 5 sobre como vivenciaram e perceberam o desenvolvimento de sua aprendizagem no ensino remoto. Os discentes respondentes foram nomeados como A1, A2, A3,...,A36, evidenciando sua visão acerca de suas dificuldades e facilidades em todo o processo.

O instrumento da pesquisa utilizado, por meio da ferramenta de interação WhatsApp, foi respondido por 36 discentes das cidades de Feira de Santana e Valença, ambas no estado da Bahia, do Colégio Estadual Dr. Jair Santos Silva, do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus e do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Leste Baiano (CEEP), e apresentam o seguinte perfil: estão na faixa etária entre 15 a 21 anos, sendo 20 do sexo feminino, 11 do sexo masculino e 5 preferiram não declarar.

Análise dos dados e discussão

O perfil dos discentes foi levantado nas duas primeiras perguntas, como já foi citado no subtópico que analisa o perfil dos respondentes. A partir da pergunta três, inicia-se a investigação sobre a percepção dos discentes quanto ao desenvolvimento do seu protagonismo durante o ensino remoto. Na pergunta três, “O que mudou na sua forma de estudar no ensino remoto?”, percebe-se as dificuldades encontradas pelos estudantes para resolver suas atividades sem a presença física dos docentes, pois muitos relataram que o tempo de estudo foi dobrado porque o processo de ensino aprendizagem autônomo requer mais tempo para pesquisa, análise e produção. O aluno está envolto em sua rotina familiar, de trabalho e de estudos num novo lugar, onde o mesmo é responsável por gerenciar o seu tempo, o que foi evidenciado em algumas respostas transcritas,

A4: Eu ã entendia algumas coisas da aula e por esta longe ã, quando eu perguntava ã entendia, a internet também ã colaborava, várias coisas dificultaram

A27: Tudo, inclusive a forma de aprendizagem, passei a estudar mais.

A24: Mudou a minha rotina de estudo e eu passei a estudar mais do que antes, para conseguir assimilar todos os assuntos dados nas aulas.

O ensino remoto possibilita uma liberdade geográfica, oportunizando melhor distribuição do tempo, possibilitando um gerenciamento na organização da rotina de estudos em horários

flexíveis, já que muitos moram distante da escola e alguns necessitam de um tempo exacerbado para o ir e vir. Também foi destacado o tempo de presença e interação dos professores que voltaram sua atenção a mediar e compartilhar conhecimentos e não apenas transmitir conteúdos para dar aulas.

A2: Conseguir realizar as atividades administrando meu tempo

A12: Minha maior facilidade é que eu posso ajudar minha família nos horários disponíveis.

fazer as atividades no tempo que posso

A24: A facilidade é que não precisa se deslocar para pegar transporte pra chegar até na escola

A27: Acho que foi muito prático aprender no sistema remoto pois os professores estava dando mais atenção ao aluno pois na escola era só a aula na escola e remoto o professor estava pra qualquer coisa

Foram notórios os relatos referentes aos problemas quanto à necessidade de uma internet de boa qualidade para que o acesso fosse satisfatório para todos os envolvidos no processo, não ser possível fazer uso constante do aparelho celular (maior veículo de acesso) em outras atividades de distração e a sobrecarga de atividades solicitadas, evidenciado nas diversas respostas da questão quatro “Qual a sua maior dificuldade no ensino remoto?”

A8: A falta de internet fica ocilando bastante durante as aulas.

A12: Com as aulas remotas, temos uma carga maior de estudo, e isso acaba me atrapalhando, na organização das atividades e afazeres de casa.

A20: Tempo, pois tivemos que nos adapta em uma nova maneira , e também tamos numa idade onde temos que trabalhar , e trabalhar cuida de casa e escola fica meio complicado , e os bugs do app das atividades também.

Na sexta questão sobre recursos, fontes e metodologias que os discentes buscaram para auxiliar o seu processo de aprendizagem, 27 alunos informaram que recorreram a videoaulas disponíveis no *Youtube*, demonstrando autonomia discente para a pesquisa e curadoria de conteúdos no seu processo de aprendizagem. Assim, Paulo Freire destaca que:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade (FREIRE, 2011, p. 36).

E, por fim, a sétima pergunta suscitou a reflexão dos discentes sobre o seu protagonismo no ensino remoto. Percebe-se neste momento que os estudantes se perceberam como responsáveis pela sua aprendizagem e que esta depende mais deles do que da atuação docente.

A32: Sim. Além de estar presente em todas as aulas e ser muito responsável em relação a data de entrega das atividades e avaliações, eu fui selecionado para ser o monitor de matemática da minha turma. Isso fez eu me sentir muito especial, pois eu percebi que realmente tenho potencial e posso fazer o que eu mais gosto: ajudar e ensinar as outras pessoas.

A33: Eu fui muito protagonista, eu conseguir elaborar todas as atividades e também elabora projetos e compreender tudo que foi se passado nas unidades.

A36: Sim, pois mesmo tendo muitas dificuldades eu ainda conseguir aprender , procurando maneiras de ensino que proporcionavam a aprendizagem

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a qualificação docente é algo que precisa ser discutido constantemente, num processo contínuo de reflexão sobre a ação, uma vez que o professor atua como agente de transformações e possui o papel de tentar aproximar o alunado da sua realidade, através de novidades, descobertas, informações e situações problematizadoras, sempre orientando para a efetiva aprendizagem, visando colaborar para que os mesmos desenvolvam suas habilidades de pensamentos diferenciados e críticos, distinguindo as melhores formas de utilizar os conteúdos adquiridos.

Através das observações realizadas, ficou evidente a necessidade de preparação para que os professores aprendam a articular os saberes existentes com suas práticas educativas e, a partir daí, desenvolvam a pesquisa-ação como contributo para análise do seu contexto de atuação profissional, buscando refletir sobre suas ações educativas como algo passível de mudanças que necessitam ser ressignificadas, com intuito de atender as demandas educacionais e, principalmente, para contribuir na aprendizagem dos alunos.

Considerações

Acreditamos que, enquanto houver resistência e recuo dos envolvidos neste processo, enquanto houver censura dissimulada neste campo de ensino e enquanto houver exclusão da sociedade em todos os setores educacionais, não será redundante perguntar sobre o papel dos educadores e educadoras nesse contexto, não será redundante ainda, desenvolver mais e mais pesquisas com o intuito de transformação da realidade presente.

Após todos os argumentos e preceitos mencionados no decorrer deste texto, cabe a nós, autores e leitores, refletir e ajudar a tecer este imenso pano que se chama educação. É necessário que todos coloquem seus pontos e bordados neste tecido. Que questionem e critiquem, mas, principalmente, que apontem alternativas viáveis que possam vir a contribuir para a construção de um ensino igualitário, de um ensino que enxergue o sujeito como a peça mais importante do seu contexto social.

Diante do contexto do ensino remoto, os educandos tiveram que mobilizar ações e posicionamentos no intuito de organizar sua aprendizagem em um novo espaço e tempo e, mesmo com as dificuldades apresentadas, os mesmos sentiram a necessidade de modificar e diversificar a forma de estudar e inconscientemente desenvolveram a percepção de que eles podem se responsabilizar pelo desenvolvimento do seu conhecimento, adaptando-se a esse contexto social tão destacado por Freire.

As ações de intervenção da escola passam pelo respeito à diversidade de posição, opinião e sua complexidade no propósito de ações transformadoras. Assim, as ideias freirianas coadunam com o ideal de docentes que sempre têm algo a aprender e os estudantes que devem ter suas experiências consideradas em seu processo de aprendizagem.

Freire defende que ensinar é uma construção constante, onde o aprendizado deve nascer após emergir-se no mundo do educando e conhecer a realidade em que ele está inserido. Assim, o método dele é construído toda vez que o usa, ele educa enquanto se constrói, sendo um processo prático de educação popular, Freire, o sujeito deveria ser educado de dentro para fora e

isso era sinal de libertação do homem, uma educação com caráter crítico em que se desenvolve o protagonismo juvenil.

No mais, há muito o que fazer quando o tema é protagonismo juvenil. É preciso desconstruir a base e reconstruí-la sempre que for necessário, mas enquanto isso não é possível, vamos desconstruindo conceitos, analisando paradigmas, duvidando de certezas. Enfim, vamos tentar começar de novo, fazendo dos erros uma bússola para chegarmos aos acertos. A poesia é válida neste percurso, no entanto a objetividade é imprescindível na construção de uma educação séria, que não busque somente ensinar e nem suprir necessidades, mas que busque a formação de seres preparados para alçar voos, não importando a direção que escolherem, eles terão subsídios para tal. Afinal de contas, isto também é conhecimento.

Referências

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Trad.: Fundação Lemann e Instituto Península. Clayton Christensen Institute, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez. 2002.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2009.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRISÕES: Diálogos possíveis como prática da liberdade em Paulo Freire

Márcea Andrade Sales
Maria das Graças Reis Barreto
Newdith Mendonça Dias

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino singular em que privilegia a história de vida dos estudantes, cuja trajetória é marcada pela negação de direitos e estratégias de sobrevivência que os desafiam a vencer as dificuldades impostas ao longo das suas trajetórias de vida.

As discussões sobre esta modalidade tornam-se cada vez mais necessárias no âmbito das práticas pedagógicas para a liberdade, princípio assumido por Paulo Freire, ao combater uma educação em que os opressores definem os seus conhecimentos para estes sujeitos. Para Moraes (2020, p. 201),

A luta por uma educação libertadora, (...), só terá significado se for uma luta pela humanização dos seres humanos oprimidos, vocação negada pela situação de justiça, de exploração e de violência resultante de uma “ordem” ou desordem, produzida pelos opressores que geram o *ser menos*, aquele que tem direitos negados como sujeito histórico, que é denominado e subalternizado como ser inferior pelo processo de colonização. Dessa feita, enquanto houver opressores (as) e oprimidos(as), haverá resistência, avanços, desafios e recuos inerentes à luta de classes e à conscientização da libertação.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos constitui um campo de luta em que a teoria de Paulo Freire deve fundamentar a educação para as classes populares em diversos contextos, quilombos, no campo, nas comunidades indígenas, nas periferias, no trabalho precário e nas prisões. E, em todos esses espaços, a educação para liberdade é fundamental para que a emancipação e autonomia sejam resultados dos saberes dos sujeitos aninhados ao conhecimento científico, indo para além da escolarização e superando a educação imposta pelas elites para a continuidade da condição de subalternos.

Nos últimos anos foram criadas políticas públicas com o objetivo de garantir a educação nos espaços de privação de liberdade. Muitas dessas políticas têm despertado e ampliado o debate sobre a educação para o espaço da prisão, inclusive voltado ao reconhecimento sobre o direito à educação para essas pessoas, tanto por parte da sociedade, quanto por várias instituições. A partir de 2005, debates e ideias foram replicados na sociedade mais ampla em várias regiões no Brasil, contribuindo para a criação de Políticas Públicas sobre essa temática.

O Projeto Educando para a Liberdade (2006) amplia o debate sobre Educação em Prisões no Brasil. Instrumentalizados por estes Documentos e por autores que discutem a EJA em situação

de privação de liberdade, surgiram novos diálogos no Sistema Penitenciário com objetivo de efetivar o direito à educação num ambiente marcado pela lógica da segurança. Esse Projeto é fruto da parceria entre os Ministérios da Justiça, da Educação e da UNESCO no Brasil, com apoio do Governo do Japão numa perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais e de inclusão dos sujeitos em situação de privação de liberdade; e constitui-se como uma referência ousada na construção de uma política pública que integra e busca cooperação além do enfrentamento de exclusão e de invisibilidade desses jovens que têm a cidadania e sua condição de humanidade negada.

Nesse contexto, novas perspectivas vão se delineando numa área tão singular como a Educação em Prisões, com uma nova representação legal através das Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Nessa perspectiva institui-se a Resolução nº 02/2010 a qual preconiza que,

Art. 2º. As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medida de segurança. (BRASIL, 2010).

A Educação em Prisões está fundamentada em diversos dispositivos legais que garantem educação para todos os níveis, sendo ampliada para todos os regimes. Foi estabelecida a Lei 12.433/2011 que garante a remição de pena, em que a cada 12 horas de estudo os alunos possam remir a pena em 01 dia. Estabelece, ainda, acréscimo de 1/3 do tempo remido no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, durante o cumprimento da pena. Essa legislação unificou o tempo para remição em todo país, pois em cada Comarca o Juiz estabelecia o tempo remido por estudo e trabalho. Embora a Lei de Execução Penal – LEP 7210/2011 estabeleça que, a cada 12 horas de estudo, o preso tem direito a remir um dia de pena, se faz necessário que as Secretarias da Educação e Administração Penitenciária e Ressocialização dos Estados e o Tribunal de Justiça alinhem o procedimento para considerar a ampliação das horas de estudo, na medida em que possibilita ao professor no período que estiver realizando atividades pedagógicas fazer atividades programadas para os estudantes submetidos na prisão com efeito de remição de pena.

A Educação de Jovens e Adultos está alinhada à teoria de Paulo Freire, para quem os conceitos são construídos a partir dos Eixos Temáticos e dos Temas Geradores, possibilitando um currículo que desperte problematizar situações do cotidiano e contextualizá-las. Pierro et al. (2001, p. 75) destacam, quatro temas relacionados às mudanças nesta transição de milênio que são relevantes e devem contemplar o currículo para jovens e adultos: “meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher”. Essa diversidade de temas tem possibilitado a EJA inovar em suas práticas pedagógicas e na construção de um currículo que atenda os sujeitos, considerando as suas especificidades. Essas práticas pedagógicas são sinalizadas por um dos sujeitos de uma pesquisa realizada em Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* (estudante da EJA), como relevante para o processo da aprendizagem.

A escola contribui com os ensinamentos que os professores trazem de fora como vídeo aulas, reportagens, músicas, aulas de arte e amplia a nossa visão de educação como uma coisa necessária para melhorar aprendizagem. Com a educação aqui só temos a ganhar. Com isso trazem coisas novas para as nossas vidas que muitos de nós não sabíamos para a nossa reintegração à sociedade. (Verde Fortuna², relato oral, 2017).

Percebemos no relato do estudante que a diversidade nas práticas pedagógicas tem proporcionado inovação no processo da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos em prisões. A Escola citada no relato, por perceber a relevância dos aparatos tecnológicos, proporciona aos seus professores a possibilidade de utilização de alguns recursos em aula, tais como aparelho de TV, DVD, rádios e, em algumas atividades, projetor multimídia; cumprindo a necessária articulação da Escola com a Segurança da Unidade Prisional, no sentido de viabilizar a entrada desses equipamentos eletrônicos.

O estudante se reconhece como sujeito de direito e sinaliza a importância da escola, mas ainda temos desafios frente às regras estabelecidas na prisão, sendo necessário superar muitas delas, articulando a gestão da escola com a gestão prisional, e extrapolando a expectativa de que a educação resolva todos os problemas do sujeito no interior da prisão e, rapidamente, socialize-o. Dito de outro modo, não cabe esperar que, só após sair da prisão, o indivíduo desenvolva sua visão de mundo; pois esse processo se dá no contexto da restrição à liberdade, muitas vezes em forma de contestação dos direitos que lhes são negados a todo o tempo e em qualquer espaço. Faz-se necessário, então, um Programa de Educação para Jovens e Adultos que possibilite ao educando a transformação social para o exercício da cidadania, para que se reconheça e lute pelos seus direitos em todas as dimensões da vida social.

Educação de Jovens, Adultos e Idosos: emancipação e autonomia no espaço da prisão

Os discursos que permeiam e sustentam a prisão reafirmam o seu caráter de Instituição indispensável, por utilizarem mecanismos de vigilância e punição àqueles que infringem as leis. Contrapondo a essa ótica de pensamento, assumimos a perspectiva de uma Educação que promova a emancipação do indivíduo deste espaço de medo e repressão. Os estudantes na escola inserida no Sistema Prisional estão condicionados à disciplina específica de cada Unidade Prisional na qual estão cumprindo seu regime. Assim, importa destacar aqui o papel fundamental do professor como aquele que traz novos significados para o aluno/interno retornar ou iniciar ali, seus estudos; novas oportunidades que podem ressignificar sua vida com perspectivas de continuidade extramuros.

Para Onofre (2007, p. 12),

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres” são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e

2 Na pesquisa realizada os partícipes tiveram seus nomes preservados, garantindo-lhes o anonimato.

da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais” “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados.

Nesse contexto, percebemos que a exclusão social nega ao indivíduo das classes sociais menos privilegiadas a sua cidadania. Ainda que a pobreza não seja condição determinante para o crime, a segregação fica evidente no encarceramento em massa e, quando esses indivíduos são presos, embora os direitos fundamentais sejam garantidos, exceto o direito de ir e vir, eles continuam em condições vulneráveis, excludentes. Assim, o professor precisa dar-se conta de que a sua função vai além da escolarização, um papel fundamental na compreensão da diversidade, da educação libertadora. Ainda segundo a autora,

A sala de aula de qualquer espaço educativo é portadora de várias culturas, várias cidadanias, várias entidades, e a escola trabalha com esse jogo complexo de filiações e pertences. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que o elemento fundamental da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo. Se o aprisionado vive em função desse resgate, não há que se medir esforços para o repensar da escola e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões. (ONOFRE, 2007, p. 04)

Para pensarmos em uma sociedade democrática é preciso compreendê-la no respeito à diversidade e as suas especificidades. Encontramos na Pedagogia perspectivada por Paulo Freire fundamentos para essa educação. Um legado que nos apresenta a educação como um processo de emancipação, de conscientização como prática de liberdade, no sentido de que todos os seres humanos são iguais em direitos. Desta forma, trazemos aqui contribuições que possam desdobrar em debates sobre as bases para uma Educação emancipadora, como prática de liberdade dentro de uma escola na prisão e que dialoga com a Pedagogia Freiriana sob diferentes olhares, contribuindo para a emancipação, a autonomia e continuidade da socialização desses sujeitos.

A educação tem como princípio fundamental levar o indivíduo a construir pensamentos que promovam a reflexão para a descoberta, explicação e compreensão de mundo, para que este seja capaz de transformar sua realidade, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade. Uma educação para os direitos humanos, na perspectiva de Paulo Freire, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. E, neste sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Freire defendeu uma educação pautada no diálogo, de reconhecimento das necessidades existenciais dos sujeitos – diálogo como elemento formativo do ser humano.

Especificamente no contexto prisional, é imprescindível que haja compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação, associado a um objetivo comum: o de oferecer processos educativos. O universo da educação significa ir além do processo educativo institucionalizado, somando-se a ela as experiências educativas que ocorrem no cotidiano das pessoas através do relacionamento com outras pessoas e com seu ambiente. Ao identificar nesse universo as várias educações, há de se reconhecer que dialogam entre si, se complementam, na perspectiva da formação desse indivíduo em situação de privação de liberdade (Onofre, 2007). Notadamente, isto se dá/dará a partir de um projeto de sociedade em que relações e espaços sejam pedagógicos, inclusive nos espaços da prisão.

Paulo Freire construiu sua prática educativa na perspectiva emancipatória de libertação do sujeito. Nos espaços das prisões não deve ser diferente; é preciso trazer uma proposta de direito, humanidade, igualdade e cidadania. Essa proposta precisa (re)surgir de dentro para fora dos muros das prisões, com uma construção elaborada a partir daqueles que vivem diariamente o contexto das escolas nas prisões.

A educação nas prisões deve se apresentar muito mais do que um entendimento de transmissão de conteúdos e controle de indivíduos, mas uma educação com o olhar de humanidade, capaz de compreender as ações pedagógicas que provocam mudanças nesse indivíduo encarcerado, que o leva a conhecer o mundo e a si mesmo como sujeito emancipado e autônomo e, assim possa ser capaz de transformar a sua realidade naquele espaço e transportar-se para além dos muros da prisão.

Argumentamos, ainda, a ampliação da EJA para os idosos. Para isso, recorreremos ao Documento Base Nacional preparatório da VI CONFINTEA (2008), da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade onde se lê que,

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionadas pelas culturas de jovens, adultos e idosos tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. Este Documento reafirma o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à educação de jovens e adultos (EJA) expressão conflituam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural. (BRASIL, 2008, p. 02)

As relações intergeracionais devem ser consideradas para o processo da educação. O idoso inicia novo processo de vida após deixar a família, adaptando-se a outra realidade em um lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas, mas com a sua capacidade intelectual, seus saberes que trazem das suas experiências de vida. Enquanto garantia de direitos, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 destaca a atenção o direito à educação e estabelece o processo educacional para essa geração,

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados. Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria. (BRASIL, 2003).

Esse Estatuto garante e orienta a educação dos idosos que deverá ser contemplada pela EJA em prisões. Estes vivenciam as mesmas formas de exclusão que acontecem fora do cárcere. Tais orientações destacam o respeito, a condição da idade, adequação de material didático, abordagem em relação ao ensino; e enfatizam a necessidade de inserir no currículo o respeito e a valorização do idoso em qualquer nível de escolaridade. Sobre a condição do idoso no contexto da prisão, Santos e Nogueira (2015, p. 48) nos dizem que,

(...) esses indivíduos idosos, privados de liberdade e em ruptura com seu anterior estilo de vida, aprofundam, por isso, diferentes formas e estratégias de sobrevivência,

nomeadamente. As pessoas idosas em contexto prisional investem, assim, todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, sentimentos, ideias e estratégias adaptativas numa “reformulação” profunda da sua identidade e de seus papéis, colocando assim, o desafio da sua reintegração social no conjunto de preocupações das sociedades contemporâneas desenvolvidas.

Isto posto, é necessário Programa específico para que esses sujeitos possam experimentar práticas educativas com princípios, valores e projetos que possam garantir à condição de humanidade e aprendizagem, ao longo da vida numa perspectiva freireana da formação cidadã. Portanto, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve partir para sua configuração específica em que vivem os sujeitos e como vivenciam o direito à Educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao processo de autonomia e emancipação, segundo o que preconiza a LDB 9394/96, nos seus artigos Art. 1º e 2º.

Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido no cenário da Educação em Prisões

A prisão é uma instituição social que, embora esteja previsto na legislação a educação como um direito para as pessoas privadas de liberdade, ainda existem situações que precisam ser desveladas no sentido da efetivação desse direito. Essa condição nos instiga a questionar: Existe possibilidade para educar em prisões na perspectiva da prática da liberdade?

Para Barros et. al (2020. p. 271),

As prisões constituem-se em lugares destinados a tratar o que é rejeitado pelo corpo social, o que é localizado em seu avesso e que deve portanto ser apartado, escondido, esquecido nessa margem circunscrita pelos muros que separam de forma radical o bem e o mal, o puro do impuro - homens e mulheres que criam suas próprias regras de sobrevivência e sociabilidade, que confrontam e transgridem o que é estabelecido, produzem rupturas, afirmam outras lógicas, inventam outras realidades e outras maneiras de trabalhar e existir, mesmo que legalmente proibidas. Recebem por isso punições, sendo a privação de liberdade o modelo clássico utilizado já há mais de três séculos.

No entanto, educar, para Paulo Freire, é um ato político que deve contribuir para a libertação do oprimido, portanto deve ser também um ato de amor, amor à justiça social e a liberdade. Por isto, nesse sentido, a prática educativa em todos os espaços não deve ser neutra, mas ter uma intencionalidade, que se traduz no diálogo, na reflexão e na humanidade, não na falsa generosidade dos opressores. Assim, ele questiona:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, o efeito da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 17)

Paulo Freire argumentou que a pedagogia do oprimido está a favor da liberdade do sujeito, mostra que a liberdade não é algo da generosidade, mas uma conquista que surge da condição de prisão às condições mais vulneráveis da sociedade e que luta pela liberdade de “ser mais” e não “ser menos” e estar no mundo vinculado à sua humanidade.

O desafio de educar em prisões é demonstrar que existe possibilidade de uma sociedade justa em um espaço em que a injustiça social contribui para a exclusão e a negação da cidadania às pessoas privadas de liberdade.

Acreditamos que Paulo Freire vive na coerência entre as suas concepções epistemológicas de como vê o sujeito e o objeto na construção do conhecimento. Portanto, educar nas prisões envolve o diálogo e a reflexão sobre as condições humanas as quais essas pessoas são expostas. Daí a necessidade da discussão sobre o presente, tempos de desmonte das instituições, populismo, autoritarismo. Necessário compreender os contextos, econômico, político, cultural, educacional, e as perspectivas para o futuro, especificamente em tempos de pandemia. Por isto,

[...] a nossa tarefa educacional é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no sentido amplo [...]. E vice versa: a educação não pode ficar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Cabe a nós todos — todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm que ser educados” — mantê-las de pé e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese do fracasso. (OLIVEIRA, 2020, p. 24, apud MÉSZÁROS, 2005, p. 67-77)

Assim sendo, a educação que é ofertada nas prisões não pode ser dissociada dos contextos intra e extra muros dessa instituição. Na prisão cabe a educação formal e não formal na perspectiva de uma educação libertadora, e não da educação bancária com caráter paternalista. Para Paulo Freire (1987, p. 33), “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Nessa visão, os saberes e as histórias de vida desses sujeitos não são considerados como parte para a emancipação e autonomia para construção de um novo projeto de vida. Assim,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38).

Na relação do ser humano com o mundo, não podemos deixar de ressaltar as outras dificuldades que surgiram na oferta da educação escolar dentro das prisões, agravadas com a COVID-19, que causou uma crise sanitária internacional, decretada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em março de 2020. Desde então, passamos a ter a recomendação do distanciamento social.

Diversos instrumentos legais como Portarias e Decretos foram publicados, declarando

emergência no enfrentamento deste vírus, dentre eles a suspensão das atividades escolares. Em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, o que acirrou mais o distanciamento e a exclusão desses sujeitos encarcerados. Desde então muitas dificuldades foram se apresentando extra e intramuros da prisão.

Apesar da solicitação de aceleração nos processos de desencarceramento devido a pandemia, aqueles que permaneciam tiveram os processos de aprendizagem interrompidos e foram impossibilitados de ter como alternativa o ensino mediado por tecnologias, por conta das condições tecnológicas de uma escola na prisão, ou falta delas. A dificuldade para reposição de aulas online aprofundou o processo de exclusão, gerando diversas discussões no meio acadêmico, jurídico, dentre outros, na garantia desse direito.

Lutas por direitos humanos são lutas por dignidade humana e justiça e, nesse espaço que parece negar o direito a ter direitos, é necessário manter educação na pauta das discussões. A educação mnemônica não atende à demanda dos privados de liberdade; o tempo e o espaço são dinâmicos; os alunos têm vasta leitura de mundo. Assim, é preciso garantir condições de um percurso escolar que atenda à expectativa destes sujeitos a partir das aprendizagens que trazem consigo – seus saberes e suas experiências familiares; sua vida social extra e intramuros.

Este contexto nos leva a registrar que, desde a Pedagogia do Oprimido até os dias atuais, grandes mudanças tiveram nas políticas educacionais e nas práticas educativas. Entretanto a realidade parece ser a mesma: exclusão latente com sintomas de fome; ausência de saúde; desemprego ainda como obstáculo para a inserção digna na sociedade. As pessoas em situação de privação de liberdade seguem, então, sujeitas a dupla exclusão e, no contexto de pandemia estas questões foram estendidas.

É necessário, então, compreender a educação como resultante da problematização, do diálogo e da reflexão sobre a realidade em referência à sociedade a qual está em constante movimento dos processos pedagógicos. E, nas palavras de Oliveira (2020, p. 242 apud ARROYO, 2019, p. 164).

Dos processos pedagógicos se exige entender [as] infâncias rotas, quebradas em suas humanidades, dar toda centralidade pedagógica a entender, não condenar, recuperar vidas ameaçadas, precarizadas, nas escolas e na sociedade, há milhões de vidas precarizadas, como vidas, que interpelam a ética social, política, a ética escolar [...].

Enfim, vidas precarizadas que estão em privação de liberdade nos conduzem a novas possibilidades de superação e enfrentamento em relação a educar no espaço da prisão.

Pensar em política pública no espaço da prisão é evidenciar a educação como direito humano, é repensar na instituição “prisão” não mais como lugar que aprisiona e pune, mas que educa e transforma. Um local que possibilite esse indivíduo se reconhecer como sujeito de direito e que possa ressignificar sua vida em direção a sua saída daquele espaço. O Estado tem obrigação de promover o fortalecimento dessa política pública na garantia dos direitos humanos básicos de forma igualitária

A oferta de educação formal para os privados de liberdade no estado da Bahia está fundamentada por dispositivos legais, no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade e contempla todos os regimes. Ela é desenvolvida numa ação de corresponsabilidade (termo de cooperação técnica) entre as Secretarias da Educação e de Administração Penitenciária.

Os esforços constantes na busca de estratégias de controle da prisão, espaços e movimentos

fazem com que as práticas pedagógicas sejam modificadas e adequadas ao espaço e tempo de acordo a rotina, horário e normas de cada Unidade Prisional. Na Resolução 239/2011 lemos que, Art. 1º. A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem identidade própria para atendimento em processos educacionais diferenciados em relação ao tempo humano, cultura, experiências de vida e de trabalho, e se estrutura por meio de cursos regulares ou exames de certificação. (BAHIA, 2011)

A diversidade de lutas por direitos humanos, são lutas por dignidade humana e justiça e, nesse espaço que parece negar o direito de ter direitos, é necessário manter educação na pauta das discussões.

Nesta perspectiva, o Conselho Estadual de Educação da Bahia, na Resolução nº43, de 14 de julho de 2014, passa a dispor sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia.

Além de ofertar a EJA, é preciso atender ao aluno e suas especificidades, salientado o direito do aluno no regime provisório, no tempo que ele passa na Unidade Prisional, para possibilitar que tenha seu direito garantido. AUTOR (2021)³ argumenta essa necessidade, a partir de pesquisa realizada no âmbito de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu:

Trabalhar com esta realidade (educação em prisões) é muito difícil, requer maior estudo do educador. É através da escuta, observação da realidade e história de vida que vamos partir para desenvolver ações [...] às vezes é o primeiro acesso à escola! (AUTOR 2021, p. 59)

O direito do aluno privado de liberdade está posto em dispositivos legais, afirmado na Resolução 43 Art.4º, inciso IX, a qual dispõe que a oferta que deverá ser organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária.

As contribuições destes sujeitos foram apresentadas em uma das pesquisas aqui realizadas, na elaboração do Relatório de Pesquisa (AUTOR, 2017), e estão sendo implantadas, ainda que lentamente, para além da reformulação do Projeto Político Pedagógico do Colégio. Destacamos, aqui, algumas delas:

- Ampliação das discussões pedagógicas com ênfase à discussão sobre questão étnico-racial e militância da EJA em prisões, privilegiando a cultura dos Direitos Humanos;
- Evidência de monitoramento e avaliação referente a atividades desenvolvidas pela Escola e dos egressos;
- Ratificação, apropriação e efetivação dos dispositivos legais dos Direitos Humanos, da Lei de - Diretrizes e Bases e Lei da Execução Penal;
- Fortalecimento da Gestão Escolar em prisões;
- Criação da Instância de Gestão da Unidade Escolar;
- Efetivação do Tempo Pedagógico para efeito de remição de pena;
- Efetivação da política de Formação Continuada do Professor para educar em prisões;
- Adequação do Currículo para que atenda especificidades da EJA em prisões;
- Elaboração de material didático que contemple os conceitos para EJA em prisões, reconhecendo as especificidades dos sujeitos;

3 Informação suprimida para garantir o anonimato da autoria do texto.

— Articulação com as escolas do Polo de referência próximas ao Complexo Penitenciário. (AUTOR, 2019, p. 412-413)

Estas proposições estão sendo desenvolvidas na Unidade Escolar, decorrentes da reformulação do PPP. Além de contribuições a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no processo, fundamentado na literatura e dispositivos legais, outra pesquisa teve como objeto possibilidades de (re)organização curricular para atender ao privado de liberdade em regime provisório. Possibilidades estas que

(...) subsidiem a organização de uma proposta curricular específica para os privados de liberdade que atenda a especificidade do preso provisório no Tempo Formativo I. A EJA para os privados de liberdade tem a mesma formatação das escolas regulares da sociedade mais ampla, mas não atende as especificidades de regimes diferenciados e de uma população que tem grande rotatividade nos espaços prisionais, principalmente aquele que se encontra em regime provisório que passa um tempo curto na Unidade Prisional. (AUTOR, 2021, p. 103)

As contribuições para a organização curricular foram apresentadas no Relatório de Pesquisa (AUTOR, 2021) com a finalidade de provocar os profissionais que trabalham com a Educação em Prisões, pesquisadores e órgãos responsáveis pela oferta desta educação, apresentando proposições amparadas por dispositivos legais; por teóricos que tratam o tema através de produções bibliográficas em Educação em Prisões, e nos diálogos estabelecidos com os profissionais que trabalham nesse espaço, bem como pelos registros feitos por estes estudantes durante a pesquisa.

Considerações Finais

Ao vivenciarmos a experiência e os achados das duas pesquisas realizadas no contexto da Educação em Prisões, observamos que a condição de aprisionamento não pode limitar os diálogos no espaço de restrição de liberdade, eles são possíveis e precisam estar evidenciados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que nos traz os limites e possibilidades curriculares para a Educação de Jovens e Adultos na instituição.

Estas pesquisas apontaram lacunas no PPP da Unidade Escolar, assim como a necessidade de fortalecer e alinhar uma proposta curricular que contemple à especificidade desses sujeitos. Podemos justificar a educação enquanto possibilidade de desenvolvimento integral para quem falharam todas as instâncias anteriores de socialização como a família, religião, comunidade, escola, trabalho e as políticas públicas. Assim, assumimos que as propostas para a Educação de Jovens e Adultos devem ter a perspectiva de uma educação como prática da liberdade. Estes apontamentos redundam de contribuições feitas por participantes da pesquisa - estudantes da EJA na Unidade Escolar investigada.

Pesquisas assim podem contribuir com essas e outras propostas voltadas às comunidades escolares no contexto da Educação em Prisões para que a gestão escolar tenha elementos que subsidiem os diálogos nestes espaços, na perspectiva do direito e da socialização desses sujeitos, considerando a educação freiriana como prática da liberdade.

Reconhecer e respeitar o saber do outro, promovendo o diálogo, leva o jovem/adulto a refletir sobre a vida, sobre a cidadania e dignidade que lhes foram negadas, na perspectiva

da autonomia e emancipação. Esse princípio da autonomia pode e deve possibilitar que esse indivíduo encarcerado direcione o rumo de sua vida, assumindo para si um caráter crítico e transformador da sua própria história. A educação para os direitos humanos, na perspectiva de Paulo Freire, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades, de compreensão do mundo.

Além disso, no atual contexto de pandemia em que estamos vivenciando, o descaso com a educação em um cenário político conturbado, incluindo os ataques a Paulo Freire por sua pedagogia transgressora, as pesquisas realizadas ratificam que é necessário educar jovens e adultos na perspectiva da Pedagogia da esperança, da amorosidade para que possibilitem aos estudantes em privação de liberdade construir as suas histórias, os seus projetos de vida através do diálogo e da reflexão, além de contribuir para educação política dos estudantes e professores em constante movimento, articulados aos princípios da pedagogia freireana. Assim, a educação libertadora contribui para a desnaturalizar a condição de precariedade dos estudantes das classes populares em qualquer tempo e espaço.

Paulo Freire construiu sua prática educativa na perspectiva emancipatória de libertação do sujeito. Nos espaços das prisões não deve ser diferente; é preciso trazer uma proposta de direito, humanidade, igualdade e cidadania. Essa proposta precisa (re) surgir de dentro pra fora dos muros das prisões, com uma construção elaborada a partir daqueles que vivem diariamente nos chãos das escolas nas prisões. Portanto, ele vive através das suas obras em todos os espaços da educação, e especificamente para as classes populares e os mais vulneráveis para conquista de uma democracia plena que alcance todas as dimensões da vida social.

Referências

(AUTOR, 2017)

(AUTOR, 2019).

(AUTOR, 2021).

ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas: exigências - respostas éticas na educação e na docência.** Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2019.

BAHIA. **Resolução CEE n. 239, de 12 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2014.

BAHIA. **Resolução CEE n. 43 de 14 de julho de 2014.** Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. Salvador, 2014.

BARROS, V. A.; REIS-BARROS, C.; MAXIMO, T. A. O.. Trabalhar nas prisões em tempos de pandemia: questões para reflexão. In: Ludmila de Vasconcelos M. Guimarães, Teresa Cristina

Carreteiro, Jacyara Rochael Nasciutti.. (Org.). **Janelas da pandemia**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020, v. 1, p. 271-281.

BRASIL. **Lei N. 7210 de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execuções Penais. Brasília, 1984.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 05 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 12.433/2011**. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em 08 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 12.012, 06 de agosto de 2009**. Acrescenta o art. 349-A ao Decreto Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Lei/L12012.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos**. CNE - Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL, **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 08 jul. 2021.

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

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Eunice Léa de. Movimentando educação, opressão e libertação em Paulo Freire. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 66, p. 200-207, jul. 2020. Semestral. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0163d20dc7de4f9b2903348157121ab0_1596131342.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.

ONOFRE, E. M. C. **A Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PIERRO, Maria Clara di; JOIA, Orlando; RIBEIRO; Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Cristina Sofia Lima dos; NOGUEIRA, Adriano Zilhão de Queirós. Envelhecer em contexto prisional. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 39-48, Mar. 2015. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232015000100039&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2022.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Um olhar para a experiência de Palmas de Monte Alto - Bahia

Silzete da Conceição Gomes de Queiroz
Silvia da Conceição Gomes
Catarina Malheiros da Silva

Introdução

A educação brasileira, desde a última década do século XX, vem sendo repensada, especialmente no que concerne à organização dos espaços, tempos e modos de trabalho pedagógico nas instituições escolares. A organização de uma Educação em Tempo Integral, cuja ancoragem remonta ao ideário educacional de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, prevê a superação dos limites interpostos pelo tempo e espaço demarcados na escola. Propõe o reconhecimento das diversas dimensões que marcam os sujeitos, bem como potencializa os distintos espaços educativos que, em diálogo com a escola, são necessários para a formação integral das crianças, adolescentes e jovens.

A educação traz no conjunto de seus princípios a intenção de formar o homem integralmente, apoiando-se em um ideário que compreende o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – além de se constituir como projeto coletivo, construído e compartilhado por crianças, adolescentes, jovens, famílias, comunidades escolar e local. Esse entendimento nos conclama a destacar a relevância e atualidade do pensamento freireano como referencial epistemológico para a ressignificação da educação pública. Para Freire “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo” (2000, p. 40). Nesse sentido, uma proposta de educação em tempo integral exige um olhar diferenciado na busca de saberes significativos, interagindo com o mundo e compartilhando conhecimentos.

O presente artigo apresenta inicialmente uma discussão acerca do Projeto de Educação Integral em Escola de Tempo Integral implantado no município de Palmas de Monte Alto, cuja ancoragem teórica está apoiada no pensamento de Paulo Freire, e em seguida discute as contribuições deste educador para a formação do sujeito leitor e para o fortalecimento de uma formação de qualidade para as camadas populares, no âmbito da educação integral.

A instituição do projeto educacional “Palmas de Monte Alto: Uma experiência com educação em tempo integral”

O município de Palmas de Monte Alto localiza-se na região sul-sudoeste da Bahia e limita-se ao norte com Riacho de Santana e Matina, ao sul com Sebastião Laranjeiras, ao leste com

Guanambi e ao oeste com Iuiu e Malhada. Dista de Salvador em 865km. Sua população está estimada em 21.796 habitantes, sendo formada por pequenos agricultores, juntando-se a estes numa relação de complementaridade, comerciantes, funcionários públicos, professores, auxiliares de serviços gerais, profissionais liberais, entre outros.

A maioria da população ativa concentra-se no meio rural. Tem como principais produtos agrícolas feijão, algodão, mandioca, sorgo, mamona, milho e arroz. O clima é do tipo quente e seco, apresenta uma temperatura média anual de 22° C, a precipitação anual é de 700/900 mm e seu período chuvoso vai de novembro a março. O risco de seca é considerado médio, o que favorece a agricultura de subsistência, inclusive pela sua extensão em área de 2.789 km² (IBGE, 2020).

O município é formado pelos distritos rurais de Espraiado, dista 48km da sede; Barra do Riacho, dista 25km; Pinga Fogo, dista 15km e Rancho das Mães, dista 13km. O município conta ainda com um patrimônio arqueológico, localizado na Serra de Monte Alto. Registrou-se seis sítios com pinturas rupestres, três estruturas de pedra denominadas localmente como “Curral de Pedra”, um sítio arqueoastronômico na forma de alinhamento de menires e uma estrutura-habitação de pedra denominada “Casa de Pedra”.

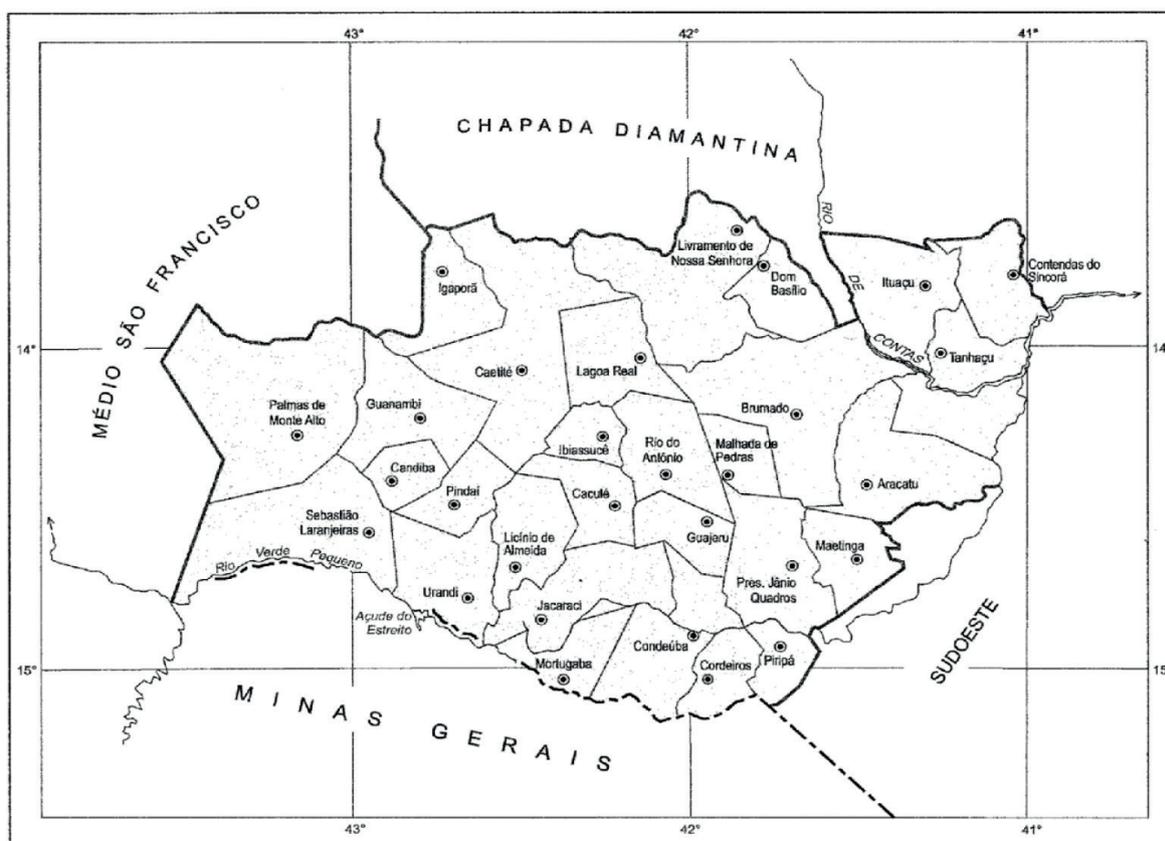


Figura 1 - Mapa da região Serra Geral – Bahia. SEI

No que se refere à educação básica, o município oferta a educação infantil, os níveis de ensino fundamental e médio, além de classes de educação de jovens e adultos e creches. Existem também duas escolas privadas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e uma escola

que oferta o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental. As escolas estão distribuídas na sede do município, em distritos rurais e fazendas, atendendo a um público de 4.023. Estes são oriundos da sede do município e da zona rural, sendo que a maioria reside no meio rural e conta com o auxílio do transporte escolar rural para frequentar as escolas localizadas na sede, nos referidos distritos e em outras localidades rurais.

A maioria destes alunos provêm das classes populares e são filhos e filhas de trabalhadores que desempenham atividades no meio rural, nos serviços públicos e no mercado informal. Integram ainda a comunidade cigana e as comunidades remanescentes de quilombos, localizadas nas fazendas Jurema, Cedro, Vargem Alta, Leão, dentre outras. A faixa etária da população que está inserida na escola é variada, em virtude da garantia da ampliação do direito à educação escolar, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96.

Os agentes educativos responsáveis pelo trabalho pedagógico e técnico nas referidas escolas assumem funções docente, gestora, administrativa e pedagógica. O município dispõe de professores com formação em nível superior, além de coordenadores e diretores. O sistema municipal de ensino conta ainda com o trabalho de secretários, merendeiras, zeladores, agentes administrativos, porteiros, motoristas, entre outros.

Considerando a relevância da oferta de uma educação básica que promova o desenvolvimento humano numa perspectiva integral, o município implantou o projeto Educação Integral em Escola de Tempo Integral no Sistema de Ensino de Palmas de Monte Alto no ano de 2020, em consonância com a LDB – Lei n. 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação - Lei n. 13.005/2014, o Plano Municipal de Educação – Lei n.614/2015, o Decreto n. 025 de 02 de março de 2020 e a Portaria n. 009 de 29 de março de 2021. Objetiva promover experiências pedagógicas diferenciadas e diversificadas por meio da expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada; fomentar o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, bem como garantir o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, dentre outros.

O referido projeto reconhece a participação coletiva da comunidade escolar e local como base constitutiva de uma educação cidadã na perspectiva do pensamento freireano. Estabelece o princípio pedagógico ancorado em três pilares: aprender o município, aprender no município e aprender com o município buscando reconhecer e valorizar a sua cultura, a arte e o meio ambiente (patrimônio arqueológico). Aposta ainda nos espaços públicos e na articulação de diferentes esferas para garantir a educação integral de suas crianças, adolescentes e jovens, além de buscar a criação de redes que facilitarão a convivência intercomunitária. Desse modo, abre novos horizontes, muda as crenças, ao mesmo tempo em que fortalece os aspectos culturais e artísticos, integra as atividades sociais e culturais de forma a privilegiar a formação, a promoção e o desenvolvimento de todo potencial dos sujeitos educativos (GADOTTI, 2009).

A prática educativa é parte integrante da dinâmica de relações sociais dos contextos em que estão inseridos os sujeitos, sendo necessário compreender estas relações para interferir e transformá-la positivamente. A educação é também um processo social do qual participamos enquanto realizamos uma opção entre diferentes valores e objetivos a serem alcançados. “A preparação das crianças e jovens para a participação ativa na vida social é o objetivo mais imediato da escola” (LIBÂNEO, 1992, p. 33). Para isso, a participação ativa do aluno como sujeito principal, elemento chave no contexto escolar e foco das dimensões de aprendizagem, são condições primárias. Também a valorização de todas as dimensões humanas na sala de aula para uma educação de qualidade.

Educar é educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p. 36).

O espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre sujeito e ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação, operando de forma integrada e rompendo a histórica fragmentação de projetos políticos e pedagógicos. Assim, as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas e comportamento humano devem ser consideradas prioritárias no processo de ensino aprendizagem.

Dada a relevância do espaço escolar como horizonte de aprendizagem, em que permeiam culturas, valores, crenças, reflexões e ações, é preciso reconhecer que existem muitas controvérsias entre o processo de ensinar e aprender. Para Nóvoa (2002, p. 45) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nesse sentido, conhecer todas as tramas que circulam este ambiente é o ponto de partida para uma boa descrição das relações nele estabelecidas.

É importante considerar que a formação das identidades depende dos processos de socialização e de ensino e aprendizagem que ocorrem de acordo com características sociais, culturais e ética dos envolvidos no processo educativo. Conforme destaca Freire, a escola deve estar ajustada em um exemplo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (2006, p. 16).

Assim, é preciso considerar que os estudantes que chegam às escolas provêm de variados contextos familiares, sociais e culturais, com experiências e marcas destes espaços. Para isso, a educação em tempo integral demanda a efetivação de um trabalho plural, integrado e problematizado. Desse modo, faz-se necessário o reconhecimento dos saberes prévios que podem dar conta de restabelecer um conhecimento significativo aos estudantes, já que a escola em tempo integral possibilita uma experiência educativa capaz de promover o crescimento dos seres humanos, além de prepará-los como agentes transformadores.

Frente a tudo que foi exposto, é imprescindível posicionar e refletir sobre o espaço educativo, como estrutura e como espaço circundante de saberes sistemáticos e assistemáticos. Solo propício para germinar uma educação de qualidade, fundamentada nos princípios vigentes pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, é preciso romper com a visão de educação esquecida e perdida em meio a tantos conflitos, com os olhares estanques e frios que adormecem e paralisam qualquer tentativa de mudança e inovação. O que fazer diante desse impasse? Reflexão ainda mais profunda deve-se fazer, pois viver experiências, conviver em meio a heterogeneidade é tarefa árdua e no processo educativo, então, é ainda maior.

Assim, faz-se necessário que os profissionais da educação preocupados em exercer cada vez melhor e com mais eficiência e eficácia o processo de ensino e aprendizagem construam relacionamentos humanos profundos, integrais e duradouros. Desse modo, a escola se tornará um espaço em que educadores e educandos possam refletir, discutir, (re) construir seus saberes e gerar relações e aprendizagens contextualizadas e significativas. Freire reforça essa reflexão quando diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2004, p. 90).

Uma escola assim é, portanto, uma escola que constrói laços, vincula saberes que jamais se apagarão e perpassarão a meros conteúdos, paredes e olhares, mas que eleve o patamar de todos os sujeitos que nela estão envolvidos tornando-se construtores da sua própria história e identidade como cidadão livre, autônomo, de voz e participação na sociedade em que se insere.

A educação em tempo integral e a formação do sujeito leitor: diálogos com o pensamento de Paulo Freire

A educação, enquanto dimensão necessária para o desenvolvimento humano, tem o desafio de fomentar uma prática educativa, ancorada na pertinência dos valores pessoais e sociais, da saúde humana, da competência leitora, entre outros, para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Afinal, num momento em que as informações circulam de maneira cada vez mais rápida, demanda-se a formação de sujeitos que sejam capazes de ler, refletir, relacionar e estabelecer um diálogo com outros sujeitos de forma crítica, participativa e responsável.

O reconhecimento da relação existente entre a linguagem, a sociedade e a cidadania é de suma importância para a compreensão dos processos educativos desenvolvidos na contemporaneidade. É nesta relação que os indivíduos interagem, dialogam com o mundo e propõem a transformação, na medida em que esta constituição organiza a vida humana. A leitura, nesse contexto, não deve ser compreendida como única prática necessária para alavancar uma mudança em sua totalidade, mas traz contribuições relevantes para o redimensionamento das práticas sociais vigentes.

A relevância da leitura também está atrelada ao uso e valor adquiridos na sociedade, mediante a sua função social, no momento histórico vigente. Ao destacar que ler “[...] é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida [...]”, Jolibert (1994, p. 15) chama a atenção dos formadores de leitores, que ainda produzem práticas leitoras sem sentido e sustentadas em interesses mecânicos e utilitários, para as implicações que tais práticas têm na trajetória educacional dos sujeitos. Dessa forma, a superação das marcas pedagogizantes presentes nas práticas leitoras, especialmente da literatura infanto-juvenil abordada na escola, pressupõe a assunção de uma prática educacional comprometida com a formação do gosto estético dos estudantes, haja vista a incidência de textos de pouca qualidade estética, no ambiente escolar (MAGNANI, 2001).

O campo da leitura vem recebendo nas últimas décadas, contribuições expressivas, tanto no que se refere à produção teórica (de âmbito nacional e internacional) quanto no que diz respeito à proposição de alternativas práticas. Desde a crítica à educação bancária feita por Paulo Freire, passando pelas mudanças na conjuntura política e pela implementação das políticas educacionais, a compreensão dos processos de sentidos às práticas leitoras, tem sido o centro das atenções nos espaços formativos.

O entendimento de Freire (1992) sobre a leitura de mundo como experiência que antecede a leitura da palavra traz algumas pistas para o diálogo com as crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem em pequenos municípios brasileiros, no âmbito da escola em tempo integral. Que leituras fazem do mundo em que habitam? Como potencializar as práticas leitoras nas escolas públicas a partir do diálogo entre a realidade dos sujeitos e o mundo que está posto?

A leitura constitui-se como experiência primeira do pensamento de Paulo Freire. Ao rememorar o seu processo de alfabetização, “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-neqro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1992, p. 11), ele anuncia a sua concepção de leitura, elaborada especialmente a partir da sua infância, das memórias escolares e da experiência de alfabetização de adultos em Angicos-RN.

Dado o seu comprometimento com a formação crítica dos sujeitos, Freire nos inspira a estabelecer uma relação entre o projeto de educação em tempo integral deste município e as suas contribuições para o aprimoramento das práticas leitoras e escritoras na escola. A partir da centralidade do pensamento freireano, a Secretaria de Educação propôs, no seu Plano Estratégico para 2021, ano do centenário de Paulo Freire, três eixos norteadores para as ações pedagógicas da educação municipal, a saber: *Eixo 1*: Da leitura de mundo à leitura da palavra: as múltiplas possibilidades de ler, interpretar e aprender; *Eixo 2*: O ato de ler e escrever como instância articuladora de aprendizagens interdisciplinares no ensino remoto/ensino híbrido; *Eixo 3*: A capacidade de ler e interpretar como competência para elevar o IDEB das escolas.

Estes eixos foram incorporados aos projetos e às atividades planejadas para o ano letivo, com o intuito de buscar melhorias para o processo ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas que compõem a nossa Rede. Em razão da Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde, decorrente da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19), o ensino em tempo integral neste município foi estruturado de forma remota, o que tem desafiado a escola a estabelecer um diálogo constante com a comunidade local, em prol da efetivação de atividades educativas no âmbito da educação integral.

Embora as novas tecnologias favoreçam a disseminação efetiva da informação, observa-se que a questão da leitura não está firmada. O simples acesso aos objetos culturais não é suficiente para que o indivíduo usufrua dos bens culturais produzidos em seu país. No que tange à escola, embora constitua-se como lócus destinado a garantir a formação de leitores críticos, constata-se que este espaço não tem sido explorado adequadamente para atingir o objetivo de formar leitores, uma vez que efetiva um ensino distanciado da leitura de mundo que as crianças e os jovens fazem do seu universo. O processo de ensino e aprendizagem não contempla os saberes, demandas e interesses dos sujeitos.

(...) não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que os educandos, sejam crianças, chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

A compreensão dos significados da escola para os estudantes, especialmente no que se refere à relação com o saber, perpassa o conhecimento dos espaços de vivência e aprendizado extraescolares, numa perspectiva em que o diálogo e o respeito por suas condições de vida passam a ser fundantes. O ensino público brasileiro ainda não garante aos alunos as condições necessárias para que desenvolvam uma relação significativa com o saber escolar. O entendimento

ainda vigente é o de que o estudante, ao rejeitar a escola e o/a professora, não consegue se apropriar do saber escolar e/ou intelectual.

Historicamente, a instituição escolar pública parte do princípio de que todos os estudantes deste país provêm de espaços onde as relações socioculturais, o pertencimento étnico-racial, as relações de gênero e tantas outras dimensões são homogêneos e únicos. Nesse sentido, a desarticulação existente entre as práticas leitoras mediadas na escola e o cotidiano dos estudantes reforça a assertiva de que as formas de vida e a cultura dos grupos privilegiados é que são valorizadas e instituídas como cânone (GIROUX, 1997).

Assim, é necessário pensar os diversos territórios educativos deste município como espaços de vida e de formação do sujeito leitor, uma vez que se constituem como lugares onde se realizam todas as dimensões da existência humana, para além da produção de mercadorias (ARROYO, 2012). Os territórios de vida não são construídos apenas a partir da utilização do espaço, mas através da vida que é gestada cotidianamente no coletivo.

É na comunidade que os estudantes vivenciam as rotinas da vida, trocando e compartilhando experiências, conflitos e projetos. Estar imerso nestes espaços possibilita apreender a memória coletiva que sustenta as relações tecidas no grupo e que são ressignificados pelos sujeitos educativos. A existência de diversos “modos de vida” figura como elemento importante para pensar as políticas públicas educativas a serem implantadas no município. Estas devem partir dos sujeitos educativos, além de estarem aportadas em seus contextos vivenciais, numa perspectiva que reconheça as vozes que foram silenciadas em épocas passadas (FREIRE, 1979).

Ao conclamar o papel da escola na oferta de espaços e tempos para as práticas de sociabilidades significativas, a instituição também é compreendida como lugar para aprender aspectos relevantes para a vida social e laboral. Trata-se de reconhecer a escola como instituição que tem o desafio de proporcionar a aprendizagem significativa e a construção de relações de qualidade. Os sentidos atribuídos à escola podem estar associados a esta possibilidade: um tempo/lugar pra conversar com os pares, ainda que num momento episódico.

Pensar a educação como um processo de socialização, destinado a permitir a integração do indivíduo no grupo ao qual pertence é uma vertente relevante. Já a educação, compreendida como ação cultural para a promoção da cidadania, instiga as instituições escolares a repensar a sua função social, num contexto marcado pelo reconhecimento das diversidades culturais presentes no mundo. Estas considerações reforçam o caráter sócio-histórico da educação, que concebe os sujeitos educativos como seres que constroem conhecimento nos espaços informais, propagadores de uma maneira particular de viver e conhecer o mundo que o cerca. Pensar a educação nesta perspectiva implica, compreender a construção do conhecimento como algo vivo, dinâmico, imbricado de significado para os estudantes, portanto motivante.

Considerações Finais

O projeto Educação em escola de tempo integral no município constitui-se como experiência imprescindível para a formação educacional de toda a comunidade escolar e local, em especial dos estudantes e profissionais da educação, uma vez que, oportuniza a experimentação de vivências educativas nos espaços escolares e não escolares. Preconiza ainda o desenvolvimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e os diferentes contextos em que ele

acontece, a exemplo da família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia.

Contudo, para a efetivação da verdadeira educação em tempo integral, pautada na totalidade, é necessária uma prática pedagógica desafiadora, alinhada, constantemente repensada e embasada na realidade sócio econômica, política e cultural de cada localidade, nas experiências das pessoas envolvidas e no conhecimento universalmente sistematizado de forma crítico-reflexiva, construindo o objetivo maior da educação, a formação cidadã. Também o reconhecimento da relevância das políticas de incentivo à leitura pressupõe o entendimento das práticas leitoras como experiências que devem compor a vida social e cultural dos estudantes, a partir da experimentação de artefatos simbólicos e das diversas vivências dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ª Edição, São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: EDL, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓVOA, Antonio (Coord). **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: Perspectivas do Colégio Municipal Porphyrio de Castro – município de Riacho de Santana – BA

Antônio Domingos Moreira
Ramofly Bicalho

Introdução

Para falar da importância do pensamento e das obras de Paulo Freire, destacamos que no dia 19 de setembro de 2021, será celebrado o centenário de Paulo Freire. Grande educador teve uma vida muito profícua em termos de produção intelectual, ao longo das várias etapas e várias práticas, em diferentes locais e circunstâncias. Podemos localizá-las no tempo - quanto aos seus escritos, livros, entrevistas, artigos, conferências, recebimento de numerosos títulos etc. -, da segunda metade dos anos 1950 até o seu falecimento em 1997.

No que remete os seus trabalhos, escritas de ativista e militante da educação popular no Brasil tem início marcado como relator da equipe de Pernambuco no Encontro Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Neste evento, Freire já defende algumas teses e, entre elas, uma principal que ficou como marca da sua pedagogia e da sua práxis educativa: a questão crucial do analfabetismo (e da educação) não é uma chaga ou uma doença, uma inferioridade, um demérito para as camadas populares ou algo desse tipo, mas, sim, trata-se de uma produção social, uma produção política e econômica, cultural.

Ou seja, o analfabetismo brasileiro, filho da exclusão histórica e estrutural, tão vigoroso e tão marcante nos anos 1950/60 (e que continua na atualidade!), sempre foi produzido! Não é à toa que grande parte dos analfabetos (absolutos, funcionais, digitais etc.) de todos os tipos, hoje continuam a marcar e identificar o Brasil com a cultura da exclusão.

Alinhando ao pensamento de Paulo Freire, buscamos problematizar e investigar as práticas libertadoras constitutivas da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no colégio municipal Porphyrio de Castro, no município de Riacho de Santana – Bahia, partimos das concepções ideológicas Freiriana, que defendeu como ninguém a educação e o direito das pessoas a ela, principalmente dos mais pobres, dos necessitados, dos desvalidos e oprimidos. Para ele, a educação é o meio para o oprimido deixar de ser oprimido, se tornando gente. Ele diz que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de ‘coisas’, e ainda que ninguém se liberte sozinho, também não é libertação de uns, feita por outros” (FREIRE, 1987).

Importante destacar o pensamento de Paulo Freire em grande parte da obra, se não toda, foi escrita num espaço de tempo em que o Brasil vivia momentos de opressão política, que foi a denominada fase da “Ditadura Militar”, a concepção dele se chocava com a doutrina, com a ideologia dessa época e desse modelo de governo, por essa razão, Freire chegou a ser expulso do país pelos militares.

Esse período em que Freire escreveu a maior parte de sua obra, além da opressão política, com a falta de direitos individuais, também foi marcado por desigualdades sociais, pelo analfabetismo, grande número de crianças fora da escola, etc. Desta forma, a educação é a finalidade que contribui

significativamente para todas as outras, como desenvolvimento econômico, político, cultural, social e humano. Não investir em educação é abortar as possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas, a diminuição das desigualdades, a redução da violência, a melhora das condições de saúde.

A primeira obra de Freire que destacamos aqui é “Educação como prática da liberdade”, escrita originalmente em 1967. Nesta obra, como o título sugere, Freire escreve que a educação é o meio que permite ao indivíduo ser liberto. Sem a educação, o indivíduo “coisifica-se”.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (FREIRE, 1967, p. 43).

Perceptível na análise de Freire (1967), evidencia o fato do indivíduo ser dominado ideologicamente como sendo uma tragédia, se não a maior tragédia do homem moderno, simples. Esse homem moderno simples aqui é entendido como o homem que não tem acesso à educação. Esse homem simples acaba sendo alguém sem nenhum poder de decisão, alguém que é dominado por uma elite que comanda e dita as regras a qual o homem simples deve seguir.

Assim, esta pesquisa foi realizada a partir de um espaço no campo, incorporando o sistema educacional da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no colégio municipal Porphyrio de Castro, em Riacho de Santana. Procuramos extrair as ideias dos educadores e gestores da unidade escolar, em consonância do que Paulo Freire criticava e o que defendia em relação à sociedade e a educação, e, por fim, tratamos de, a partir da realidade do espaço/campesinato dos pesquisados, concluirmos se os pensamentos e ideias discutidas e defendidas a partir de Freire, enquanto pensador da educação, ainda são atuais e quais os resultados obtidos no espaço escolar.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, objetivou investigar as práticas metodológicas e a construção do ensino docente/discente a partir do pensamento de Paulo Freire, no âmbito da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Colégio Municipal Porphyrio de Castro, no município de Riacho de Santana – Bahia, localizado no território de identidade Velho Chico, no Oeste da Bahia.

Nesse sentido, este estudo, foi utilizado revisão bibliográfica e questionários por meio de uma plataforma de comunicação virtual (WhatsApp), entre os dias 05 a 15 de Julho de 2021, com (01) Coordenador Pedagógico, uma (01) Diretora, (02) Docentes, que vivenciam/atuam na unidade escolar que foi realizada a pesquisa. Através das análises de dados, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que se baseou em relatos de experiências de educadores que dialogam com o pensamento de Paulo Freire na atualidade.

De forma mais geral, a concepção freiriana defende um modelo de sociedade que valorize as relações entre teoria e prática, superando as diferenças entre opressor e oprimido. Nessa

conjuntura, os atores envolvidos com os princípios libertadores da Educação do Campo e da EJA, possuem clareza política e coerência pedagógica, necessárias ao projeto de construção de uma sociedade atenta às práticas sociais.

Dentro de uma perspectiva de superação, com intervenção de lutas dos movimentos sociais do campo, que através de pautas reivindicatórias, consegue chamar atenção para mudanças objetivas no sistema. A revisão bibliográfica acompanhou todo o processo de pesquisa e intencionou o olhar crítico dos pesquisadores para dissertar sobre o tema. Praia et, al., (2007) defendem que ser crítico, ou possuir espírito crítico, significa: Colocar ideias, pensamentos e estudos à prova, levar a um verdadeiro esgotamento para se obter uma solução aceitável e adequada sobre determinada situação. Severino (2013) vem contribuir explicando que revisão bibliográfica tem como objetivo a revisão de literatura de um determinado tema. Desta forma, pesquisamos em livros, artigos, dissertações, documentos, entre outros que tratem sobre o tema.

Esse processo formativo do conhecimento deve ser desenvolvido de maneira efetivamente integrada e convergente, com a participação de todos os professores. Segundo Severino (2013), os professores precisam desempenhar à docência com rigor metodológico e os alunos, no desempenho de suas tarefas didáticas, precisam ser coerentes com as exigências metodológicas. Caso contrário, o investimento se perde. Sendo assim, a “habilidade em lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos” (SEVERINO, 2013, p. 268).

Nesse sentido, para a execução da pesquisa, seguindo a ética e a preservação da identidade/privacidade dos partícipes, usamos neste artigo nomes fictícios, expostos no quadro 01, com o perfil dos (as) entrevistados (as). Importante destacar que somente esses educadores trabalham com os alunos da Educação Jovens e Adultos na unidade escolar.

Quadro 1 – perfil dos (as) partícipes

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	SEXO	ESCOLARIDADE
<i>Coordenador Pedagógico</i>	<i>Coordenador escolar</i>	<i>Masculino</i>	<i>Especialização completa</i>
<i>Diretora</i>	<i>Diretora escolar</i>	<i>Feminino</i>	<i>Especialização completa</i>
<i>Professora A</i>	<i>Professora</i>	<i>Feminino</i>	<i>Magistério</i>
<i>Professora B</i>	<i>Professora</i>	<i>Feminino</i>	<i>Superior Completo</i>

Fonte: elaborados pelos autores.

Para dar conta de responder a essas problemáticas, construímos na perspectiva de Silveira e Córdova (2009), uma pesquisa desenvolvida na abordagem do método qualitativo, que se preocupa com o aprofundamento da compreensão sobre determinados fatos, visando produzir novas informações. Assim, consideramos que esta seja o tipo mais indicado para tal pesquisa, aproximando-se do objetivo esperado e em virtude das inúmeras possibilidades e instrumentos que esta apresenta.

Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos

A educação é direito garantida na Constituição Federal - CF de 1988. Ela tem estado presente nas lutas de diversos movimentos sociais. A Educação do Campo trilhou avanços relevantes

como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que foi um avanço que delineou as principais ideias que pautaram essa modalidade, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola.

Nessa conjuntura, os atores envolvidos com os princípios libertadores da Educação do Campo possuem clareza política e coerência pedagógica, necessárias ao projeto de construção de uma sociedade atenta às práticas sociais (BICALHO, 2020).

Bicalho (2020) afirma que os princípios libertadores da educação do campo vão muito além dos muros da escola. Os congressos, seminários, marchas e reuniões são fundamentais na formação de sujeitos críticos, homens e mulheres, agricultores familiares, educadores, educandos e militantes conscientes dos enfrentamentos que as lutas por educação emancipadora exigem. Essa organicidade colabora com a criação de espaços e atividades coletivas que privilegiem os valores da sensibilidade, humildade, ética, luta pela terra e liberdade de expressão, essenciais nas escolas do campo. Conhecer implica movimentos recíprocos entre educadores, educandos e os demais sujeitos envolvidos com o ato de educar. Em vídeo para o MST, afirma:

Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul aonde eu fui: “Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo. (FREIRE, 1996 apud CALDART, 2008, p. 172)

Seguindo os princípios metodológicos e teóricos, a pesquisa teve por abordagem sistemática da Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos para identificar a influência de pensadores no processo de alfabetização de adultos no colégio municipal Porphyrio de Castro, e suas atribuições para a realidade atual no sistema educacional da unidade escolar, voltado para esse público, apontando diferentes situações enfrentados pelos povos do campo no processo de alfabetização, conhecendo assim a evolução de projetos ligados a causa dos povos do campo e sua busca pela educação como forma de libertação individual e coletiva.

A importância da EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela Unesco nos anos 1990. A partir de então, surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo ensino supletivo passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos – EJA – e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho.

Os objetivos da educação no país são revistos, cabendo agora à escola a responsabilidade de formar o adulto trabalhador. Recentemente, novas iniciativas, como a EJA e o Proeja, têm surgido a fim de garantir metodologias adequadas às discentes com esse perfil. O domínio do conhecimento é um requisito importante para a formação humana, para a construção da cidadania, para a vivência democrática e para a transformação da realidade. Magda Soares diz:

Do ponto de vista social, o alfabetismo não apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é sobretudo uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. (SOARES, 2013, p. 62)

O mundo é do tamanho do conhecimento que se tem dele, ampliar o conhecimento tem consequência direta com aumentar o tamanho do mundo de cada um. Portanto, é notável a importância de se ter conhecimento sobre os instrumentos da cultura letrada que podem contribuir para que mais pessoas possam participar das diferentes esferas da vida social, para a inserção no mundo de trabalho e, partindo de um saber inicial, apropriar-se de novos e mais densos saberes, tornando assim a educação continuada à luz para os mais escuros caminhos de dominação, livrando-se das amarras do passado e do peso posto nos ombros da chamada herança histórica que intitula rótulos e marginaliza sujeitos a seus verdadeiros direitos e deveres dentro da sociedade, negando-lhes a vida, pois não educa-se para a vida, educa-se a vida.

A educação no campo tem se constituído a partir das reflexões feitas pelos sujeitos envolvidos com a vida do campo, nas mais variadas práticas estabelecidas nas organizações e movimentos sociais que integram a articulação por uma educação do campo. Todo esse entendimento gira na importância que a educação tem. Para corroborar tal ideia, Freire afirma em sua obra (1987, p. 62) “Homens espectadores e não recreadores do mundo”. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. Na visão de Freire a educação apassiva e adapta os homens ao mundo.

[...] outros aspectos que envolvem sua falsa visão de homens. Aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recreadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá enchendo de realidade. (FREIRE. 1987. p. 62).

Segundo Arroyo, os coletivos do campo buscam por meio de movimentos sociais lutam por direitos no próprio campo. Buscam o reconhecimento de suas propriedades sejam elas quilombos, comunidades ribeirinhas, florestas, vilas, assentamentos, enfim que sejam reconhecidos como legais de direitos.

Os coletivos em movimento sociais afirmam sua diversidade, tornam presentes suas diferenças. Não apenas se sabem tratados em nossa história como desiguais, inferiorizados porque diferentes, mas se afirmam e reconhecem diferentes. Fazem-se presentes com presenças incômodas, nas ocupações, nas ruas, nas escolas, desocultam-se e se mostram existentes, visíveis. (ARROYO, 2012, p. 11)

Um traço forte de libertação desses sujeitos passa por mostrar que, nessa história colonizadora, não ficaram passivos, resistiram, foram sujeitos de história de resistência à ocupação de seus territórios e à desconstrução de seus modos de produção da vida, da cultura.

Resultados e discussões dos dados

Com intuito de constatar dados da práxis metodológica/formativa, a partir de aspectos que buscam evidenciar um recorte da concepção Freiriana, nas análises dos educadores do Colégio Municipal Porphyrio Castro sobre a importância da Educação do Campo e de Jovens e Adultos na unidade escolar, foram realizados os questionários por meio de uma plataforma de comunicação virtual (WhatsApp), entre os dias 05 a 15 de Julho de 2021, com (01) Coordenador Pedagógico, uma (01) Diretora, (02) Docentes, que vivenciam/atuam na unidade escolar que foi realizada a pesquisa.

Em relação à formação de professores (as), Paulo Freire nas obras investigadas realiza diversas reflexões, evidenciando uma relação da docência com uma prática social concreta e preocupada com os saberes das classes oprimidas. Mas, também, à formação como uma atividade eminentemente humana para uma prática pedagógica de caráter transformador, sendo pautada em práticas sociais, dialógica, crítica, reflexiva, problematizadora do contexto real e inconclusa do ser humano.

Esse primeiro momento de investigação em obras de Paulo Freire tem como objetivo resgatar a memória do educador a fim de identificar menções na perspectiva da formação de professores. Para tal, foram selecionadas as obras do Educador que estão presentes no Acervo do Educador Paulo Freire. Movimentos sociais e as lutas contra o desmonte das escolas públicas.

Atualmente, o Colégio Municipal Porphyrio Castro, que está localizado na zona rural do município de Riacho de Santana, à aproximadamente 40 quilômetros de distância da sede, a unidade escolar possui dependências para portadores de deficiência, bem como sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência. Além disso, possui biblioteca, cozinha, sala de informática, quadra de esporte, sala de professores, sala da direção e sala de atendimento especial. (CENSO ESCOLAR/INEP 2020).

Foi registrado no ano de 2020 na instituição: 158 alunos matriculados nos anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano); 181 alunos matriculados nos anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano); no Ensino Médio, não foram registradas matrículas, na Educação de Jovens e Adultos, 12 alunos matriculados e na Educação Especial, 04 alunos. (CENSO ESCOLAR/INEP 2020).

Nas informações solicitadas à direção escolar de Porphyrio Castro (2021) sobre a pesquisa em questão, o pensamento de Paulo Freire na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2021 existem 22 alunos matriculados, sendo 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades aproximadas entre 15 a 35 anos nas multisseriada 6º/7º e 8º/9º ano. Ao questionar os educadores do Colégio Municipal Porphyrio Castro, sobre *a importância da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos na unidade escolar*, respondeu o seguinte:

A educação do e no campo é uma conquista de lutas sociais por uma valorização e oportunidades para filhos e filhas da mulher e do homem do campo conseguir uma formação e se encontrar dentro da sua própria comunidade um caminho para um futuro promissor, além de proporcionar a permanência de jovens e adultos no campo, valoriza a cultura local, social, reverencia e fortalece as famílias agricultoras com conhecimentos e novas tecnologias educacionais de permanência, autonomia e vivencia no campo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021)

A Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos é fruto da luta dos movimentos sociais por uma educação cidadã, que possibilite a estes sujeitos a emancipação social, entendendo seu contexto e criando ferramentas para transformar sua realidade, sem necessariamente sair do lugar onde vive. (DIRETORA, 2021)

A educação tanto no campo quanto na cidade é de fundamental importância, pois precisamos de conhecimento para tudo que vamos realizar no nosso dia a dia e sabemos que o campo hoje está se modernizando com modernas máquinas agrícolas, pois a tecnologia está cada vez mais presente no meio rural. E a educação de jovens e adultos na escola do campo garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria, assim ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho. (DOCENTE 01, 2021)

Por muito tempo a população que vive no campo foi vista como pessoas atrasadas. A grande maioria não tinha acesso à educação eram analfabetos. No meu modo de pensar a educação no campo é sim de grande importância, veio agregar e ampliar os conhecimentos desses indivíduos, valorizando o conhecimento prático já existente e ensinando técnicas para desenvolver melhor os seus trabalhos no meio rural sem precisar ter que deixar o campo para morar na cidade por conta de trabalho. (DOCENTE 02, 2021)

Essa análise dos educadores, buscando analisar Freire na pedagogia da autonomia, busca exatamente falar aos professores, ensinando a estas práticas que, em sua visão, são necessárias à educação, não a uma educação bancária, mas a uma educação libertadora. Uma prática pedagógica que permita aos educandos construir seu próprio conhecimento e saber. Para isso, Freire apresenta algumas lições que são exigidas à prática pedagógica ou ao ensinar, como fala ele, e entre elas, destacamos e enumeramos algumas aqui: rigor metódico; pesquisa; respeito ao saber dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo (teoria e prática); aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ser crítico em sua prática (autoavaliação); bom senso; curiosidade; etc.

Analisando o contexto atual da pandemia do novo Coronavírus e a práxis pedagógica, com o novo modelo de ensino remoto, perguntamos *como tem sido a execução das atividades, para esses sujeitos? Como é a participação?*

Nesse momento excepcional que vivemos de pandemia, estamos trabalhando na modalidade de ensino remoto, onde são ofertadas atividades síncronas através dos grupos de estudos e atividades assíncronas com atividades práticas, sempre visando o aprender local e regional e com base no Referencial Curricular Municipal da EPJAI, as atividades aplicadas são impressas e entregue quinzenalmente para todos os alunos com e sem acesso à internet. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021)

Na comunidade que atuo muitos dos alunados não tem acesso à internet ou tem um acesso limitado, o que dificulta a participação nas aulas de forma remota, adotamos a estratégia de envio de atividades impressas e de aulas online, e percebemos uma participação considerável quando somado as duas ferramentas. Muitos dos nossos alunos do EJA eram alunos do ensino regular com idade/série defasada e ao mudar para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos sentimos que melhorou a participação e até mesmo a motivação. (DIRETORA, 2021)

As atividades tem sido através do ensino remoto, que consiste em atividades realizada via rede social como WhatsApp, Google Meet e também atividades impressas na escola, contamos com a participação ativa dos alunos, tanto nas atividades pratica quanto na teórica levando sempre em consideração a realidade de cada um. (DOCENTE 01, 2021)

São inúmeras dificuldades encontradas tanto para o professor quanto para o aluno, pois essa realidade que estamos vivendo pegou todos de surpresa não estávamos preparados para viver esse momento, os meios tecnológicos ainda são desafiadores para maioria dos educadores e hoje tem se tornado a principal ferramenta de ensino, mas mesmo com as dificuldades estamos tendo um resultado razoavelmente bom, falta mais interação dos alunos no grupo de estudos, mas com relação as atividades escrita estamos tendo um resultado satisfatório. Vejo no ensino remoto um ponto positivo com relação à EJA, pois permite o aluno estudar e trabalhar. O fato de o aluno não ter que se deslocar de sua residência até a escola facilitou bastante. Acredito que a quantidade de alunos que temos matriculado na modalidade de Ensino EJA é justamente por ser virtual, a volta das aulas presenciais para este público pode sim reduzir o número de alunos matriculados por eles não dispor de tempo para se deslocar até a escola, e na maioria das vezes pelo cansaço da rotina exaustiva de trabalho, com as aulas online além do aluno está no conforto de suas residências tem mais tempo pra realização das atividades proposta. (DOCENTE 02, 2021)

Com relação à educação no contexto atual, onde alunos não tem acesso à internet de qualidade, os professores muitas das vezes não têm formação inicial e continuada, além do suporte pedagógico. Corroborando com Luckesi (2018, p. 118) ao falar na existência, aqui no Brasil em pleno século XXI, de uma estarrecedora exclusão social que se percebe via escola. Essa exclusão social, segundo Luckesi, é mostrada em dados estatísticos de nossa educação. Vale ressaltar que o professor Luckesi não afirma que a escola tenha o poder de distribuir renda e diminuir as desigualdades sociais. Assim fala o professor:

Vale ficar ciente que a educação, por si e diretamente, não tem poder suficiente para proceder a distribuição dos bens sociais, necessários a todos. Porém, tem um poder indireto, formando sujeitos capazes de buscar e exercer seus direitos, com base em suas habilidades construídas no cotidiano de suas escolas (LUCKESI, 2018, p. 120).

Essa visão de Luckesi, apresentada em suas palavras, do poder indireto da educação em transformar pessoas, em torna-las capazes de buscar seus direitos, é também o que se pode observar em nosso autor principal aqui, Paulo Freire. O educador Paulo Freire foi bastante atuante para o método de ensino e aprendizagem desses sujeitos, *como vocês relacionam essa discussão na sala de aula, com o método de Paulo Freire?*

O pensamento do educador Paulo Freire sempre pautada na cultura do educando e seus métodos da educação libertadora e crítica, sempre abordamos e dialogamos nos planejamentos pedagógicos, mas ainda de maneira mínima pela falta de materiais de suporte. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021)

Paulo Freire acreditava em uma educação que liberta que possibilita a transformação social e a proposta da educação do campo e de Jovens e Adultos e exatamente essa. A educação nesse contexto exerce um papel político, de possibilitar ao sujeito uma reflexão crítica de seu lugar no mundo e se conscientizar de seu papel transformador. Sabemos da dificuldade de transformar o corpo teórico em metodologias na prática diária e não é diferente na nossa escola, nos deparamos com a limitação de ter profissionais que não recebem uma formação acadêmica ou continuada que dê suporte para atuar na Educação de Jovens e Adultos e no Campo, a falta de materiais pedagógicos que possibilitem essas reflexões, entre tantas outras questões que dificultam atuarmos como entendemos que de fato deve ser a educação no campo. (DIRETORA, 2021)

O método de ensino proposto por Paulo Freire trabalha em cima da cultura dos educandos. Pois, a importância do saber a ler e escrever, está diretamente ligada à realidade cultural dos alunos da classe de jovens e adultos, sendo assim facilitada para o educando uma melhor compreensão e aprendizagem do saber que está sendo trabalhado, pois o método utiliza o cotidiano, o dia a dia dos nossos alunos suas experiências de vida, assim obtendo uma melhor compreensão e aprendizagem para o mundo. E com base no mesmo é que desenvolvo a minha metodologia a ser trabalhado. (DOCENTE 01, 2021)

Fica até difícil falar de EJA sem lembrar o saudoso Paulo Freire e suas teorias. Nesse momento de aulas remotas me faz pensar que parece que Paulo Freire previa esse momento pandêmico, onde foi necessário nos isolar e veio o distanciamento entre professores e alunos. Paulo Freire dizia que ensinar vai muito além de passar conteúdos que é necessário o aconchego, o carinho e o toque. Nesse momento pandêmico como mediadores do conhecimento conseguimos conduzir nossos alunos a buscar respostas, conseguimos trabalhar o conteúdo, porém está faltando à parte afetiva que é fundamental principalmente na turma da EJA que temos alunos que necessita de atenção e de um incentivo diário. (DOCENTE 02, 2021)

Partindo das práticas docentes no ambiente escolar, para Freire e Leffa (2013) e Bohn (2013) afirmam a necessidade de se pensar uma mudança paradigmática na concepção de formação docente, como resposta às modificações por que nossa sociedade vem passando. Saberes disciplinares que abordam o conhecimento de forma linear e fragmentada já não se sustentam. *As discussões voltadas para o conceito de Paulo Freire na Educação do campo, tem surtidos resultados na sala de aula com materiais e suportes pedagógicos de um modo geral? Quais os maiores desafios com a realidade que vocês vivem com a Educação no Campo?*

Sim, os métodos e a sensibilidade de Paulo Freire na visão de uma educação no campo, nos inspiram em práticas pedagógicas que realmente atenda a realidade dos nossos alunos, sendo que os desafios sociais, vulnerabilidades, falta de acesso à internet e de acesso com qualidade, falta de aparelhos tecnológicos adequados as aulas, são as maiores dificuldades apresentadas. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021)

É possível visualizar melhoras, quando percebemos maior participação por parte dos alunos que migram do regular para a EJA. Mas, a dificuldade de encontrar materiais pedagógicos que dê o suporte adequado a nossa realidade é muito difícil. Nosso maior desafio está na formação dos profissionais da educação, no material de suporte didático, no momento atual o acesso as tecnologias digitais e quando presencial transporte escolar noturno em todas as comunidades atendidas pela escola. (DIRETORA, 2021)

Sim, o maior desafio hoje e o acesso à internet, pois muitos não têm, e os que tem enfrenta alguns obstáculos como internet com sinal ruim, mas com todas essas dificuldades dedicamos para proporcionar aos nossos alunos um ensino de qualidade, buscando uma simetria entre alunos com e sem acesso, sabendo a realidade que cada um enfrenta assim adaptando para que todos possam ter uma boa educação, pois a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo. (DOCENTE 01, 2021)

Sim, tivemos resultados significantes, porém nossa maior ferramenta de trabalho hoje é a internet, e o acesso a essa ferramenta de estudo infelizmente ainda não favorece

a todos os alunos, o que tem dificultado o trabalho do professor, e algumas vezes o aluno fica prejudicado. E outra dificuldade enfrentada com as aulas remota e o manuseio das tecnologias, pois ainda estamos adaptando a esses novos instrumentos de trabalho. (DOCENTE 02, 2021)

Diante do contexto pandêmico, dialogando com Caldart, “precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias” (CALDART; ARROYO; MOLINA, 2004, p. 31). Segundo Freire (2001, p. 29): “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”.

E a partir das aulas remotas, o ensino na Educação do Campo e da EJA é desafiante e precário. E, por fim, ao questionar o Coordenador Pedagógico sobre os desafios que a gestão enfrenta para trabalhar com essa modalidade de ensino? Há diferença com o ensino normal? “A falta de domínio com as ferramentas digitais por docentes e discentes, a falta de acesso à internet dos alunos e da família e a falta do contato físico e afetiva com todo alunado” (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021).

Desse modo, devido a algumas mudanças ocorridas no início de março do ano de 2020 e dando sequência em 2021 por causa da pandemia do novo Coronavírus, as práticas e metodologias tiveram que ser adaptadas pelos professores no sentido de inovar e adequar com a realidade atual no formato de ensino remoto, para atender as exigências das secretarias de educação. Diversos autores afirmam que vivemos no século XXI, mas que temos ainda escolas do século passado. Ou seja, as escolas não evoluíram nessas questões. Para Werneck (2019), esse formato de funcionamento das nossas escolas, talvez não mais de todas, remonta a indústria automobilista americana do início do século XX. Diante de um momento excepcional, qual o suporte pedagógico e apoio da secretaria de Educação para fazer um ensino de qualidade?

A secretaria exerce uma função muito assídua, com a realização de formações pedagógicas para os gestores e professores da rede, sempre trazendo e proporcionando conhecimentos, debates, palestras, voltada para a modalidade de ensino remoto. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021)

Com relação às desigualdades sociais, estas, mesmo sabido da sua existência, pareciam algo escondido, camuflado, talvez uma ficção esquerdista de quem é bastante pessimista, que se falava tanto, mas não se via com nitidez. No entanto, veio o ano de 2020, e com ele veio a pandemia da Covid-19, que chegou em todos os continentes, escancarando, sem nenhuma vergonha, a enorme desigualdade social ainda existente no mundo todo. E aqui no Brasil, país historicamente desigual, não foi diferente.

Os excluídos, esquecidos, escondidos e invisíveis, tornaram-se visíveis e se mostraram ser de carne, pele e osso. Sobre a questão do processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia, os alunos conseguem acompanhar as atividades de forma online? “Quantos por cento, aproximadamente? Sim, os estudantes que possuem acesso à internet e possui uma frequência de participação e interação nas atividades online, equivale a 50%” (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021).

Diante do momento excepcional de mudanças e inovações no sistema tecnológico e digital, Freire destaca a Educação e Mudança (1979), ele entende que refletir sobre a educação é refletir

sobre o próprio homem, pensando-o como um ser inacabado, incompleto, que não tem nem conhecimento e nem ignorância absolutos, e que “por isso, não podemos nos colocar na posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1979, p. 18). Da mesma forma, “É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade” (FREIRE, 1979, p. 18).

Considerações Finais

Ficou evidente na pesquisa o pensamento dos educadores que corrobora com a ideologia de Paulo Freire, no aspecto que se permeiam na Educação do Campo e de Jovens e Adultos no Colégio Municipal Porphyrio Castro no município de Riacho de Santana, Bahia. As informações atreladas educação no pensamento freiriano, não somente na eliminação do analfabetismo, perpassam também no resgate da autoestima do sujeito, na sua realidade local. Importante destacar que a Educação do Campo e de Jovens e Adultos, é direito e não esmola, o que nos leva a reafirmar a importância da luta de movimentos sociais pelo projeto de educação das populações camponesas em todo o Brasil.

Como o próprio Freire destaca: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A máxima reconhecida internacionalmente tem como autoria Paulo Freire, patrono da educação brasileira, cujos ideais perpassam gerações, ideologias e barreiras continentais. Em sua trajetória buscou revolucionar o sistema educacional vigente e sua metodologia é base de estudo para educadores na modernidade.

Importante ressaltar que Freire em seu método analisou e identificou os impasses na educação nacional e desenvolveu um estudo intitulado “Educação e atualidade brasileira”, constatando práticas educativas que refletiam características da sociedade, entre elas o autoritarismo. Posto isso, tornou-se um crítico árduo desse modelo pedagógico que contribuía para manutenção de desigualdades sociais, silenciamento da população e que afetava diretamente o sistema democrático de direitos.

Na análise da ideologia e o pensamento freiriano, na sua defesa de tese para uma educação libertadora, ampara seu conceito no fato de analisar o alunado a partir de todo o seu contexto cultural, econômico e social, suas relações e experiências relatadas na alfabetização de adultos na cidade de Angicos-RN, projeto conhecido por “Quarenta horas de Angicos”, iniciando o letramento dessas pessoas a partir de mecanismos presentes na realidade presente regional.

Embora suas práticas tenham sido realizadas no século passado, seu legado permanece vivo na contemporaneidade. Olhando essa linha cronológica, baseado nos avanços da Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos, ao longo das últimas décadas, apresentou avanços significativos com os movimentos de educação que objetiva através das lutas, a busca de melhorias educacionais, a superação da divisão de classes, a igualdade de direitos e a valorização de sua identidade, como o próprio Freire pulsionava. Nesse sentido, tornou-se o terceiro pensador mais citado no mundo em trabalhos acadêmicos e universidades da área de humanas – segundo Elliot Green, fato que corrobora a presença de seus princípios e ensinamentos na educação atual.

Mas é importante frisar, que no contexto político/ideológico do sistema capitalista liderado por um governo extremamente negacionista no Brasil, no que tange às políticas públicas na área

educacional, os ataques ao pensamento freiriano é constante, querer extirpá-lo da educação é o mesmo que defender que os pobres sejam proibidos de frequentar a escola, a universidade, e através destas, ser cidadão crítico e consciente, dono de sua própria vida, pois o que Freire defendeu a vida toda foi o direito do pobre e humilde estudar e ser gente

Portanto, essa pesquisa concentrada no Colégio Municipal Porphyrio Castro no município de Riacho de Santana buscou refletir e problematizar a Educação do Campo e de Jovens e Adultos a partir da concepção freiriana e o olhar dos educadores na comunidade que lecionam para a transformação social. Corroborando com Paulo Freire, trouxe como base a acessibilidade, a humanização e a emancipação dos educandos, os elevando a um patamar de indivíduos questionadores, a partir de um mapeamento da realidade de cada um e da não opressão. Consoante a isso, a educação se apresenta como principal ferramenta de transformação social, tornando-a mais justa e menos discriminatória.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BICALHO, Ramofly. Paulo Freire e os princípios libertadores da educação do campo. p, 343-369. In: MOTTA, Márcia; PARGA, Pedro (Org.). **Intelectuais e a questão agrária no Brasil**. Lisboa: Proprietas, 2020.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra Ltda. 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P.

da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação em educação**: Questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. P. 31-42. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed, Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

WERNECK, Hamilton. **Desaprender, Reaprender, Desobedecer**. Rio de Janeiro: Wak editora. 2019.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMPROMETIDAS COM O MEIO AMBIENTE

Laís Helena Marques Garcia
Rosimeire Andrade Costa Cruz

Introdução

As experiências vividas na infância e as aprendizagens daí decorrentes são fundamentais para a vida. Aliás, é nessa fase de existência humana que se “lançam as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais etc.” (PORTUGAL, 2009, p. 33). É também nesse período que o sujeito cresce, aprende e se desenvolve em uma intensidade jamais verificada em etapas posteriores. De igual maneira, “é durante a infância que as crianças [melhor] podem aprender a participar do seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (PORTUGAL, 2009, p. 33). Deste modo, se tudo corre “bem”, ou seja, se às crianças é oferecido “um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências de aprendizagem [desenvolvimento e bem-estar] de alta qualidade” (PASCAL; BERTRAM, 1999, p. 24) nos diversos contextos em que convivem, notadamente, nos “espaços institucionais não domésticos - denominados creches e pré-escolas - [...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial” (BRASIL, 2009, Art. 5º),

Poderemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, **a natureza**, o mundo físico e conceptual (PORTUGAL, 2009, p. 33, grifo nosso).

Sendo a Educação Infantil (E.I.) a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996, Art. 29), portanto, a porta de entrada de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁴ em um ambiente formal de educação, consideramos que é nesse ambiente institucional que precisam ser criadas condições de cuidar/educar⁵ esses sujeitos sociais, desde os primeiros anos de suas

4 Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a palavra “bebês” designa as crianças com idade de 0 a 18 meses; e as expressões “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas” aludem, respectivamente, àquelas que têm entre 18 meses a 3 anos de idade e às que têm de 4 a 5 anos.

5 A opção pela justaposição “cuidam/educam” e “cuidado/educação” coaduna com Ribeiro (2020, p. 19), que, de forma semelhante, adota esta grafia “com o intuito de reforçar que [cuidado/educação] se tratam de ações profundamente entrelaçadas e [...] que a definição de “binômio” com o emprego das duas [palavras] separadamente (“cuidar” e “educar”; “cuidado” e “educação”) denota uma compreensão de que são práticas distintas que podem ou não estar vinculadas”.

vidas, com vias a uma formação mais humana e preocupada com o bem-estar físico, social e ambiental das pessoas e de todos os seres habitantes dessa Terra.

Aliás, como advertem Goelzer e Henz (2020, p. 203), “as crianças são crianças hoje, têm singularidades e necessidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas agora, e não depois, quando se tornarem adultas”. Com efeito, embora muitas crianças não possam rir, dadas as condições de *subvidas* a que estão submetidas, o que incluem exploração e violência de toda ordem, desigualdades sociais e econômicas etc., estão inclusas no rol das singularidades e capacidades que caracterizam todos os sujeitos de zero a cinco anos de idade, a potencialidade de, “em um mundo lindo, expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer as coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens” (LACERDA, 2016, p. 57).

A quem compete, então, fazer esse mundo sempre mais bonito (FREIRE *apud* FARIA; SILVA, 2013) para as crianças, especialmente, onde elas vivem, diariamente, suas infâncias, em jornada parcial (até quatro horas) ou integral (até oito horas), nas instituições de E.I.? Sem dúvida, a professora⁶ tem um papel muito importante na construção dessa *boniteza*. Paulo Freire é enfático e inspirador para a formação dessa profissional ao destacar a necessidade de professores/educadores que não deixaram morrer “sua curiosidade, sua inquietação, seu gosto de perguntar, a coragem de sonhar, a vontade de querer crescer, criar, transformar” (FREIRE, 1985, p. 84). Não é à toa que ele afirma: “eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim” (FREIRE, 2001, p. 101).

É nessa perspectiva que Tiriba (2010, grifo nosso) afirma “a necessidade de uma **educação infantil ambiental** fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade” (p. 02, grifo nosso), que “assume os sentidos como fontes de **prazer, felicidade** e conhecimento [...] e que está sempre “atenta a processos que possibilitam a nossa autopercepção como seres do mundo” (p. 09) e que diz “não à destruição da vida na Terra” (p. 10). A propósito, “é preciso que, para as crianças, a frequência a creches e pré-escolas seja também uma alegria!” (TIRIBA, 2017, p. 83).

Ainda na perspectiva da estudiosa suprarreferida, tal perspectiva de E.I. requer das professoras “práticas pedagógicas que assumam a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1976, p. 10)”. É nesse ínterim que identificamos contribuições de Paulo Freire para a formação de professoras de E.I. comprometidas com o meio ambiente, cujas práticas se alicerçam-se na premissa de que todos precisamos aprender a “cuidar do próprio meio ecológico, vivenciá-lo com o coração, como o seu próprio corpo estendido e prolongado; descobrir as razões para conservá-lo e fazê-lo desenvolver, obedecendo à dinâmica do ecossistema nativo” (BOFF, 1999).

Antes de prosseguirmos nas justificativas para a escrita de um artigo tratando de formação de professoras de E.I. e a obra de Paulo Freire, vale esclarecer que a expressão “práticas pedagógicas”, citada anteriormente, é utilizada aqui na mesma acepção de Franco (2016, p. 542), que as compreende como:

aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

6 A opção pelo uso do termo “professora” no feminino se dá pelo fato de ainda ser majoritária a presença de mulheres no quadro de docentes da E.I. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

No que concerne à ação educadora de Paulo Freire junto a jovens e adultos, há indícios da forte influência que teve a maneira como foi educado pelos seus pais, por exemplo, “na forma com que, menino, foi introduzido no mundo das letras por sua mãe e seu pai com palavras tomadas do seu mundo infantil” (KOHAN, 2020, p. 94). Tal característica reforça o que pesquisadores têm afirmado sobre a constituição da identidade profissional do professor, especialmente, das professoras que atuam com a faixa de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas: “os professores são pessoas que se formam nos seus diversos contextos vivenciais ao longo da vida” (SARMENTO, 2013, p. 247). Ademais, em investigação realizada pela estudiosa supradita, “os professores identificaram como principais contextos influentes na sua forma de ser professor a **família**, os amigos, a escola de formação inicial e os pares com os quais se associam informalmente” (SARMENTO, 2013, p. 247, grifo nosso).

Outrossim, a despeito de ter ou não se dedicado à educação das crianças público alvo da E.I., e considerando que “a figura do professor e a figura da pessoa são constituintes de um mesmo sujeito, portanto, exercem mútua influência um sobre o outro” (FÁVERO; TONIETO, 2009, p. 60), podemos identificar na pessoa do grande educador Paulo Freire outras características que também têm sido apontadas na literatura da área de formação de professores como necessárias ao pedagogo que exerce ou exercerá a docência na E.I.: conservar e/ou redescobrir, no trabalho *para e com* as crianças, “o seu jeito menino de ‘estar sendo’, de se relacionar com as pessoas e com o mundo; seu modo curioso e inquieto de ser, na sua paixão por perguntar e se perguntar pelas coisas do mundo e da vida; pela sua ousadia e afimco em sonhar e lutar” (KOHAN, 2020, p. 94).

Assentadas na afirmação de Tiriba (2010, p. 10) de que “educar crianças que sejam cidadãs responsáveis por relações equilibradas entre cultura e natureza”, comprometidas com o sonho, a justiça, o engajamento social, a alegria, necessariamente, nos impulsiona a buscar inspirações em grandes teóricos e educadores que nos antecederam, este texto buscará responder à seguinte indagação: “que contribuições Paulo Freire oferece para a formação de professoras de E.I. comprometidas com o meio ambiente?”.

O esforço em atingir tal propósito se dará alicerçado pelos princípios da Educação Ambiental (E.A.) e pela compreensão freiriana de que “uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso” (FREIRE, 2001, p. 20) e de que isso só é possível “numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética” (FREIRE, 2001, p. 19).

Ademais, o fato de querer “ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida!” (FREIRE, 1997 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 99) por si só, justifica a busca por inspiração freiriana com vias à formação de professoras comprometidas com a manutenção da vida na terra. Além do mais, como bem enfatizam Goelzer e Henz (2020, p. 198), “estudos e reflexões acerca da obra freiriana estão nos levando à constatação de que Paulo Freire, em seus escritos [...] apresenta importantes contribuições para a (re)construção dos processos educativos das crianças, o que começa com processos auto(transformativos) com as/os professoras/es”.

As crianças e as infâncias na obra de Paulo Freire

Como já referido no texto introdutório desse artigo, o foco da educação popular desenvolvida por Paulo Freire não foram os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Entretanto,

os pilares dessa “educação emancipatória, crítica e libertadora”, de acordo com Goelzer e Henz (2020, p. 200), são fundamentais para se pensar a E.I. destinada às crianças,

Sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Não obstante à compreensão de que as crianças não constituíram centralidade na obra de Paulo Freire, Santos Neto, Alves e Silva (2011, p. 37) apontam a produção freiriana “como um referencial teórico importante para análise das condições de vida das crianças e, assim, para a constituição de uma pedagogia comprometida com a infância oprimida”. Os autores supraditos destacam, ainda, que a produção de Paulo Freire pode ser concebida como subsídio importante para a construção de uma “pedagogia que possibilita abertura suficiente para ter com as crianças um olhar de respeito às suas singularidades, necessidades e direitos” (SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011, p. 37).

Desta nova concepção acerca das crianças – no plural porque não existe um único jeito de ser criança e viver a infância – resulta uma especificidade do trabalho da professora de E.I.: ter a sensibilidade para as linguagens das crianças, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro (BRASIL, 2009, p. 37). Aqui, mais uma vez, encontramos princípios da obra freiriana compatíveis com a E.I. que as crianças – sujeitos de agência, competência, criativas, capazes de aprender e de opinar - precisam e têm direito: a educação para a autonomia, comprometida com o diálogo que se expressa, por exemplo, na disponibilidade do adulto de ouvir as crianças e considerar o seu ponto de vista nas decisões que serão tomadas na creche e na pré-escola bem como no planejamento das atividades e com a participação democrática.

A carta escrita por Paulo Freire, em 1990, a Loris Malaguzzi, idealizador da proposta para a E.I. de Reggio Emilia, referida por Goelzer e Henz (2020, p. 200), cujo trecho é transcrito a seguir, é emblemática da forma como esse educador popular valorizava a escuta e os saberes das crianças:

Bom amigo Malaguzzi,
Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência nesse mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo.
Paulo Freire, abril, 1990 (FREIRE s.d. *apud* FARIA; SILVA, 2013).

Embora corroborando a hipótese de que as crianças, as infâncias e a E.I. não foram tidas como foco da obra freiriana, Goelzer e Henz (2020, p. 201) afirmam que em muitos de seus escritos há indícios de que o grande Patrono da Educação Brasileira parecia “encontrar nelas [crianças] sua esperança em um mundo diferente, em um mundo sem violência, sem preconceitos, não excludente, não opressor; sua esperança em ‘um mundo mais bonito’”. Esse mundo mais bonito

que precisamos construir não se dá com a negação das vozes e das competências das crianças, sem o respeito ao planeta, o reconhecimento de que somos parte da natureza e a preservação da vida na Terra.

Pelo exposto, compreendemos que a educação a ser desenvolvida *com e para* as crianças precisa contribuir para a formação de pessoas comprometidas com o futuro das atuais e das próximas gerações, que consigam enxergar o caos que o próprio homem vem causando na mãe Terra, em decorrência da “primazia do mercado [que] é reforçada pelo pensamento científico moderno que torna tudo natural, transformando até a natureza em mercado” (MILLER, 2013, p. 49).

Uma educação questionadora, que valoriza as curiosidades infantis de querer explorar o meio natural, que valoriza a atração das crianças pelo que é vivo, uma educação que não tem respostas prontas e que alimenta o diálogo entre adultos e crianças e entre crianças e crianças. Uma E.I. Ambiental que considera que “as crianças, embora ainda silenciadas na escola e em outros ambientes, têm muito a dizer sobre o mundo” (SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011, p. 48) e que, empenhada em “comunicar, sensibilizar, mobilizar e formar a comunidade de vida do planeta” (GADOTTI, 2010, p. 42), visa “mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje” (GADOTTI, 2010, p. 42).

Sem dúvida, tomar como referência para as práticas pedagógicas essa concepção de educação com bebês, crianças bem pequenas e suas professoras, desde a creche, poderá vir a contribuir com a formação de sujeitos mais envolvidos e comprometidos com todas as formas de vida, uma vez que todos os seres humanos têm o direito se relacionar com o meio ambiente equilibrado e, portanto, aprender a fazer isso é imperativo desde a mais tenra idade.

A perspectiva freiriana de Educação Ambiental e os princípios legais que norteiam a E.A.

De acordo com Dickmann e Carneiro (2012, p. 92, grifo dos autores), “há uma identidade entre a *concepção de ser humano* freiriana com os princípios constitutivos da Educação Ambiental”, uma vez que sua obra se opõe à visão dicotômica que separa homens e mulheres, meninos e meninas, crianças, jovens e adultos da natureza, como se essa estivesse em seu entorno, mas não incluísse também todos os seres vivos e não vivos, inclusive, os humanos. O papel onde registramos nossas ideias, memórias, por exemplo, é natureza transformada. De igual forma, a caneta, os móveis de madeira que temos em casa e no trabalho também são natureza. Tudo é natureza, embora nem sempre esse tudo tenha vida como nós, que também pertencemos e somos natureza, mesmo que muitas vezes nossa relação com ela não seja orientada pelo cuidado e pela ética.

A indissociabilidade entre seres que têm vida, seres que não a têm e a natureza, presente na obra de Paulo Freire, especialmente, no livro *Pedagogia da Autonomia* (DICKMANN; CARNEIRO, 2012) é ratificada por Krenak (2020, p. 06), que pondera:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

A compreensão da Terra, da natureza, como entidades que não estão separadas de nós também está presente nos princípios e objetivos da E.A. que trazem uma “concepção do meio ambiente em sua totalidade, ou seja, um ambiente com a inclusão da sociedade humana e sua pluralidade cultural, a qual é indissociável do meio natural” (CONSELHO MUNICIPAL DE DEFESA DO MEIO AMBIENTE DE FLORIANÓPOLIS, 2019, p. 01). É isso o que indicam os artigos transcritos a seguir:

Art. 4º - São princípios básicos da educação ambiental:

[...]

II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;

Art. 5º - São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo. (BRASIL, 2012).

Na compreensão de Dickmann e Carneiro (2012, p. 92), “há uma identidade entre a concepção de ser humano freiriana com os princípios [e objetivos] constitutivos da Educação Ambiental”, posto que reiteram a indissociabilidade entre sociedade e natureza. Assim, tendo clareza da impossibilidade de separação entre homem e meio ambiente, tem-se, por meio da educação, a possibilidade de “construção de um sentimento de pertencimento ao mundo” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 92).

A identificação entre o pensamento de Paulo Freire e a os princípios da E.A. também é reconhecida por Damo *et al.* (2012) que destacam a necessidade de superação do “conceito equivocado de ambiente puramente ‘ecológico’, separado do seu constituinte social, que é a presença humana, natureza humanizada.” (p. 07).

É nessa nova forma de conceber a relação homem-natureza, caracterizada, sobretudo, pelo pertencimento e interdependência, que é possível apontar similaridades entre a E.A. crítica e a educação transformadora, humanizadora e libertadora mentora da vida e da obra freiriana: a potencialidade de ambas para a construção de uma organização social justa, igualitária e fraterna; a oposição ao fatalismo, portanto, a clareza de que se “organizarmos outra forma de ser e estar no mundo, reunindo as condições necessárias para esta nova estruturação e organização social, bem como na maneira como transformamos a natureza, então teremos a possibilidade de um mundo diferente do que aí está” (DAMO *et al.*, 2012, p. 06), marcado por uma “abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020, p. 06); a convicção de que é urgente “educar para conquistar um vínculo amoroso com a terra, não para explorá-la, mas para amá-la” (GADOTTI, 2003, p. 16).

Somente uma educação com as características citadas anteriormente poderá contribuir para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a superação

de um tempo infeliz de morte como o que vivemos hoje, de muita dor, tristeza, mal-estar, medo, desesperança, descaso, que, “ensopado” de uma pedagogia cruel, não só tem mostrado as entranhas da pulsão de morte da dominação moderna, como tem precarizado, sob todos os aspectos, nossas formas de viver e ser no mundo (SOUSA *et. al.*, 2021, p. 18).

O papel das professoras que atuam na E.I. no que diz respeito à transformação do mundo, a fim de que ele fique mais “redondo” e menos “arestoso”

Na obra de Paulo Freire é recorrente a tônica de que formar pessoas conscientes e envolvidas com a natureza é um processo que exige práticas educativas fundamentadas na humanização dos sujeitos; requer conhecer o mundo criticamente como ele é e fazer dele um lugar melhor, mais justo; perceber qual é o nosso papel sobre e com o mundo do qual somos indissociáveis. Assim, coerente com essas premissas, precisamos praticar, desde a creche, uma educação que valoriza as histórias de vida dos sujeitos que aprendem, entendendo que isso vai marcar suas aprendizagens e seu desenvolvimento; que valoriza o contato com “o espaço livre e desprentensioso”, nos quintais, “à sombra de duas mangueiras” (SILVA; MAFRA, 2020, p. 86).

De acordo com Raymundo, Biasoli e Branco (2019, p. 51), a construção de uma educação voltada para a valorização das formas de vida exige uma educação ambiental crítica. Consoante ao pensamento freiriano, apoiam-se no pressuposto de que são necessárias:

(R)evoluções culturais que podem ser “armadas” por potentes instrumentos do bem viver — amizade, generosidade, gratuidade, economia circular, permacultura, agroecologia, sistemas agroflorestais, mutirões, bombas de sementes, atenção, cuidado, escuta sensível, dentre tantos outros recursos de construção de novos modos de ser e estar na Terra, na terra, na cidade e nos territórios. [...] É preciso toda uma aldeia **para educar uma criança e, portanto, é preciso educar toda a aldeia**, sendo importantes e necessários os Projetos Políticos Pedagógicos Participativos Territoriais (município, microbacia, bacia hidrográfica, unidade de conservação, escola, movimentos sociais, tribos de convivencialidade, dentre outros possíveis recortes territoriais). Projetos criados por coletivos educadores ambientalistas, que promovam o questionamento das necessidades materiais e simbólicas, e que auxiliem a emergência de uma Nova Cultura da Terra, da terra e do território (grifo nosso).

Precisamos cuidar, pensar e agir na formação efetiva dos adultos que educam/cuidam das crianças, a nível micro e macro. Isso inclui não apenas as professoras, mas também os gestores que pensam a educação municipal, por exemplo, caso visemos uma geração inteira pensando e agindo diferente em relação às questões socioambientais. Mas será que a formação inicial e continuada das professoras que atuam na E.I. está contribuindo para a consecução desse objetivo?

O contato com realidades institucionais revela indícios de que isso parece não acontecer, uma vez que são identificadas práticas tidas como vinculadas à E.I. ambiental., mas que lhe confere “um caráter conservador, comportamental e tecnicista voltado para a resolução de problemas” (JARDIM, 2009, p. 125). Ademais, ainda é possível encontrar instituições de E.I. com pouca qualidade no que se refere aos acessos aos ambientes naturais, arejados, iluminados e limpos e preservação dos espaços naturais, o que pode ser reflexo de uma educação voltada para a subalternidade, para o controle dos corpos e dos pensamentos. Como ressalta Barros (2018, p. 44), “há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços [creches e pré-escolas, por exemplo] como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos educadores no processo de desemparedamento das crianças”.

Com efeito, Barros (2018, p. 40) chama a atenção para o esforço empreendido por Lea Tiriba a fim de identificar e entender “as relações entre o visível estado de desequilíbrio ambiental e

o aprisionamento das crianças nas instituições de cuidado e escolarização”. Acrescenta, ainda, o autor, ao referir-se à aludida pesquisadora: os espaços externos das instituições escolares, principalmente, de E.I., representam liberdade e exercem fascínio nas crianças, uma vez que se tratam de lugares “onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais” (BARROS, 2018, p. 40).

Sendo assim, como contribuir para que as crianças e as professoras, como seres humanos, percebam-se parte integrante da natureza e comprometam-se com a sua preservação e cuidado?

Eis, então, um grande desafio: como ensinar às novas gerações a cuidar, preservar o meio ambiente, “amar profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida” (FREIRE, 1997 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 99)? A formação inicial e continuada de suas professoras parece ser o caminho mais indicado, haja vista que essas profissionais também precisam aprender a resgatar os prazeres vividos quando criança ao entrarem em contato com o meio físico/natural, ou mesmo (re)descobrir o prazer do desemparedamento vivido fora das salas de atividades. Vale lembrar que:

Tudo começa com o sentimento. É o sentimento que nos faz sensíveis ao que está à nossa volta, que nos faz desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas. É o sentimento que produz encantamento face à grandeza dos céus, suscita veneração diante da complexidade da Mãe-Terra e alimenta enternecimento face à fragilidade de um recém-nascido (BOFF, 1999, p. 04)

Mas como planejar e implementar uma formação de professoras que não separa sentimento da razão, que parte do sentimento para ascender à razão, em cursos predominantemente “aulistas”, vivenciados em contextos de salas fechadas, com climatização e luminosidade artificiais, onde os professores e professoras mais escutam do que falam em grande parte do tempo, com programas rígidos, muitas vezes desatualizados e distantes dos contextos onde habitam e trabalham esses sujeitos? Mesmo não tratando especificamente da formação docente, Boff (1999, p. 03) é enfático: “somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós, deixa marcas indeléveis e permanece definitivamente”.

Certamente, um rol de disciplinas tidas como teóricas predominante nos currículos dos cursos de Pedagogia que, via de regra, relegam a “prática”, o “desemparedamento” dos formandos, aos Estágios, no final da graduação, dificilmente contribuirá para que o pedagogo que exercerá a docência na E.I. paute suas práticas pedagógicas com as crianças “na boniteza da vida, no diálogo, na justiça, no afeto, na autonomia e na luta pela igualdade de oportunidades e a universalidade de direitos” (EJA-CONSUPRA, 2021, p. 376). Essa formação de professoras para atuar na E.I. honra uma Pedagogia da pergunta, colocando as crianças como iguais, em pé de igualdade, nem por cima nem por baixo” (KOHAN, 2020, p. 93)? Contribui para a formação de “um educador ou educadora infantil de verdade [em quem] habita em si a curiosidade, inquietação e uma gosto em perguntar e criar que constituem a infância de todas idades” (KOHAN, 2020, p. 96)?

Partir do pressuposto da igualdade, para Kohan (2020), na leitura que faz de Paulo Freire, significa considerar “que qualquer um está em condições de aprender o que precisa aprender para tornar-se quem é: apenas é necessário que se gerem as condições para que isso seja possível” (p. 94).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 20) ajudam também a compreender a afirmação da igualdade das crianças ao afirmarem que “do ponto de vista ontológico, criança e

adulto partilham essa condição de ser pessoa e detêm igual direito ao respeito e à participação”. Desta forma, os referidos autores rompem com a compreensão de que a criança precisa crescer para poder opinar e participar democraticamente das decisões, sobretudo, daquelas que lhes dizem respeito.

Como é possível ensinar a leitura de mundo antes mesmo da leitura da palavra para as crianças quando muitas instituições de E.I. estão mais preocupadas com a memorização de códigos e letras, sem se ocupar com aprendizagens significativas sobre a escrita? A resposta às indagações aqui mencionadas remete a uma formação inicial e continuada que em nada contribui para que “a leitura do mundo preceda sempre a leitura da palavra e a leitura desta implique a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 14). Na verdade, muitas práticas relacionadas à língua escrita desenvolvidas com as crianças, sobretudo, na pré-escola, não permitem “ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 14).

Por que é necessário pensar na formação de professoras de E.I. comprometidas com o meio ambiente? Para Antunes, (2017, p. 01), é importante investir em formação inicial e continuada das docentes porque

Por meio da formação continuada de professores, torna-se possível instigar as mesmas e aos educandos a pensar na educação e no meio ambiente sob uma perspectiva provocadora, tendo como fundamento o exercício da cidadania e a consciência da relação homem- natureza, e a importância de um para o outro.

Essa formação não se encerra e nem se completa quando colamos grau, muito pelo contrário, pela nossa condição humana de inacabamento, seguimos aprendendo sempre, posto que

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte [...] Na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude (FREIRE, 2001, p. 40 e 42).

Em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2013), o Patrono da Educação do Brasil afirma que as pessoas se educam em comunhão umas com as outras. De forma semelhante, acentua que os educandos chegam à instituição com saberes oriundos de sua cultura. Tais ideias se assemelham à definição de currículo contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Neste documento normativo, o currículo “é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009, Art. 3º). Desta forma, em termos legais, está sedimentada a ideia de integração entre os conhecimentos acumulados pela humanidade e os saberes construídos pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, o que indica a importância das docentes dessa etapa valorizarem a cultura dos sujeitos que aprendem, assim como Paulo Freire já destacava.

Essa concepção de currículo denota uma ruptura com a ideia convencional relacionada à organização e à aprendizagem dos “conteúdos” na E.I. Acreditava-se (e isso não foi superado ainda em vários contextos institucionais!) que os saberes a serem aprendidos pelas crianças precisavam ser organizados em áreas de conhecimento e os conteúdos deveriam ser preestabelecidos a partir

de uma “grade curricular”. Com a nova concepção de currículo, a compreensão *do que e de como* as crianças podem aprender, pelo menos em tese, passou a fazer jus ao seu potencial.

Indubitavelmente, isso representou uma grande conquista para a área de E.I., que no plano legal, incluiu a premissa de que o conhecimento não acontece de forma fragmentada, o que exclui a possibilidade de práticas mecânicas e tradicionais que caracterizam a educação bancária (FREIRE, 2013). O modo bancário de fazer educação não reconhece a dinâmica dos processos de construção de conhecimentos, nem valoriza os saberes que as crianças trazem consigo quando chegam à instituição e requer das professoras posturas autoritárias e transmissivas de conhecimentos para que as crianças possam aprender.

Ao contrário disso e coerente com os princípios freirianos de fazer educação, o que se espera que aconteça, diariamente, dentro das instituições de E.I., são propostas significativas de experiências para as crianças, que partam de suas histórias de vida, dos saberes que elas já construíram ao longo de sua existência e as suas formas próprias de sentir e enxergar o mundo. Para tanto, faz-se necessário uma “homologia formativa, isto é, a busca de uma pedagogia da formação que no cotidiano pedagógico espelha os seus pontos de partida” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 23). Neste sentido, colocar a E.I. a serviço da humanização das crianças a partir da humanização de suas professoras é um processo que se inicia na formação do pedagogo que irá atuar na primeira etapa da educação básica. Mas como esperar que a professora que aprendeu

a docência através da discência, desde as primeiras experiências de ser aluno; [...] [que sente e revela] o impacto do modo de estar na escola (transmissivo *versus* participativo); [...] [que é egressa de uma] [...] escola convencional [que] treina para a passividade, sentando os alunos para ouvir e a devolver o ouvido, durante os milhares de horas nela vividos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 23, grifo dos autores),

possa desenvolver uma outra docência distinta daquela que vivenciou durante todo a sua trajetória escolar e universitária? Como esperar que ela não dê continuidade a essa forma de fazer educação? Uma alternativa apontada pelos pesquisadores supratranscritos é “criar perspectivas participativas de formação que sejam sustentáveis no cotidiano” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 23). Assim, destacam a importância da homologia dos processos de formação de professoras e práticas pedagógicas na E.I., com especial enfoque na “homologia de direitos [dos adultos formandos e das crianças de zero a cinco anos] nas situações de aprendizagem-ensino” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 20). Deste modo, se queremos nas creches e pré-escolas a concretização de uma pedagogia da autonomia, da pergunta e dos sonhos possíveis, consoante aos ideários freirianos e da E.A. crítica, temos que tornar semelhante a essas características a formação das professoras.

Não obstante às conquistas presentes na legislação relativa à E.I., especialmente, nas DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e aos princípios freirianos de uma pedagogia da esperança, da pergunta, dos sonhos possíveis, ainda é notória a grande lacuna existente entre o que é determinado na legislação e/ou ao que é defendido por teóricos e educadores, como Paulo Freire, e o que ocorre de fato no interior de creches e pré-escolas. Muitas práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições não levam em consideração o novo conceito de currículo, nem valorizam o potencial das interações e brincadeiras para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças e restringem os conteúdos a serem

aprendidos por esses sujeitos aqueles que concebem como necessários para o ingresso no ensino fundamental, como a alfabetização (muitas vezes, estritamente relacionadas à decodificação de letras).

Trata-se, na verdade, de propostas pedagógicas pouco envolventes e descontextualizadas do real, que pouco contribuem para a formação integral dos bebês e das crianças e não integram a E.A. à E.I.

É importante lembrar que todos os seres humanos têm o direito de se relacionar com o meio ambiente equilibrado, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, portanto, aprender a fazer isso através de experiências construídas dentro dos espaços formais de educação coletiva como creches e pré-escolas. Afinal, existem muitas possibilidades de aprendizagens para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas no que concerne a esta temática, como ressaltam Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 18):

Os bebês [as crianças bem pequenas e as crianças pequenas] têm muito a entender a respeito deste mundo, muito a admirar, descobrir e são incansáveis, desde que tenham possibilidades de participar, interagir e experimentar tudo que está em seu entorno, porque se caiu, levanta; se sujou, limpa; se derrubou, pega e assim vão caminhando. Sem se deixar aprisionar, escapam, como a imagem do bebê que é pego ao colo e vai se esfregando até que o outro ceda e o deixe ir ao chão.

As crianças, de zero a cinco anos de idade têm a necessidade de explorar os espaços, os objetos, a natureza e, como explicitado pelas autoras supramencionadas, usam seus corpos para “lutar” como podem para que isso ocorra. A exemplo disso, choram para que os adultos permitam que fiquem mais tempo nos espaços externos das instituições. Mas nem sempre as práticas pedagógicas incluem experiências⁷ nesses lugares. Como constataram Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 17), “o conhecimento que os bebês e as crianças pequenas obtêm de sua participação em um grupo, ou de sua investigação em uma sala ou pátio das creches são considerados menos importantes.”

Os princípios da Educação Freireana também guardam similaridades com os direitos de aprendizagem das crianças - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – e com os campos de experiências - sobretudo, com o Eu, o outro e o nós; e com a Escuta, fala, pensamento e imaginação – definidos na BNCC (BRASIL, 2017). Tal suposição parte do pressuposto de que ao conviver, através das brincadeiras diárias com adultos e outras crianças, e ao participar de momentos coletivos, as crianças podem se perceber diferentes e iguais, oriundas de uma mesma realidade que solicita ou não mudanças sociais. Também expressando seus pontos de vistas sobre algo podem ampliar seus conhecimentos e, assim, intervir socialmente, como Freire afirmava ao dizer que as pessoas/os homens se educam entre si, perpassados pelas experiências do mundo (FREIRE, 2013).

A despeito disso, as rotinas de muitas instituições de E.I. condicionam as crianças a um emparedamento em espaços confinados, negando-lhes a possibilidade de experimentar diversas formas de interação com seus pares e também com o meio ambiente do qual fazem parte. Para Tiriba (2018, p. 74), essa “estratégia de emparedamento [nas salas de atividades, especialmente], é condição à produção de corpos dóceis de que o modelo econômico [capitalista] necessita.”

⁷ Para Dewey (1979, p. 33), “experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência.

Tal fato acaba causando um distanciamento das crianças de sua essência de sujeitos pertencentes à natureza. E, muitas vezes, o confinamento nas salas, além de afastá-las da natureza, ainda lhes ensina que a condição de ser humano as torna superiores a todos os outros seres vivos, o que se contrapõe a um princípio básico da E.A., a compreensão integrada do meio ambiente.

Para que isso não aconteça, as instituições de E.I. têm de assegurar para as crianças de zero a cinco anos de idade o que é “absolutamente fundamental: **a relação intensa com o mundo natural**, brincadeiras espontâneas ao ar livre, o faz de conta, a narrativa, trocas humanas essenciais ao aprendizado da vida em grupo, ao exercício da democracia”, (TIRIBA, 2018, p. 74, grifo nosso).

O reconhecimento da distância abissal existente entre a E.I. ambiental que as crianças têm direito e a qualificação de suas professoras apontam que a formação necessária à professora de E.I. é a que mais pode colaborar para a construção de um mundo “redondo”, menos “arestoso”, aquela que é

comprometida com a formação integral do sujeito-aluno, [portanto] encontra na teoria freiriana contribuições significativas para sua práxis, pois busca de forma integrada a libertação do ser humano, a conscientização política e a formação ética da responsabilidade para com os outros e com o Planeta (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 95).

Desse modo, defendemos que a formação inicial e a continuada precisa visar à construção de sujeitos ecológicos. Segundo Carvalho (2017, p. 53-54), são características desse sujeito:

[...] sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto. [...] O sujeito [ecológico] agrega uma série de traços, valores e crenças e poderia ser descrito em facetas variadas. Em sua versão política, poderia ser apresentado como sujeito heroico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de novo paradigma político-existencial. Em sua versão Nova Era, é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista. Em sua versão de gestor social, supõe-se que partilhe de uma compreensão política e técnica da crise socioambiental, sendo responsável por adotar procedimentos e instrumentos legais para enfrentá-la, por mediar conflitos e planejar ações.

Formar professoras nessa perspectiva implica conceber a indissociabilidade entre as dimensões política, social, humana e global dos sujeitos. Igualmente, significa resgatar a crença no seu poder de transformar o mundo em um local melhor para viver.

A necessidade de formação de professoras de Educação Infantil comprometidas com o meio ambiente também é ressaltada por Reis e Campos (2015, p. 24-25):

A formação inicial dos professores é condição para a consolidação da Educação Ambiental na escola básica. Nessa perspectiva, defendemos a formação inicial crítica como condição para a Educação Ambiental crítica. Significa, portanto, romper com racionalidades e propostas que dominam discussões e ações na área de formação de professores.

Contrariando essa necessidade de formação para o comprometimento com a vida na Terra, com a conservação e o cuidado com o meio ambiente, Lopes (2012) constatou que a dimensão ambiental se encontra de maneira reduzida nas ementas e programas do Projeto Político Pedagógico - PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Também observou que mesmo essa dimensão ambiental estando presente nos discursos dos docentes, inclusive, de forma interdisciplinar e transversal, para os discentes essa concepção ainda não se faz presente.

Outrossim, Teixeira e Torales (2014, p. 129) argumentam:

O professor é o responsável pela execução da educação ambiental e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática ambiental. Diante do avanço da educação ambiental na educação básica, o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem. Certo distanciamento dos professores da educação ambiental tem como justificativa desde condições de trabalho que dificultam inovações e mais esforços, até a constatação de que não estão preparados para trabalhar com a educação ambiental.

É oportuno acentuar que ao abordamos o tema “contribuições de Paulo Freire para a formação de professoras de Educação Infantil comprometidas com o meio ambiente” partimos da hipótese de que quando se tem uma formação inicial e continuada crítica, pautada em problemáticas reais, significativas e conscientes para as docentes, é possível, assim como o fez Paulo Freire, construir “um olhar atento, cuidadoso e carregado de esperança para garantir um [presente e um] futuro melhor para os cidadãos que constituem esse país” (OLIVEIRA; COMAPA, 2021, p. 408).

Do mesmo modo, também é importante ressaltar que acreditamos em uma formação permanente, fundamentada na compreensão freiriana, na qual é concebida como “consequência do reconhecimento que o ser humano tem de sua finitude e incompletude. Tomando consciência de seu ser, finito e incompleto, busca, sempre, construir-se na história, para ‘ser mais’” (PIN; NOGADO; WEYH, 2016, p. 558).

Assim como Manoel de Barros (1999), no poema “Passarinhos”, afirma que “para compor um tratado sobre passarinhos é preciso que primeiro haja um rio com árvores e palmeiras nas margens...”, antes de falar de promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, objetivo da E.I., é necessário falar da formação das docentes que atuam junto a elas.

Essa ideia corrobora com a afirmação de Sorrentino (2020) de que “só educaríamos as novas gerações se educarmos a nossa geração”, o que denota a importância da formação de professoras comprometidas com a valorização da vida humana e com o respeito ao mundo natural e sustentável.

Ao trazermos para o foco desse artigo a formação de professoras que exercem a docência na E.I. comprometidas com o cuidado com o “nosso único planeta”, com “o próprio nicho ecológico” e com “a sociedade sustentável” (BOFF, 1999, p. 03), expressamos a nossa defesa e engajamento na luta para que todas as professoras de crianças que frequentam creches e pré-escolas possam estudar e discutir durante todo o seu processo de formação inicial e continuada, a importância da E.I. ambiental à luz dos princípios freirianos de valorização de diálogo, de saberes plurais e culturais, de rompimento com práticas de dominação, do aprendizado no processo coletivo. Afinal, como bem afirma Gadotti (2007, p. 37) “o sonho de mudança não se consolida nas sociedades sem a presença da professora.

Considerações Finais

Face ao exposto, podemos destacar como contribuições do grande Patrono da Educação Brasileira para a formação inicial e continuada de professoras de EI comprometidas com o meio ambiente, o reconhecimento de seu direito a uma educação que valoriza os sujeitos que aprendem, que os reconhece como pessoas de direitos, dentre eles, à vida, às oportunidades, à fala, a viver em um mundo mais humano, igualitário e equilibrado, ambientalmente, por exemplo.

Para que a professora possa exercitar uma docência que concebe as crianças como sujeitos de experiências prévias, produtores e consumidores de cultura, com histórias de vida distintas, com potencialidades para aprender e agir em prol do cuidado com o planeta, da preservação do meio ambiente do qual é parte indissociável, do respeito a todas as formas de vida e da transformação do mundo em um lugar bonito de se viver e conviver, sua formação precisa também ser pautada em uma concepção que a conceba de forma similar às crianças.

Paulo Freire nos lembra que a formação de professores pode ajudar na reflexão sobre a relação entre teorias e práticas pedagógicas tendo em vista a superação da dicotomia sociedade-natureza e a compreensão unitária de mundo e de vida no Planeta, sobretudo, quando considera e fomenta vivências envolvendo diálogo e partilhas de experiências.

A formação das professoras de E.I. comprometidas com as questões socioambientais precisa ser um processo que lhes possibilite transitar da consciência ingênua para uma consciência crítica, comprometendo-se com a transformação da realidade. Para isso é fundamental que parta da realidade-ambiente concreta e cotidiana das formandas, tanto local como global, da compreensão de conexões complexas entre o tecido social (econômico, político, cultural, ético, tecnológico, etc.) e a teia do mundo natural (dinâmicas ecológicas) e de uma visão de mundo como um conjunto de relações históricas, construídas socialmente de forma dinâmica, dialética e interrelacional.

Não há como tratar de formação de professoras de E.I., na perspectiva de Paulo Freire, sem destacar a necessidade de uma ética da responsabilidade, da alteridade, da afetividade, da amorosidade, de uma E.A. comprometida com o cuidado e a sustentabilidade da vida no Planeta, tanto dos seres humanos, quanto dos não-humanos, superando-se a razão meramente instrumental em relação à natureza.

Os cursos de formação de professores e professoras necessitam promover o desenvolvimento de valores relacionados à autoestima e à dignidade das professoras de E.I. e garantir, acima de tudo, sua qualificação profissional com ênfase na criticidade, na criatividade, na curiosidade epistemológica, na rigorosidade metódica, na afetividade e na relação dialógica visando, dentre os seus objetivos, uma práxis pedagógica ambiental fundamentada numa ética responsável e efetivamente libertadora.

Sendo egressas de um curso com as características supraditas, inspirada na pedagogia freiriana, certamente, as professoras de bebês, crianças bem pequenas e pequenas reconhecerão em si e nesses sujeitos, seres humanos em processo permanente de aprendizagem em busca da construção de si, com os outros e o mundo que os cercam e os inclui. Com efeito, concretizarão, semelhante ao que vivenciaram durante a sua formação, uma educação problematizadora, transformadora, libertária, que incita, por exemplo, a questionar a devastação ambiental mundial que tanto afeta a vida de seres humanos e não humanos.

Referências

- ANTUNES, Rosária Ribeiro. Um olhar sobre a Educação Ambiental nas escolas. In: IV Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 4. **Anais...** João Pessoa, 2017.
- BARROS, M. I. A. Caminhos para o desemparedamento e para a implementação de pátios escolares naturalizados. In: BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil.** 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução 05/09. Brasília, DF: 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.** Brasília, DF: 2012. Parecer CNE/CP Nº 14/2012. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: 2017.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental a formação do sujeito ecológico.** [livro eletrônico] Editora Cortez. São Paulo, 2017. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).
- EJA-CONSUPRA. Paulo Freire está vivo, presente e pulsante. In: SOUSA, C. Moraes de; COSTA, A. R. Faustino da. *et al.* **Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar.** Campina Grande: EDUEPB, 2021.
- CONSELHO MUNICIPAL DE DEFESA DO MEIO AMBIENTE DE FLORIANÓPOLIS. **1º Conferência de Educação Ambiental de Florianópolis - CONFER.E.A.** Princípios, Diretrizes e questões metodológicas. Florianópolis: CTEA/COMDEMA, 2019.

DAMO, Andreisa *et al.* Paulo Freire, um Educador Ambiental: apontamento críticos sobre a educação ambiental a partir do pensamento freiriano. **DELOS –Revista Desarrollo Local Sostemle**. Grupo Eurned.net y Red Academica Iberoamericana Local Global. Vol. 5, nº13. Fevereiro de 2012. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/delos/13/dsmmc.pdf>. Acesso em 07 ago. 2021.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/334>. Acesso em 31 jul. 2021.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FARIA, A. L. Goulart de; SILVA, A. Alves. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação**, v. 10, p. 98-111, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 58-70, jan./jun. 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p.11-24, jan/jun. 2003.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2812/1/FPF_PTPF_12_048.pdf. Acesso em 22 jul. 2021.

- GARCIA, Andréa Costa; PINAZZA, Mônica Appezzato; BARBOSA, Maria Camen Silveira. Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário? **Revista Unisinos**, v. 24, p.p.1 – 21, 2020.
- GOELZER, Juliana; C. Ilgo HENZ. Auto (trans) formação permanente com professoras (es) e o esperar em “um mundo mais bonito”, em que todas e todos “possam rir”. In: SILVA, M.R. Paulo; MAFRA, J. Ferreira. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.
- JARDIM, D. B. Educação Ambiental: trajetórias, fundamentos e identidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, p.p.120 a 130, janeiro a julho de 2009.
- KRENAK. Airton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das letras, 2020.
- KOHAN, W. Omar. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In: SILVA, M.; MAFRA, J. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.
- LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora: Cartas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- LOPES, Theófilo da Silva. **A educação ambiental na formação do pedagogo: a dimensão ambiental no curso de Licenciatura Plena de Pedagogia da UFPB - João Pessoa**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gerenciamento Ambiental) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- MILLER, Virgínia Moura. **Da educação ambiental para a sustentabilidade à sustentabilidade da educação ambiental: os caminhos da Creche Escola Mestre Izaldino em Maceió - AL**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- OLIVEIRA, F. A.; COMAPA, M. Trajetos, vivências e diversidades. In: SOUSA, C.; COSTA, A. *et al.* **Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar**. Campina Grande: EDUEPB, 2021.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 19-28, 27 abr. 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria, Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PASCAL, Cristine; BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.
- PIN, S. Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, C. Back. **Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo**. Santa Maria - RS, v. 41, n. 3, p. 553-566. Set./dez. 2016.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Relatório do estudo** – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

RAYMUNDO, M. H. Andrade; BIASOLI, Semíramis; BRANCO, E. Albiach. (Org.). **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis**. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2019.

REIS, M. F.; CAMPOS, L. M. A Formação de Professores para a Educação Ambiental Escolar. **Comunicações**. Piracicaba, Ano 22, n. 2, p. 13-33, Ed. Especial, 2015.

RIBEIRO, Alessandra Gondim. **A influência da formação inicial universitária no curso de Pedagogia da FAGED/UFC para as práticas de cuidado/educação na creche** – 2020. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, M. R. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez. 2011.

SOUSA, C.; COSTA, A. *et al.* Apresentação: Paulo Freire em cartas de esperança e boniteza. In: SOUSA, C.; COSTA, A. *et al.* **Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar**. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

SARMENTO, Teresa. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 18(3):237-248, set./dez., 2013.

SILVA, M. R. Paulo da; MAFRA, J. Ferreira. (org.). **Paulo Freire e a Educação das crianças**. 1. ed. São Paulo: BT acadêmica, 2020.

SORRENTINO, Marcos. **Live COVID 19 e Educação Ambiental: Paulo Markun e o biólogo Marcos Sorrentino debatem o tema**. 16 de setembro de 2020.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, M. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p. 127-144, 2014.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Texto elaborado por solicitação da Coordenação de Educação Infantil / COEDI / SEF / MEC, 2010.

_____. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, vol. 3, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 72-86, 2017.

_____. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PEDAGOGIA FREIREANA E SUA INTER-RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antônia Euza Carneiro de Sousa
José Romildo Pereira Lima
Maria Jucilene Lima Ferreira

O centenário de nascimento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, tem sido marcado por profundas tentativas de desmonte da educação. Isso significa, em larga medida, um ataque à perspectiva de instrução/formação emancipadora e libertadora, em especial da Educação do Campo; aquela constituída através do processo de luta social dos povos camponeses, organizados, em busca da igualdade de acesso e permanência em processo educacional-escolar que atendessem as peculiaridades dos sujeitos que vivem e produzem a vida no campo.

A Educação do Campo, protagonizada na luta social dos camponeses, visa principalmente a inserção social desses sujeitos, com autonomia para transformar sua realidade social e não mais ratificar processos de adequação desses sujeitos à sociedade, de forma indolente, de conformação e ajustamento as desigualdades sociais.

O Mestre Paulo Freire defendia que a educação deveria ir além da preparação da mão de obra em atendimento ao mercado de trabalho que, em larga medida, escravizava os menos favorecidos em detrimento do aumento de riqueza das classes dominantes. Nesse sentido, ele abraçava uma educação que reconhecesse o processo sociocultural e político dos sujeitos, primando pela disseminação dos conhecimentos curriculares, convertendo a educação num elemento transformador por meio desta articulação entre processos educativos e a realidade social dos educandos. Portanto defendia “uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. (FREIRE, 2007, p. 101). Nutria ações educacionais a partir da intencionalidade para a formação de sujeitos emancipados e conscientes do contexto em que estavam inseridos, tornando-os capazes de intervirem na sua realidade de forma crítica e consciente. Pois, para Freire (1996, p. 38), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

A pedagogia freireana promove práticas educativas que reconhecem os sujeitos como seres capazes de se tornarem agentes transformadores pelo viés do pensamento de classe, o qual confere aos sujeitos coletivos a possibilidade da construção de um novo contexto em sua totalidade, contrariando então, o pensamento colonizador e dominante, hegemônico no sistema educacional pelas estruturas hierárquicas e dominantes presentes nas políticas educacionais.

Dialogando com as ideias de Paulo Freire, trazemos para essa discussão uma proposta de resistência e de práxis educativa no/do campo: a Pedagogia da Alternância. Uma prática educativa que toma a vida e a realidade como ponto de partida do processo de construção do conhecimento, adotando o movimento da práxis, realizada na articulação entre ação e reflexão.

Nessa perspectiva, indagamos: Quais as relações entre a pedagogia freireana e a pedagogia da alternância que contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo? Destarte, pretendemos debater as contribuições das pedagogias freireana e da alternância para a educação

enquanto prática social e mecanismo transformador dos sujeitos, em especial dos camponeses, tendo em vista o fortalecimento da Educação do Campo.

Para tal, o texto se encontra organizado em duas seções e as considerações conclusivas. Apresentando respectivamente o trajeto da Educação do Campo no Brasil, destacando a Pedagogia da Alternância como um dos desafios para a materialidade de uma educação emancipadora em meio as reformas educacionais, os pressupostos teóricos-metodológicos da Educação do Campo, suas relações com os Movimentos Sociais populares do campo e a pedagogia freireana. As considerações conclusivas apontam as sínteses das principais discussões e algumas possibilidades de enfrentamento das tentativas de engessamento da educação em detrimento do pensamento utilitarista.

Tentativas hegemônicas de desmonte do direito à educação no Brasil – elementos históricos

A educação formal e escolar enquanto um processo de formação de indivíduos para o interesse da sociedade é uma invenção do Estado Moderno. Essa concepção se estabelece no Brasil independente, demarcando nitidamente as diferenças inerentes à nossa monarquia, ao excluir parcela significativa da população que não foi contemplada com a concessão do estatuto de cidadania.

Uma outra exclusão se instaurou quanto ao tratamento desigual destinado às populações camponesas, em princípio, excluídas de um atendimento escolar elementar em suas comunidades, situação que se manteve em grande parte da história brasileira e que somente na segunda metade do século XX foi gradativamente atenuada em termos de oferta, sem, no entanto, se caracterizar por qualquer especificidade quanto aos sujeitos e as realidades a que se destinavam.

As propostas de educação pensadas para atender aos anseios e as necessidades dos sujeitos que vivem no campo foram sendo construídas pelos movimentos sociais no processo de lutas e conquistas por uma sobrevivência digna no campo, em contraposição ao processo hegemônico nos diferentes períodos da história brasileira.

No período colonial, a organização escolar precisava estar vinculada à política colonizadora dos portugueses. Para isso, os padres da Companhia de Jesus foram trazidos para o Brasil para desenvolver um trabalho catequético e educativo, cujos ensinamentos deram conta da reprodução religiosa acompanhada do convencimento dos nativos quanto à importância da “civilidade europeia”. Com esse propósito, a educação jesuítica acontecia no espaço físico rural, nos aldeamentos, mas eram os colégios os grandes “ambientes educacionais” urbanos. Essa dualidade representa muito bem a ingerência dos inicianos na educação no período colonial, cujo objetivo inicial, o de catequização e instrução do indígena, foi aos poucos se constituindo como um instrumento de formação da elite colonial, ficando os indígenas e as classes mais pobres à mercê da instrução.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o Estado assumiu as responsabilidades pela educação, mas esta continuava carregando consigo os mesmos hábitos de perpetuação de interesses de antes, cujo ensino continuava pautado no modelo de desenvolvimento urbano europeu e apenas para aqueles que faziam parte dos altos extratos da sociedade, ficando os demais excluídos.

Mesmo com o rompimento do sistema colonial, a nascente nação continuou com uma pequena representação no que tange à educação, podendo ser caracterizada como uma limitada

atuação do estado brasileiro na educação formal, uma vez que no novo contexto político a própria escola não havia conquistado um lugar social legítimo, continuando presente a prática da chamada educação doméstica⁸, com a qual contavam os pais que desejam garantir instrução para seus filhos. Nesses casos, “tratavam eles mesmos de aplicá-la, ou se socorriam dos préstimos de algum parente ou do capelão da paróquia local. As famílias mais abastadas podiam contratar mestres para lhes ensinar, especialmente as primeiras letras” (VASCONCELOS, 2007, p. 26).

Ainda segundo Vasconcelos (2007), a educação doméstica se expandiu da Colônia até o limiar da República, sendo um diferencial das classes mais favorecidas. Além disso, podemos dizer também que o Brasil independente atravessou todo o período imperial, implantou um sistema republicano com um discurso liberal. No entanto, a legislação que normatizava a educação brasileira continuava voltada para atender ao poder político hegemônico, ou seja, o interesse das elites. Como reforça Nascimento (2009, p. 160),

O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia [...] o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária, com base no latifúndio e no trabalho escravo.

Já sob o período republicano, podemos demarcar algumas mudanças, sobretudo a partir de algumas reformas republicanas, a exemplo da Revolução de 1930, seguida do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que promoveram a passos lentos algumas mudanças na educação do Brasil. Falava-se de um Projeto de Modernização do Campo, com o intuito de diminuir o êxodo rural, que já havia “inchado” os grandes centros urbanos, conforme discute Leite (2002). Nesse contexto, segundo o autor, a escola deveria se adaptar para manter o homem do campo em sua região, sem haver, no entanto, uma preocupação com propostas pedagógicas ou um conjunto legal que assegurasse direitos a uma educação voltada para as reais necessidades de quem vive no campo.

Ainda nos anos 1930, ocorreram outras tentativas de intervenção educacional, tais como, os movimentos em favor da criação de Clubes Agrícolas Estaduais em 1932, a fim de fortalecer a escola no meio rural, a proposta de implantação de Cursos Normais Rurais, gestada no 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, em 1935, bem como, a ideia de expansão do ensino e preservação da arte e do folclore no meio rural, proposta pela Sociedade Brasileira de Educação Rural, criada em 1937. No entanto, como salienta Maia (1999), eram debates políticos que nem sempre estavam acompanhados de medidas que propiciassem mudanças quantitativas e qualitativas para a educação como um todo, quiçá para a educação rural.

Já entre as décadas de 1940 e 1950, o percurso da educação brasileira rumava a favor da preservação da mão de obra para o desenvolvimento do capital agrário, seguindo o modelo internacional, podendo-se citar como exemplo de “investimento educacional” o patronato que consistia em financiamentos privados de grandes proprietários de terras para a escola do campo, visando atender seus interesses. Até algumas ações governamentais seguiam essa linha

8 De acordo com Maria Celi Chaves Vasconcelos (2007), a educação doméstica consistia numa iniciativa particular de educação destinada aos filhos dos senhores, sobretudo nas propriedades agrária e nos engenhos, desde a Colônia, avançando por todo o século XIX. Através dessa prática, crianças e jovens, filhos, parentes e agregados de famílias abastadas recebiam educação nas suas próprias casas, com a contratação de mestres, professores particulares, ou até mesmo por parentes que habitavam na mesma casa.

de modelo desenvolvimentista: as Missões Rurais e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER primavam pelo processo desenvolvimentista, alegando que a implantação do modelo de tecnologias do primeiro mundo no Brasil seria a solução para o que chamavam de subdesenvolvimento.

A escola imaginada para o campo seria a responsável pela mudança naquele meio, que segundo o pensamento pedagógico da época, o “atraso” e a falta de desenvolvimento no meio rural fora causado pela falta de “conhecimento” dos sujeitos camponeses, devendo as instituições de ensino criar meios para superação destes obstáculos e para a “fixação” do homem do campo, no campo. Essa era a ideologia do chamado “ruralismo pedagógico”, assim analisado por Maia.

O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção enviesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (MAIA, 1999, p. 28)

O caráter dicotômico entre o campo do “atraso” e a cidade da “prosperidade”, do “desenvolvimento”, acompanhava também as discussões e tomadas de decisões no campo educacional, o que foi mais uma vez evidenciado quando, com a promulgação da Lei nº 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muitas escolas de comunidades rurais foram fechadas, sendo transferidas para as pequenas cidades mais próximas, permanecendo nas áreas rurais apenas as séries iniciais do chamado Ensino Primário, foi o que denominaram de “nuclearização”.

A possibilidade de nuclearização permitida pela LDB de 1961, estava desvinculada de propostas que atendessem às diferentes realidades presentes na sociedade brasileira, sobretudo para quem vive no campo, cuja educação a eles oferecida passa a ser transferida para a realidade urbana, distanciando assim os sujeitos camponeses de alguns vínculos do seu meio, de suas vivências, evidenciando a preocupação apenas em prepará-los para atender às necessidades capitalistas impostas no meio rural.

A Lei de Diretrizes e Base de 1961 não estabelecia uma política pública que articulasse educação e vivência no campo, mas exprimia uma proposta que viabilizava a manutenção do modelo social hegemônico. O processo de submissão da educação rural brasileira aos interesses urbanos e do empresariado agrícola continuou se acentuando no país, com a proposta de uma educação tecnicista, preconizada pelo regime militar, instaurado desde abril de 1964 através de uma “nova” LDB (lei 5692/71).

No período do Regime Militar, a educação rural continuou com o objetivo de difundir entre os camponeses, conhecimentos e tecnologias necessárias ao desenvolvimento e industrialização da agricultura. Para Mészáros (2008), o processo educacional define por fornecer conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão ao sistema do capital.

Paralelos e contrários à oferta dessa educação brasileira destinada para o campo, com o intuito de modernizar o país para a efetivação do desenvolvimento agroexportador, foram surgindo no Brasil movimentos sociais em prol da educação popular, que não aceitavam o “rural” construído ideologicamente pelas classes dominantes como o lugar do atraso, e, conseqüentemente, não admitiam também aquele modelo de educação promovida para aquele lugar.

O grande marco nessa época (entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960 do século XX), ficou por conta do célebre Paulo Freire quando idealizou a educação popular e realizou as primeiras iniciativas de conscientização política do povo em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas.

Para Vasconcelos e Oliveira (2009), na segunda metade do século XX, muitas experiências sociais estavam se articulando e envolvendo uma significativa participação de movimentos populares requerendo práticas contra hegemônicas na educação. Embasados na Educação Popular, buscavam ampliação do conhecimento da realidade por todos nela envolvidos, enfatizando também as realidades dos povos camponeses.

Todas essas iniciativas sociais foram reprimidas com a instalação da Ditadura Militar em 1964. No entanto, tivemos a década de 1970 marcada por “lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente” (GOHN, 2012, p. 60), com as novas articulações que entraram em cena incentivadas pelos setores progressistas da Igreja Católica inspirados na linha renovadora surgida em Medellín e na Teologia da Libertação que através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) pregavam a opção preferencial pelos pobres, incentivando alternativas à repressão política e contra a exploração da classe menos favorecida no campo e na cidade em diferentes países da América Latina.

As CEBs organizaram suas atividades de evangelização através da formação de grupos de discussões, articulando a fé cristã à atuação sociopolítica na comunidade local. Tais grupos foram reconhecidos como as pastorais, dentre as quais, convém destacar nesta discussão, a Comissão Pastoral da Terra - CPT⁹, que muito contribuiu para o ressurgimento dos movimentos sociais do campo no fim da década de 1970, trazendo novamente para o debate a educação para os sujeitos camponeses.

A participação organizada de vários setores da sociedade brasileira culminou no rompimento do regime militar e no processo de redemocratização efetivado com a elaboração da Constituição de 1988, que significou uma grande conquista para o povo brasileiro e refletiu positivamente na educação, quando garante em seu Artigo 6º que a educação, é um dos direitos sociais, assim como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, dentre muitas outras políticas públicas, vem complementar a regulamentação da Constituição de 1988 no âmbito educacional, com uma característica diferente do que se praticava até então: a flexibilidade; permitindo atender às peculiaridades dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, nas diversas regiões brasileiras expostas em seus Artigos 23, 26 e 28, tratando das questões de organização escolar e pedagógicas, sendo que o Artigo 28 estabelece normas específicas para a educação do meio rural, considerando suas singularidades ao determinar:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

9 A Comissão Pastoral da Terra – CPT, nasceu ligada à Igreja Católica com as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs. O vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ajudou a CPT a realizar o seu trabalho e a se manter no período em que a repressão atingia agentes de pastoral e lideranças populares. Foi uma pastoral criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização

II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Apenas a promulgação legal dessas determinações, que visavam atender aos anseios da sociedade brasileira, não seria suficiente. Não se tratava de propostas pedagógicas que seriam efetivadas e postas em prática instantaneamente. Conforme afirmam Molina e Rocha (2014), a luta para assegurar na prática essas determinações para a Educação do Campo impressas na LDB 9394/96 continuou fazendo parte da agenda dos movimentos sociais que apresentam como principal característica sua efetiva participação na elaboração de políticas públicas.

Ao longo das lutas dos movimentos sociais, muitas organizações religiosas progressistas, sindicais, etc., a exemplo do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GTRAUnB, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF entre outros, se intensificaram aprofundando os debates acerca da Educação do Campo, sobretudo, a partir de alguns encontros públicos¹⁰, que proclamaram a necessidade de assegurar políticas públicas específicas voltadas para um projeto educativo destinado aos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Para Kolling, Nery e Molina (1999), foram com esses encontros nacionais que o povo se mobilizou em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo. Ainda para os autores, foi também nesses espaços que os movimentos sociais lançaram a proposta de uma educação que seja pública e de qualidade a partir da realidade camponesa. Assim, com toda essa luta por uma educação que proporcionasse afirmações dos sujeitos do campo como sujeitos de direito, que surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, uma das “primeiras políticas públicas de Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 50).

Toda essa articulação desencadeou em outras sistematizações legais para o fortalecimento da educação do campo, podendo-se elencar, além do PRONERA, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2010, que deu continuidade e sustentabilidade aos paradigmas educacionais direcionados ao campo em muitas de suas esferas.

Esse processo de estruturação e amparo legal à ascensão da Educação do Campo como modelo educacional com foco no pensamento coletivo e emancipador sofreu nos últimos anos vários ataques por parte do estado brasileiro ao citar na PEC dos gastos os escassos recursos destinados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, a tentativa de padronização da educação advinda com a aprovação e implementação da BNCC, que vem na tentativa de inibir ou distanciar a concepção de formação humana e integral dos sujeitos do campo, assim como as características, os interesses e as necessidades do campo e de sua população.

Contudo é substancial citar que a Educação do Campo protagonizada pela classe trabalhadora camponesa organizada visa a dimensão humana, portanto não acontece, necessariamente, apenas como educação formal restrita à escola nos modelos tradicionais; ela pode ir além do espaço físico da sala de aula, como assim propõe um dos projetos de educação do campo: a Pedagogia da Alternância, uma prática pedagógica diferenciada, de origem francesa, adotada nas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, em funcionamento em muitas regiões brasileiras.

10 Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária- ENERA (tendo acontecido o I em 1997 e último em 2015) Conferências Nacionais, “Por uma Educação Básica do Campo”, (A I em 1998 e a II em 2004).

O entrelaçamento da pedagogia da alternância com a pedagogia freireana e a materialidade da educação do campo

A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil, por intermédio da Igreja Católica, no final dos anos de 1960, quando a instituição religiosa já se inspirava nos princípios da democracia cristã católica, formados a partir do Concílio do Vaticano II e da Conferência de Medellín. Assumido a opção preferencial pelos pobres, a ala progressista da Igreja Católica começou a se aproximar da realidade dos seus fiéis através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)

Na região onde as CEBs conseguiram se estabelecer, sendo no campo ou na cidade, a religião ia assumindo uma proposta racionalizada e politizada, enveredando cada vez mais pelos dilemas do social. Segundo Löwy (1991), nas comunidades urbanas, os líderes religiosos começaram as reflexões junto aos fiéis acerca da situação de habitação, trabalho, emprego e renda. Nas comunidades rurais, apoiaram os movimentos sociais do campo na luta por terra para morar e trabalhar.

Os católicos progressistas, através da formação religiosa, nos parâmetros da Teologia da Libertação, ligando fé e vida, buscaram incentivar os fiéis a lutarem por melhores condições de vida com todos os direitos a ela necessários, incluindo o conhecimento como instrumento de libertação frente às condições de exploração em que se encontravam.

Inspirando-se na proposta de educação anunciada por Paulo Freire, as CEBs propagaram essa educação popular que valoriza o saber do povo em sua realidade que conscientiza, dignifica o oprimido e o liberta da ignorância, e assim incentivavam o aprofundamento das questões relativas à formação daqueles homens e mulheres, que eram os sujeitos ativos que atuavam em suas comunidades, tomando o conhecimento como uma porta de acesso rumo à emancipação humana.

Pois,

Esse movimento dialético entre práticas cotidianas e o conhecimento construído na escola, vivenciados pelos jovens estudantes dos centros educativos em seus processos de formação, tem como base metodológica a Pedagogia da Alternância. Inclui também o princípio da pedagogia freireana proposto no movimento teórico-prático de ação – reflexão – ação refletida (práxis), pelo qual os sujeitos aprendentes, apropriando-se das teorias, têm oportunidades de experimentá-la na prática, relacionando o conhecimento formal vivenciado na escola com os afazeres práticos no dia a dia junto à família. (FERREIRA, SOUSA e LIMA, 2020, p. 13).

Foi com esse propósito, pensando também numa escola que preparasse os jovens para se firmar no seu lugar, através de uma educação que atendesse aos seus interesses, que o Padre jesuíta Humberto Pietro grande, sacerdote de Anchieta – ES, inspirado no modelo francês e na influência italiana trouxe para o Brasil, a Pedagogia da Alternância.

[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, [...] dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e

de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. (GIMONET, 1999, p. 44-45).

A proposta da alternância dialoga diretamente com as ideias de Paulo Freire, uma vez que sua análise também evidencia que para a educação ser realmente significativa deve considerar o contexto do sujeito nela envolvido, sendo a interação homem-mundo, sujeito-objeto, imprescindível na perspectiva formativa para que o indivíduo se desenvolva e se torne agente de sua práxis.

Os diálogos realizados entre as organizações sociais em seus processos de lutas são os responsáveis por muitas conquistas sociais legalizadas nos documentos públicos desde a Constituição Federal de 1988 e demais marcos legais que a sucederam, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que ao atender às diferentes realidades dos sujeitos aprendentes nas diversas regiões brasileiras estabelece diretrizes para a educação no meio rural, reconhecendo inclusive a Pedagogia da Alternância como uma modalidade de organização escolar, quando descreve em seu Artigo 23:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Se essa determinação não foi efetivada na prática, ou se foi pensada para diminuir a ida dos sujeitos do campo para a cidade, ela foi complementada a partir de lutas constantes do conjunto das organizações sociais do campo no embate pela aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que em seu parágrafo único do Artigo 2, determina:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001)

A garantia do lugar da Educação do Campo na Legislação Brasileira é fruto, sobretudo, de mobilizações e articulações dos segmentos sociais organizados. Ainda nesse processo de reconhecimento legal da organização do trabalho educativo da Pedagogia da Alternância como um modelo de Educação do Campo, convém citarmos o Parecer CEB/CNE 01/2016 por ser um marco normativo considerado relevante nesse processo. Nele, o MEC reconhece pela primeira vez a forma de funcionamento da Pedagogia da Alternância e considera o tempo no meio familiar-sócio-profissional como letivo.

Para Gohn (2012, p. 16), são as “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias [...]”. Nesse caso, podemos considerar que as estratégias e negociações dos segmentos envolvidos com a causa da alternância conquistou pouco a pouco seu reconhecimento legal como uma modalidade da organização escolar do Brasil.

Esta determinação legal do Parecer CEB/CNE 01/2016 legitima o cumprimento dos 200 dias letivos exigidos na LDBEN – Lei nº 9394/96 nos CEFFAs, assegurando a flexibilidade do

calendário da alternância, dando-lhes respaldo para a organização curricular própria dessas instituições educativas no processo de formação que combina a articulação entre o período de frequência no espaço escolar, experienciando ensinamentos que vão além do conhecimento escolar formal, com a vivência no âmbito familiar e em suas práticas cotidianas.

A alternância pode ser vista como um recurso estrutural [...], no processo de formação profissional, do trabalho coletivo dos professores, dos pais e de lideranças comunitárias, pois ela permite período integral de formação, na escola, em regime de internato — a sessão escolar — que se alterna com o período na propriedade familiar. Segundo os princípios dessa pedagogia, o aluno vivencia de forma alternada, experiências de formação na escola, conjugadas com a experiência que a família e a comunidade lhe proporcionarem durante o período que permanecem em alternância familiar. (PESSOTTI, 1978, p. 35).

Essa perspectiva de significância das práticas educacionais com as práticas comunitárias pautadas na práxis social e educativa busca a efetivação da emancipação dos sujeitos para a transformação e o melhoramento do contexto local por meio da reflexão e ação, que para Freire são atos inesperáveis. “É assim que a prática ... ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, 1996, p. 56).

Conclusão

Nota-se a real inserção da pedagogia freireana na proposta de educação da Pedagogia da Alternância, já que esta contempla em sua concepção a significação da educação, tencionando-a para a formação integral dos educandos e das educandas e pautando-a na realidade destes/destas, sendo esse paralelo embasamento fundamental para a Educação do Campo e sua dimensão crítica de acionar a realidade concreta e seus aspectos socioculturais.

Os espaços formativos que adotam a Pedagogia da Alternância procuram cumprir o seu papel com um fazer pedagógico elaborado e praticado com um compromisso com o contexto sociocultural dos sujeitos em formação, rompendo com as práticas tradicionalistas em que a centralidade está no conteúdo, dando primazia ao jovem alternante, pensando nas múltiplas dimensões que o constitui em seu meio sócio formativo.

Evidenciamos que essa conjuntura permite a educação a transformação das pessoas, e por conseguinte a modificação do mundo, pois o foco é a educação para transformação, partindo das necessidades dos sujeitos e seus contextos concretos, opondo-se à educação bancária e utilitarista.

Nesse sentido, os movimentos sociais ancoram suas lutas na articulação entre a Pedagogia Freireana e Pedagogia da Alternância como perspectivas de um processo educacional libertário e emancipatório, em especial para o homem e a mulher do campo, ou seja, uma educação “mediadora para a construção de um projeto de sociedade que contemple os aspectos políticos, sociais e econômicos necessários à transformação crítica e social” (FERREIRA, SOUSA e LIMA, 2020, p. 07), constituindo como processo de enfrentamento e resistência as ofensivas do estado brasileiro justaposto à ordem burguesa que entende a educação como um viés de crescimento produtivo do capital através do ajustamento dos sujeitos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CEB/CNE 01/2016**. Brasília, 2016.

LIMA FERREIRA, M. J.; CARNEIRO DE SOUSA, A. E.; PEREIRA LIMA, J. R. Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Formação de Técnicos Agropecuários: o caso da Escola Família Agrícola de Jaboticaba – Quixabeira - Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e8573, 27 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: Unefab, 1999. p. 39-48.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, Michael. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. In: LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZARÓS, Istevan. **A Educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Monica Castagna. **Contribuições do PRONERA nas construções políticas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado. Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo: história,

práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In: **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.22, n.2, p. 220 - 253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 23 mar. 2019.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoi do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital. Hegemonia em disputa**. 2009. 321 p. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação da UNB, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Rio de Janeiro, 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas - IESAE. 1978. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9794>. Acesso em 23 mar. 2019.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

VASCONCELOS Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 135-146, 2009.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DA PONTE E A PRÁXIS FREIREANA

Andréa Villela Mafra da Silva
Áurea Cristina Ramos de Novaes

Introdução

Em 2021 comemorou-se o centenário de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), um dos mais importantes educadores brasileiros. Na pedagogia freireana, as principais expressões, usualmente utilizadas no ensino, são substituídas por outras como *círculo de cultura*, ao invés de turma ou classe; *coordenador de debates*, ao invés de professor e *participante do círculo de cultura*, em substituição a palavra aluno ou aluna (BEISIEGEL, 2002, p. 894). Do mesmo modo, o diferencial da Escola da Ponte são as denominações encaminhadas aos professores reconhecidos como orientadores educativos e/ou cocriadores da aprendizagem.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1983, em sua 18ª edição, Paulo Freire retoma os estudos realizados na tese de 1959, em que apresenta os trabalhos realizados na educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Na perspectiva freireana, a ideia de liberdade é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que se realize com a participação livre, reflexiva e crítica dos educandos. Do ponto de vista do autor, esse é um dos princípios fundamentais para a estruturação do *círculo de cultura*, onde a dialogicidade é essencial para o aprendizado. Para Freire (1983, p. 06), “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”. A pedagogia freireana e, especialmente, a sua prática, encontra ressonância em experiências educativas, que se contrapõem à concepção da pedagogia tradicional de ensino, que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação. O grande desafio é a *ruptura paradigmática* (SANTOS, 2001), para não só romper com as práticas tradicionais de ensino, como também para legitimar experiências contra hegemônicas, que recusem o conformismo da lógica da instrução.

Em função da percepção do diálogo entre a proposta pedagógica da Escola da Ponte e o pensamento de Paulo Freire (1983, 1987, 1992, 2019), no sentido da construção de uma educação como prática da liberdade, apontamos ao longo do texto algumas dessas similaridades. A Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves, distante 30 km da Cidade do Porto, em Portugal, é uma instituição da rede pública estatal tendo sido construída em 1932. Compreendê-la, em suas linhas gerais, é partir do contexto histórico de 1986 quando o Projeto *Fazer a Ponte* foi sendo desenvolvido com progressiva autonomia, através das inovações curriculares e pedagógicas e de um modelo de organização de escola que se destacou modelo que prevalece nas escolas públicas estatais de Portugal. É um projeto eclético, que adota atributos de diferentes origens, modelos, autores e correntes pedagógicas. “É uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’, nem ‘professor’, mas círculos de cultura” (FREIRE, 1983, p. 26). Cabe à Ponte a seleção e o recrutamento de todos os seus profissionais, incluindo os

orientadores educativos e o gestor. Os orientadores educativos que aceitam exercer funções na escola assumem contratualmente o compromisso de cumprir e fazer cumprir o projeto educativo e o regulamento interno da escola.

A Escola da Ponte mantém um relacionamento institucional direto com o Ministério da Educação de Portugal e com as entidades representativas do meio social, através de visitas guiadas à escola e por meio do diálogo, de maneira a reforçar os mecanismos de integração na comunidade e proporcionar aos interessados a máxima informação possível sobre a escola. No cotidiano, a aprendizagem autodirigida possibilita às crianças a construírem o conhecimento a partir do desenvolvimento de capacidades mentais, próprias de uma pedagogia para a autonomia (PACHECO, 2004). O regulamento interno da escola permite aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de decisões, os órgãos da escola são constituídos em uma lógica pedagógica de afirmação e de consolidação do projeto e não de representação corporativa de quaisquer setores ou interesses. Na dimensão das relações interpessoais, a Escola da Ponte tem como missão estabelecer uma nova forma de pensar e de agir na contemporaneidade, com o objetivo de formar pessoas felizes, socialmente responsáveis e autônomas, para construir seus projetos de vida.

O projeto educativo: a base da contextualização curricular

As investigações de Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007) que teorizam sobre alguns elementos significativos para o desenvolvimento do currículo nas escolas, na perspectiva da promoção de uma educação democrática e relevante para a construção do conhecimento escolar e, sobretudo, “multiculturalmente orientada” (p. 17), remetem ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos na Escola da Ponte. Moreira e Candau, em outra obra, intitulada “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos” comentam que as interfaces entre escola e cultura, não podem ser concebidas como independentes, mas sim como tessituras constitutivas do universo educacional. Para os autores, a formulação de um currículo multiculturalmente orientado

não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos. [...] Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 166).

Os autores confirmam que “para que se possa avançar nesse processo, o papel dos(as) professores(as) é fundamental” (idem). Sob o ponto de vista das perspectivas curriculares da Escola da Ponte e o movimento de interlocução com a práxis freireana, os conceitos *ação-reflexão*, que designa o binômio da unidade dialética da práxis (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), *ser mais* na perspectiva da relação professor-aluno, *Codificação/Decodificação*, como “um ato cognoscente que promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 72), entre outros criados por Freire,

orientam o cotidiano dessa escola, em que cada um dos seus alunos e alunas são levados a aprender a conhecer e a agir sobre o objeto do conhecimento.

Na Escola da Ponte, os alunos e alunas não estão distribuídos por turmas nem anos de escolaridade; mas reunidos em grupos de trabalho. Todos os professores (chamados de orientadores educativos) são professores de todos os alunos, não há lugares fixos ou salas de aula. Os alunos são também responsáveis pela avaliação do trabalho que pretendem realizar. O planejamento diário é feito pelos alunos; os orientadores educativos ajudam nas dificuldades na medida em que estas vão surgindo. A Ponte recebe crianças e jovens vindos de outras escolas e de instituições do Estado. Recebem também crianças encaminhadas por psicólogos, psiquiatras, juízes, tribunais e assistentes sociais. A grande maioria dos alunos é de classe baixa e média baixa. A associação de pais é uma referência a nível nacional, e na escola ocupam lugar de destaque, sendo responsáveis pelo funcionamento da cantina, pela realização de atividades de férias e pela compra de equipamentos essenciais ao desenvolvimento do Projeto Fazer a Ponte.

O currículo que se desenvolve na Escola da Ponte é o currículo nacional de Portugal, portanto todas as crianças aprendem tudo o que as outras escolas ensinam. As perspectivas curriculares são enriquecidas com a educação para a cidadania, a educação dos afetos e as novas tecnologias. Arroyo, em sua obra intitulada *Currículo, território em disputa*, publicada em 2011, afirma que os sujeitos e os coletivos sociais se afirmam no território do conhecimento, a partir de suas experiências e não somente pelas questões epistemológicas. O autor assinala que a separação entre experiência social e o conhecimento legítimo mantém a hierarquização dos saberes e, conseqüentemente, empobrece as perspectivas curriculares. Apoiadas em Arroyo (2011), compreendemos que a importância da estruturação das perspectivas curriculares na escola não se limita apenas a relações humanas, mas pressupõe recuperar a ideia de que a escola pública pode e deve escolarizar os alunos, quaisquer que sejam suas origens ou condições socioeconômicas. Nesse sentido, tanto para nós quanto para muitos pesquisadores da educação, é de fundamental importância criar um currículo próximo das reais necessidades do seu público-alvo, na busca por metodologias de trabalho para grupos de alunos heterogêneos, além da conquista de uma estrutura organizacional capaz de atender a essas e outras exigências. Considerando o cotidiano tão peculiar da Ponte, o currículo e o método pedagógico foram pensados de maneira em que os orientadores fossem avaliando e monitorando o desempenho de cada aluno em relação ao cumprimento dos objetivos das diferentes áreas de conhecimentos e dos objetivos atitudinais. Os alunos, na Ponte, só são retidos no final de cada ciclo; embora este procedimento seja contrário à forma de trabalho na Ponte. No entanto, o Ministério da Educação e a estruturação do sistema de ensino português exigem que a retenção aconteça em caso de desvio no percurso da aprendizagem.

Na Escola da Ponte as notas são registradas no final do ano, não há registros por bimestres. Também as notas só são apresentadas aos pais e aos alunos se forem solicitadas, pois para a escola isto é apenas uma formalidade. Há uma ênfase especial ao trabalho com as regras de convivência, hábitos e atitudes. Há um investimento nos objetivos de língua portuguesa e matemática, com trabalhos envolvendo as áreas ligadas ao estudo do meio ambiente e momentos semanais para o trabalho de educação física e de expressões artísticas. As tecnologias digitais de informação e comunicação são um importante dispositivo pedagógico como complemento às aulas presenciais, servindo de suporte às disciplinas.

Na Escola da Ponte, as crianças decidem *o que e com quem* estudar. Em vez de classes; grupos de estudo. Um dos instrumentos pedagógicos utilizados na Ponte chama-se *Eu já*

sei. Nele as crianças informam quando já sabem sobre um determinado conteúdo e quando já atingiram os objetivos. Ao fazerem isso, estão dizendo aos orientadores educativos que já podem ser avaliados sobre aquele tema. Sob essa perspectiva, apoiadas em Freire (2019, p. 114) compreendemos que “a prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação *do que fazer* de sujeitos críticos” deve estar a serviço “da libertação e não da domesticação”. Essa é a ideia que sustenta as práticas avaliativas da Ponte: contextos e processos ativos, dialógicos, participantes, numa relação horizontal em que ambos (orientadores educativos e alunos) serão agentes da aprendizagem, exercendo uma docência compartilhada.

Conclusão

A Escola da Ponte arriscou uma transformação e hoje é referência na área da Educação. Nesta escola, os alunos são tratados como crianças com autonomia para gerir tempos e espaços, planejar atividades e exercer os direitos de cidadania. Faz-se relevante pontuar que inicialmente a Escola da Ponte foi ignorada pelas autoridades do governo de Portugal (PACHECO, 2004). Hoje, mais do que ser considerada inovadora pelo Ministério da Educação de Portugal, é apontada como um exemplo para um novo sistema de ensino que privilegie a cidadania, a democraticidade. A aprendizagem na escola, na perspectiva de Paulo Freire, não é um processo de aprender a ler e a escrever mecanicamente, mas sim a dizer a palavra criadora de cultura que conscientiza e politiza. “Nada mais é que a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 21). Assim é a Escola da Ponte.

Ao colocarmos em diálogo a Pedagogia da Escola da Ponte e as formulações freireanas, evidenciamos que ambas estão centradas em experiências estimuladoras de tomada de decisão e de responsabilidade, em que dialeticamente se unem o epistemológico, o pedagógico e o político. Colocamos em tela que a liberdade do sujeito que aprende e desaprende, cria e recria, propicia a consciência do mundo e a consciência de si mesmo.

Por fim, concluímos que quem assume a proposta de uma educação libertadora tenderá a estar *remando contra a corrente*, porém não devemos esperar que as adversidades sejam extintas. A prática da liberdade, que apresenta como pilares a solidariedade, autonomia e a democraticidade, poderá estar presente nas atitudes do educador da escola atual para romper com o autoritarismo que inibe a aprendizagem verdadeira e significativa do educando. Precisamos lutar e resistir às circunstâncias que porventura possam nos engessar e ameaçar.

E, assim, a Escola da Ponte resiste e Paulo Freire vive!

Referências

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

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Reglus Neves Freire. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores do Brasil**. Da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 893-899.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em 06 abr. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**. Um outro caminho para a Educação. São Paulo: Suplegraf, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2001.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

A PESQUISA CIENTÍFICA E AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO FERRAMENTAS INOVADORAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA: Interlocuções com Paulo Freire na Educação em Saúde

Érica Maria Granjeiro
Joelande Esquivel Correia

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade discutir, na perspectiva da prática pedagógica freireana, os resultados obtidos através da utilização da pesquisa científica e das metodologias participativas como um princípio educativo articulador do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica e Superior. Para tanto, a partir da aproximação Universidade-Escola, envolvendo duas Instituições Públicas do Estado da Bahia, e tendo a pesquisa e as metodologias participativas como ferramentas didáticas inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Fisiologia Humana (FH) e Saúde. Assim, são apresentadas reflexões sobre a importância destas ferramentas em sala de aula, na perspectiva da inovação da prática pedagógica, de forma criativa, lúdica e participativa.

O ensino com pesquisa tem como condição essencial que o profissional de educação seja pesquisador e maneje a pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 2000). É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa (ANASTASIOU; ALVES, 2009). Na perspectiva do ensino por meio da Pesquisa Científica, Paulo Freire nos ajuda a refletir acerca do papel do educador e das características de uma prática educativa que considera o sujeito em sua integridade. Em busca da autonomia na educação, Freire preconiza a estratégia da ação-reflexão-ação, utilizando como ferramentas o estímulo à curiosidade, à postura ativa e à experimentação do aluno, fomentando a análise crítica da realidade durante a formação (CHIARELLA e col., 2015).

Na perspectiva de Paulo Freire, a didática por meio da pesquisa científica é de suma importância, pois, o aluno que pesquisa se interessa pelo meio e pode transformá-lo, visto que desenvolve sua autonomia, se torna um cidadão consciente de seus deveres e direitos e não uma pessoa inerte, sem argumentos que obedece a tudo sem nenhum questionamento (SANTA ANNA, 2018). Em suma, na concepção freireana, o professor deve atuar de forma problematizadora, questionadora, mas com postura respeitosa e gentil, desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os alunos.

Estimular a investigação científica na Escola é uma proposta pertinente e desafiadora (GRANJEIRO e col., 2019). O conhecimento científico e sua aproximação com a educação básica possui uma relação contígua, pois a escola e a sala de aula são um ambiente propício para o desenvolvimento científico do aluno (SANTOS, 2018). Para essa autora, é nesse espaço que, uma vez instigado pelo professor, a partir de suas indagações, dúvidas e curiosidades, o estudante terá a possibilidade de, através da pesquisa, buscar meios de construção do conhecimento, por

isso a importância da inserção da pesquisa já na Escola Básica. Ademais, a Escola apresenta o potencial de não só oportunizar o ensino de disciplinas de cunho científico (ASSIS e col., 2013), como também de auxiliar na difusão de conhecimentos acadêmicos, integrando-os à sociedade e possibilitando sua crítica ou seu uso mais consciente (NARDI; ALMEIDA, 2007). As disciplinas de Ciências e Biologia se incluem nesse cenário, tornando possível, dentre muitos aspectos, a construção de conhecimentos relacionados à saúde (SELLES; FERREIRA, 2005). Nessa perspectiva, Soares (2010) indica que os objetivos e os conteúdos dos Temas Transversais em Saúde devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola.

No Ensino Fundamental, os conteúdos de FH e Saúde estão inseridos nas disciplinas de Ciências, e, por isto, encontram-se intimamente ligados a várias disciplinas, incluindo a Biologia, Química, Ciências e Educação Física (DA ROSA e col., 2013). Entretanto, tais conteúdos são citados como assuntos difíceis de aprender pelos alunos em vários níveis educacionais. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem da FH e da Saúde precisam ser constantemente revisados para interessar e envolver os alunos na sala de aula, adotando metodologias que atraiam sua atenção e permitam que o ensino seja integrativo e eficaz (DA ROSA, 2013; GRANJEIRO e col. 2019).

Especificamente no processo de ensino/aprendizagem na Escola Básica, o método tradicional de ensino também contribui para a dificuldade de compreensão dos estudantes (GRANJEIRO, 2019; PEDRANCINI e col., 2007). Os professores da Educação Básica raramente recorrem a métodos alternativos de ensino, optando quase sempre pelas formas tradicionais de ensino (BORGES e col., 2016). Além disso, várias escolas públicas brasileiras permanecem separadas do processo de inovação de ensino-aprendizagem, apoiadas em estratégias didáticas com pouco ou nenhum uso de metodologias ativas de ensino e tecnologias digitais, devido à escassez de dispositivos tecnológicos ou à falta de metodologias que incorporem os conteúdos de maneira significativa para a construção do conhecimento dos alunos (OLIVEIRA; PESCE, 2018).

Pereira (2017) indica que os professores e as escolas precisam adaptar-se a um processo de aprendizado diferente, envolvendo uma educação transformadora, a qual se dá com a adoção de ações pedagógicas que reflitam a complexidade da era presente. De acordo com esse autor, se for dado o ambiente de trabalho adequado, os benefícios de um deslocamento de um modelo tradicional, da transmissão da informação a um modelo que seja personalizado, colaborativo e interativo serão enormes. Diante desses desafios, a proposição de estratégias didáticas de ensino-aprendizagem envolvendo a utilização de metodologias participativas de ensino, bem como o ensino com pesquisa (GRANJEIRO 2019; DA SILVA e col., 2012), podem representar oportunidades de formação conjunta para o desenvolvimento de aprendizagens compartilhadas, tanto na Educação Básica quanto na Superior, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da assistência à saúde.

No que se refere às metodologias participativas de ensino, como meio para prover saúde, Maia e col. (2012) sugerem a criação de estratégias de ensino-aprendizagem, as quais devem primar pela ativação dos conhecimentos prévios dos discentes e estar embasadas em atividades lúdicas e contextualizadas, a partir da realidade vivida pelo estudante. Esses autores sugerem que a utilização de estratégias ativas na escola básica pode estimular o aprendizado mútuo entre sujeitos e pesquisadores acerca de hábitos de vida saudáveis e são de grande valia ao adequado desenvolvimento infantil. Nesse contexto, os estudantes são motivados a incorporar saberes sobre comportamentos preventivos de saúde adequado, tendo em vista a redução dos riscos de doenças.

Segundo Cardoso e col. (2008), cabe aos professores reconhecerem, a partir dos temas transversais, temas de interesse dos alunos, os chamados “temas geradores”. Os temas geradores, por sua vez, podem ser entendidos como subunidades dos temas transversais (LARA e col. 2013) e, segundo Tozzoni-Reis (2006), servem como processo de codificação-descodificação e problematização de uma determinada situação, devendo, conforme Freire (1987), estarem atrelados à realidade dos sujeitos.

Assim, no presente trabalho, optamos por trabalhar o tema transversal saúde através do temagerador saúde cardiovascular, com o intuito de propiciar a construção de conhecimentos mais contextualizados ao cotidiano dos alunos, bem como promover a melhoria da formação e dos cuidados em saúde. A escolha dessa temática foi baseada no fato de que, no Brasil, há poucos estudos de diagnóstico precoce dos fatores de risco para doenças cardiovasculares em estudantes, associando a ações educativas nas escolas. Ademais, estudos mostram que o diagnóstico precoce dos fatores de risco para doenças cardiovasculares, aliado a ações de Educação em Saúde (ES) que visem mudanças no estilo de vida, ainda na idade escolar, com hábitos de vida mais saudáveis, podem se tornar a melhor forma de prevenção (SILVA; LIMA, 2015; MEDEIROS e col., 2016).

Justificativa

Latini e col. (2018) indicam que a aproximação entre a Escola e a Universidade possa contribuir para promover a inserção de novas estratégias de ensino possibilitadas por uma relação dialógica, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino a partir de suas experiências. Nessa perspectiva, os autores relatam que estas instituições “simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo” possam aumentar “o campo de sua percepção” (FREIRE, 1987, p. 41). Assim sendo, estabelecemos uma parceria escola-universidade entre uma escola pública do município de Feira de Santana, estado da Bahia, e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) por meio do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Biologia, do Departamento de Ciências Biológicas da UEFS.

Considerando a importância de se trabalhar os temas transversais em saúde nas escolas básicas, especialmente com foco no ensino de FH, bem como atendendo a problemática das doenças cardiovasculares desde o período da infância e da adolescência, nossa proposta, na perspectiva da prática pedagógica freireana, foi desenvolver todas as etapas de um projeto de pesquisa científica na Escola Básica. Ademais, com base no diagnóstico situacional local, obtido através da aplicação deste projeto, foram utilizadas metodologias participativas de ensino, com vistas à difusão do ensino de FH e ES junto a alunos do ensino fundamental II.

Objetivos

Com base nas concepções freirianas, o presente trabalho buscou promover a pesquisa científica num diálogo entre a Escola Básica e a Universidade na construção do conhecimento. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos:

Aplicar todas as etapas de um projeto de investigação científica, envolvendo a temática saúde cardiovascular na escola básica, como método científico e didático inovador;

Utilizar diferentes metodologias participativas de ensino para promover a difusão do ensino de FH e ES nas escolas e na Universidade;

Inovar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Escola e da Universidade, por meio da atuação de uma equipe interprofissional.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado em uma escola pública da cidade de Feira de Santana, Bahia, no período de 2017 a 2019. Para tanto, uma Equipe Interprofissional (EI) formada por uma docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), uma (01) Professora da Escola Básica e (10) discentes de diferentes profissões da educação e da saúde, incluindo os cursos de licenciatura em Biologia e Educação Física, bem como bacharelado em Medicina, Enfermagem, Farmácia e Psicologia da UEFS trabalharam de forma sistematizada e colaborativa no desenvolvimento de todas as etapas de elaboração e aplicação de um projeto de pesquisa científica.

Por meio de um trabalho articulado entre a EI, professores e alunos das disciplinas de Ciências do Ensino Fundamental II do sétimo e oitavo anos de uma escola pública da cidade de Feira de Santana, Bahia participaram ativamente projeto de pesquisa científica com foco na ES. Para tanto, foram desenvolvidas quatro principais etapas interligadas, incluindo:

1) Elaboração do projeto de pesquisa e estabelecimento de parcerias; 2) Formação da equipe interprofissional; 3) Aplicação de todas as etapas do projeto de pesquisa “Saúde Cardiovascular”, em duas escolas básicas parceiras; 4) Realização das ações pedagógicas no uso de metodologias participativas com foco na ES, as quais estão descritas a seguir.

Etapas 1 - Elaboração do projeto de pesquisa e estabelecimento de parcerias

O delineamento experimental do projeto de pesquisa “Saúde Cardiovascular nas Escolas” foi elaborado por meio do trabalho integrado entre uma professora da disciplina de Ciências de uma Escola Pública do estado da Bahia e uma docente da disciplina de FH na UEFS durante o Curso de Formação extracurricular para professores da Educação Básica oferecido por Professores do Programa Novos Talentos (edital CAPES 061/2013), conforme descrito no trabalho de Granjeiro e col. (2019).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana, reconhecida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS 278.224/2013), sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 1.524.897. A realização do estudo na escola pública foi também autorizada oficialmente pela direção da escola parceira, bem como pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) do Município de Feira de Santana, Bahia. Nesse contexto, a Unidade Básica de Saúde (UBS) próxima à respectiva unidade escolar recebeu o encaminhamento dos estudantes participantes da pesquisa da Escola Básica, que apresentaram fatores de risco para as doenças cardiovasculares, conforme descrito abaixo.

Etapa 2 - Formação da equipe interprofissional

Após a aprovação no Comitê de Ética e estabelecimento das parcerias, foi realizado um trabalho de divulgação do projeto na Universidade para fomentar a participação de estuantes dos cursos de Licenciatura em Biologia e Educação Física, bem como estudantes dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Psicologia da UEFS, os quais haviam sido aprovados nas Disciplinas obrigatórias, FH e Bases Biológicas da Psicologia, respectivamente. A tabela 01 apresenta a composição da EI composta por estudantes de seis cursos de Graduação, uma docente da Universidade e uma Professora da Escola Básica.

Equipe interprofissional UEFS – Escola Básica/ número de participantes							
Professoras Universidade e Escola	Estudantes/Cursos Nível Superior						
	Licenciatura		Bacharelado				
	Ciências	Biologia	Educação Física	Medicina	Enfermagem	Farmácia	Psicologia
Fisiologia Humana							
1	1	2	2	1	3	1	1

TABELA 1 – Equipe da UEFS que atuou na escola do município de Feira de Santana, Bahia, na perspectiva da Educação Interprofissional (EI, n= 12).

Antes da efetiva aplicação dos projetos nas escolas, a EI participou de reuniões sistematizadas, em diferentes salas e laboratórios na Universidade, para leitura de artigos científicos sobre a temática, bem como para aprendizado e treinamento de todas as etapas que envolvem o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, incluindo a elaboração de uma hipótese, o delineamento da metodologia de pesquisa, coleta, análise de dados e divulgação dos resultados.

Etapa 3 - Aplicação do projeto de pesquisa científica “saúde cardiovascular na escola básica”

Para implementação do projeto de pesquisa na Escola Básica, inicialmente foram realizadas reuniões sistematizadas com a presença da EI, direção escolar, professores, pais e alunos para a apresentação do Projeto, com vistas à sensibilização e adesão das famílias à pesquisa científica. Nesse contexto, foram convidados a participar da amostra estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental II, período matutino e vespertino.

A inclusão dos participantes na pesquisa, por sua vez, se deu com consentimento dos pais e/ou responsáveis e aceite dos escolares em participar da pesquisa, após as devidas assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), respectivamente. Foram excluídos da pesquisa estudantes, de ambos os sexos, com alguma condição de comorbidade, por exemplo, diagnóstico de outra doença crônica (diabetes, doenças cardíacas, doenças renais, entre outros), problemas médicos que contraindicassem a prática de exercícios físicos, transtornos psiquiátricos, estudantes que não realizaram jejum para as coletas laboratoriais e aqueles que não retornaram os TCLE e TALE assinados.

As coletas de dados foram realizadas dentro do calendário letivo, de acordo com a disponibilização da direção, professores e planejamento pedagógico escolar. Todas as medidas foram coletadas pelos estudantes dos cursos de licenciatura e das áreas da saúde, sob supervisão da docente de FH da UEFS e da professora da Escola Básica. O projeto de pesquisa foi desenvolvido em duas etapas (1 e 2), distribuídas em dois dias consecutivos, sempre no período da manhã, entre 8h às 12h. Todas as coletas foram sempre realizadas no mesmo local da escola, em sala climatizada, com temperatura mantida entre 23° C e 25° C. Foi priorizado ambiente tranquilo e silencioso e disponibilizado tempo adequado para ambientação dos participantes ao local (no mínimo 30 minutos) antes das coletas.

Para aplicação do projeto de pesquisa, os participantes tiveram que traduzir a inquietação proposta em (1) uma pergunta, então (2) levantar hipóteses, (3) propor uma metodologia para avaliar experimentalmente as hipóteses levantadas e (4) desenvolver o experimento proposto. Com os resultados em mãos, o grupo teve (5) que produzir um trabalho. Nessa última etapa, os estudantes foram estimulados a produzir murais educativos e participaram de diversas oficinas com atividades lúdicas na escola. Todas as etapas do projeto foram desenvolvidas pelos estudantes da UEFS e da Escola, em sala de aula, desde a elaboração da hipótese até a análise e divulgação dos resultados. Os sujeitos envolvidos nas coletas foram os próprios estudantes da disciplina de Ciências.

Para tanto, no primeiro dia de coleta de dados (etapa 1), foram aplicados questionários contendo questões fechadas, os quais foram desenvolvidos por Azambuja e col. (2014) para avaliar comportamentos preventivos de saúde, consumo alimentar, sedentarismo e percepções

dos estudantes referentes ao próprio corpo e peso. Ademais, informações sobre antecedentes familiares, uso de contraceptivo oral, tabagismo, bem como questões relacionadas a moradia, lazer, entre outros, foram elencadas com vistas à identificação do público alvo. Em todos os questionários de identificação de fatores de risco cardiovascular, bem como naqueles contendo as medidas biológicas, cada estudante participante do estudo informou seus dados pessoais: data de nascimento, série escolar, nome e contato dos pais e/ou responsáveis. No que se refere à identidade da participante, esta foi mantida em sigilo, sendo identificada apenas por uma senha numérica. Foram considerados sedentários os estudantes que não referiram praticar atividade física no mínimo três vezes por semana, de acordo com o trabalho de Azambuja e col. (2014).

No segundo dia de coleta (etapa 2), no mesmo horário e local, estando agora os estudantes em período de jejum de 12 horas, foram realizadas as medidas antropométricas, cardiovasculares e lipídico-glicêmicas dos escolares que concordaram em participar dessa fase da coleta.

Todos os resultados obtidos durante a aplicação do projeto de pesquisa foram entregues aos pais e/ou responsáveis, com a presença dos estudantes, por meio de encontros sistematizados na Escola Básica. Os estudantes que apresentaram qualquer um dos fatores de risco para as doenças cardiovasculares, incluindo obesidade, sedentarismo, taquicardia basal, níveis críticos de triglicérides, colesterol, LDL e/ou HDL receberam uma carta de encaminhamento para a UBS mais próxima da escola. Desta forma, com a carta de encaminhamento emitida pela equipe interprofissional e respectivos exames laboratoriais em mãos, os pais e/ou responsáveis juntamente com os alunos das escolas básicas foram orientados a procurar o Sistema Único de Saúde para acompanhamento especializado. Ademais, as UBS foram comunicadas por meio de lista completa contendo o nome de todos os alunos encaminhados. Vale ressaltar que 100% dos pais e/ou responsáveis dos alunos que participaram das coletas de dados nas Escolas Básicas informaram não ter plano de saúde particular.

Etapa 4 - Metodologias participativas com foco na Educação em Saúde e fortalecimento do diálogo entre escolas e universidade

Com base nos resultados da pesquisa, diagnóstico situacional, tanto nas Escolas como também na UEFS foram também realizadas diferentes atividades didáticas para a difusão do Ensino de FH e ES. Assim, foram elaboradas e aplicadas oficinas de caráter participativo junto aos escolares. As ações para a difusão do ensino de FH e ES na Universidade foram realizadas mensalmente, no formato de oficinas, entre os meses de março a novembro de cada ano, totalizando 7 ações educativas, conforme descrito no Quadro 01.

Os encontros mensais, de aproximadamente 3 horas de duração cada, foram elaborados pela EI juntamente com os professores da disciplina de Ciências das escolas e tiveram como base os trabalhos de Granjeiro (2016, 2019) e o Guia de Sugestões de atividades elaborado pelo Ministério da Saúde e Educação (BRASIL, 2014).

Resultados e discussão

No presente trabalho, por meio da aplicação de um projeto de investigação científica, envolvendo metodologias participativas, com foco na saúde cardiovascular dos estudantes,

foram analisados os comportamentos preventivos, percepção corporal e conceitos prévios de saúde dos estudantes, bem como investigados os perfis antropométricos, lipídicos, glicêmicos dos escolares.

A seguir, com base nos resultados desta abordagem investigativa inicial, os estudantes que apresentaram fatores de risco cardiovascular foram devidamente encaminhados para as UBS, para acompanhamento especializado. Finalmente, foram realizadas diversas intervenções pedagógicas na escola por meio da utilização de metodologias ativas de ensino, envolvendo oficinas de caráter participativo com vistas à difusão do ensino de FH e da ES junto às duas comunidades escolares.

Latini e col. (2018) indicam nas metodologias participativas a construção de conhecimentos feita ao percorrer as etapas da pesquisa. Nesta perspectiva, no presente trabalho, a aplicação do projeto de pesquisa na escola possibilitou reconhecer o público local, direcionando, então, a abordagem e os conteúdos que deveriam ser trabalhados junto à comunidade estudantil. Ademais, a vivência de todas as etapas de um projeto de investigação proporcionou aos estudantes da Escola Básica e da Universidade oportunidades de relacionar os conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula com aqueles obtidos durante as coletas, os quais foram analisados e interpretados à luz da literatura, tornando, assim, o processo de aprendizagem mais significativo.

O Quadro 01 apresenta uma síntese das atividades que foram realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa nos diversos encontros.

Quadro 01 – Temas, objetivos e atividades propostas como parte das atividades de pesquisa científica, difusão da FH e ES, com a utilização de metodologias ativas de ensino, realizadas mensalmente em escolas da rede pública de ensino do município de Feira de Santana, Bahia.

Temas	Objetivos	Detalhamento das atividades propostas
1 - Encontros na Escola com os estudantes e familiares	- Fomentar a adesão dos participantes ao Projeto de Pesquisa, no intuito de apoiar famílias e estudantes nos cuidados com a saúde cardiovascular.	Apresentação do projeto para todos os estudantes, pais e/ou responsáveis, do sétimo e oitavo ano na escola, na perspectiva de assinatura do TCLE e TALE, no início do projeto. Ademais, ao término das coletas, os pais e/ou responsáveis participaram de novas reuniões para entrega dos resultados dos exames, bem como encaminhamentos às UBS.
2 - Palestras dialogadas e rodas de conversa	Propor inquietações, perguntas, levantar hipóteses tendo como foco a prevenção primária e a detecção precoce das doenças cardiovasculares.	Com a utilização de recursos, incluindo <i>power point</i> e lousa, foram realizados debates com os estudantes para discutir a problemática da Síndrome Metabólica e da Hipertensão Arterial Sistêmica.

3 - Experimentação	<p>- Responder questionários sobre percepção e comportamentos de saúde;</p> <p>Realizar medidas antropométricas: peso corporal, altura, cálculo do índice de massa corpórea (IMC), circunferência abdominal (CA);</p> <p>- Realizar medidas dos níveis de glicose sanguínea; Pressão Arterial e Frequência Cardíaca.</p>	<p>De forma prática, com a utilização de balança digital, fita métrica e calculadora, os alunos aprenderam a calcular o seu IMC, sua CA, contextualizando a importância dessas medidas para a saúde humana. Na perspectiva de discutir os mecanismos de saúde e doença, com o auxílio de um glicosímetro, os alunos puderam aprender como são realizadas as medidas da glicose sanguínea. Ademais, nessa pesquisa, foram coletadas amostras de sangue dos estudantes, para as medidas de colesterol, LDL, HDL, triglicérides glicose sérica. Além disso, os alunos tiveram oportunidade de aprender a realizar as medidas cardiovasculares, incluindo a Pressão Arterial e Frequência Cardíaca, de acordo com a metodologia de Granjeiro (2019).</p>
4 - Oficinas e atividades lúdicas realizadas nos espaços coletivos nas Escolas	<p>Sensibilizar adolescentes sobre seus direitos em relação à saúde;</p> <p>Difundir o ensino de FH e ES na perspectiva da autopercepção corporal, saúde física e mental.</p>	<p>Por meio da realização de palestras dialogadas, rodas de conversas, teatros, paródias, construção de murais educativos, folders e cartazes, foram realizadas dinâmicas para discussão da saúde integral, bem como os diferentes corpos, mudanças hormonais e tabus.</p>

A “concepção bancária” da educação, segundo Freire, é aquela na qual a postura do professor se detém apenas transmitir os conhecimentos ao aluno, o qual, por sua vez, deve memorizá-los, internalizá-los e repeti-los mecanicamente (CHIARELLA e col., 2015). De acordo com SCHÖN (2000), a proposta do ensino com pesquisa exige do professor um novo perfil, com novas atitudes, exigindo um professor reflexivo e pesquisador. Assim, o professor passará de um repassador de informações para um mediador, desafiador, orientador, construtor e reconstrutor de conhecimentos, numa atitude de permanente pesquisador. Nesse contexto, no presente trabalho, utilizamos a pesquisa como método de investigação científica e como ferramenta didática de ensino. De fato, com o objetivo de ensinar de maneira problematizadora e emancipadora, o ensino por meio da pesquisa científica é uma estratégia central. Diante disso, Santa Anna (2018) ressalta a importância de que o professor adote métodos que incentivem os discentes ao hábito da pesquisa, a fim de adquirir conhecimento e formar indivíduos transformadores.

De acordo com Da Silva e col. (2012), a pesquisa é um processo que deve aparecer em todo trajeto educativo como princípio e está na base de qualquer proposta emancipatória. Segundo esses autores, desmitificar a pesquisa significa a superação de condições atuais de reprodução.

Nesse contexto, é possível melhorar o ensino pela qualidade da pesquisa enquanto metodologia e enquanto seu objeto, combatendo a atitude daquele que copia e reproduz, criando condições para desenvolver no estudante atitudes de aprender pela elaboração própria. De fato, no presente trabalho a sala de aula transformou-se em um ambiente de socialização, envolvendo o diálogo entre os estudantes da escola e os discentes da Universidade.

Os professores, por sua vez, atuaram como mediadores, conduzindo as atividades mútuas de ensino-aprendizagem. Para tanto, em cada encontro a EI utilizava estratégias que convidavam os estudantes à participação ativa, por meio da realização de pesquisas em livros didáticos e/ou artigos científicos mediadas por questões norteadoras, além das atividades práticas de experimentação e das oficinas lúdicas. Tal abordagem foi aplicada em consonância com estudos recentes realizados na graduação (GRANJEIRO, 2019), os quais relatam a eficácia potencial de inclusão da pesquisa científica como método didático em sala de aula. Por meio desta metodologia, estabeleceu-se uma relação conjunta entre professores e estudantes, os quais, ao trocarem informações, foram capazes mutuamente de adquirir competências e habilidades essenciais para resolução de problemas, comunicação, tomada de decisões e fundamentação de ideias. Paulo Freire enfatiza que ambos, professores e alunos, são transformados no processo da ação educativa e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, sendo que o reconhecimento dos contextos e histórias de vida neste diálogo se desdobra em ação emancipadora (CHIARELLA e col., 2015).

Na perspectiva freireana, a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Nesse sentido, Guedes e col. (2013) propõem a escola como sendo um espaço essencial para o desenvolvimento do conhecimento partilhado e para a integração com a comunidade. Em consonância com essa proposição, de acordo com Liberal (2005), é por meio dela que a criança inicia sua educação, sua integração e inclusão social, seus relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida. Nesse contexto, Souza e Lopez (2002) recomendam a escola como um espaço propício para ES, pois colabora na melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e contribui, direta e indiretamente, para o futuro de nosso país. Sobre o ensino de FH e ES na escola, estudos indicam a necessidade de que estudantes, tanto na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, quanto no estudo da Biologia, no Ensino Médio, sejam capazes de mobilizar e relacionar o que é estudado na escola ao seu cotidiano, com vistas à promoção efetiva da ES no espaço escolar (MACEDO, 2005; MULINARI, 2017).

A ES, por sua vez, é um conjunto de atividades realizadas como parte do currículo escolar que tenha uma intenção pedagógica definida, relacionada ao ensino-aprendizagem de algum assunto ou tema relacionado com a saúde individual ou coletiva (MOHR, 2002). A implementação de políticas de saúde – entre elas o estímulo aos hábitos de vida saudáveis, o acesso às prevenções primária e secundária de doenças cardiovasculares e ao tratamento dos eventos agudos – é essencial para o controle dessas doenças em todos os países (NASCIMENTO e col., 2018). Nas escolas, em especial, demonstra-se a necessidade da implementação de atividades voltadas à educação alimentar e nutricional de adolescentes no ambiente escolar, utilizando diferentes tipos de recursos pedagógicos, de acordo com o objetivo proposto, e integrando escola, família e comunidade na promoção de hábitos alimentares mais saudáveis (PEREIRA, 2017).

Saboga-Nunes e col. (2016, p. 59) demonstram a importância das Escolas Promotoras de Saúde para o desenvolvimento da ES ao apontarem que em suas ações as escolas incluem “o currículo formal e informal em saúde, a criação de um ambiente escolar saudável, a prestação de serviços de saúde apropriados e o envolvimento da família e comunidade ampliada nos esforços

promotores de saúde”. Para os autores, o conceito de Promoção da Saúde envolve a capacidade de atualização sobre questões de saúde, capacidade de compreender a informação relacionada com a saúde e o seu significado, capacidade de interpretar e avaliar as informações sobre questões relacionadas com a saúde, capacidade de formar uma opinião consciente sobre questões de saúde (SABOGA-NUNES e col., 2016). Ademais, é de fundamental importância motivar os estudantes a pesquisar em diferentes fontes, sejam livros, artigos científicos ou meramente informativos, documentos arquivísticos, dentre outras, uma vez que essa prática familiariza o pesquisador com as estruturas e especificidades de cada tipo de fonte analisada, facilitando, portanto, a localização do assunto que está sendo pesquisado (SANTA ANNA, 2018). Nessa perspectiva, Schwingel e Araújo (2017) chamam a atenção para o desenvolvimento de uma ES na escola, principalmente pela formação de saberes científicos em Saúde pelos sujeitos.

A educação interprofissional em Saúde (EIP) e as metodologias participativas na perspectiva freireana

A EIP apresenta-se atualmente como a principal estratégia para formar profissionais aptos para o trabalho em equipe, prática essencial para a integralidade no cuidado em saúde (BATISTA, 2012). De maneira inovadora, no presente trabalho as atividades de pesquisa científica, bem como as metodologias participativas, foram aplicadas por meio da atuação de uma EI, possibilitando, assim, a prática colaborativa e a qualidade dos cuidados. Tal estratégia foi baseada no referencial de Educação Crítica de Paulo Freire, pautado na aprendizagem de adultos que enfatiza a participação, o diálogo e a transformação como elementos fundamentais de qualquer processo educativo, conforme citado por Silva e col. (2018). Para tanto, além do diagnóstico dos fatores de risco nos alunos, com respectivos encaminhamentos para acompanhamento especializado nas UBS, foram realizadas oficinas de caráter participativo, onde foi possível discutir amplamente com alunos e familiares conceitos ampliados de saúde e doença, bem como os vários fatores envolvidos na gênese das doenças cardiovasculares e endócrinas, principalmente no que se refere à Síndrome Metabólica e Hipertensão Arterial Sistêmica.

Rocha e Lemos (2014) relatam que a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. De acordo com esses autores, em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Diante disso, com foco na prevenção primária e detecção precoce das doenças cardiovasculares, no presente trabalho as ações desenvolvidas forneceram possibilidades para os participantes, por meio de uma aprendizagem ativa, relacionarem os conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula com aqueles aplicados nas atividades práticas, tornando assim o estudo significativo. Desta forma, promoveram-se discussões sobre saúde e doença a partir do diálogo, da reflexão sobre as realidades, dos valores, das individualidades dos sujeitos e de ações coletivas. Ademais, foram abordados aspectos importantes relacionados com níveis de HDL, LDL, obesidade, hiperglicemia, exercícios físicos, entre outros. Durante o processo, os alunos puderam entender a estrutura e o funcionamento dos órgãos e do sistema cardiovascular, bem como a importância de cada um na manutenção da vida humana. E,

utilizando-se de oficinas de caráter participativo, os estudantes foram estimulados a atuar como sujeitos reflexivos e ativos na vivência ensino-aprendizagem realizada, e não como meros espectadores. Essa abordagem favoreceu um processo educativo participativo, tendo a escola básica como espaço de Atenção Básica em Saúde.

No que se refere à formação dos profissionais de saúde, considerando a complexidade do processo saúde-doença-cuidado, Guimarães e col. (2019) apontam para a necessidade da implementação de um conjunto de iniciativas, na perspectiva de superar as práticas tradicionais de ensino, articulando o mundo da formação e o mundo do trabalho, com vistas ao desenvolvimento de um perfil profissional generalista, crítico, reflexivo, humanista e capaz de intervir nos principais problemas de saúde da população. De fato, o presente trabalho possibilitou experiências de aprendizagem compartilhadas, estimulando o aprendizado entre os membros das diferentes profissões, na perspectiva de aprender uma outra forma de ver o mundo, um problema de saúde, uma abordagem ou conduta, com possibilidade de reorientação, bem como melhoria das práticas a partir desse encontro. Nesse contexto, os professores da educação básica foram estimulados a despertar para o desenvolvimento da pesquisa científica na sua vida escolar, verificando a interação entre o ensino formal e a prática da pesquisa científica no ambiente escolar.

Ademais, nesse cenário, os estudantes dos cursos de saúde tiveram a oportunidade de trabalhar temas da saúde cardiovascular baseados no diagnóstico situacional local e fundamentados na integralidade do paciente, compreendida como um princípio que deve nortear a organização da atenção à saúde (KALICHMAN; AYRES, 2016). As ações propostas foram operacionalizadas com um olhar voltado para a família, em que a saúde é vista não apenas como ausência de doença, mas sim considerando fatores como: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (BRASIL, 1990). De fato, as ações foram adequadas às necessidades vigentes e executadas tendo como base as relações com outros problemas de saúde, ambiente físico e participação social. Assim, foi possibilitada a difusão do ensino de FH e a ES, como estratégias para promover saúde e a prevenção primária, tendo como referência a realidade na qual os alunos estão inseridos, bem como seus conhecimentos, comportamentos e percepções.

Como inovação no ensino de FH, tanto nas escolas quanto na Universidade, para além da sala de aula, foram criados espaços diversos de formação coletiva, oportunizando o ensino interprofissional e interdisciplinar, possibilitando o trabalho coletivo e compartilhado entre estudantes de seis profissões, para que juntos pudessem atuar como verdadeiros agentes de saúde nas Escolas. Vale ressaltar que todos os participantes da equipe interprofissional foram capazes de desenvolver todas as etapas de um projeto de pesquisa, bem como avaliar adequadamente os resultados obtidos após a aplicação dos procedimentos experimentais, associando-os aos mecanismos básicos de manutenção de homeostase corporal e integrando conceitos de anatomia, fisiologia, bioquímica e patologia. Além disso, para a realização das atividades pedagógicas, materiais didáticos diversos foram produzidos pela equipe EI, incluindo relatórios, portfólios e jogos didáticos, os quais foram compartilhados voluntariamente entre as escolas, replicando e ampliando a produção do conhecimento.

Com relação aos impactos das atividades sobre a Educação Básica, apesar da resistência de muitos alunos em realizar as coletas laboratoriais, o trabalho realizado mostrou-se produtivo por diversos fatores. Primeiramente, pela receptividade da escola pública e abertura de um espaço para discussão de um tema que, muitas vezes, fica à margem do aprendizado escolar.

Em segundo, pela aceitação da proposta pelos alunos da escola no que se refere às atividades de ES, contribuindo para formação de cidadãos críticos e empreendedores. A partir dos resultados observados, é notória a importância da utilização de metodologias inovadoras de ensino, com o principal objetivo de auxiliar o aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo-lhes uma maior habilidade em raciocinar, observar, compreender e realizar as atividades propostas. A percepção da equipe, por sua vez, sobre esta metodologia, também pareceu positiva, uma vez que, ao final da aplicação do projeto de pesquisa e das oficinas de educação em saúde, eles aprovaram verbalmente, afirmando amplamente o valor positivo do trabalho interprofissional.

Em suma, no presente estudo foram alcançados os seguintes benefícios: 1) diagnóstico e encaminhamentos de alunos com patologias e/ou fatores de risco para acompanhamento especializado; 2) levantamento sistemático de dados para melhorar abordagem do ensino de FH, ES e cuidados preventivos com a saúde, integrando escolas de ensino fundamental, superior e UBS; 2) oferece a experiência aos alunos desse processo de melhoria, por meio de EIP conjunto e ensino ativo; 3) possibilitou à equipe de professores / monitores-alunos desenvolver uma metodologia interativa e criativa, envolvendo atividades teóricas e práticas para o estudo da fisiologia e patologias que podem afetar os sistemas cardiorrespiratório e endócrino. Nessa perspectiva, a imersão dos alunos no contexto do ensino por meio da pesquisa e na educação interprofissional podem contribuir positivamente na mediação do processo de ensino-aprendizagem, facilitando a absorção dos conteúdos trabalhados, principalmente no ensino de FH e na ES.

Considerações Finais

A perspectiva de ensino freireana visa desenvolver uma atitude crítica frente aos acontecimentos do mundo, tornando-se indispensável a participação de todos os envolvidos na problematização dos saberes (CRUZ e col., 2013). Para estes autores, atividades de pesquisa terão como finalidade identificar problemáticas locais e buscar inserir nos seus contextos para contribuir na sua transformação, por conseguinte a pesquisa também propiciará selar parcerias entre comunidades locais. Diante disso, é possível propiciar a compreensão do papel social da universidade com intuito de propor práticas de inserção comunitária, estabelecendo relações colaborativas de aprendizagem a partir dos achados da pesquisa sobre o entorno (CRUZ e col., 2013).

No presente estudo, por meio da aproximação Universidade-Escola, as atividades priorizaram o trabalho em equipe, a troca de saberes, a responsabilização compartilhada no planejamento e execução das ações, além da interdisciplinaridade e integralidade. Considerando a necessidade de ampliar o ensino universitário para além da profissionalização específica, o papel da problematização na proposta de ensino, com consequentes mudanças de atitude de professores e estudantes, bem como a importância da realização de atividades educativas e serviços de saúde com alunos da educação básica e, principalmente, ponderando que a integração das práticas precisa ser uma meta a ser trabalhada ainda no processo de formação dos profissionais de saúde (COSTA, 2019), esforços serão feitos para que novas edições sejam realizadas, alcançando um maior número alunos, de escolas e respectivos níveis no ensino fundamental e médio e cursos de graduação, estreitando, assim, o diálogo entre universidade e escolas básicas.

Apoio Financeiro: Novos Talentos (Edital 055/2012 DEB/CAPES), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, Edital 061/2013, CAPES/MEC) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde PET-Saúde/Interprofissionalidade (Edital SGTES/MS 10/2018).

Referências

ANASTASIOU, L.G.C.; L.P. ALVES. **Processos de Ensino na Universidade:** pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, 2009.

ASSIS, S.S.; PIMENTA, D.N.; SCHAL, V.G.L. Conhecimentos e práticas educativas sobre dengue: a perspectiva de professores e profissionais de saúde. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.15, n. 01, p. 131-153, 2013.

AZAMBUJA, C. R.; PANDOLFO, K. C.; BRUM, L. M.; SANTOS, D. L.; SCHETINGER, M. R. Educação científica: relação entre o estilo de vida e as ações preventivas de saúde em adolescentes de escolas públicas federais. **Revista Ciências&Ideias**. v. 5, n.2. 2014.

BATISTA, N. A. Educação Interprofissional em Saúde: Concepções e Práticas. **Caderno FNEPAS**, v. 2, 2012.

BORGES, GA; LIMA, C.O.C; GRANJEIRO, E.M; SARINHO, V. T; BITTENCOURT, R.A. BODY: Um Jogo Digital Educacional de Tabuleiro na Área de Fisiologia Humana. **SBGAMES**, 2016. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157346.pdf>. Acesso em 28 jul. de 2021.

BRASIL - Lei nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em 28 jul. de 2021.

BRASIL. **Guia de sugestões de atividades: semana saúde na escola 2014 [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica; Ministério da Educação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_sugestao_atividades_semana_saude_escola.pdf. Acesso em 28 jul. de 2021.

CARDOSO, F. S.; THIENGO, A. M. A.; GONÇALVES, M. H. D.; SILVA, N. R.; RODRIGUES, C. R.; NÓBREGA, A. L.; H.C. CASTRO. Interdisciplinaridade: fatos a considerar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 1, n.1, 2008.

CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J.C.; MARQUES, M. C. C.; MARSIGLIA, R. M. G. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino Aprendizagem na Educação Médica. **Rev. bras. educ. med.** v. 39, n.3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014>. Acesso em 28 jul. de 2021.

COSTA, M. V. A educação interprofissional e o processo de formação em saúde no Brasil: pensando possibilidades para o futuro. In: SOUZA, R. M. P. COSTA, P. P. (Org.) **Nova formação em saúde pública: aprendizado coletivo e lições compartilhadas na RedEscola**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, ENSP, RedEscola, v. 2, p. 260, 2019.

CRUZ, C. R.; BATTESTIN, C.; GHIGGI, G. A pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica freireana. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 3, p. 986-997, 2013.

DA ROSA, L.S.; GONÇALVES R.; RODRIGUES T.; FAGUNDES, F.M.; TIEPPO, K.; ISOTON, M.; RIBEIRO, O.S.; CARPES, F.P.; MELLO, B.E.M.; MELLO-CARPES, P.B. Difusão da fisiologia através da capacitação de docentes da educação básica. **Revista Ciência em Extensão**, v. 9, n. 2, p. 128-140, 2013.

DA SILVA, J. R. S.; NUNES, F. P. B.; SPELTA, L. M. P. B.; PRESTES, M. E. B.; URSI S. Ensino por pesquisa: análise de uma proposta para estudantes do Curso de Ciências Biológicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 253-272, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2000.

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

GRANJEIRO, E. M. Trabalho interdisciplinar entre Universidade e Educação Básica para divulgação da Fisiologia: Relato de Experiência. **Revista Interagir: Pensando a Extensão**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, ISSN: 1519-8847, E-ISSN: p. 2236-4447, 2016.

GRANJEIRO, E. M. Research-based teaching-learning method: a strategy to motivate and engage students in human physiology classes. **Advances in Physiology Education**. v. 43, p. 553-556, 2019.

GRANJEIRO, E. M; OLIVEIRA, S. S; SILVA, A. V. Cursos de formação continuada com foco na fisiologia humana e na saúde ambiental: Uma proposta inovadora para a inserção de novas abordagens didáticas na educação básica. In: SOUZA, A. A.; ANDRADE, D. E.; E. J. O.; SANTOS, F.; LOPES; J. E. F.; NEVES, O. F.; FILHO, L. C. N.; OLIVEIRA, V. A. (Org.). **Educação no Século XXI**. Meio Ambiente. 1ª. ed, v. 38, p. 98-105, Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

GUEDES, M. B. O. G.; SOUZA, I. D. T.; FREITAS, L. M.; SANTOS, T. P.; NERI, D. G. C.; SANTOS, V. A. S.; FERNANDES, G. G. A Educação como ação de extensão para a prevenção e promoção em saúde. **Revista Extensão em Ação e Saúde**. v. 3, n. 2, 2013.

GUIMARÃES, J. M .X.; FILHO, C. G.; RUIZ. Ensino na saúde e produção do cuidado: articulação estratégica na reorientação da formação em saúde. In: GUIMARÃES, J. M .X.; FILHO, C. G.; RUIZ. **Ensino na saúde**: política, currículo e práticas na reorientação da formação, Fortaleza: EdUECE, p. 15-29, 2019.

KALICHMAN A. O; AYRES J. R. C. M. Integralidade e tecnologias de atenção à saúde: uma narrativa sobre contribuições conceituais à construção do princípio da integralidade no SUS. **Cad. Saúde Pública**. v. 32, n. 8, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/cTPxLbqWxgbjmyShw5FK8Sw/?format=pdf>. Acesso em 28 jul. 2021.

LARA, S; SALGUEIRO, A.C.F; LARA, M; PUNTEL; R.L; FOLMER, V. Educação e saúde no contexto escolar: Saúde cardiovascular como tema gerador no curso normal médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 12, n. 1, p. 167-190, 2013.

LATINI, R.M.; LUIZA RODRIGUES DE OLIVEIRA, L.R.; CANESIN, F.M.; SANTOS, M.B.P.; FERREIRA, P.E.F. Contribuição de metodologias participativas como prática mediadora em educação química e ambiental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v. 17, n. 2, p. 290-308, 2018.

LIBERAL, E.F. Acidentes e danos com escolares: incidência, causas e consequências. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 155-163, 2005.

MACEDO, E. Esse corpo das ciências é o meu? In: AMORIM, A. C. et al. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. p. 131-140. Niterói: Eduff, 2005.

MAIA, E. R.; JÚNIOR, J. F. L.; PEREIRA, J. S.; ELOI, A. C.; GOMES, C. G.; NOBRE, M. M. F. Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 25, n. 1 p. 79-88, 2012.

MEDEIROS Y. M, PINHEIRO L.B, RODRIGUES P. M. Analysis on the lipid profile of adolescents from a municipality of sertão paraibano. **Temas em Saúde**, v. 16, n. 2, p. 45-48, 2016.

MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83375>. Acesso em 28 jul. 2021.

MULINARI, G. O tema Corpo Humano em Livros Didáticos de Biologia: distanciamentos e aproximações com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Investigação em Ensino de Ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 213-226, 2007.

NASCIMENTO, B. R.; BRANT, L. C. C.; OLIVEIRA, G. M. M; MALACHIAS, M. V. B. REIS, G. M. A; TEIXEIRA, R.A.; MALTA, D.C.; FRANÇA, E.; SOUZA, M. F. M.; ROTH,

G. A.; RIBEIRO, A. L. P. Epidemiologia das Doenças Cardiovasculares em Países de Língua Portuguesa: Dados do “Global Burden of Disease”, 1990 a 2016. **Arq Bras Cardiol.** v. 110, n. 6, p. 500-511, 2018.

OLIVEIRA, M. I., PESCE, L. Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa. Teccogs: **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, TIDD. PUC-SP, São Paulo, n. 16, p. 103-118, 2018. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2017/edicao_16/teccogs16_artigo05.pdf. Acesso em 28 jul. 2021.

PEDRANCINI, V. D.; CORAZZA-NUNES, M. J.; GALUCH, M. T. B.; MOREIRA, A.; RIBEIRO, A. C. Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** v. 6, n. 2, p. 299- 309, 2007. Disponível em: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/art5_vol6_n2.pdf. Acesso em 09 mai. 2015.

PEREIRA, T. A. **Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais.** 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>. Acesso em 02 mar. 2020.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em 02 de mar. de 2020.

ABOGA-NUNES, L. A.; ARAÚJO, M. C. P.; BOFF, E. T. O.; MARTINS, R. A. S.; TRACANA, R. B.; CARVALHO, G. S. Níveis de Alfabetização/Literária para a Saúde em duas populações de diferentes níveis de escolaridade na construção da cidadania. In: BOFF, E. T. de O.; ARAÚJO, M. C. P. de. **Interações entre Conhecimentos, Valores e Práticas na Educação em Saúde.** Ijuí: Editora Unijuí, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42401>. Acesso em 10 mai. 2022.

SANTA ANNA, Jorge. O ensino pela pesquisa: interlocuções com Paulo Freire na docência em biblioteconomia. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 32, n. 77, pp. 59-72, 2018.

SANTOS, G. da S. A pesquisa científica e a sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 7, Campina Grande, 2018. **Anais...** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51845>. Acesso em 16 jul. 2021.

SCHWINGEL, T. C. P; ARAÚJO, M. C. P. A Promoção da Saúde na Educação em Saúde na Escola. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, Florianópolis, 2017. **Anais...**

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELLES, S. L. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar de Biologia: entre a retórica unificadora

e as questões sociais. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. L. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. R. (Org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EdUFF, 2005.

SILVA, I.P, LIMA H.M. Perfil lipídico de adolescentes em uma escola de Barras - PI. **Revista Interdisciplinar**, v. 8, n.1, p. 157-66, 2015.

SILVA, J. A. M.; LEONELLO, V.; AGRELI, H. Oficina educativa para o trabalho em equipe interprofissional: relato de estratégia didática. **JMPHC | Journal of Management & Primary Health Care**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 41–42, 2018. Disponível em: <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/601>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SOARES, M.C. **Uma proposta de trabalho interdisciplinar empregando os temas geradores alimentação e obesidade**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Santa Maria, 2010.

SOUZA, A.C.; LOPES, M.J.M. Implantação de uma ouvidoria em saúde escolar: relato de experiência. **Revista Gaúcha Enfermagem**. v. 23, n. 2, p. 123-141, Porto Alegre, 2002.

TOZZONI-REIS, M.F.C. (2006). Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, v. 27, p. 93- 110.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FREIRIANA

Adelice Pereira de Jesus
Máyra Luisa Nogueira Correia
Edilane de Jesus Gomes

Considerações Iniciais

A discussão sobre as questões étnico-raciais e educação é de grande interesse social, visto que a partir de 2003 essa temática teve uma inserção significativa nas legislações e formação docente. Assim, a Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases para a educação étnico-racial e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A partir de estudos realizados e divulgados sobre a implementação dessa lei dentro do currículo escolar, esta pesquisa tem como objetivo compreender, a partir da perspectiva freiriana, reflexões sobre as relações étnico-raciais e formação docente. Para tanto, vamos refletir sobre as relações étnico-raciais na educação básica, analisar como a formação de professores pode contribuir para o respeito e reconhecimento da sua identidade e discutir a educação das relações étnico-raciais na formação docente sob um olhar freiriano.

Diante das discussões sobre as políticas de reparação e a necessidade de introduzir a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes nas políticas de educação básica através do currículo e da formação inicial do professor que visa reconhecimento e valorização da cultura, história e identidade negra, considerando as diretrizes curriculares nacionais que orientam o docente para a diversidade social e cultural e respeito às diferenças étnico-raciais, este estudo vem com o seguinte questionamento: quais as reflexões acerca das relações étnico-raciais e formação docente na perspectiva freiriana?

Levando em consideração a diversidade étnica constituída na sociedade brasileira e a necessidade de práticas educacionais e formação docente que valorize e respeite a cultura afro-brasileira e africana, este artigo é de grande relevância social, pois acreditamos na necessidade de buscar soluções coletivas para o racismo, visto que ainda é um grande problema nos dias atuais que afeta diretamente a população brasileira. Neste sentido, acreditamos que a prática pedagógica voltada para uma educação antirracista cria alternativas para melhorar as condições sociais e econômicas, promovendo formação igualitária e democrática sem distinção de raça, gênero, cor e condições sociais, imbricada no processo de formação dos professores.

Para a composição deste artigo, a metodologia escolhida foi a pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008) tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, ou seja, explicitá-lo. É um tipo de pesquisa que pode envolver o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e geralmente assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Nesse sentido, definiu-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, composta por obras de Paulo Freire e especialistas em educação étnico-raciais, a fim de demonstrar

ólicas e metodologias que permitam a compreensão da perspectiva freiriana frente às reflexões sobre relações étnico-raciais e formação docente, baseada em uma ampla visão da sociedade, buscando fugir de conceitos hegemônicos e que compreenda a pluralidade cultural como parte da construção social.

Por fim, o objetivo deste artigo é compreender, a partir da perspectiva freiriana, reflexões sobre as relações étnico-raciais e formação docente. Portanto, este estudo está estruturado em duas partes, sendo que na primeira discorreremos sobre a educação para as relações étnico-raciais na educação básica, no qual abordamos sobre a relação da legislação educacional com a temática raciais afim de compreender a importância desse debate para a educação brasileira. Na segunda parte abordamos a educação das relações étnico-raciais na formação docente sob um olhar freiriano, compreendendo qual práxis pode e deve ser desdobrada pelo docente para estimular a reflexão dos educandos em relação à temática étnico-racial para que os alunos negros possam se identificar dentro do contexto escolar.

A educação para as relações étnico-raciais na educação básica

Com o intuito de compreender as políticas públicas que promovem, viabilizam e resgatam a história e a cultura negra e afro-brasileira na educação básica, e entender a sua relevância e importância no contexto educacional brasileiro, é preciso, ao realizarmos as análises, contextualizá-las no cenário das políticas públicas educacionais no âmbito nacional.

Nesse sentido, Gomes (2011) destaca que os aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos, bem como a relação com o Estado e a forma que a sociedade civil se organiza, configuram-se como elementos fundamentais dessa análise, implantando as questões relacionadas à educação étnico-racial num amplo contexto e que demanda ações e estratégias com o objetivo de minimizar as várias expressões de desigualdade.

Nessa direção, de acordo com a Constituição Federal de 1988, enquanto política pública de caráter universal que compreende a educação no Brasil como um direito constitucional, conforme é preconizada em seu artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, buscando sempre o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a legislação define a educação como um direito subjetivo, ou seja, todos devem ter acesso à educação básica de qualidade, mas esse acesso e principalmente a permanência não são garantidos muitas das vezes.

Desse modo, o que podemos perceber é que as políticas públicas relacionadas à educação étnico-racial não foram de fato incluídas na Constituição Federal, uma vez que elas se encontram apenas inseridas de forma genérica, tornando necessária a elaboração de uma cláusula específica sobre a inclusão étnica e racial, pois são aspectos da educação.

Somente em 2003 é que esse caráter genérico é revisto e alterado, após a sanção da Lei 10.639/03. Institui-se a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares da educação básica.

Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03 é considerada um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação pública brasileira. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, torna obrigatório o estudo da temática História

e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os locais de ensino da educação básica das redes pública e privada de todo o país. Sendo assim, estabelece que os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados em todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de arte, literatura e história do Brasil.

A Lei 10.639/03 é resultado de um processo longo de ativismo do movimento negro pela igualdade racial e social e também dos compromissos internacionais no combate ao racismo que o governo federal assumiu. Pouco antes da promulgação desta lei, as abordagens feitas no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aconteciam de forma genérica, dando espaço para o descompromisso no tratamento à temática ou reforçando os estereótipos e a folclorização do negro por abordagens equivocadas.

Entretanto, apesar do peso institucional da Lei e sua legitimidade política e histórica, sabemos que na prática ainda há muita resistência à sua implementação. O que muitas vezes contribui para isso é a questão da própria formação dos professores que não foi contemplada, na maioria das vezes, com o conhecimento acerca da temática, tanto na graduação quanto na formação continuada.

Diante disso, criaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento importante que veio para regulamentar a Lei 10.639/03.

O Conselho Nacional de Educação diz que a educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, para que sejam capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidades, na busca de uma educação brasileira consolidada.

Nesse sentido, as diretrizes corroboram para que as medidas de ação afirmativa sejam consolidadas, uma vez que as questões relativas às sociedades africanas e, sobretudo as significativas influências do povo africano na formação da sociedade são desconhecidas por uma grande parte da população brasileira. Diante disso, o parecer contempla várias questões como consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, também discute o papel dos conselhos de educação quanto à adequação do proposto na Lei, bem como pelo próprio parecer, à realidade de cada sistema de ensino.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a Lei 10639/2003 atende à demanda da comunidade afro-brasileira, que brada por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, principalmente no que diz respeito à educação. Assim, as políticas de reparações direcionadas para a educação dos negros devem garantir-lhes o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar de modo a poderem atuar como cidadãos responsáveis, participantes e aptos a desempenharem com qualificação uma profissão.

Para tanto, a busca pelo reconhecimento deve considerar a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, com o objetivo de superar a desigualdade étnico-racial presente em todos os níveis de ensino. Implica ainda em questionar relações étnico-raciais típicas de uma sociedade hierárquica e desigual, ou seja, baseadas em preconceitos que desqualificam os negros salientando estereótipos, palavras e atitudes que expressam a superioridade sobre os mesmos. Como diz Freire (1987):

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar

mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 1987, p. 31)

Assim sendo, a educação tem que ser utilizada como prática da liberdade, que implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, bem como nega também o mundo como uma realidade ausente das pessoas, ou seja, nesse modelo de educação o diálogo é algo que não pode ser retirado do ato cognoscente.

Portanto, com a efetiva implementação da Lei, o que se espera é que os alunos negros adquiram consciência histórica acerca da própria identidade, que reconstruam sua imagem de maneira positiva, superando o estigma da inferioridade que os perseguem, e exerçam de forma digna a sua cidadania. Para isso, é importante relacionar as práticas de professores, visto que um docente preparado para debater sobre as relações étnico-raciais contribui para aceitação e valorização e respeito para com os alunos. Sendo assim, vamos abordar sobre a formação docente e a construção do respeito e reconhecimento de identidade.

A educação das relações étnico-raciais na formação docente sob um olhar freiriano

A escola é muito importante para as relações entre os indivíduos e a transformação da realidade social, visto que no espaço escolar há socialização entre os seres de diversas etnias e culturas. Deste modo, consideramos um ambiente que envolve a identidade individual de cada indivíduo para construir uma identidade social.

Sendo assim, apresentamos contribuições pautadas na perspectiva freiriana elencadas no processo de formação de professores baseados no respeito e reconhecimento identitário, a fim de construir saberes sobre as práticas escolares que serão importantes na atuação docente.

Paulo Freire defende uma educação democrática, ou seja, prática de deveres e direitos iguais tanto para o professor, quanto para o aluno, de modo que possam refletir, socializar, questionar a realidade e acompanhar as transformações da sociedade. Na perspectiva freiriana, as práticas educacionais não devem ser um saber construído. Para ele, o ato de educar deve contemplar o pensar e o concluir, contrapondo a reprodução de ideias, sendo uma educação pautada na reflexão, argumentação, criticidade e politização.

De acordo com Freire, o ato de ensinar coloca o homem como agente transformador da realidade, visto que um homem preparado politicamente para conhecer seu mundo, nas palavras do autor, conscientemente estará aberto para desafios, descobertas e soluções de conflitos, baseado na realidade do aluno como sujeito histórico, considerando suas experiências, opiniões e histórias de vida.

A escola ainda reforça a cultura homogênea, uniforme, sendo que no âmbito escolar as diferenças se explicitam cada vez mais com força e desafiam práticas no cotidiano escolar. Assim, é necessário construir novas propostas de práticas efetivas e significativas que viabilize a troca de saberes, ou seja, que a escola se constitua como um espaço de aprendizagem.

É possível pensar em práticas educativas sensíveis às diferenças que emergem de forma significativa e visibilizada no cotidiano escolar. A escola tem um papel importante que visa

reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos historicamente negados. Deste modo, é necessário viabilizar a superação das diferenças e garantir a igualdade/equidade aos alunos e alunas.

Para Candau (2011), essa tarefa passa por processos entre conhecimento e saberes, utilização da pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas, recursos didáticos, dispositivos de diferenciação pedagógica e combate ao preconceito e discriminação no âmbito escolar. Deste modo, acreditamos que para uma escola democrática e justa é necessário articular igualdade e diferença.

Neste íterim, a medida que valoriza e reconhece cada um dos sujeitos pertencentes a comunidade escolar combate silenciamento, invisibilidade e inferiorização, construindo identidades culturais de sujeitos de direitos, assim como a valorização do outro. De fato, é necessária uma reflexão sobre as formações de professores baseada na construção de saberes e experiências, para que os estudantes possam interagir como sujeitos historicamente situados.

Pensando nisso, Freire propõe uma práxis que pode e deve ser desdobrada em várias frentes que busquem o estímulo da reflexão dos educandos. No que se refere às relações étnico-raciais no contexto escolar, torna-se imprescindível explorar e desenvolver a sensação de pertencimento que identifiquem o educando com os seus antepassados negros. Freire descreveu a sua própria sensação quando vivenciou em sua própria pele, relatando que:

[O] primeiro contato com África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez em chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. (FREIRE, 1984, p. 13-14)

Nesse sentido, percebemos que a metodologia freiriana, através de estímulos por meio do docente, corrobora para que o educando construa o seu conhecimento a partir das próprias experiências de vida, e a partir disso se relacionar com o mundo de forma linear.

Nessa perspectiva, entendemos que a partir do seu método, Freire pretende que os educadores desenvolvam suas abordagens e as pratique com o objetivo de desenvolver o senso crítico do estudante e assim promover a emancipação do cidadão. O autor ainda afirma que não existe neutralidade, sempre há uma posição que devemos assumir: a do oprimido e a do opressor. Deste modo, a escola enquanto instituição de formação social deve ter por objetivo a formação de cidadãos antirracistas, bem como de educandos negros conscientes de seus direitos civis. Ou seja, tomar posição contra o sistema opressor também é um papel do sistema escolar, como Paulo Freire diz:

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la é preciso compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. (FREIRE, 1999, p. 45)

Ora, se o local onde o educando expande o seu conhecimento de mundo é na escola, é justamente nesse espaço que este deve ter acesso ao conhecimento e compreensão de diversas

culturas que são base, inclusive a sua própria. De tal modo, conhecer e compreender essas culturas permite o despertar da sensação de pertencimento que dizima os pensamentos e práticas racistas, uma vez que implode essas realidades, pois se baseia na contradição do indivíduo que as mantém.

Gomes (2017) corrobora ao afirmar que a educação não é um campo imutável, ou seja, ao longo do tempo esse campo é articulado, questionando e questionado pelos movimentos sociais e agindo, também se adaptando às necessidades sociais de cada época.

Nesse contexto, compreendemos que o currículo escolar é um integrante vital do processo, pois ele age e interage com as realidades sociais. Porém, apesar de ser o norteador da criação da base e estrutura escolar, ele não teria função alguma se não houvesse a atuação dos atores e suas interfaces, que são: professores, gestores, material didático, material de apoio, dentre outros.

Ao que se refere à formação docente, Freire expõe: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Sendo assim, o professor precisa pensar e repensar a sua prática pedagógica, pois ele é um dos principais vetores da educação emancipatória, bem como necessita de formação continuada atualizada para compreender e executar melhor a sua prática.

Nessa conjuntura, percebemos que a implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas ainda é recente e muitas vezes não são consideradas em formações de professores como tampouco no currículo escolar. Daí a dificuldade dos docentes em trabalhar a temática, pois não existe orientação adequada acerca do conteúdo. Salvo momentos pontuais, os municípios não oferecem formação nesse sentido aos docentes. Entretanto, existem muitos exemplos de práticas exitosas da aplicação da referida lei, apesar dessa debilidade.

Quando ocorrem as formações na perspectiva das relações étnico-raciais, são ações promovidas pelas secretarias municipais de educação, ou seja, essa deficiência acaba refletindo na atuação dos docentes, que muitas vezes optam por evitar a temática por falta de suporte instrumental para a abordagem, ou ainda há uma abordagem equivocada ou racista, mesmo que inconsciente.

Para tanto, a indicação de Freire (1996) é que a construção do conhecimento deve partir do conhecimento de mundo dos próprios educandos, daí a importância e versatilidade de compor o próprio material didático, principalmente no que se refere à aplicação da Lei referida acima. Visto que o material existente é insuficiente para sua aplicação, o mais interessante seria que o educador extraísse da realidade do próprio educando elementos que contribuam para a construção do seu conhecimento e, através de reflexões desses elementos, realizem a materialização de diferentes maneiras, seja a produção de material gráfico, ações interativas, produção textual, entre outras. O objetivo é causar o deslocamento do senso comum dentro do pensamento do educando, resultando em uma nova postura em relação às práticas racistas.

Considerações Finais

Este estudo se propôs refletir acerca das relações étnico-raciais e formação docente na perspectiva freiriana. Nesse sentido, compreendemos que a educação é um ato político, logo um

trabalho coletivo que reeduca todos os sujeitos envolvidos. Abrange atitudes e postura diante do mundo e do homem, que possuem diferentes crenças e culturas, porém não são as teorias modernas ou os conceitos abstratos que educam, mas sim a prática concreta pensada à luz da teoria que transforma a realidade histórica de cada povo.

Nessa perspectiva, nos encontramos diante de um contexto que, ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, a legislação impulsiona mudanças significativas na educação básica brasileira, proferindo o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. A Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social perpassa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Para tanto, percebemos que no que se refere à formação de professores, o eixo principal a ser desenvolvido é a ampliação de instrumentos intelectuais que facilitem a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente. Deste modo, é necessário entender que a educação é um processo exponencial, uma vez que à medida que o homem obtém conhecimento, mais convicto ele fica de que pouco se sabe e, conseqüentemente, menos alienado ele ficará.

Ademais, entendemos também que para trabalhar diversidade étnico-racial pressupõe-se dos professores o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade cultural em nosso país.

Portanto, temos consciência de que toda luta por uma educação que respeite e reconheça a diversidade étnico-racial nas escolas do Brasil representa a afirmação do nosso país como uma república. Mas devemos ficar atentos para a ideia de que todos somos iguais não seja incorporada na educação como uma orientação que desrespeite as diferenças, pois o que buscamos efetivamente é a superação do preconceito e da discriminação no cotidiano escolar, onde o reconhecimento ao multiculturalismo deve se tornar um conceito universal.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. **Parecer 03/2004 de 10 de março do Conselho Pleno do CNE**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **A Educação como Prática da liberdade**. 23^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 10 mai. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO CULTURAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: Diálogos com o pensamento freireano

Pablo Kristian Trindade Campos
Gabriel Donato Ramos Couto

Introdução

O presente estudo propõe discutir a importância da educação para o empoderamento cultural das Comunidades Quilombolas no Brasil, sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire. Deste modo, tem-se a educação como ponto de partida e como requisito fundamental e indispensável para a construção de uma sociedade plenamente democrática em todas as suas dimensões sociais, políticas e éticas. Para isso, procuramos analisar a contribuição do pensamento freireano no processo de empoderamento de Comunidades Quilombola a partir das práticas da valorização dos saberes populares, da oralidade e os desafios e lutas históricas para a construção e preservação de sua identidade cultural por meio de uma educação emancipatória.

A história da educação em nosso país está há séculos nas mãos da classe dominante e, como uma das consequências, foi fortalecido um modelo que separa o conhecimento acadêmico do popular, excluindo aqueles que estão neste último grupo, entre estes os negros, especificamente os descendentes de Quilombo. Mas esse modelo não é imutável, pois a escola não é apenas um espaço de reprodução da ideologia dominante, também pode, e deve, ser um instrumento social de emancipação dos marginalizados politicamente, culturalmente e economicamente. De acordo Saviani (1995), política e educação são faces da mesma moeda, não sendo possível exercer influência sobre a perspectiva da outra, sem automaticamente ser influenciada por esta.

Essa trajetória supressiva potencializou a oposição entre os sujeitos tidos como ideais para o trabalho manual e aqueles que deveriam recorrer ao trabalho intelectual. Nesse sentido, pode-se reportar a Mendonça (2009), que, ao questionar a relação entre Estado, Educação Rural e Propriedade no Brasil na primeira metade do século XX, direciona para a construção de um modelo que ratifica o princípio dicotômico em que o ensino secundário abrangeria somente a formação das elites dirigentes do país e o profissional como formador do povo dirigido.

Posto a história do Brasil, especificamente do século XVII em diante, grandes números de escravos conseguiam fugir das fazendas de engenho e se reuniam em locais onde pudessem ter liberdade e principalmente segurança. Esses locais são denominados de Quilombos, e dentre os vários existentes no território brasileiro o mais conhecido foi o Quilombo dos Palmares, construído na Serra da Barriga, atualmente pertencente ao Estado de Alagoas, que chegou a ter uma população de 20.000 habitantes, destruído apenas após uma invasão comandada por Domingos Jorge Velho (COSTA, 2016).

No entanto, vários outros quilombos se sustentaram, e até mesmo após a promulgação da Lei Aurea muitos negros preferiram continuar morando nestes quilombos, dando origem a várias outras descendências que são propagadas até os dias atuais. Assim sendo, são chamados hoje de Remanescentes de Quilombos (COSTA, 2016).

No ano de 1988, deu-se a promulgação da Constituição Federal Brasileira que, entre outros aspectos, contemplou a multiétnica em todo território nacional. Nesta, consta um parágrafo (Art. 216. Inciso V. §5º) bem como um artigo pertencente às Disposições Transitórias (Art. 68), onde o parágrafo versa sobre o resguardo do tombamento, já o artigo assegura totalmente a posse das terras pelas comunidades “remanescentes de quilombo”.

Essa publicação representa o apogeu de um longo período de reivindicações por parte de diversos movimentos sociais. Com a perspectiva fomentada pelo Art. 68, as comunidades negras rurais passaram a alcançar notoriedade elevando-se como “Comunidades Remanescentes de Quilombo” a fim de conseguir ter o seu direito sobre as terras habitadas coletivamente, logo após a abolição da escravidão, assegurados.

Sendo assim, o processo de territorialização quilombola constitui-se muitas vezes, visando continuar a existir, na tentativa de reinventar uma identidade política, haja vista que estes são detentores de direitos decorrentes de um conjunto de fatores históricos e ancestrais (NOVEL, 1991).

As comunidades quilombolas negras no território brasileiro enfrentam várias dificuldades para conseguirem resguardar seus direitos sob as propriedades ancestrais, suas lutas são criadas e recriadas dentro de sua identidade enfrentando fatores políticos e culturais. Características e aspectos referentes a cultura afro-brasileira necessitam ser notados e estudados por todas as áreas que fazem parte da educação brasileira, como forma estratégica de prevenir e minimizar o preconceito que ainda é existente na sociedade (GUEDES et al., 2013).

Diante disso, a educação, que deveria desempenhar um papel essencial para que haja uma profunda mudança social, vem exercendo tal função de forma distorcida, onde sua principal função seria legitimar os interesses de todos, no entanto há uma priorização das classes dominantes. Deste modo, é perceptível o alarmante descompasso existente entre a educação e as diversas transformações ocorridas na sociedade (SANTOS JUNIOR, 2011).

Nesta perspectiva Freire traz que:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quer fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (FREIRE, 1989, p. 15).

Assim, urge um conjunto de atuações que se adverte à sequência dessa condição educacional, atrelada a uma “consciência crítica ingênua”. Por isso é considerado indispensável que a seara acadêmica desperte o compromisso com educação, para não se desfazer dos múltiplos saberes. Para que possamos cultivar um cenário diferente desta imagem, é necessário despertar para novas metodologias, formas e perspectivas de fazer a educação no contexto sala de aula. Frente a isso, sabe-se que a educação não pode resolver todos os problemas do mundo, mas pode ser ferramenta para muitas mudanças. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe ao educador pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991).

Desta forma, o trabalho educacional configura-se como o ato de despertar, de forma direta e intencional em cada pessoa singular, o espírito de humanismo que é construído histórico e coletivamente pelo conjunto de indivíduos. Deste modo, o intuito central da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que urgem serem assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que assim de fato eles possam se tornar humanos, e

de outra maneira e concomitantemente, a melhor forma de descobrir a condição adequada para que este objetivo possa ser alcançado.

Portanto, neste estudo foi realizado uma revisão de literatura em livros, leis, artigos, sites e revistas científicas acerca a situação educacional brasileira, da inclusão dos quilombolas nas escolas e a importância de práticas educacionais na preservação cultural e no desenvolvimento de um povo sob a perspectiva freireana.

Direito a cultura e educação das Comunidades Quilombolas

Quilombo é a tradução do termo “*kilombo*”, de origem banta (povos que habitavam a África Central), que significa arraial ou acampamento (MOURA, 2005). No novo dicionário banto do Brasil, Lopes (2006) diz que, assim como os significados da palavra, as formas assumidas pelos Quilombos variam dependendo do lugar e do momento histórico em que ocorrem.

Como descreve Figueiredo (2009), o quilombo surgiu na África, e neste continente vários outros se formaram. Ao longo de sua construção, foram sempre se mantendo próximos a localidades onde os Quilombolas pudessem realizar trocas comerciais, assim vendendo os produtos cultivados, e os animais iam sendo criados no próprio território. Deste modo, poderiam ir adquirindo produtos que não tinham acesso nos locais onde se estabeleciam (GOMES, 2013).

De acordo com Mattos (2012, p. 19), comunidades quilombolas são povoadas por “descendentes ou remanescentes de quilombos, nome genérico dado ao local onde grupos de escravos fugidos se homiziavam no período em que a escravidão foi institucionalizada no país”.

Sendo assim, em conjunto com outros segmentos sociais, a maioria dessas comunidades viveu, até pouco tempo, na base de um regime de migrações de forma sucessiva, bem como na busca de situações de isolamento, visando fugir de intolerâncias, violências e prejuízos (MOURA, 2005).

Já a Constituição Federal de 1988 elencou em seu Art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) a previsão de que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

A República Brasileira rege-se fundamentalmente, nos termos do Artigo 1º da Constituição da República de 1988, pela soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, pelos valores sociais do trabalho e livre iniciativa, e por fim, pelo pluralismo político. Assim, atribuiu-se significativa importância à pessoa humana e seus direitos fundamentais, atribuindo à dignidade humana a condição de centro de gravidade de toda a ordem jurídica (SARMENTO, 2004).

Neste panorama, Sarlet (2002) discorre que:

[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (p. 62).

Sendo assim, a dignidade deve ser considerada como atributo da sociedade, fazendo o ser humano merecedor de ao menos o mínimo de direitos. Deste modo, a dignidade humana é anterior ao seu reconhecimento pelo ordenamento positivado, chegando a ser determinante desse. Nessa perspectiva diversos princípios constitucionais vêm reconhecendo esta como a base para o equilíbrio em sociedade, a fim de garantir um mínimo existencial a todos (SILVA, 2009).

Desta forma, busca-se demonstrar que a luta e a resistência dos quilombolas pelo acesso à cultura e educação iniciaram muito antes da década de 1980. Com isso, buscou-se não somente pela garantia do direito das comunidades quilombolas por meio da Constituição de 1988, mas atender à demanda destas pelo território, o que ganhou visibilidade na arena pública nacional. Corroborando para o reconhecimento público do direito de tais segmentos sociais, que foram expressos na Constituição, tornou-se um marco no processo de luta local das comunidades quilombolas, pois desde a abolição da escravidão (1888) a questão dos quilombos era invisibilizada, demonstrando que estava superada e extinta, juntamente com a escravidão (ALMEIDA, 2008).

Os quilombos não eram uma pequena parcela que vivia isolada da sociedade. Exatamente pelo fato de não conseguirem sobreviver por longos períodos de forma autônoma, de modo geral eles se localizavam em regiões não tão distantes dos povoadas, pois estes sempre desenvolviam alguma espécie de atividade econômica, o que facilitava a aquisição de mercadorias e alimentos, mesmo que clandestinamente. No entanto, analisavam pontos estratégicos para sua fixação, pois assim, em caso de invasão, as fugas poderiam ocorrer com facilidade (SILVA, 2009).

Destarte, os quilombos representavam um mundo dentro de um universo com maior amplitude, a sociedade escravista colonial, e com este mantinham uma relação complexa, que incluía não apenas roubos de fazendas e organizações de fugas, mas trocas de produtos roubados ou gêneros alimentícios produzidos nos quilombos ou por outros meios como favores, açoitamento, transporte e outros tipos de facilitação que comerciantes e homens pobres livres poderiam fornecer.

Políticas educacionais e cultura afro-brasileira

Características e aspectos referentes à cultura afro-brasileira necessitam ser notados e estudados por todas as áreas que fazem parte educação brasileira, como forma estratégica de prevenir e minimizar o preconceito que ainda é existente na sociedade brasileira e afetam, sobretudo, os estudantes negros e negras.

Com relação às áreas das políticas educacionais públicas, contamos com alguns marcos legais que contribuíram para a valorização, inclusão e, sobretudo, a permanência da população negra nas unidades escolares. Pode-se citar o artigo 26 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394, que determina a obrigatoriedade de lecionar a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira na grade educacional regular básica, também a exemplo, a Resolução CNE n. 01/2004, que inseriu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por meio destas determinações legais, os responsáveis das unidades escolares, professores e coordenadores possuem maior autonomia para disseminar os conhecimentos em relação à cultura afro-brasileira, tornando a sala de aula um local propício para transmissão e valorização

de novos conhecimentos e um espaço de reflexões críticas acerca dos procedimentos que permeiam os processos ensino-aprendizagem para que haja inclusão. Se embasando em práticas que caracterizam uma gestão democrática, este novo olhar para a cultura afro permite ao professor a liberdade de reelaborar os materiais didáticos disponíveis nos conteúdos curriculares, objetivando a reelaboração de um novo saber direcionado para a cidadania. Haja vista que o olhar para a verdadeira cidadania supõe educar na diversidade e para a diversidade é

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 07).

Como reflexo positivo das discussões com relação à educação inclusiva, a exemplo podemos citar a reversão de paradigmas educacionais que por vários anos estiveram em vigência, como a inclusão e adaptação das unidades escolares para receber os alunos portadores de deficiências físicas, criação de cotas para alunos afrodescendentes e indígenas e, principalmente, o fortalecimento e reorganização da educação no campo. Contudo, ao observar a fundo a educação em prol da correta valorização da população afro-brasileira, ainda se constata diversas resistências. É preciso a correta identificação de políticas públicas que atendam por completo as carências desta população, que muitas vezes, mesmo com a criação de diversos programas, não se veem valorizados e representados em grande expressividade nas experiências educacionais (SANTIAGO NETO, 2012).

Quando se fala em educar para que todos sejam tratados de forma igualitária, se pressupõe uma educação antirracista. Para que seja resguardada a equidade entre divergentes grupos étnico-raciais, é preciso saber que existe a dependência de diversas atitudes, como por exemplo inserir no dia a dia escolar conteúdos que valorizem e mostrem a importância da cultura afro-brasileira para o enriquecimento cultural de nosso país, e principalmente, estimular a participação dos alunos e alunas negros como seres ativos dentro do meio ao qual está inserido (SANTIAGO NETO, 2012).

É de total importância que os educadores estejam sempre estimulando seus educandos a valorizarem e a reconhecerem a legitimidade que possuem os diferentes modos de saberes que se encontram presentes na sociedade e que estes possam perceber como cada grupo sócio racial acrescenta para o enriquecimento da formação cultural presente em nosso país. Vivendo em uma sociedade com tamanha pluralidade cultural e racial, é imprescindível que haja sempre novas adoções de práticas pedagógicas que ressignifiquem as ementas curriculares e as atividades desenvolvidas em sala de aula, com recursos diferenciados e apropriados para cada idade. (SILVA, 2011).

Mesmo com os avanços significativos nas esferas educacionais com relação às minorias, são necessárias mais ações que visem alcançar o que preconiza a Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação no que versa a respeito da,

[...] valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da

sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (CNE, 2004, p. 12).

Na esfera educacional, embora exista avanços, é preciso destacar que há uma carência de ações pedagógicas fixas para constante valorização dos negros e negras, o racismo nos últimos tempos tem transformado a escola em cenário de divisão e violências raciais. A jurisprudência possui previsão legal para reverter esta situação.

É relevante destacar que as ações afirmativas são importantes para resguardar que exista uma sociedade democrática. No entanto, são muitas as resistências às políticas públicas educacionais direcionadas para a população afro-brasileira. É necessário superar o pouco preparo de gestores para solucionar os diversos problemas sociais brasileiros e, em especial, aqueles que se relacionam diretamente com os chamados excluídos sociais — negros, indígenas, quilombolas, deficientes físicos, homossexuais e outros — para que deste modo a equidade racial e de gênero estejam de fato corporificadas no nosso meio social.

Educação quilombola na perspectiva de Paulo Freire

A educação quilombola possui raízes ancestrais tão quanto os próprios quilombos, haja vista que essas organizações sociais sempre foram realizadas à sua maneira para que houvesse a transmissão do conhecimento das pessoas que os integram. No entanto, no campo da educação formal, os cuidados voltados para as comunidades Quilombolas começaram a obter expressão na frente do Estado Brasileiro apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Neste Cenário Brasileiro, pode-se dizer que é consideravelmente recente o que pode ser visualizado na legislação no que se concentra sobre a educação quilombola, no Artigo 26-A da LDB (1996) torna o estudo da cultura afro-brasileira e indígena obrigatória:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Neste contexto, como conseguir alterações no território da educação formal dentro das comunidades quilombolas? Entende-se que ir além do livro, que muitas vezes reforça estereótipos e preconceitos, é o começo de um caminho justo a se seguir. Por que não problematizar as “verdades estagnadas” do livro didático, mostrando os alunos Quilombolas a história dos negros no Brasil a partir de sua própria comunidade?

A busca por soluções é necessária nas inúmeras comunidades quilombolas em todo o Território Nacional. Uma alternativa viável para introduzir mudanças no âmbito da educação em Comunidades Quilombolas é a substituição de livros didáticos que muitas vezes chegam sem nenhum filtro nestas comunidades e possuem em seus conteúdos apenas a ótica do colonizador, e assim passar a esmiuçar a história local, como forma de valorização da oralidade, dos personagens e os fatos que ilustram a comunidade como realmente é.

É enquadrado, nesse contexto, no qual o modelo educacional atual não insere totalmente quem faz uso deste, para o cumprimento dos modelos de ensino que vão contra o método tradicional, em favor de uma perspectiva de educar, que em relação ao aluno

[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1981, p. 17).

Desta forma, Freire nos oferece uma boa perspectiva para pensar sobre as maneiras de ensinar em comunidades Quilombolas, uma vez que abre uma ótica para que os alunos não sejam vistos de um modo uniforme, já que o livro tende a propor que antes eles e sua cultura obtenham um lugar de respeito e destaque no processo de ensino e aprendizagem, em comparação com uma proposta de um sistema educacional que não é feito *à priori* para eles, mas sim para que possam ser construídos em conjunto.

À luz da perspectiva do pensamento de Freire (1981), pode-se considerar que os afrodescendentes são frequentemente condicionados em um tipo de situação de opressão educacional, não tendo seu lugar de fala e identidade cultural, como assuntos históricos, respeitados, imersos em uma educação que, no Brasil, estigmatiza e embranquece a real história afro-brasileira ao passo em que conquistas são alcançadas e que, ao longo dos anos, oferece poucas oportunidades para valorizar a cultura negra, trazendo implicações aos estudantes negros que podem acompanhá-los ao longo de toda a sua vida.

Destarte, é necessário procurar o fortalecimento das práticas de ensino que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e que na vida diária possam ser construídas e reconstruídas com os alunos e membros da comunidade. Com relação às Comunidades Quilombolas, isso pode ser feito com base em uma valorização da oralidade, históricos locais e tradições comunitárias. Também é necessário, nas Comunidades Quilombolas, encontrar maneiras de escapar do que Freire chamou de “educação bancária”, na qual o aluno e sua cultura são totalmente ignorados como participantes no processo de aprendizagem. Este, sendo assim é concebido apenas como um depósito de conhecimento, ao qual não colabora com a construção deste, haja vista que:

Esta pedagogia caracteriza-se por relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras entre um sujeito narrador, o educador, e objetos ouvintes, os educandos, por falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e completamente alheio à experiência existencial dos educandos e por recorrer à palavra esvaziada da dimensão concreta que devia ter. A educação é vista como um ato de depositar, o homem é considerado um ser adaptável e ajustável [...]. Na visão bancária da educação o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância (FREIRE, 1981, p. 67).

A história, embora muitas vezes pareça congelada em livros didáticos, não é estática, é dinâmica, está viva, percebe-se que isso se torna mais fácil para os alunos como protagonistas destas narrativas, quando além de ouvir uma “história pronta”, eles pudessem interagir como fruto do meio que está sendo descrito e assim fortalecer sua identidade social e cultural.

Existem diversos documentos e discursos sobre a necessidade de educação para relações raciais e étnicas no Brasil, mas, como regra geral, dificilmente a efetividade destes modelos são colocadas em questão.

Assim, a educação atual enquadra-se como um modelo bancário que por si só exclui os alunos como participantes ativos na aprendizagem, e é ainda mais exclusivo quando se trata dos menos favorecidos socialmente e financeiramente.

O modelo de educação formal que temos não leva em conta a leitura que as pessoas têm do mundo. Observamos práticas disciplinares que fazem diálogo e troca entre experiências vividas e conteúdos escolares. Assim, é necessário realizar ações que valorizem e pratiquem a proposta de Freire de ler o mundo para ler as palavras, ou, dessa perspectiva, ler o mundo para entender a história, perceber o significado nele, já que

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 crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. 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 crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Freire postula que não se deve saber como ler e escrever sem considerar a leitura do mundo que estes alunos possuem. Essa ideia também faz sentido para o ensino da história, uma vez que é impossível ensinar História sem trazer experiências, perspectivas e cultura dos alunos para a sala de aula.

Sendo assim, não existe a possibilidade de falar sobre história afro-brasileira nas Comunidades Quilombolas sem ouvir a voz da própria comunidade, haja vista que são os próprios alunos a parte integradora e viva da história que pretendem ensinar.

É extremamente interessante pensar por que as propostas oficiais não propõem uma mudança na pedagogia a ser adotada. Lembre-se de que nenhum processo educacional é neutro, uma vez que está sempre em defesa da construção ou permanência de certos projetos e assuntos de nação. Assim, o que se pretende é permitir respeito e valorização do local social dos alunos, já que, por séculos, o movimento tem sido inverso, materializando tentativas de impor uma “memória social” que sempre foi elitista e colonizada, tendo em vista que:

Historicamente, para os grupos sociais dominantes, a construção de uma memória social coletiva, tem sido traduzida como a construção de sua memória particularista, como a memória coletiva, ou seja, a imposição de uma hegemonia, no sentido gramsciano (SILVEIRA, 2003, p 03).

Para aproximar-se do ensino da história e da cultura afro-brasileira e da perspectiva de Paulo Freire sobre a temática, especialmente em comunidades negras, é indispensável trazer uma nova perspectiva de ensino que faça com que o aluno consiga explicar sobre si mesmo e refletir criticamente sobre seu local social, sua história e seus anseios para o futuro.

Ao trazer a palavra como o primeiro meio de educar e pensar que deve vir do universo do aluno, Freire, com a ideia de “palavras geradoras”, faz uma interface com o potencial que esta oralidade possui nas Comunidades Quilombolas, na transmissão da história, conhecimento e tradições locais.

Paulo Freire é possivelmente o nome mais interessante para nos renovar o ensino da história e cultura afro-brasileira entre as Comunidades Quilombolas, que são marcadas principalmente pela grande importância que dão à oralidade, uma vez que ele é o teórico que mais valoriza, dentro do Academia, a oralidade, a voz e o conhecimento do aluno como ponto crucial para que seja desenvolvida de forma justa e ampla.

A oralidade dos povos Quilombolas trazidas para a sala de aula, por professores e estudantes que trabalham juntos, é uma maneira interessante de compreender a história do próprio país, baseada na história que é vivida e ouvida por todos. Quando é adotado um olhar crítico e reflexivo sobre os múltiplos direitos negados e sobre as formas de lutar em favor destes no sentido de efetivação diante destes obstáculos, é possível compreender o real papel da história e se conhecer a real história nos cenários e contextos educacionais. É uma questão de reconhecer-se Quilombola para poder defender, conquistar e reconquistar seu local de fala. Dessa forma, sabendo problematizar sua realidade, reivindicando seus direitos, passam a compreender que são capazes de transformar o meio social em que vivem, capazes de conquistar e produzir cultura, combatendo qualquer atitude arbitrária que busque reduzir seu status como cidadãos com direitos.

Este processo de empoderamento do educando só se constrói por meio de uma práxis educacional que cria mecanismos de transformação dos processos educativos, por meio de uma abordagem problematizadora, que, segundo o pensamento de Freire, busca ir “além das formulações proposicionais para a educação, demarcando o fenômeno do ‘empoderamento’ cultural das pessoas. como fenômeno de libertação humana” (MELO NETO, 2015, p. 139-140). Essa libertação humana advém do processo de humanização e indignação diante das injustiças sociais, que emancipam o sujeito de uma educação que problematiza os conflitos sociais.

O empoderamento é entendido como “um processo de fortalecimento e constrói por de indivíduos ou grupos em suas relações e práticas cotidianas, principalmente daqueles que passam por situações de opressão e discriminação” (ARRAES et al., 2012, p. 74). Que revela a “potencialidade de uma pessoa, através da reflexão coletiva e do diálogo contínuo, onde as diferenças dão lugar a propósitos e objetivos comuns - consequentemente transformando vidas” (CAVALCANTE JR., 2005, p. 51). Neste aspecto, empoderar é encorajar através da educação para que o aluno gradualmente se torne consciente e desenvolva a autonomia participativa para problematizar a violência, a discriminação e a desigualdade em todos os ambientes sociais em que convivem dentro e fora do espaço e contexto escolar.

Sendo assim, o empoderamento só consegue lograr êxito como metodologia participativa popular a partir do instante em que o aluno e o educador superam o conceito de viver, pois entender que viver vai além do simples fato de estar no mundo, viver se completa com a compreensão de existir, mas não a partir de uma existência individual e sim uma existência coletiva, fortalecida na percepção dos problemas grupais, com o objetivo de problematizá-los e superá-los.

Para Freire (2002), o ato de educar está associado à percepção de que o aluno e o educador possuam um conjunto de práticas sociais que ajustem as redes de conhecimento que os constituem como sujeito na sociedade.

Portanto, Freire nos convida a compreender que educar é um ato de amor, coragem e resistência, porque instiga o educador a sair da sua zona de conforto, a questionar a sua formação bem como a sua forma de ensinar. A fim de provocar uma mudança na formação de programas de estudos que introduzam o conhecimento popular, como ferramentas educacionais que valorizem a temática e fortaleçam a luta pela igualdade e justiça social, convida-nos a abandonar a passividade em busca do conhecimento de metodologias populares que trazem consigo a história de resistência das classes ditas “populares” no processo de formação no Brasil, buscando relembrar experiências, para que possam compor o processo educativo que vem de fora da escola para se emancipar-se dentro dela. Ou seja, valorizar a educação não formal é entender que ela faz parte do processo de humanização do indivíduo, fruto de várias vivências que se iniciam fora do ambiente escolar e devem ser tornadas visíveis e reconhecidas pelos saberes escolares, fortalecendo o aluno e o professor para que assim possam questionar seu lugar social, com base na consciência de sua individualidade, coletividade e pertencimento para a aquisição e preservação de sua cultura.

Considerações Finais

Neste estudo, buscou-se refletir a educação da ótica de Paulo Freire como ferramenta para mudança social e o empoderamento de um povo e, por meio destes instrumentos, o seu desenvolvimento enquanto comunidade remanescente quilombola.

Sabe-se que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabe-se também que as mudanças do mundo dependem da transformação do indivíduo. A escola em sua estruturação vem em busca de uma construção de novas mudanças no que diz respeito ao paradigma da nova educação por meio dos seus mais diversos elementos colaboradores. Neste aspecto, o indivíduo, com suporte educacional, passa a enxergar o mundo com novos olhos e buscar uma transformação da sua realidade.

Pode-se considerar o trabalho educativo como um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Assim, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem mais ativos. Frente a isso, ainda se tem a existência de currículos eurocêntricos que silenciam o surgimento dessas outras visões de mundo para uma educação dialógica e integradora. Diante dessa situação, carece de se formular esses currículos em torno do pensamento decolonial.

A educação freireana cria um despertar do indivíduo para as relações sociais, fazendo com que preconceitos e ignorâncias sejam quebrados, dando à pessoa excluída a condição de dono de sua história e líder de seu povo. No Brasil, sabemos que o preconceito racial existe e que após a abolição da escravatura existiu uma falsa visão de que os negros haviam realmente alcançado sua liberdade, quando na verdade foram todos abandonados pelo Estado. Ao longo dos anos, a cultura negra tem conquistado cada vez mais espaço na sociedade, homens e mulheres afrodescendentes sentem-se empoderados, pois são lúcidos e esclarecidos quanto aos seus direitos. Neste sentido, a educação serve de impulso para a preservação da sua cultura, história e identidade.

Portanto, é possível notar que educação e a cultura são sinônimos para o sucesso e o empoderamento de um povo, pois, com tais requisitos, o indivíduo passa a ter a estrutura

necessária para conseguir o seu desenvolvimento e progresso, mudando, além de sua vida, a de todos que convivem e fazem parte de seu meio.

Referências

ARRAES, A. K. M. et al. Empoderamento e controle social: uma análise da participação de usuários na IV Conferência Nacional de Saúde Mental Intersectorial em Natal (RN). **Rev. psicol. polít**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 71-85, jan. 2012.

ALMEIDA, A.W. B. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2009.

_____. Ministério Público Federal. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT/CF-1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_88/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE JR., F. S. Ler e escrever podem custar um mundo: uma década de investimentos para superação da pobreza de letramentos. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 5, n. 1, mar. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 1, 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res01204.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

COSTA, I. E. **A ressignificação da Identidade Quilombola na Comunidade de Paratibe: uma análise a partir dos processos de resistência**. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FIGUEIREDO, I. V. B. **Histórias de Leitura, Trajetórias de Vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. UFBA, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

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

_____. **Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução**. In: _____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989, p.15-21.

_____. **Educação como prática de Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. O direito quilombola e a democracia no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**. v. 50, n. 199 jul./set. 2013.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pamela; ANDRADE, Tatiane. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**. 2(6), Ago./2013.

LOPES, N. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. 2. ed. Editora Pallas: 2006.

MATTOS, Alexandre José Barreto de. **Questão quilombola e defesa nacional: a Ilha da Marambaia como estudo de caso**. Rio de Janeiro: ESG, 2012.

MELO NETO, J. F. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Imprel, v. 03. 2015.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado, educação rural e propriedade: história de um dilema. In: MOTTA, Márcia Menezes (org). **História Agrária Propriedade e Conflito**. Guarapauva: Unicentro, 2009, p. 211-230.

MOURA, G. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele.(org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005.

NOVEL, Peggy A. (org.). **Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG, CEDEPLAR, 1991.

SANTIAGO NETO, Clemilda. **Do Quilombo À Escola: Ancestralidade E Práticas Pedagógicas**. Bahia, 2012.

SANTOS JUNIOR, Mauricio Ferreira. **Projeto Cultura e educação em textos**. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://pt.textoartigos.net/MauricioSantosh/tcc-cultural-cultura-e-educao-em-textos>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2002, p. 62

SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1995.

SILVA, J. B. **Trabalho escravo rural no Brasil contemporâneo – uma ofensa à dignidade humana**. Instituto Brasiliense de Direito Público. Brasília, 2009.

SILVA, N. N. **A educação cultural como princípio educativo**. Univ. Fumec - Belo Horizonte. Ano 8, n. 11, p. 13-29, jul./dez. 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Políticas públicas, mudanças culturais: a busca de alternativas para a produção de conhecimento histórico-educacionais. In: XXII Simpósio Nacional de História. Campina Grande, 2003. **Anais...**

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL NA EJA EM COMUNIDADES AFRO-RURAIS

Gilcéia Santana Pires
Armando Paulo Ferreira Loureiro

A literatura aponta para diferentes abordagens sobre identidade, mas há entre elas um consenso sobre um aspecto fundamental acerca do conceito de identidade: a intrínseca relação entre o caráter individual e coletivo que se faz num processo contínuo. Nessa direção, “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 230). Em outras palavras, ela revela o resultado das diversas interações dele com seu meio social através de suas várias esferas identitárias que estão, por sua vez, inseridas num sistema social, como: classe sexual, faixa etária, étnica, religiosa, etc.

O caráter processual identitário do homem é relacional, ou seja, marcado pela diferença. O contexto relacional pode explicar, por exemplo, porque num determinado momento uma identidade é afirmada ou reprimida. Por conseguinte, a sua construção realiza-se no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. A construção da identidade é estritamente um fenômeno social, uma vez que é dotada de eficácia social, pois produz efeitos sociais reais (BERGER; LUCKMANN, 2010).

Constituímo-nos, a partir da crença que o outro, que é diferente, existe, e é através da existência do “outro” que passamos a conferir símbolos que nos representam como uma identificação. Assim, o caráter contínuo, por sua vez, enfatiza a ideia de sucessivas e constantes construções e remodelações do que acreditamos ser, em contextos diferentes, em momentos históricos e espaços sociais distintos. Podem ser infinitas as possibilidades de entidades identitárias que nos são atribuídas no decorrer da vida social. Somos seres individuais, ao mesmo tempo plurais e universais na teia identitária, mas, principalmente, mutáveis.

Berger e Luckmann (2010) explicam também que as identidades são formadas e conservadas por processos sociais determinados pelas estruturas sociais. Desse modo, a identidade social diz respeito a todo grupo que apresenta uma identidade que está em conformidade com sua definição social que, por sua vez, o situa no conjunto social, não apenas a um indivíduo. Dessa forma, a identidade social é ao mesmo tempo inclusão, pois só fazem parte do grupo aqueles que são idênticos, até certo ponto de vista e, exclusão, já que sob o mesmo ponto de vista são diferentes de outros.

A concepção de identidade enfatizada nesta discussão, no sentido filosófico, será aquela localizada no sujeito pós-moderno (HALL, 2014), o qual apresenta três concepções de identidade: a do sujeito iluminista (individualista), centrado e dotado de razão; a do sujeito sociológico (interacionista), aquele que não é independente, pois precisa do outro para atuar no mundo e se forma a partir da interação com o outro; a do sujeito pós-moderno (que efetiva a “celebração móvel”, nas palavras do autor), aquele sujeito que instaura a chamada “crise da identidade”. Na verdade, o autor, enfaticamente, nos faz refletir sobre a movimentação constante que envolve o

sujeito pós-moderno e aponta para a questão principal sobre esse sujeito, a qual está relacionada ao que o move de um extremo a outro em seu processo de construção identitária.

A resposta a tal questionamento indica que a condição de permanência, a certeza e a continuidade, são condições que se desmancham no ar nestes tempos pós-modernos. Em outras palavras, trata-se da descentração do sujeito, da não unidade identitária, como previsto no sujeito que vivia sob a égide da sociedade racionalista, visto que a sociedade moderna passa a ser mais complexa, em sua forma de organização social coletiva, bem como política. Deste modo, o sujeito fruto dela também muda sua identidade e passa a se definir, a partir de suas construções sociais, de suas relações com essa sociedade moderna e do que dela é constituído, através de suas interações.

Conforme seu pensamento, ao tratar, de forma provocativa, sobre o “nascimento e morte do sujeito moderno”, Hall (2014) traz o conceito de descentração do sujeito, ou seja, a desconstrução daquele sujeito portador de uma identidade imóvel, estável e imutável. Por esse prisma, trata da morte do sujeito cartesiano e aponta para um sujeito fruto da modernidade tardia. Assim, Hall (2014, p. 22) defende a ideia de que

Aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento. Elas descrevem esse deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno.

Para tratar da concepção da modernidade tardia, Hall (2014) busca o diálogo com outros filósofos e cientistas sociais, para entender as diferentes interpretações do pensamento de tal modernidade expressa por eles em seus postulados impactantes. Como exemplo de uma dessas rupturas, apresenta o pensamento marxista que, nos anos 60, defende a ideia de que a história humana é feita pelos homens com base nas condições que lhes são postas e possíveis. Com isso, são trazidas à baila controvérsias sobre a posição do homem na sociedade, com relação à questão da produção de bens, da mais valia, entre outras esferas do pensamento marxista dessa época. Na linguística, ele contou com Saussure (1970) e os significados mutantes das palavras.

A partir da interpretação dos postulados de Saussure (1970) sobre a língua, linguagem e fala, passamos a compreender que não somos autores do que dizemos, pois, para além de tudo que produzimos de linguagem, existe um eco dos significados que imprimimos em nosso dizer, mas, também, há tantos outros ecos de significados que não se pode imaginar e para tudo que enunciamos como unidade de comunicação, já existe o antes e o depois. Na verdade, o que o autor quer nos dizer sobre o descentramento do sujeito na área da linguagem é que:

A língua é um sistema social e não individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a gama imensa de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. Além disso, os significados das palavras não são fixos, numa relação um a um como os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua [...] observe-se a analogia que existe aqui entre língua e identidade: eu sei quem eu sou em relação com o outro que eu não posso ser (HALL, 2014, p. 25).

Além disso, os estudos de Foucault (2002) sobre o poder dos regimes disciplinares defendem a ideia de que os sujeitos devem ser e agir subjugados ao controle e disciplina, sendo

estes últimos produtos das instituições coletivas, como escolas, prisões, hospitais, quartéis, entre outras. Afirma-se que “o objetivo do poder disciplinar consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua forma física e moral” (HALL, 2014, p. 26).

E, por fim, outro elemento motivador para o debate sobre o descentramento do sujeito e sua identidade surge do pensamento Freudiano que traz a ideia de que a identidade é móvel e que o homem é movido por atitudes conscientes e inconscientes. Assim, por um lado, todas essas ideias abalam a concepção cartesiana da unidade identitária do sujeito moderno e, por outro, abrem o espaço para o nascimento do sujeito da pós-modernidade.

Como consequência disso, e com o entendimento dessas ideias como propulsoras da nova forma de conceber o homem e sua posição no mundo, Hall (2014), descortina os descentramentos que constituem o sujeito pós-moderno, pois suas ideias descrevem deslocamentos do sujeito através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Nas palavras de Hall (2014, p. 10), “[...] o sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]”, dito em outras palavras, o homem era visto como tendo uma identidade fixa e estável, era também “uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade” (HALL, 2014, p. 11).

Mas este sujeito deixa de existir na modernidade, ele foi descentrado, destituído de sua centralidade e autonomia interna, consideradas absolutas dantes. A partir da concepção sociológica do sujeito, a identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal (interior) e o público (exterior). Assim, a identidade é formada na interação entre o “eu” e o “mundo”. Nesse movimento, o sujeito é caracterizado como aquele que resulta das identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, ou seja, como o sujeito pós-moderno o qual se encontra em constante construção identitária.

Como sabemos, as identidades caracterizam os sujeitos quanto a sua religião, gênero, classe social, tradições culturais, crenças, etnia, entre outros. Em se tratando de cultura, o autor faz uma crítica sobre as identidades culturais nacionais. Ele não acredita que devamos conceber a ideia de uma cultura nacional neutra, centrada em um local, em uma única sociedade. Ao contrário disso, ele afirma que as culturas nacionais também estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização. O autor destaca que as nações são como comunidades imaginadas, perpetuadas pela memória do passado, pelo desejo de viver em conjunto e pela perpetuação da herança.

Na verdade, ao desconstruir a ideia de cultura nacional como identidade unificadora, o autor refere que as culturas nacionais, “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas, através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (HALL, 2014, p. 36). Dessa forma, para o autor, as nações modernas são “híbridos culturais”.

Com referência ao processo de “Globalização”, o autor afirma que o mesmo pode ser entendido como um complexo de forças de mudança que deslocam as identidades culturais nacionais. Dessa forma, são partes desse processo: a desintegração; o reforço pela resistência; a mutação (novas identidades-híbridas-estão tomando seu lugar). Nas palavras do autor,

O efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, acima e abaixo do nível do estado-nação (HALL, 2014, p. 42).

Sobre o “o global, o local e o retorno da etnia”, o autor afirma haver um instigante debate sobre o novo interesse pelo local e a nova articulação entre o global e o local, uma verdadeira dialética das identidades: entre novas identidades globais e novas identidades locais. Com isso, a globalização tem um efeito contestador e deslocador das identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. De fato, esse efeito de pluralidade trazido pela globalização às identidades fixas é modificado e transformado em identidades plurais, mais políticas e diversas (HALL, 2014).

Hall (2014) ainda afirma que esse movimento pode produzir dois efeitos, o primeiro seria o da “Tradição”, esse ocorre quando as nações tentam “recuperar os confortos da tradição”, os quais são confrontados pela interpretação da tradução cultural, ou seja, a suposta pureza que se considerava existir na Tradição das culturas, na pós-modernidade, não existe. Por outro lado, “a continuidade e historicidade, da identidade, são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais” (HALL, 2014, p. 50).

Na verdade, esse processo, nas nações, é denominado de Tradução e ocorre quando as nações aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença. Dessa forma, as nações gravitam entre manter (a tradição) e transformar (a tradução), o que afeta diretamente as novas (ou velhas) formas de identidade cultural. Como resultado desse movimento/deslocamento emerge a concepção de culturas híbridas (entre a tradição e a tradução) como um dos diversos tipos de identidades presentes e características da modernidade tardia.

Assim, a concepção “descentramento do sujeito” ganha sentido, pois diante desses intensos fluxos produzidos/introduzidos nas paisagens culturais, estas se fragmentam/pluralizam e com elas, bem como a partir delas também o sujeito se fragmenta e se pluraliza. A noção de híbridos culturais pode em muito contribuir com os estudos nestes campos, tornando-os mais abertos aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam nos respectivos saberes/fazer dos sujeitos individuais e coletivos.

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ou seja, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos e contextos diversos. Tais identidades não são unificadas em torno de um “eu” coerente (HALL, 2014).

As identidades culturais, aquelas que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais do homem moderno, estão sendo deslocadas, descentralizadas. Isto é, o sujeito da pós-modernidade não tem uma identidade bem definida e localizada em uma estrutura social e cultural sólida. Ao contrário disso, há uma multiplicidade de identidades convivendo em um só “eu”, de forma fragmentada e dentro de um esteio social também indefinido.

Por outro lado, o momento histórico em que vivemos, na pós-modernidade, é marcado por uma profunda crise que se localiza desde a crítica ao pensamento racionalista que nos formaram até as relações sociais. As metanarrativas históricas que a ciência ajudou a construir sobre o futuro triunfante, assim como a identidade homogênea do sujeito histórico/coletivo, deu lugar à fragmentação e à crise deste sujeito bem como de suas estruturas sociais.

Diante do exposto, supõe-se que o processo ensino e aprendizagem, no contexto escolar atual, deveria estar plantado sobre essa nova configuração da dinâmica social. Assim sendo, talvez, pudéssemos conceber um processo de construção de identidades sociais de sujeitos

supostamente oprimidos, em salas de aula da EJA, no qual eles pudessem estabelecer trocas de culturas e enriquecimento de suas raízes sociais e culturais, a partir da crença de que eles não estão sendo desculturados ou destituídos de suas identidades, mas, sim, respeitados e incluídos nessa grande aldeia global multiétnica.

Educação intercultural na construção de identidade

Como pilar de sustentação teórica para a reflexão sobre o contexto intercultural e a construção de valores humanísticos, tais como a autoestima, a identidade social e a valorização de si pela comunidade quilombola, buscamos em Peres (2011) compreender as dimensões do saber, do fazer e do ser a partir de uma abordagem humanizadora para o exercício de aprendizagens. Comungamos com o pensamento do autor quando ele afirma que:

a escola não pode limitar-se à mera transmissão de conhecimentos e práticas instrumentais, mas deve proporcionar aos alunos a vivência de experiências que lhes permitam exercitar a inovação, a criatividade e o risco, enfrentando e resolvendo problemas do cotidiano. Neste contexto, a educação deve ir mais além do aprender a conhecer e a fazer, tão característicos do ensino formal, promovendo uma visão mais humanista e humanizadora, favorecendo, assim, a descoberta do outro, através da aprendizagem de carácter ético e relacional (PERES, 2011, p. 39).

Contrário a este pensamento, observamos que, em alguns espaços educacionais, como no ensino da EJA nas redes públicas, não há um contexto histórico, cultural e social que seja marcadamente importante para a formação crítica e socialmente referenciada dos jovens, com temáticas de grande relevância no campo das discussões sobre valores éticos, construção de identidade, racismo, representações sociais, entre outros aspectos relacionados ao homem em sociedade.

Sabemos que, em muitas escolas públicas brasileiras, na situação em que se encontram os jovens afrodescendentes em seu cotidiano de atividades, ditas construtivas e libertadoras, não visualizamos um projeto pedagógico com vista ao desenvolvimento de cidadãos realmente conscientes de seus valores sociais e históricos. Na verdade, o ambiente que temos vivenciado apresenta imagens e linguagens alienantes que distorcem a visão e compreensão que esses jovens poderiam ter dos aspectos interculturais inerentes a sua cultura e classe social, bem como sua associação com sua construção de identidades.

O termo “intercultural” define-se como um enfoque, um procedimento, processo dinâmico de natureza social em que “os participantes são positivamente levados a ser conscientes de sua interdependência, e, é também uma filosofia, uma política e um pensamento que sistematiza tal enfoque” (PERES, 2011, p. 45).

Sabemos também que a matriz da interculturalidade é disseminada e regulada pela multidisciplinaridade, ou seja, a combinação de vários saberes, os quais se movimentam para a confluência de outros domínios, através da transversalidade, com o intuito de integrar conhecimento teórico com realidades e práticas. Por este prisma, concebemos que o uso de textos provenientes da realidade social e cultural dos alunos (histórias de vida, relatos de experiências, composições escritas pelos alunos, produtos culturais, como música, poesia,

contos, etc., todos originados da comunidade em que vivem seus atores sociais), bem como a reflexão sobre aspectos da vida humana enfatizadas nesses textos, a partir das discussões com os alunos, pudessem trazer inovação para as práticas discursivas voltadas à construção identitária de forma a trazer o conhecimento de realidades vividas e interpretadas pelos próprios atores.

Não se ouve falar de alunos afrodescendentes, ou outras etnias, do ensino noturno que estudem sobre racismo, xenofobia, crenças, autoestima, construção de cidadania, construção de identidade em aulas de inglês, sobretudo, através de sua própria perspectiva e crenças. Portanto, há um vácuo muito grande entre construção de identidades sociais pelos atores afrodescendentes, suas próprias representações e aquilo que é veiculado na escola em termos de discurso e ideologias. Além disso, está previsto no conceito de educação intercultural que o professor/educador deve inserir os alunos/aprendizes em um contexto ideológico em que eles possam visualizar e perceber que:

a identidade tem de ser construída a partir da diversidade, apesar das eventuais situações de angústia e desespero com que somos confrontados quando, em presença do outro e do seu universo/vida cultural, temos de garantir a nossa própria identidade. Em última análise, trata-se de um jogo de sedução entre o medo, provocado pela unidade e diversidade, e a esperança que as mesmas encerram (PERES, 2011, p. 55).

Entendemos, também, que o confronto entre culturas pode acontecer no plano mental, subjetivo, no jogo de relações do imaginário com o real, não apenas no encontro físico, materializado entre elas. Assim, o uso dos diferentes textos e contextos dos alunos para análise da construção de identidade, abre espaço não só para o confronto entre aspectos da cultura rural e étnica, mas também um encontro de si mesmo, de sua identidade através do outro, da diversidade.

Buscamos, no desenvolvimento das produções de Freire (2000; 2005) as noções que constroem os sustentáculos do significado da aprendizagem que levem em conta os conteúdos culturais dos sujeitos oprimidos e sua libertação. O autor nos convida para sermos conscientes de nosso papel em nossa sociedade, buscando, assim, desenvolver a humanização e liberdade de todos os povos envolvidos no processo de aprendizagens.

Vivemos em uma sociedade onde há culturas dominantes e culturas dominadas, entre as quais existem diferentes interesses e operações desiguais nas relações de poder. Nesse contexto, Vieira e Vieira (2016) propõem a mediação como uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais. Em seu ponto de vista a mediação é considerada como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social e o educador emergem como mediadores entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas ou privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitópica com vista a concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação.

É nessa veia sociocultural que o professor/educador deveria se inserir e fazer a mediação com o intuito de buscar a autonomia desses grupos minoritários e propiciar campo de interações em que eles possam desenvolver o empoderamento. Sendo que o estado é hoje cada vez mais multicultural, cabe à escola o papel de instituição mediadora, no sentido não só de facilitar o acesso e o sucesso dos jovens ao ensino, mas também de facilitar sua inclusão social (VIEIRA; VIEIRA, 2016).

A fim de dar conta deste problema, Freire (2000) propõe a pedagogia do oprimido, considerando que esta surge como prática da liberdade para substituir a pedagogia dos

dominantes, na qual a educação existe como prática de dominação e negação dos sujeitos oprimidos.

No novo cenário para a educação pública, retomando as palavras de Peres (2011), integramos os conceitos sobre políticas educativas e culturais, a partir da visão interculturalista, ao nosso trabalho de ensino aprendizagem. Nesse diapasão, o interculturalismo promove a justiça e a solidariedade para lutar contra a xenofobia, os preconceitos, os estereótipos, o racismo e qualquer outra forma de discriminação. Portanto, dessa forma, deveríamos reconhecer que a convivência com a diferença, com a diversidade de forma pacífica e respeitosa entre as pessoas deve ser parte fundamental dos conteúdos curriculares, na construção de saberes e na prática destes no cotidiano da vida, tanto no seio escolar como no seio social.

Movidos por esta crença e motivados a inovar suas posturas na vida acadêmica e social, alunos e professores lançaram-se na passagem pelo portal da integração e da inclusão na busca humanizadora, interdependente e dinâmica do saber, do ser e do fazer em suas práticas pedagógicas. É neste sentido que buscamos nos encontrar na alteridade, na complexidade do tecido social e cultural que forma os outros que nos formam. Assim, nas palavras de Peres (2011, p. 122-123):

aprendemos que é possível dar um novo rosto à educação e reconstruir uma escola/ comunidade diferente, na qual o ensino e a educação valorizam o pluralismo cultural e lutam pela justiça social, reorganizando o currículo escolar, alargando as práticas pedagógicas e culturais a outros espaços e tempos sociais, de forma a colocar em evidência o respeito pela pessoa com base na diversidade.

Em outras palavras, isto quer dizer educadores devem lançar mão de uma proposta educativa intercultural em que possamos refletir sobre os problemas sociais, tais como as desigualdades econômicas, a diversidade étnica, linguística, social e cultural das sociedades no âmbito acadêmico, através de um currículo e uma metodologia que nos orientem para levarmos esta proposta pedagógica para a prática. Conforme Peres (2011), devemos desenvolver estratégias pedagógicas que nos permitam mudar do estágio de passividade e resignação para o estado de indignação, coragem e inovação na busca desenfreada pela valorização da diversidade cultural e, sobretudo, contra as desigualdades sociais.

Portanto, o estudo sobre construções de identidades será apenas o palco, o espaço legitimado para termos oportunidades de verificar a possibilidade de vivenciar a proposta da educação intercultural não como uma utopia, mas sim como realidade em nossa práxis pedagógica. Não duvidamos de que a:

educação intercultural- um dos grandes desafios que se põe à educação, neste fim de século- pode ser o começo da mudança necessária: socializar no plural e educar para o futuro. Dar rosto à educação. Reconstruir uma escola diferente, em que o ensino e a educação não tenham apenas uma função paliativa, mas preventiva, isto é, de preparar activamente para a vida social e multicultural (PERES, 2000, p. 72).

Sabemos, também, que grande parte dos professores não está qualificada ou motivada para inserir-se nesse contexto. De acordo com Peres (2000, p. 172) “a maioria dos professores não está preparada para enfrentar os desafios da integração sociocultural dos alunos pertencentes às culturas minoritárias”. Dessa forma, a cultura profissional dos docentes continua prisioneira

de concepções e modelos educativos configurados pela cultura majoritária. Isto quer dizer que muitos professores atendem aos anseios da proposta educativa excludente e dominante a qual desconsidera a possibilidade de desenvolvimento das minorias, a partir da abordagem intercultural, que é por sua vez uma proposta educativa integracionista, inclusiva e igualitária.

Na mesma direção, Loureiro (2006, p. 78) mostra que

as investigações sobre as diferenças raciais nas escolas têm-se dedicado a procurar demonstrar como o etnocentrismo se manifesta nelas. Estes estudos são conhecidos, normalmente, por estudos multiculturais. Tais investigações fazem sobressair, entre outros aspectos, a rejeição da cultura de muitas minorias étnicas por parte da escola, a selecção que a escola faz dos conhecimentos a transmitir, que não inclui os dessas minorias, e a interacção selectiva que existe por parte de alguns professores relativamente a essas minorias.

Na verdade, o que Loureiro (2006) nos apresenta é um quadro de contradição entre o discurso que conhecemos sobre o papel da escola, dos professores enquanto formadores de sujeitos críticos, aptos à transformação de sua sociedade e o que é concebido hoje como prática pedagógica. Isto é, o papel do professor como principal ator de uma ideia cuja finalidade é a da transformação, nomeadamente, através de uma apropriação crítica do conhecimento, no caso concreto através da concretização de uma política da diferença. Os professores, neste caso, são enquadrados pelas teorias das diferenças e, mais concretamente, pela teoria da educação multicultural, ou seja, o estudo da educação escolar, nomeadamente, o estudo das questões das diferenças.

Enfim, concordamos com Peres (2011, p. 55) quando afirma que “a identidade tem de ser construída a partir da diversidade, apesar das eventuais situações de angústia e desespero com que somos confrontados quando, em presença do outro ou de seu universo/vida cultural, temos que garantir nossa própria identidade”.

Sabemos que numa perspectiva da inclusão humanizada do homem “iletrado”, na teia de complexidades econômicas, políticas e ideológicas da sociedade neoliberal em que vivemos hoje, a educação de adultos mostra-se como um largo portal para a busca de emancipação, realização e “liberdades”. Para tanto, a crença na capacidade do homem em se construir enquanto sujeito histórico e social deve continuar sustentando as bases filosóficas das propostas pedagógicas e teorias que venham tratar do desenvolvimento da educação de adultos e construção identitária voltada para as liberdades

No entanto, sabemos que, muito embora as propostas de mudança do governo nessa direção enfatizem a necessidade de promover educação de qualidade e inserção de letrados competentes na sociedade, na verdade, entre os sujeitos da EJA o aprendizado, a aquisição da formação escolar com a caracterização de sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com os desafios do mundo globalizado em acelerada transformação, não tem sido evidenciada na prática a contento. Ao contrário disso, o que temos visto são adolescentes, jovens e adultos embalados por falácias de diversas correntes políticas, retornando às salas de aula em busca de uma realização pessoal no campo da educação, mas, que só recebem uma certificação básica para atenderem as exigências mínimas do mercado de trabalho. Dentro desse bojo, as identidades sociais construídas tendem a ser no formato ideológico que perpetua a ideia de sujeitos oprimidos, imóveis e descrentes em seu potencial de transformar a si próprio, mover-se em sua realidade social, bem como afirmar-se com sujeito/ator, o verdadeiro construtor de múltiplas identidades emancipatórias.

Referências

- BERGER, P.; LUCKMAN, T. **A Construção Social da Realidade**. Lisboa: Dinalivro, 2010.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- LOUREIRO, P. F. A. **O trabalho, o conhecimento, os saberes, as aprendizagens dos técnicos de Educação de Adultos numa ONGL: Contribuições etnográficas para uma renovação da sociologia da educação**. 2006. Tese de doutorado, Vila Real.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais em Psicologia Social**. Tradução por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007
- PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?** 2. ed. Porto: Profedições, 2000
- PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural e Cidadania**. Chaves: APAP, 2011
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1970
- VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana Maria. Mediações Socioculturais: conceitos e contextos. In: VIEIRA, R. *et al* (orgs). **Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social**. Porto: Afrontamento, 2016. p. 27-53

SOBRE OS AUTORES

Adelice Pereira de Jesus – Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Linguagem e Sociedade - PPGELS, da UNEB. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Licenciada em Sociologia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR). Atualmente professora na Educação Básica no Município de Palmas de Monte Alto e no Município de Guanambi, Bahia. <http://lattes.cnpq.br/0126961056236119>

Andréa Villela Mafra da Silva – Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde também cursou o Mestrado em Educação na linha de Subjetividade, Cultura e História da Educação. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente professora na graduação em Pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). <http://lattes.cnpq.br/0155896273502933>

Antônia Euza Carneiro de Sousa – Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui especialização em História, Cultura Urbana e Memória pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Planejamento Educacional pela UNIVERSO e em Gestão Educacional pela UNILATUS. Atualmente é professora de História no Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Jacobina, atuando também na Rede Estadual da Bahia em turmas do Ensino Médio e do Tempo Formativo III na Educação de Jovens e Adultos. <http://lattes.cnpq.br/4571925549687455>

Antônio Domingos Moreira – Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica com Ênfase em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Montenegro. Especialista em Psicopedagogia: Ênfase em Neurociência e Dificuldade de aprendizagem pela Faculdade Montenegro. Graduado em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ariquemes - (FIAR). <http://lattes.cnpq.br/2274315929211459>

Armando Paulo Ferreira Loureiro – Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD – PT). Atualmente é Professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tem experiência na área de Educação. <http://lattes.cnpq.br/1912293438224800>

Áurea Cristina Ramos de Novaes – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU); especializada em Psicopedagogia (CEPERJ) e M.B.A. em Gestão de Recursos Humanos

pela UNIFACS. Trabalhou como professora no ensino público municipal de São José dos Campos, SP e como professora e coordenadora de turno no município do Rio de Janeiro, RJ. <http://lattes.cnpq.br/1149099745510801>

Catarina Malheiros da Silva – Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) com Estágio Doutoral na Università degli Studi di Milano - Bicocca em Milão/Itália. Articuladora da Educação em Escola de Tempo Integral – Ensino Fundamental II (Escolas da Sede e Campo) na Secretaria Municipal de Educação/Palmas de Monte Alto/Bahia. <http://lattes.cnpq.br/0698661716931522>

Daniela Lopes Oliveira Dourado – Doutoranda em Difusão do Conhecimento – DMMDC/UNEB. Mestre em Educação de Jovens e Adultos - UNEB Campus I. Pedagoga e Especialista em Metodologia do Ensino Superior – UNEB DCHT Campus XVI. Professora Substituta da UNEB Campus XVI e da Faculdade Irecê – FAI. Coordenadora e membro do Grupo de Pesquisa Conjunturas de Pesquisas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos CONPEEJA/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/5907259547366561>

Edilane de Jesus Gomes – Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade pelo PPGELS/UNEB na Universidade do Estado da Bahia. Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e suas literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Participante do grupo Laboratório de Pesquisa do Audiovisual e do Discurso - AUDiscurso/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/0240837691755508>

Érica Maria Granjeiro – Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Biologia (NUPEECBio) e do Laboratório de Ensino de Ciências (LEC) do DCBIO/UEFS. Coordenadora Pedagógica do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), da Pró-Reitoria de Graduação e da Comissão de Capacitação Docente durante o Ensino Remoto Emergencial da PROGRAD/UEFS. <http://lattes.cnpq.br/5680492224529507>

Gabriel Donato Ramos Couto - Mestre em Educação pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Licenciado em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Licenciado em Pedagogia (FIAR). Pós-graduando (Especialização) MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, atua como Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto, auxiliando na coordenação das Escolas do Campo. <http://lattes.cnpq.br/3605951400032156>

Gilcéia Santana Pires – Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD - PT). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Licenciada em Letras (Língua Inglesa, Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente é professora do Departamento de Letras e Artes da UEFS e coordenadora pedagógica de Língua Inglesa no

Programa Portal: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas para a cidadania, a inclusão social e o diálogo multi e intercultural, bem como no Programa Nucli/IsF-Uefs. <http://lattes.cnpq.br/7911298768005146>

Jamile Nascimento Santos – Mestre em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem especialização em Educação do Campo, Gestão e Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Estado da Bahia. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, formação de professores, políticas públicas e educação do campo, concepções e princípios da educação do campo, escola do campo, organização do trabalho pedagógico, alfabetização e currículo, turmas multisseriadas. <http://lattes.cnpq.br/3002019114129353>

Joelände Esquivel Correia – Bióloga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Modelagem em Ciência da Terra e do Ambiente (UEFS); Pós-graduada em Educação Ambiental Para Sustentabilidade pela UEFS. Atualmente Analista Universitária da UEFS e professora regente da Secretaria de Educação da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/1374469419514284>

José Romildo Pereira Lima – Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), graduado em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia (FTC) e em Normal Superior pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Atua como professor no Centro Educacional Nilton Oliveira Santos (CENOS), Santa Luz - Bahia, e no Colégio Municipal Carlos Raimundo Mota (CMCRM), no município de Araci - Bahia. <http://lattes.cnpq.br/4983338321664895>

Laís Helena Marques Garcia – Mestranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário Sete de Setembro (UNI7) e graduação em Pedagogia pela UFC. Professora substituta na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ministra disciplinas na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Atualmente professora da disciplina de Estágio em Educação Infantil do curso de Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica - PAFOR/UFC. <http://lattes.cnpq.br/6468120711488279>

Márcea Andrade Sales – Doutora em Educação (UFBA), com Pós Doutorado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Educação (UFBA) e Licenciada em Geografia (UCSal). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Departamento de Educação, Campus I. Professora Permanente do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB. Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação PPG UNEB (2020-2021). <http://lattes.cnpq.br/3084896451938008>

Maria Luiza Tapioca Silva – Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora das disciplinas Metodologia de Pesquisa e Prática Pedagógica em cursos de graduação e pós graduação da UNEB. Consultora em instituições públicas na área de educação e trabalho de desenvolvimento de grupos e Psicologia Social. Pós-graduada em Psicologia Analítica

Junguiana do Centro de Estudos C. G. Jung realizado com chancela da Faculdade Hélio Rocha. Doutoranda em Psicologia Social, tendo concluído sua creditação em 2014, ministrada pela UK - Universidade John F. Kennedy em convênio com a IESLA - Instituto de Educação Superior Latino Americano. <http://lattes.cnpq.br/8644221532401262>

Maria das Graças Reis Barreto – Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Direitos Humanos (UNEB). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, (FAAC). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais (UFBA). Participa do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação GEFEP/UNEB/CNPq. Foi Gestora do Colégio Estadual Professor George Frago Modesto, Rede Estadual (Sistema Prisional), no período de 2011-2018. <http://lattes.cnpq.br/0004765307780517>

Maria Jucilene Lima Ferreira – Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB - Campus XIV).

Máyra Luisa Nogueira Correia – Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UESB. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com experiência em Educação. Integrante na condição de estudante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE/UNEB. <http://lattes.cnpq.br/9931083163162260>

Nadja Maria Lima Maciel – Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD - Portugal). Mestre em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especializada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Alfabetização pela PUC-BH e Ensino de Português pela UNICENTRO - PA. Atualmente é professora da UEFS do Departamento de Educação, Coordenadora Institucional do PARFOR e Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/1746962185275210>

Newdith Mendonça Dias – Mestre em Educação e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), integrante do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação GEFEP/UNEB/CNPq. Especialista em Planejamento e Gestão para Educação (UNEB), Política do Planejamento Pedagógico (UNEB), Educação Inclusiva (FCE) e Educação de Jovens e Adultos (FCE). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1988). Atuou como gestora escolar na Escola Professor Estácio de Lima no Sistema Prisional no período de 2001 a 2008 e vice-diretora (2014 a 2019) no Colégio Professor George Frago Modesto. <http://lattes.cnpq.br/0331387292342757>

Nívea Eulália Guimarães dos Santos – Pedagoga habilitada em Magistério das Matérias Pedagógicas Escola/Empresa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui Especialização em Estudos Literários e Linguísticos, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Gestão Escolar com Ênfase Pedagógica, pela Faculdade Zacarias de Góes - Valença (FAZAG). Atualmente é **Coordenadora Pedagógica efetiva da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Ensino Médio) e Tutora do Programa Formação pela Escola pelo FNDE**. <http://lattes.cnpq.br/1983258355515941>

Pablo Kristian Trindade Campos – Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciado em Matemática (FIAR). Pós-Graduado (especialista) em Gestão do trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar (FIP). Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Palmas de Monte Alto-BA). Membro do Conselho Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto-BA. <http://lattes.cnpq.br/7485112122769010>

Ramofly Bicalho dos Santos – Doutor em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciatura em Pedagogia pela UERJ / CEDERJ. Especialização em Educação: formação do educador de jovens e adultos trabalhadores, na UFF. Atualmente Professor Associado II na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor do quadro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - PPGEA e Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), ambos na UFRRJ. <http://lattes.cnpq.br/3815218617988955>

Rosimeire Andrade Costa Cruz – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada I da Faculdade de Educação da UFC. <http://lattes.cnpq.br/2741101989777106>

Rozenilda Pereira dos Santos – Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Especialista em Mídias na Educação (UESB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Coordenação Pedagógica. Elaboradora de itens; avaliação em larga escala; edição e revisão de material didáticos e de trilhas de aprendizagem de acordo com a BNCC. Avaliadora da FECIBA (Feira de Ciências da Bahia). <http://lattes.cnpq.br/8366352108872188>

Silvia da Conceição Gomes – Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialização em Psicopedagogia na Faculdade FIP de Patos/PB. Especialista em Letras: Língua, Linguística e Literatura na Faculdade Cidade Guanhões/MG. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II no Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, no município de Palmas de Monte Alto-Bahia. Articuladora da Educação em Escola de Tempo Integral – Ensino Fundamental I (Escolas da Sede) na Secretaria Municipal de Educação/Palmas de Monte Alto/Bahia. <http://lattes.cnpq.br/5673471285582362>

Silzete da Conceição Gomes de Queiroz – Licenciada em Pedagogia: Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Gestão Escolar na Universidade Castelo Branco/RJ. Especialista em Letras: Língua, Linguística e Literatura na Faculdade Cidade Guanhões/MG. Professora de Língua Portuguesa no Ensino

Fundamental II no Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, no município de Palmas de Monte Alto-Bahia. Articuladora da Educação em Escola de Tempo Integral – Ensino Fundamental I (Escolas do Campo) na Secretaria Municipal de Educação/Palmas de Monte Alto/Bahia. <http://lattes.cnpq.br/6561330816019346>

Vicência Paula da Conceição Gomes – Pedagoga, Especialista em Psicologia da Educação e Gestão Escolar, Advogada e Professora efetiva da Rede Pública Municipal do Ensino Fundamental II no Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura em Palmas de Monte Alto - Bahia. Atualmente Secretária Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto - Bahia. <http://lattes.cnpq.br/555442277283129>

E-BOOK

EDUCAÇÃO FREIREANA
TECER PERTENCIMENTOS, CIRCULAR EXPERIÊNCIAS
E INTERNALIZAR ESPERANÇAS

Este livro foi composto no formato 21,0 x 29,0 cm, fonte
Minion pro (texto principal e títulos), em junho de 2022.

CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE, UM CORDEL DE CARLOS SILVA

Paulo Neves Freire em Pernambuco nasceu,
Aos dezenove de setembro esse fato então se deu
Foi no ano de 1921, quando assim aconteceu.
Joaquim Temístocles Freire, um capitão da polícia militar
e Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha para simplificar
Eram os pais de Paulo Freire que é que passo a narrar.
Estela, Armando, Temístocles, irmãos do nobre educador
que ajudaram a pagar seus estudos, a estes ele deu muito valor.
Paulo Freire, por eles, tinha gratidão e muito amor.
Educador e filósofo, esse grande brasileiro
que deixa na terra a marca por este país inteiro,
patrono da Educação, um patriota verdadeiro.
Foi um pensador notável. A história da Pedagogia,
reconhecido no mundo por tanta sabedoria,
e a pedagogia crítica influenciou com maestria.
Sua prática fundamentava-se na crença que o educando
assimilaria o objeto do estudo praticando,
uma nova dialética ali estava se criando.
A educação bancária, tecnicista e alienante
por ele denominada, não seria interessante.
Novo modo de ensino seria, então, gratificante.
Com isso veio a liberdade para melhorar o ensino
que o professor traçaria, dando assim novo destino
ao modo de ensinar com zelo, trato e refino.
Merece também, no momento nesse cordel, eu citar
que Paulo Freire se destacou na Educação Popular,
voltada para escolarização, para consciência política formar.
Toda a educação é política e não existe neutralidade.
A missão da educação bancária é eliminar a capacidade
crítica dos alunos e acomodá-los à realidade.

A educação problematizadora quer despertar a consciência
dos oprimidos e inquietá-los, dizer a eles com paciência
e levá-los à ação e libertação, afirmou com veemência.
A Pedagogia do Oprimido, deste livro ele é autor
propõe um método de alfabetizar que ajudou muito o professor.
Paulo Freire foi, sem dúvida, um valoroso educador.
O método de Paulo Freire estimula a alfabetização
dos adultos e isso gera construtiva discussão
de suas experiências de vida colocadas em questão.
Ele foi o brasileiro mais homenageado da história,
o nome de Paulo Freire é referência e memória.
A educação tem o nome de um educador e sua glória.
É o terceiro teórico mais citado, isso em nível mundial,
de trabalhos na área de Humanas, Paulo Freire, um gênio sem igual.
Para nós, um grande orgulho por esse educador maior.
“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.
“Quem ensina aprende ao ensinar”.
“Não se pode falar de educação sem amor”.
São algumas frases de Paulo Freire com olhar de exímio educador.
“Não existe saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”, ele afirmou.
Mudar é difícil, mas é possível, até isso Paulo Freire ensinou.
Suas frases diretas e objetivas pelo mundo foi o que ele semeou.
35 títulos de doutor honoris causa recebeu.
Europa e América a este mestre concedeu
Prêmio Unesco de Educação, em 86 isso se deu.
Das pessoas simples foi ele do diálogo um defensor
e não só com o método, mas como modelo de educador,
pois sabemos que é assim que nasce um rico professor.
“A educação não transforma o mundo”, Paulo Freire assim falou
“Educação muda pessoas”, ele assim acentuou.
“Pessoas transformam o mundo” foi a lição que ele deixou.

ISBN: 978-65-88707-33-3

