



César Evangelista F. Bressanin
José Maria Baldino
Maria Zeneide C. M. de Almeida
(Organizadores)

PAULO FREIRE

Memória, Esperança e Resistência




EDITORA
METRICS

César Evangelista Fernandes Bressanin
José Maria Baldino
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
(Organizadores)

PAULO FREIRE
MEMÓRIA, ESPERANÇA E RESISTÊNCIA

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2022

Copyright © Editora Metrics

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P331 Paulo Freire [recurso eletrônico] : memória, esperança e resistência / organizadores: César Evangelista Fernandes Bressanin, José Maria Baldino, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. - Santo Ângelo : Metrics, 2022.
410 p. : il.

ISBN 978-65-5397-032-8

DOI 10.46550/978-65-5397-032-8

1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Bressanin, César Evangelista Fernandes (org.). II. Baldino, José Maria (org.). III. Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2022

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora Metrics
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr ^a . Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr ^a . Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dr ^a . Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dr ^a . Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr ^a . Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dr ^a . Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
<i>Lizandro Poletto</i>	
APRESENTAÇÃO	15
<i>César Evangelista Fernandes Bressanin</i>	
<i>José Maria Baldino</i>	
<i>Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida</i>	
Capítulo 1 - HERANÇAS E PRESENÇAS FILOSÓFICAS NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: BREVES REFLEXÕES	19
<i>Armindo Quillici Neto</i>	
Capítulo 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UMA BREVE REFLEXÃO COM BASE EM PAULO FREIRE	33
<i>Waleska Karoliny Farias de Lima</i>	
<i>Virginia Del Carmen Pirela Alvarado</i>	
<i>Thais Faustino Bezerra</i>	
<i>Auricélia Melo Feijão</i>	
Capítulo 3 - PAULO FREIRE Y “LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD”	45
<i>Caterina María Blanco González</i>	
<i>Paula Contreras Guanipa</i>	
<i>Ana García Olleros</i>	
<i>Laura Herranz Subtil</i>	
<i>Ayla Martín Ortega</i>	
<i>Anca Szasz</i>	
Capítulo 4 - EXERCÍCIO CRÍTICO-REFLEXIVO DE PENSAR A EDUCAÇÃO: SUJEITOS DE AÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG	61
<i>Sirlene Cristina de Souza</i>	
<i>Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro</i>	
<i>Adilour Nery Souto</i>	

Capítulo 5 - PEDAGOGIA DA ESPERANÇA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA 75

Sandrelena Monteiro da Silva

Gustavo Roberto de Lima

Sarah Menezes Rocha

Capítulo 6 - O LEGADO FREIRIANO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROPOSTAS PARA CONSTRUIR A EMANCIPAÇÃO 87

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Marliane Dias Silva

Aline da Costa Luz

CAPÍTULO 7 - LETRAMENTOS ACADÊMICOS E A (RE) CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE DEMOCRATIZAÇÃO CIENTÍFICA SINALIZANTES, DIALÓGICOS E EMANCIPATÓRIOS 101

Paula Aparecida Diniz Gomides

Tiago da Silva Ribeiro

Wanderson Samuel Moraes de Souza

Capítulo 8 - XADREZ PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL INTERATIVO PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II 119

Mateus Cardoso Clemente

Galdino Rodrigues de Sousa

Capítulo 9 - A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTRA HEGEMÔNICA 131

Maria Clara Carneiro Câmara

Maria Aparecida Vieira de Melo

Capítulo 10 - PACTO EDUCATIVO GLOBAL E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: CONCEITOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA 143

Luciana Luiza da Silva Soares

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

CAPÍTULO 11 - EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE DIANTE DO ENSINO TRADICIONAL 153

Jôsy de Souza Paixão Oliveira

CAPÍTULO 12 - O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL: RESSOCIALIZAÇÃO COM EMANCIPAÇÃO	169
--	-----

Hercules Guimarães Honorato

Capítulo 13 - SEXUALIDADES PERIFÉRICAS E EDUCAÇÃO: A EVASÃO ESCOLAR DE TRANSEXUAIS DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO ...	185
--	-----

Victor Santana Reis

Gênesis Guimarães Soares

Capítulo 14 - A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	197
---	-----

Flávia Hissamura Dias

Eliza Brito Freiburger de Moraes

Capítulo 15 - DA SITUAÇÃO LIMITE AO INÉDITO VIÁVEL: AÇÕES DE UM NÚCLEO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PIAUÍ	205
--	-----

Fabrizia Pereira Teles

Capítulo 16 - CONFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS	217
--	-----

Éder Rodrigo Gimenes

Capítulo 17 - PAULO FREIRE E A INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA AS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	235
---	-----

Cristiane Roberta dos Reis Rueffer

Daniele Gonçalves Lisboa Gross

José Maria Baldino

Capítulo 18 - TRANSPOSIÇÃO DO EU: A MUDANÇA INTRÍNSECA DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM IMPULSIONADO PELA PANDEMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	253
--	-----

Daniela Ribeiro dos Santos

Roberta Martins Melo Saro

Capítulo 19 - FORMAÇÃO OMNILATERAL E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE	263
--	-----

Daniel Rosado Pinezi

Welisson Marques

Capítulo 20 - (AUTO)BIOGRAFIA E ESCRITA DE “SI”: UMA ESTRATÉGIA PARA (RE)PENSAR A ALFABETIZAÇÃO	279
---	-----

Andréa Kochhann

Rodrigo Rodrigues de Oliveira

Capítulo 21 - CURSO DE PEDAGOGIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REMEMORANDO UM PROCESSO NO CAMPUS PONTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	291
---	-----

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Capítulo 22 - OS PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, CAMPUS ITUIUTABA, (2007).....	309
--	-----

Maria Célia Borges

Capítulo 23 - AS MEMÓRIAS DAS SITUAÇÕES-LIMITE VIVENCIADAS NA CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL.....	325
---	-----

Camila Lima Coimbra

Capítulo 24 - O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E AS DIRETRIZES CURRICULARES: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA (UFU-CAMPUS DO PONTAL).....	339
--	-----

Saulóeber Társo de Souza

Capítulo 25 - ENTRE A PROBLEMATIZAÇÃO E O DIÁLOGO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – CAMPUS PONTAL.....	367
--	-----

Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Capítulo 26 - O CÍRCULO DE CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GRADUAÇÃO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFU-PONTAL.....	379
---	-----

Karina Klinke

Mical de Melo Marcelino

Capítulo 27 - UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, TRÊS OLHARES: O PENSAMENTO DE FREIRE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU CAMPUS PONTAL	397
---	-----

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

José Carlos Souza Araújo

Nima Imaculada Spigolon

PREFÁCIO

Escrever sobre educação é uma alegria imensa. Prefaciар um livro, que trata de diversos temas sobre a educação, é uma satisfação indescritível.

Quando escrevemos sobre educação, muitos pensamentos passam em nossa mente, entre eles: espaço escolar, alunos, professores, atividades, provas, livros didáticos, graduação, universidades etc.

A educação é mais que aspectos estruturais de uma instituição de ensino ou regras de ensino. Educação é sinônimo de memórias, resistência e esperança. Acrescento outros adjetivos, como: liberdade, leveza, satisfação, amizade, crescimento, autonomia etc.

Muitos pensadores escreveram sobre educação; falaram da sua importância. Entre estes pensadores, encontramos o educador por excelência, Patrono da Educação Brasileira, Paulo *Reglus Neves* Freire, simplesmente Paulo Freire.

Paulo Freire, se estivesse vivo, em 2021 teria completado 101 anos. Com a sua vida, ensinamentos e obras, Freire deixou um legado para todos os educadores(as) do Brasil e de vários outros países: “a Educação é um ato de amor”. Em um dos seus livros, diga-se de passagem, belíssimo: Educação como Prática da Liberdade, ele afirma: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2019, p.127).

O pensamento de Freire sobre a educação foi, e continua sendo para todos os educadores, um ato de amor. Ele convida educadores das variadas áreas da educação, como, por exemplo, educação física, matemática, pedagogia e outras, a viverem a educação de forma intensa e verdadeira.

Nos escritos freirianos, encontramos orientações para uma educação democrática, para a construção de um Estado mais humanizado, que pensa na educação do campo; que pensa nas pessoas que não puderam estudar, ampliando e incentivando o ensino da EJA; pensa numa educação com uma abordagem na sexualidade humana, de forma tranquila e madura, na busca da formação integral do ser humano em sala de aula; na ressocialização do preso; num curso de Pedagogia que forme o seu alunado de forma integral, para serem profundos conhecedores da educação e de sua organização,

envolvendo este(a) profissional em todas as ações da escola, desde a criação de um PPP (Projeto Político Pedagógico) pela comunidade escolar, a um simples gesto de amor e atenção dentro da escola; pensa no educador como um agente social que coopera para construção de uma sociedade mais democrática, humana e solidária. Freire, em seus escritos, convoca os educadores a uma formação permanente, em busca de uma realização pessoal, construindo uma sociedade mais justa e solidária.

Esta obra, *Paulo Freire: memória, esperança e resistência*, proporcionará a todos um crescimento intelectual, cultural e humano. Desejo uma ótima leitura, uma excelente viagem pela educação na visão destes educadores que idealizaram esta obra.

Saudações fraternas de um professor que é apaixonado pela educação!

Prof. Dr. Lizandro Poletto
Sempre em busca da verdade

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea é resultado do Simpósio Internacional “Paulo Freire: memórias, esperança e resistência” realizado nos dias 08, 09 e 10 de dezembro de 2021, no formato *online*, organizado pelo Diretório e Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais – CNPq/HISTEDBR – Pontifícia Universidade Católica de Goiás”, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidad Autónoma de Madrid.

O ano de 2021 foi celebrativo! Paulo Freire, “o profeta da educação num mundo ferido” - como bem lembrou a professora Mercedes Giménez na palestra inaugural do evento - completou 100 anos de nascimento! A realização do Simpósio foi uma forma de celebrar sua memória e seu legado para a educação brasileira e mundial. Foram três dias de palestras, mesas-redondas, rodas de conversa, minicursos e apresentações de trabalhos que favoreceram aprendizagens, reflexões e a renovação da esperança na crença de uma educação humanizadora, integral, emancipadora e libertadora.

Os capítulos que compõe esta coletânea expressam a riqueza, a beleza e o empenho de educadores, educadoras, pesquisadores e estudantes brasileiros e espanhóis comprometidos com o legado freireano e resistentes diante de demandas e projetos que colocam em risco e em crise a educação.

Assim, Armindo Quillici Neto apresenta no primeiro capítulo as “Heranças e presenças filosóficas no pensamento educacional de paulo freire: breves reflexões”; as pesquisadoras Waleska Karoliny Farias de Lima, Virginia Del Carmen Pirela Alvarado, Thais Faustino Bezerra e Auricélia Melo Feijão discutem sobre “A formação continuada do professor: uma breve reflexão com base em Paulo Freire” e Caterina María Blanco González, Paula Contreras Guanipa, Ana García Olleros, Laura Herranz Subtil, Ayla Martín Ortega e Anca Szasz propõem o texto “Paulo Freire y ‘la educación como práctica de la libertad’”.

Na sequência, Sirlene Cristina de Souza, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Adilour Nery Souto assinam o artigo intitulado “Exercício crítico-reflexivo de pensar a educação: sujeitos de ação da rede municipal de ensino de Uberaba-MG”; Sandrelena Monteiro da Silva, Gustavo Roberto de Lima e Sarah Menezes Rocha apresentam resultados de estudos e pesquisas a partir do escrito “Pedagogia da esperança como estratégia de resistência

e resiliência” e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, Marliane Dias Silva e Aline da Costa Luz assinam o artigo “O legado freiriano para a educação de jovens e adultos e suas contribuições para pensar o ensino médio integrado: propostas para construir a emancipação”.

Para enriquecer a coletânea o texto “Letramentos acadêmicos e a (re)construção de espaços de democratização científica sinalizantes, dialógicos e emancipatórios”, que disponibiliza uma síntese em Libras no link apresentado na abertura do capítulo, é assinado por Paula Aparecida Diniz Gomides, Tiago da Silva Ribeiro e Wanderson Samuel Moraes de Souza; Mateus Cardoso Clemente e Galdino Rodrigues de Sousa apresentam o ensaio “Xadrez pedagógico e educação física: proposta de material educacional interativo para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental II” e Maria Clara Carneiro Câmara juntamente com Maria Aparecida Vieira de Melo são autoras do texto “A avaliação na educação do campo contra hegemônica”.

Luciana Luiza da Silva Soares e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida refletem sobre o “Pacto educativo global e educação como prática da liberdade: conceitos para uma educação humanizadora”; Jôsy de Souza Paixão Oliveira escreveu o texto “Educação libertadora como prática da liberdade diante do ensino tradicional” e Hércules Guimarães Honorato apresenta um relevante estudo sobre “O pensamento de paulo freire e a educação no contexto prisional: ressocialização com emancipação”.

Os pesquisadores Victor Santana Reis e Gênesis Guimarães Soares são autores de um interessante estudo que aborda a temática das “Sexualidades periféricas e educação: a evasão escolar de transexuais do ensino básico brasileiro”; “A educação física escolar e o desenvolvimento humano: contribuições de Paulo Freire” é um trabalho produzido por Flávia Hissamura Dias e Eliza Brito Freiburger de Moraes e o texto “Da situação limite ao inédito viável: ações de um núcleo do Programa de Residência Pedagógica no Piauí” é assinado pela pesquisadora Fabrícia Pereira Teles.

Éder Rodrigo Gimenes aborda em seu texto a temática da “Conformação do conhecimento sobre estado, sociedade e movimentos sociais”; Cristiane Roberta dos Reis Rueffer, Daniele Gonçalves Lisbôa Gross e José Maria Baldino escrevem sobre “Paulo Freire e a indisciplina nas aulas de educação física: um olhar para as produções bibliográficas no campo da educação” e Daniela Ribeiro dos Santos e Roberta Martins Melo Saro apresentam o artigo “Transposição do eu: a mudança intrínseca do educador no processo de ensino e aprendizagem impulsionado pela

pandemia no ensino fundamental”.

Daniel Rosado Pinezi e Welisson Marques são autores do texto “Formação omnilateral e o conceito de educação na perspectiva de Paulo Freire” e Andréa Kochhann e Rodrigo Rodrigues de Oliveira discutem sobre “(Auto)biografia e escrita de “si”: uma estratégia para (re)pensar a alfabetização”.

Os capítulos finais da coletânea são textos que resultaram da Roda de Conversa “O curso de Pedagogia no campus Pontal da UFU/Ituiutaba”. Desta forma, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro apresenta o artigo “Curso de Pedagogia e projeto político-pedagógico: rememorando um processo no Campus pontal da Universidade Federal de Uberlândia”; Maria Célia Borges escreve o texto “Os princípios e fundamentos do projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU, Campus Ituiutaba, (2007)”; Camila Lima Coimbra assina o artigo “As memórias das situações-limite vivenciadas na construção do inédito viável”; Sauloéber Társio de Souza discute sobre “O trabalho de conclusão de curso e as diretrizes curriculares: a experiência do Curso de Pedagogia (UFU-Campus do Pontal)”; Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela são autoras do texto “Entre a problematização e o diálogo: o processo de implementação do projeto político pedagógico do curso De Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal”; Karina Klinke e Mical de Melo Marcelino dialogam sobre “O círculo de cultura na formação docente em graduação: licenciatura em Pedagogia na UFU-Pontal” e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, José Carlos Souza Araújo e Nima Imaculada Spigolon encerram a seção com o texto “Um Projeto Político-Pedagógico, três olhares: o pensamento de Freire no Curso de Pedagogia da UFU Campus Pontal”.

Enfim, são vinte e sete capítulos que expressam memórias, esperanças e resistências na celebração do centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Esperamos que a leitura e o compartilhamento destes textos nos levem a compreender que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, como bem nos ensinou Freire.

Saudações acadêmicas!

César Evangelista Fernandes Bressanin

José Maria Baldino

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

(Organizadores)

Capítulo 1

HERANÇAS E PRESENÇAS FILOSÓFICAS NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: BREVES REFLEXÕES

Armando Quillici Neto¹

Introdução

Este texto tem origem em uma atividade do Simpósio Internacional “*Paulo Freire: memórias, esperança e resistência*”, desenvolvida pela Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), com a Universidad Autónoma de Madrid (UMA) e Universidade Federal de Uberlândia – UFU, entre os dias 08 e 10 de dezembro de 202, em comemoração aos 100 anos de Paulo Freire. Nossa participação foi em uma mesa redonda intitulada de “*Paulo Freire: herança e presença*”. Procuramos trabalhar os indícios filosóficos presentes no discurso de Paulo Freire, em especial nas obras *Educação Como Prática da Liberdade*, da Editora Paz e Terra (Edição de 1967) e *Pedagogia do Oprimido*.

Na tentativa de situar a questão colocada, “Paulo Freire: herança e presença”, o intento é de uma reflexão sobre as bases teóricas e filosóficas que sustentam as proposições de Freire. Tomarei os principais conceitos dos dois livros com o objetivo de gerar uma reflexão sobre o pensamento do autor, que expressa seu tempo, tanto as dificuldades nos aspectos políticos, econômicos, sociais, históricos e educacionais, mas que são proponentes de uma reflexão e de uma ação capazes de libertar o homem das dificuldades que a vida lhes impõe. Também destaco a atualidade de Freire diante das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira neste momento e também, das dificuldades em relação aos direitos individuais e coletivos das pessoas.

Tema central da produção do autor é a *humanização*, está indicado por Moacir Gadotti no livro - 50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia

1 Docente do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humana do Pontal, da UFU; Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da UFU; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Fundamentos da Educação, da UFU; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE), da UFU. E-mail: armando@ufu.br

do Oprimido (GADOTTI, 2019, p. 5), fundamental e relevante frente à desumanização crescente na qual vivemos confrontados hoje, por isso, que esse texto elegeu como eixo de reflexão, a *humanização*. Talvez aqui já se anuncie a herança e presença de Paulo Freire, conforme proposto pelo Simpósio Internacional.

A ideia de *humanização* tem herança de toda a trajetória do pensamento ocidental, em especial com gênese no pensamento grego, desde os pensadores pré-socráticos. Todo esforço de alguns sofistas e também dos filósofos do período da razão, que já apontam para uma preocupação em relação ao entendimento sobre o ser humano. Se tomar o tema da teoria do conhecimento fica mais evidente que alguns sofistas já se preocuparam em compreender como se processa o conhecimento no ser humano:

Heráclito, com o conceito de *Devir* (vir a ser), propõe que é pela contradição que o homem se realiza, pois a realidade está em constante mudança. O ser é múltiplo por estar constituído de oposições internas, um vir a ser constante. Em oposição ao pensamento do *Devir*, outro filósofo pré-socrático, Parmênides, considera que o ser é único, imutável, infinito e imóvel, e que a possibilidade de conhecer algo está no mundo *inteligível*. Portanto, há uma preocupação e busca permanente desses filósofos em identificar a forma como se processava o pensamento humano. Importante apontar que a filosofia desses antigos pensadores já anunciava uma reflexão existencial sobre a relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo, o que anunciava a busca da humanização do homem.

A contribuição dos pensadores gregos do período dos pré-socráticos e dos socráticos, da razão para o desenvolvimento da compreensão do ser humano foi fundamental para a construção de uma filosofia fundada nos princípios humanísticos. De Sócrates herdamos o “conhece-te a ti mesmo” e toda sua preocupação com a política, a ética, a moral e com o ser humano. Em Platão, a justiça, a preocupação com a dialética do pensamento, a ideia, com a política e com as relações entre as pessoas. Tratou de explicar as dimensões do humano, o sensível e o inteligível. Em Aristóteles, a ética, a moral, também a metafísica, ou seja, como ele próprio a denominou de filosofia primeira, aquela que busca as causas universais e que estuda o “ser enquanto ser”.

Com este prenúncio aos gregos é possível ver que as reflexões em Freire são fundamentadas na história do pensamento ocidental e na ideia de um ser humano humanizado, educado. Também das inspirações nos pensadores da modernidade, em especial de Hegel, com sua Dialética e

com o ideário de movimento pela ação e contradição. Isso, pela crença do autor na educação transformadora, como veremos nos dois clássicos a frente.

Educação como Prática da Liberdade:

No início do livro *Educação Como Prática da Liberdade* já nos defrontamos com o texto de apresentação, de Pierre Furter, intitulado de *Paulo Freire ou o Poder da Palavra*, onde faz uma apresentação belíssima sobre o autor e que inicialmente quero destacar alguns termos que são fundamentais para entender o fundamento e os princípios que deram direcionamento à vida e à prática da educação:

Na oralidade do autor a Dialética da continuidade e da descontinuidade que se pode educar para responder aos desafios de uma sociedade em trânsito. Sua práxis: a convicção de que o homem foi criado para se comunicar com os outros. É chamado de cristão militante que se permite falar em democracia, liberdade e justiça. Palavra, em vez de ser veículo das ideologias alienantes de uma cultura ociosa, tornar-se-á geradora, instrumento de uma transformação global do homem e da sociedade. ...Ninguém numa democracia seja excluído ou posto à margem da vida nacional. (FURTER, 1967, apresentação).

Aqui tentaremos demonstrar uma análise filosófica e antropológica da produção de Freire, para contribuir com uma reflexão sobre o pensamento do autor, pois a identificação das condições de democracia, liberdade e justiça, são bases fortes de sua proposição e para o processo de amadurecimento de uma sociedade.

O texto *A Sociedade em Transição* aponta o termo *Relações* e Freire já dá o tom da fundamentação, para ele, este conceito guarda os princípios de *pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade*. O que significam esses princípios? Para ele, *o ser de relações não é 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* (FREIRE. 1967, p. 39).

Há uma pluralidade que se estabelece nos desafios das relações entre as pessoas e o mundo. Trata de uma construção que se faz a partir das primeiras reflexões do pensamento grego e que se estendeu durante toda a idade média e moderna. Foi a tentativa de os homens encontrarem o sentido existencial, sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O próprio Sócrates dá sentido à filosofia a partir do “conhece-te a ti mesmo”. Nosso autor explica que,

nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade (FREIRE, 1967, p. 40).

Portanto, é possível inferir que as análises de Freire acompanham o processo de maturidade do pensamento ocidental, em especial, quando trata da busca de sentido e realização da nossa existência. Para ele há uma criticidade capaz de vincular um ao outro de forma dinâmica entre as pessoas. Diz assim:

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 1967, p. 40).

O texto demonstra aqui uma fundamentação sobre a compreensão que Freire tem do mundo, da vida e de como se davam as relações, as conectividades, a existência e a educação.

A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação, mas de libertação (FREIRE, 1967, p. 40).

Esse conceito de *religare* é exatamente a visão da transição que se faz entre a vida do ser humano e sua vinculação com a totalidade, ou seja, a visão que se tem de uma pessoa mais completa, integral, que existe num processo permanente de avanços e retrocessos, de conquistas e não conquistas, de alegria e de tristeza, de felicidade e de não felicidade, deste ser humano que está sempre em busca e nunca pronto ou completo, pois a completude pode não acontecer. É esse o sentido da religião, de libertação e não alienação.

No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos. O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido

a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha se nele. Temporaliza-se (FREIRE. 1967, p. 41).

É isso que dá sentido à existência dos seres humanos. A consequência é exatamente este processo de tomada de consciência sobre o tempo na vida de todos nós. Isso remonta o próprio pensamento grego, quando se buscar compreender o homem na sua integralidade ou na sua tomada de consciência da vida, da existência, do outro, do mundo, do cosmos. Aqui relembramos o próprio Sócrates, quando reivindica o *conhece te a ti mesmo*. Trata da busca de compreensão de qual o papel do homem no mundo e trás para a existência humana o sentido da vida, do existir. Mesmo Descartes, quando apresenta o *Penso, logo existo*, está apontando que nossa existência tem sentido pela tomada de consciência da nossa vida e do mundo. Por isso, damos sentido à existência, pois existir tem sentido de tomada de consciência do nosso papel no mundo, estamos no mundo e temos consciência desta existência e do sentido deste existir. No final é o que dá sentido à nossa passagem no mundo.

Este posicionamento tem um caráter filosófico, diria, uma compreensão dialética da existência,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE. 1967, p. 43).

Se remontarmos a trajetória histórica da filosofia, seja no pensamento grego dos sofistas, no pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles, seja no pensamento medieval de Agostinho e Tomás de Aquino, seja no pensamento moderno, dos racionalistas e dos empiristas, seja da modernidade. da dialética, em especial, seja dos existencialistas, nas suas várias tendências ou a psicanálise, Freire remonta, de certa forma, um pouco desta trajetória filosófica, que foi a tentativa de pensar o ser humano, agir e transformar a realidade existente pela ação da educação.

Assim, Freire oportunamente recorre à citação de Erik Fromm para falar deste papel importante do homem e sua tomada de consciência no

mundo, que é a ideia de humanização e coisificação:

E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. 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 lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. – “Libertou-se – diz Fromm – dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora – continua – seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se (o grifo é nosso) ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham.” (Fromm, Erich – *El Miedo a La Libertad*, págs. 275-276) (FREIRE. 1967, p. 43).

Mesmo que Freire, em suas obras, tratou de um tempo datado, nada melhor para pensar o momento que estamos vivendo. Esta reflexão nos coloca num estado de atenção, de reflexão de tomada de consciência das dificuldades que nos assolam neste momento, em especial, no Brasil, pois vivemos o que Fromm chamou de 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 (FREIRE. 1967, p. 43).

Vejamus que nesse item, Freire faz uso de autores com vínculos com o Existencialismo, com o Cristianismo Católico do século XX, faz uso da *Mater et Magistra*, de João XXIII. No Brasil e na América Latina, com a produção de vários intelectuais que caminharam para uma compreensão de uma teologia e filosofia voltadas para a libertação ou até mesmo um grupo de intelectuais católicos de grande porte. Também os pensadores Karl Jaspers em: *Origen y Metas de La Historia* e *Razão e Anti-Razão de Nosso Tempo*, Erich Fromm, *El Miedo a La Libertad*, Guerreiro Ramos – *A Redução Sociológica*, Tristão de Ataíde – *Mitos do Nosso Tempo*, Celso Furtado - *Reflexões Sobre a Pré-Revolução Brasileira*, Karl Popper, A

Sociedade Democrática e seus Inimigos, Boris Pasternack, O Doutor Jivago, Hans Freyer – Teoría de La Epoca Actual. Zevedei Barbu – Democracy and Dictatorship, enfim, os textos de Freire revelam uma profunda análise e referências filosóficas, sociológicas, teológicas, uma visão profunda sobre o Brasil, suas mazelas e a possibilidades de superação.

Por isso sua compreensão sobre a:

sociedade brasileira como uma sociedade em trânsito, referimo-nos às contradições que nos envolviam com os choques entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se. Situamos a sociedade “fechada” brasileira colonial, escravocrata, sem povo, “reflexa”, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição. Salientamos que esta, como um tempo anunciador, era o palco em que a nova época se engendrava na anterior (FREIRE. 1967, p. 65).

Ora, parece-me que nosso autor previa que a superação das dificuldades não seria tarefa fácil, pois, continuamos nela, numa luta incessante, na tentativa de uma educação libertadora e emancipadora, mas que talvez não se resolva em pouco tempo, mas numa luta permanente de gerações em gerações.

No item Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática, neste processo de tomada de consciência se percebe, como *consequência*, o processo decorrente do poder exacerbado, *a submissão*, que significa, *ajustamento, acomodação e não integração*. A integração exige *razão e consciência*, comportamento dos *regimes democráticos*. Só tem sentido, nossa passagem pelo mudo, se tivermos consciência do papel democrático, de perceber e ver que todas as pessoas devem viver realizando-se, não umas se realizarem mais que as outras. Ora, esse é o problema dos sistemas políticos e econômicos, que é a diferença dada às classes e às pessoas. Como nos diz Freire

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito (FREIRE. 1967. p. 75).

Ou quando utiliza de Berlink, em Fatores Adversos na Formação Brasileira: “De fato, afirma o Sr. Berlink, neste País quase não tem havido aspirações democráticas: tal foi o carneirismo em que nos criou a Metrópole portuguesa, tal foi o macaqueamento dos governantes de após independência, dos métodos – coloniais, que até hoje, pode se afirmar que, no Brasil, as aspirações democráticas são incipientes...”. (FREIRE. 1967, p. 75).

Nossa experiência democrática ainda é inicial e temos muito a amadurecer e a avançar na compreensão da vida coletiva e compartilhada. Seja na ausência da participação da vida política dos homens comuns ou na participação do voto, ou seja, a exclusão do processo eletivo, ganha outro significado, hoje o voto está conquistado, mas não a participação na tomada de decisões. O autor faz uma análise muito precisa sobre o processo de colonização do Brasil.

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. (FREIRE. 1967, p. 67).

No texto Educação “Versus” Massificação, Freire aponta a Educação como uma possibilidade de superação das dificuldades que a sociedade brasileira enfrentou e ainda enfrenta no processo de transição, é o papel da educação na emancipação da sociedade, como coloca no início do capítulo 3, do livro Educação como Prática da Liberdade:

Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava (FREIRE. 1967, p. 85).

Educação crítica e criticizadora:

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionaisismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (FREIRE. 1967, p. 55-86).

Há uma aposta no processo de superação da transitividade ingênua para a transitividade crítica. Dá à educação o papel de formação crítica em relação à toda história de exploração a que esta sociedade se submeteu. O que ele chama de “armá-lo contra a força dos irracionaisismos ou em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Esta visão está vinculada à tentativa da própria filosofia, que historicamente procura trabalhar para despertar a visão racional das pessoas. Se tomar Platão, este tentou demonstrar a importância da razão do homem, assim, o homem consegue ver a realidade de forma clara e objetiva, sem a interferência das

emoções ou dos sentimentos. Que é a implementação da visão crítica.

O clima de irracionalismo se exacerbava assim, dando surgimento àquelas posições sectárias, de todos os matizes, a que nos referimos no primeiro capítulo. E grande parte do povo, emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, passava a joguete dos irracionalismos. (FREIRE. 1967, p. 87).

Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (Ao usarmos a expressão racionalidade ou racionalismo, fazemos nossas as palavras de Popper: “O que chamo de verdadeiro racionalismo é o racionalismo de Sócrates. É a consciência das próprias limitações, a modéstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e quanto dependem dos outros até para esse conhecimento”. POPPER, Karl – A Sociedade Democrática e Seus Inimigos – Tradução brasileira). (FREIRE. 1967, p. 90).

A preocupação de Freire com a educação, no livro *Educação como Prática da Liberdade*, permanentemente, revela a necessidade da superação da condição ingênua e a busca de uma educação, mas uma educação que se posicione diante das dificuldades e dos problemas do seu tempo, mudança de atitude, diz ele:

(...) corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inertideas – “Ideias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (FREIRE. 1967, p. 93).

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude (FREIRE. 1967, p. 94).

Podemos destacar, ainda, no capítulo 4, *Educação e Conscientização*, naquele Movimento, do “Projeto de Educação de Adultos”, através do qual lançou duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”. Trata da prática e da condução de ações sobre o processo de construção do conhecimento.

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 de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE. 1967, p. 103).

Desta forma Freire constrói seu escopo de alfabetização para o povo que está à margem das possibilidades de participação dos benefícios do mundo contemporâneo. A educação será sempre a possibilidade de superar as dificuldades e os limites de uma sociedade que segrega os direitos àqueles que mais necessitam.

Pedagogia do Oprimido

No livro *Pedagogia do Oprimido* quero fazer um destaque a respeito de alguns conceitos que são fundamentais para a proposição de uma educação libertadora. É central no pensamento de Freire, exatamente a indicação do compromisso com a mudança e com a transformação do homem, da sociedade e do mundo. Neste aspecto a EDUCAÇÃO tem um papel fundamental, que é a possibilidade de as sociedades marginalizadas superarem sua condição, principalmente na superação da educação bancária, passando para uma educação libertadora.

Para isso, há um pano de fundo em seus conceitos, relevante para o entendimento das proposições educativas, que é exatamente a ideia de “inconclusão” do ser humano, o que está coerente com as proposições de *mudança e dialogicidade* nas suas obras. O homem é ser de *busca* constantemente, porque se constrói e se reconstrói, como sujeitos, na medida em que vai tomando consciência de seu papel no mundo, e a educação, por isso, torna-se *práxis* permanente. Assim aponta Freire: “seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE. 1967, p. 48).

A proposição de *inacabamento* do homem que o autor se fundamenta, faz um trânsito na própria filosofia, tanto antiga, quanto moderna: se tomar o conceito de *vir a ser*, de Heráclito ou pensamento de Hegel, nos conceitos da tríade dialética, de *tese – antítese – síntese*, é possível perceber forte presença da ideia de movimento e não da inércia da realidade, como

base de compreensão da realidade dos seres humanos. A relação do homem consigo, a sua relação com os outros homens e a sua relação com o mundo, pode ser compreendida numa perspectiva hegeliana, que se fundamenta na ideia de movimento e transformação. Em Freire, a capacidade e a práxis da *ação – reflexão – ação modificada*, se liga diretamente à presença da dialética do filósofo da modernidade.

No Capítulo Terceiro, por exemplo, A dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade, encontra-se exatamente o sentido da relação do homem com o mundo, seu papel e o papel da própria educação. Trata exatamente do que está anunciado no início deste trabalho, que é a permanente busca do sentido da vida humana, da forma como o homem se relaciona consigo, como se relaciona com o outro e como se relaciona com o mundo onde está inserido, ou seja, com sua realidade.

O diálogo é a essência e o princípio da atuação do homem e da educação, é o diálogo que possibilita a superação da condição estática da compreensão da vida, fundada numa educação problematizadora e na dialogicidade, as pessoas tomam consciência dos limites e dificuldades do ser humano em relação ao processo de exploração entre as classes no mundo contemporâneo.

Segundo Freire, só há sentido o diálogo ou a palavra quando geradora da ação e reflexão, de forma que são solidárias e radicais ao fornecimento de possibilidades pedagógicas que forneçam elementos de superação das condições exploratórias e da inércia a que o povo está submetido. Assim:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 50).

Diálogo, criticidade e educação:

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 1987, p. 53).

A proposição dialógica do autor é tão profunda e significativa, que

ao ler, nos coloca uma responsabilidade enquanto educador e nos cobra, sem dizer, sobre nossa atuação na educação, a do educador do diálogo. O texto *Educação Dialógica e Diálogo*, diz ele:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda {55}. . Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE. 1987, p. 51).

A fundamentação de Freire se passa por toda a história da filosofia, em especial nos aspectos da construção dos princípios da *teoria do conhecimento*, que tem a preocupação com o conhecimento humano, mas também com o movimento de realização do homem no mundo. Nas palavras do nosso educador, há sempre uma chamada para que tenhamos responsabilidades e compromissos com a ação dos educadores em relação aos homens, ou seja, a luta pela superação da opressão.

Considerações finais

O filósofo e educador Moacir Gadotti, no livro *50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido*, aponta a importância deste livro:

A Pedagogia do Oprimido é um marco na história do pensamento pedagógico universal. Como livro síntese da concepção libertadora da educação, ele desvelou as artimanhas da pedagogia do colonizador e colocou um poderoso instrumento de luta nas mãos dos oprimidos, dos que com eles são solidários e dos que com eles lutam. Paulo Freire deixou, como legado, uma visão de mundo, uma filosofia, um método de investigação e de pesquisa ancorado numa antropologia e numa teoria do conhecimento, imprescindíveis não só para educadores, mas para todos aqueles e aquelas que acreditam na possibilidade de criação de um mundo mais justo e solidário. (GADOTTI, 2019).

A citação de Gadotti já anuncia a contribuição com os fundamentos

teóricos e filosóficos de Freire para a educação, no entanto, o educador foi além, dedicou-se como alguém que não só acreditou na teoria, mas atuou como alfabetizador numa visão da práxis educativa, tentando demonstrar que sua teoria ou proposição poderia se realizar na busca da melhoria das condições das pessoas e da sociedade.

Portanto, falar de herança e presença de Paulo Freire é retomar toda sua contribuição para o desenvolvimento de uma concepção de educação, até mesmo de uma filosofia da educação voltadas para uma ação transformadora. É a tentativa de construir e reconstruir uma visão de mundo e de ser humano que tem o DIÁLOGO como princípio de todo o processo de HUMANIZAÇÃO da sociedade brasileira, principalmente em tempos obscuros em que impera é a desumanização e o antidiálogo.

Esta reflexão se tratou de algumas iniciais a respeito da contribuição de Freire para a educação e para a condição de humanização do ser humano neste mundo desumanizado e muitas vezes, contraditório.

Referências

FURTER, Pierre. Paulo Freire ou o Poder da Palavra. *IN*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** (apresentação). Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1967.

GADOTTI, Moacir. **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

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

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

Capítulo 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UMA BREVE REFLEXÃO COM BASE EM PAULO FREIRE

Waleska Karoliny Farias de Lima¹

Virginia Del Carmen Pirela Alvarado²

Thais Faustino Bezerra³

Auricélia Melo Feijão⁴

Introdução

Dentro das necessidades de uma escola real e que se pautem em práticas pedagógicas que visem uma educação global para a vida como também ofereça uma leitura de mundo e não apenas uma educação bancária, dentro desse processo de formação o professor mediador é o responsável pelas etapas do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada do docente é uma condição essencial para trazer essas questões reflexivas e de lapidação do processo educativo. Em relação à jornada desses profissionais no âmbito escolar, pois “a formação continuada deve ser um momento de reflexão da própria prática docente” (FURTADO, 2021, p. 3) em sala de aula como também no âmbito social Imbernón nos sinala que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para

-
- 1 Pedagoga, pós-graduada em Literatura Brasileira. Professora da rede municipal de educação básica de Nova Olímpia-Mato Grosso. E-mail: walleskakarolyne.94@gmail.com
 - 2 Licenciada, Graduanda em Serviço Social, Pós- graduanda em Pedagogia Social. Auxiliar de tradução para o Tradutor Juramentado Miguel Nenevé, Professora Voluntária na Fundação Lar de Eurípedes Barsanulfo-Ro, Pesquisadora no Grupo de pesquisa GPFENNCO/UNIR-RO e SEDLIN/UNIR E-mail: virginiapirela68019@gmail.com
 - 3 Graduanda em Ciências Biológicas, Pós-graduanda em Educação Inclusiva e Especial: Ação Docente Especializada/ Pesquisadora em Educação Inclusiva e Especial, com foco em dislexia. Idealizadora do projeto educativo e inclusivo no Instagram: Cantinho da Dislexia (@cant.inhodadislexia). E-mail: thaisfaustino00@gmail.com
 - 4 Licenciada, Graduanda em Psicopedagogia. Idealizadora do Espaço de Aprendizagem Psicopedagogia do Cariri em Crato/CE. E-mail: auriceliamelofejiao@gmail.com

esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001 p. 48-49).

O novo paradigma e novas propostas didáticas através das TIC's na educação causaram temor nos profissionais isso mostra a necessidade da capacitação dos docentes para manusearem as tecnologias e serem mediadores em tempos pandêmicos, essa nova faceta no âmbito educacional traz uma realidade de nossas escolas onde o tempo fora da sala de aula se usa para a qualificação dos docentes em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Essa realidade árdua e constante por melhorias nas práticas educacionais que envolvem gestão e professores comprometidos reflete a busca por uma educação de qualidade que promove cidadania aos discentes e à comunidade escolar, por intermédio da formação continuada visando diminuir as necessidades dos alunos. Fora e dentro de sala de aula professores veem realidades diversas, situações de vulnerabilidade social, lares violentos e alunos sem perspectivas de futuro. Portanto, esses esboços expostos na nossa pesquisa são claramente fundamentos do viés de Paulo Freire, um educador que gerou e ainda gera frutos nas práticas pedagógicas através de discussões acerca da relação aluno e professor e a mediação de conhecimentos, Freire no traz diferentes reflexões acerca do fazer e refazer pedagógico, que ofereça a leitura do mundo do próprio “eu” quanto o do outro. Tendo em vista a importância e a contribuição de Paulo Freire no cenário educacional, este trabalho tem como objetivo refletir sobre tais aspectos para a formação continuada do professor tomando em conta o contexto atual dos professores na pandemia do COVID-19 entre outros aspectos que influenciam na educação.

Para desenvolver esta pesquisa nos baseamos em uma metodologia qualitativa sendo uma breve revisão da literatura, ancorada nos estudos teóricos de Paulo Freire, Formação Continuada do Professor e Prática Docente em Sala de Aula. Foi tida como plataforma de pesquisa: Google Acadêmico (Ferramenta de Pesquisa virtual) e a biblioteca virtual Zlibrary ajudando na obtenção de diferentes livros da bibliografia Freiriana, levando em consideração os artigos disponíveis em português para leitura e aprofundamento da pesquisa.

Nos tópicos a seguir conseguimos conhecer as fundamentações teóricas que levam à problematização do tema consolidando a ideia de importância que deu á Paulo Freire os motivos necessários para sugerir a

formação continuada baseada na teoria e prática educativa também para o professor, no

Motivos para a formação continuada dos professores

Vemos que do verbo formar podem-se designar diferentes sinônimos que determinam um todo. No intento de conceituar o termo Ensino, nos deparamos segundo vários autores que é um processo de transferência do conhecimento ou doutrinação no campo específico, o autor Paulo Freire nos traz uma significação diferente baseada nas simbioses de conhecimentos, no qual, não só o professor é quem ensina mas que também é o aprendiz, este termo conta com a compreensão de fatos materiais ou imateriais de nosso universo, requerendo que tanto o estudioso, facilitador, discente ou docente deva ter um nível de criticidade que garanta a adsorção ou troca de conhecimentos numa linguagem próxima ao já vivido por o indivíduo “Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz” (FREIRE, 2001, p. 264).

Na maioria das literaturas antigas sobre educação vemos o professor como dono e detentor de todo o conhecimento sendo sinônimo ou significante do absoluto saber, sabendo que o conhecimento não vem dado no único período de nossas vidas, nos dedicamos nesta pesquisa a rever conceitos sobre a qualidade de nossos conhecimentos e se eles são o suficiente para nos desenvolver e ajudar na construção de cidadãos capazes e responsáveis por o crescimento de uma nação Freire (2001, p. 259) nos mostra que:

O ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventura a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente

Necessariamente o ensinante deve em complementação de a sua jornada viver em constante reflexão ante as práticas realizadas dentro e fora da sala de aula, sendo que o professor não deixa de sê-lo no momento de sair da sala, ele continua inserido com um papel político e profissional dentro de uma comunidade que precisa de seu olhar apurado para diagnosticar possíveis necessidades de um coletivo em específico, fora de todo o papel e responsabilidades que o docente se vê envolto “vai deixando claro que ela

requer uma formação permanente do ensinante” (FREIRE, 2001, p. 259).

Assim sendo, a jornada do professor está além das horas, atividades e aulas ministradas tradicionalmente, com as mudanças causadas pela pandemia percebeu-se a tamanha necessidade de se atualizar e de se reinventar a partir da formação continuada do professor com novas e necessárias abordagens metodológicas, conseguindo-se obter só com a formação continuada de professores se mantendo o interesse da instituição e docentes ao respeito das melhorias no ensino. Desse modo, este pensamento direciona-se destacando a formação continuada como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação” (DI GIORGI et. al., 2010, p. 15).

Resultados e Discussão

Muito se discute nas salas de aulas das universidades do atrito existente entre as teorias pedagógicas e das práticas que muitos profissionais ignoram e relatam para estudantes em fase de estágio supervisionado de como a teoria é simples perante a experiência do cotidiano da sala de aula, essa crença persiste e nossas escolas por extensos motivos muitos profissionais se encontram desmotivados com jornadas duplas ou triplas de trabalho, com salários baixos e desvalorizados esse cenário desencanta aos poucos a tal medida de perderem o ânimo em sua vida profissional e serem vistos pela comunidade como uma má escolha profissional, Enkvist (2019, p. 73) afirma:

Os professores costumam ficar ressentidos com o excessivo controle burocrático, que os obriga a reunir uma documentação que julgam inútil, e tampouco estão de acordo com ter de aplicar alguns testes que acreditam não serem necessários. De fato, em muitos países hoje deparamo-nos com um novo problema, pois os professores, cansados de reformas ideológicas da educação, tornaram-se céticos em relação a qualquer proposta por partes das autoridades.

Professores recém-formados se deparam com uma realidade de divergência ora pelo ânimo e a vontade de fazer em prática seus anos de estudos e ora pelo ambiente de grandes dificuldades escolares como a falta de recursos pedagógicos, famílias ausentes, alunos sem encanto pelo aprendizado esse cotidiano se torna um fardo e gera um ambiente de stress gerando vários problemas na saúde mental desses profissionais.

Dentre essas várias realidades se abre o paralelo entre professores com anos de experiência que se encontram exaustos e recém-formados que se encontram ansiosos para lecionar, mas se decepcionam com a realidade escolar. Sabemos que os professores são mediadores do aprendizado e que se dedicam para ofertar ensino de qualidade, dentro do chão da escola há várias gerações de educadores com formações diferentes e interesses que divergem nessa perspectiva para oferecer uma real formação contínua que possibilite com que professores exerçam suas diversas habilidades para o coletivo escolar é necessário ofertar uma rede de apoio além de cursos obrigatórios que na maioria das vezes tem como intuito fechar uma carga horária, sendo que para muitos significa sobrecarga de trabalho ou uma obrigação burocrática, sem necessidade e utilidade. Desse modo, é importante “[...] a melhora da qualidade do ensino podendo ser impulsionada por pesquisas que informem a elaboração de Políticas Educacionais mais abrangentes, cujas medidas possibilitem o encaminhamento de ações capazes de envolver diversos aspectos [...]” (AZEVEDO et al., 2010, p. 251) pautados no âmbito da formação continuada dos professores.

A importância de uma rede de apoio

Construir uma rede de apoio para partilhar metodologias e práticas sobre o processo de aprendizado deve ser feito no chão da escola um palestrante externo que não vive a realidade escolar pode não atender às especificidades dessas comunidades sendo assim é necessário que se tenha um espaço para discutir amplamente essas necessidades. A troca de saberes entre esses professores promove além da interação uma forma de vivenciar os conflitos do outro e através de sua bagagem, sendo que:

Entre professores, os relatos constituem uma fonte importante de informação. Outro professor entende muito bem o essencial de certa experiência de um colega porque conhece a situação descrita. Aprender da experiência do outro poderia ser entendido como uma experiência de aprendizado “desde baixo”, ao passo que aprender de uma teoria ou de um manual seria aprender “desde cima” (ENKVIST, 2019 p. 73).

Como dito muitos profissionais se encontram desmotivados na carreira, a gestão escolar deve estar atenta para sensibilizar esses professores e fornecer uma formação contínua que gere interesse e atenda às necessidades desses professores. Em seu livro Tardif nos faz refletir sobre a necessidade de formações que façam sentido com a realidade, visando que “a formação contínua se concentra nas necessidades e situações

vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa” (TARDIF, 2002, p. 291).

Tardif afirma a necessidade de uma formação que se encaixe na realidade desses profissionais e que atenda as especificidades de ensino da comunidade escolar, o cenário social em nosso país é diverso, o que deve ser visto em função da continuidade da formação desses professores. A docência é uma profissão com várias complexidades além da formação técnica, esse profissional deve estar munido de humanidade para entender seus alunos, um elo que vai além da ética profissional e sim de um compromisso com a educação de qualidade em pro dos alunos. Partindo do exposto metodológico e teórico, foi possível elencar as principais características de grande importância para a formação continuada do professor.

Quadro 1- Características Essenciais para Formação Continuada do professor

Reflexão	Amor	Respeito	Empatia
Criticidade	Valorização	Busca	Significado
Teoria e prática	Reciprocidade	Descoberta	Ressignificação

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

Assim sendo, estes conceitos expostos podem e devem permear o contexto da formação continuada do professor, assim, trazendo sentido para a vida profissional e pessoal do educador. Além disso, possibilitando que o educador vislumbre uma formação continuada mais realista e significativa para todos nesse processo de tamanha relevância.

Nesse sentido, foram selecionados os principais recortes reflexivos dos textos de Paulo Freire.

Quadro 2- Pensamentos Reflexivos de Paulo Freire para Auxiliar na Formação Continuada do Professor

REFLEXÃO	TEORIA E PRÁTICA	BUSCA	DESCOBERTA
Freire destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 43-44). Freire (1996, p. 24), destaca que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Freire destaca “[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria”. (2001b, p. 205).	“[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). “Reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria [...]”. (FREIRE, 2001a, p. 75).	“natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]”. (2001a, p. 39). Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).	“A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida” (FREIRE, 2001a, p. 72).

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

Analisando os conteúdos citados, podemos ver que Paulo Freire, autor de inúmeros livros referente ao ensino como também sobre especificidades pedagógicas, nos traz orientações reflexivas sobre as práticas na educação, discutindo problemas que nos afetam e ecoam em relação a nossas atividades docentes incitando-nos a pensar além dos currículos

propostos por ideologias do momento, devendo escapar de conceitos engessados que nos cercam, considerando nossa profissão como uma esperança para gerações futuras.

Na renovação das práxis devemos tomar em conta a valorização do discente e seu conhecimento de mundo, através da sondagem conseguimos interligar conhecimentos da turma ampliando possibilidades de enriquecer a educação, trabalhando em concomitâncias com as palavras chaves deixadas como legado por Freire como o amor, convivência, esperança, acolhida, diálogo, contextualização, reflexão e metodologia. Em outras palavras, “o fazer pedagógico, a autonomia da sala de aula e a comunicação em classe, deve fazer parte do contexto da formação continuada, além disso, o processo formativo deve favorecer a construção de saberes e a ressignificação [...]” (SILVA; NETO, 2018, p. 294).

Assim sendo, transformando todas elas em teorias da pedagogia, teorias aplicadas para entender um contexto social mais amplo dentro da notável carência da inclusão social que vive o Brasil e o mundo. Portanto:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1996, p. 149).

Para uma reflexão mais apurada sobre o assunto notamos que em vários trechos o autor Freire nos faz um chamado para não ficar tão só com os conhecimentos adquiridos em determinado estágio de nossas vidas, como tampouco com um determinado preceito sobre docência tomando um só caminho do conhecimento, eles nos motivam a juntar teoria e prática na vida como docentes. De acordo com o que nos aponta Ribeiro

Se for preciso mudar a escola, o caminho à vista envolve necessária e absolutamente a figura do professor, eixo central dessa necessidade de mudança. É por meio dele, em cujas mãos descansam o leme da escola, que a mudança pode tornar-se realidade. (RIBEIRO, 2004, p. 121 *apud* FEITOSA, 2010, p. 2010)

Conclusões finais

A missão de educar só é possível com esperança e o desejo de transformar mundos. Um professor motivado com ideias brilhantes têm o poder de mudar vidas e realidades tanto o seu mundo quanto o mundo

do outro. Essa mudança está além de uma visão romântica da sala de aula dos escritos de esperança de profissionais motivados por um arcabouço teórico. Freire nos incita a misturar tanto a prática como a teoria fazendo a diferença de tudo o que temos visto desde o princípio de nossos estudos. Assim sendo, a formação continuada de professores em conformidade com Paulo Freire é essencial para a construção e aprimoramento formativo do docente.

A escola, como espaço formador, que transforma realidades através do ensino de qualidade e equidade, possibilitando oportunidades de ensino reflexivo se torna possível através de uma grande rede de apoio com a comunidade escolar, estado e família unidos a um único propósito que é a educação integral do sujeito.

Esse espaço de reflexão e transformação necessita de um mediador sensível e dotado de ferramentas para exercer um ensino crítico, as práticas pedagógicas necessitam de um fluxo contínuo de descobertas e estudos, ser professor e estar em sala de aula impõe responsabilidade infindas, esse profissional necessita de suporte para sua formação sendo assim necessário que as secretarias municipais e estaduais olhem atentamente as necessidades reais desses professores visando suas realidades educacionais e criando uma formação continuada que tragam métodos e materiais ligados às necessidade de seus alunos.

Dentro desse parâmetro a pandemia revelou um cenário de desafios em que as aulas remotas e novas metodologias foram implementadas no cotidiano da escola, a nova faceta da sala de aula fora dos muros das escolas trouxeram uma realidade ignorada dentro do fazer pedagógico com as Tics e o professor as usando como ferramentas de trabalho.

As dificuldades enfrentadas nesse período foram enormes pois vários profissionais mais tradicionais se viam resistentes a usarem as Tics e muitos não tinham contato mínimo com essas tecnologias, nesse momento se vê a grande necessidade da formação continuada de qualidade e voltada para atender a real demanda da escola pública gratuita e de qualidade. Formar esses profissionais com qualidade é a real contribuição para a educação dentro dessa discussão a pauta principal é que se deva conhecer essas realidades esses alunos, esses profissionais e suas reais necessidades para que a formação continuada atenda essas especificidades..

A formação deve ser permanente e fundamentada em uma análise crítica de sua prática pedagógica, professores reflexivos e críticos farão essa constante busca por meios de exercer uma educação de qualidade que

resulte em aprendizes autônomos e críticos para usufruírem plenamente de sua cidadania. Educar para transformar deve se estender das carteiras de nossos alunos para a mesa de nossos professores ao se afirmar essa necessidade trazemos o refletir de que todos somos eternos aprendizes, uma formação contínua e permanente se garante na estabilidade de uma grande rede de apoio que vai além de investimento do estado, liga-se a uma conexão humana de ler o mundo do outro e de entender suas necessidades enquanto profissional.

Referências

AZEVEDO, A; OLIVEIRA, G. M; SILVA, P. P. C.; NÓBREGA; T. K. S.; SOUZA JÚNIOR M. **Formação continuada na prática pedagógica:** a educação física em questão. *Movimento* 2010;16(4):245-62.

CANDAU, V. M. F. Formação de professores, Tendências atuais. *IV: REALI, A. M. M.R. et al. Formação de professores, tendências atuais.* São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 139-152.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. all. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENKVIST, Inger. **Educação:** um guia para perplexo. Campinas: Editora Kiron, 2019.

FEITOSA, C et al. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? algumas reflexões sobre a práxis docente. **Itinerarius Reflections**, v. 2, n. 9, 2010.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 1 fev. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14^a ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LUZ NETO, D. R. S.; SILVA, L. A. P. E. . **Perspectivas Para A Formação Continuada Em Geografia: A Escola Como Lugar Central Para A Formação Do Professor.** *In:* IX Fórum Nacional Nepeg De Formação De Professores De Geografia, 2018, Caldas Novas-Goiás. IX Fórum Nacional Nepeg De Formação De Professores De Geografia, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Capítulo 3

PAULO FREIRE Y “LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD”

Caterina María Blanco González¹

Paula Contreras Guanipa²

Ana García Olleros³

Laura Herranz Subtil⁴

Ayla Martín Ortega⁵

Anca Szasz⁶

Introducción

Paulo Freire (1921-1997), fervoroso defensor del diálogo, de la libertad del oprimido y de la pedagogía crítica y referente del siglo XX para especialistas de la pedagogía y la psicología, abrió nuevos horizontes en la forma de plantear la educación y de formas de funcionamiento de la sociedad, en general. El objetivo principal de su propuesta es la humanización de las personas, concibiendo la educación como instrumento de cambio para lograr un mundo más social y solidario, en el que la igualdad no sea algo inalcanzable, sino una realidad cotidiana. Freire no es sólo una figura excepcional dentro del mundo académico, sino también uno de los que ha combinado la teoría con la práctica en la educación de adultos, famoso por su método de alfabetización y convirtiéndose, así, en una distinguida figura en el mundo de la pedagogía crítica. La difusión de sus obras tuvo influencia en los procesos democráticos de todo el mundo, y sus ideas forman la base para renovaciones pedagógicas liberadoras que, hoy en día, se aplican en diversos sistemas educativos, mejorando el proceso educativo en todas sus dimensiones.

1 Caterina María Blanco González, Pedagoga, especialista en Educación Especial y orientadora educativa, caterina.blanco@estudiante.uam.es

2 Paula Contreras Guanipa, Psicóloga y orientadora educativa, mariapaula.contreras@estudiante.uam.es

3 Ana García Olleros, Pedagoga y orientadora educativa, ana.garciao@estudiante.uam.es

4 Laura Herranz Subtil, Pedagoga y orientadora educativa, laura.herranzs@estudiante.uam.es

5 Ayla Martín Ortega, Psicóloga y orientadora educativa, ayla.martin@estudiante.uam.es

6 Anca Szasz, Maestra y orientadora educativa, anca.szasz@estudiante.uam.es

A continuación, se plasma un trabajo de estudio, investigación y análisis sobre este autor, reflexionando sobre sus principales teorías y el análisis crítico de su obra “La educación como práctica de la libertad” (1967).

Paulo Freire: vida, teorías principales y aportaciones

Vida

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil, estando presente la pobreza durante la Gran Depresión de 1929. Esto hizo que, junto con la proveniencia de su familia (clase medio-baja), se manifestara su preocupación por la clase pobre y su perspectiva en la educación.

Su formación en Derecho, Filosofía y Psicología del Lenguaje y su doctorado en Filosofía e Historia de la Educación le convirtieron en profesor de Historia y de Filosofía en la Universidad de Recife hasta 1964, siendo nombrado, hasta esta fecha, director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de Pernambuco en 1946 y del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife en 1961. No fue hasta 1962 cuando empezó a aplicar sus teorías, enseñando a leer y escribir a más de 300 trabajadores de plantaciones de caña y azúcar en un mes y medio. Fue tal su éxito que su método empezó a aplicarse en otras zonas de Brasil, suponiendo un gran avance para una época y una sociedad en la que sólo tenían acceso a las votaciones las personas que sabían leer y escribir. Así, su método conllevó la creación de circuitos culturales en todo el país, considerándose una importante contribución a la alfabetización y, al mismo tiempo, al derecho a votar.

En 1965, después de haberse exiliado a Bolivia y Chile por el golpe de Estado Militar de 1964, publicó su primer libro, “La educación como práctica de la libertad”, y en 1968 una de sus más prominentes obras, “Pedagogía del oprimido”, que se tradujo al inglés y al español. Sin embargo, estas obras no llegaron a Brasil hasta años más tarde debido a las dictaduras militares que impedían la libertad cultural.

Figura paradigmática de los años 70, sus prácticas y su pensamiento fueron un refugio placentero y desafiante para miles de latinoamericanos, tanto en el ámbito de la educación como en el de las luchas sociales y

políticas. Más tarde, en la década de los 80, volvió a Brasil y fundó el Partido de los Trabajadores, además de obtener varios reconocimientos, como el premio UNESCO de Educación para la Paz (1986) y el premio Andrés Bello de la Organización de los Estados Americanos como Educador de los Continentes (1992). Además, recibió el título Doctor Honoris Causa en veintisiete universidades internacionales, entre las cuales se encuentra la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona, ambas en España.

Ideas, principios y filosofías

Las obras de Paulo Freire ofrecen ideas claras y rotundas, sencillas y sugerentes, abiertas a todos los lectores. Con su revolucionario método introdujo a la población analfabeta por los laberintos del conocimiento, un primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. En muchos lugares trabajando con campesinos, llegó a obtener resultados extraordinarios: en menos de 45 días, un iletrado aprendía no sólo a leer, sino a “entender lo que se lee y escribir lo que se entiende” (FREIRE, 1967, p. 108), alcanzando a ser el “dueño de su propia voz”.

La aplicación de su sistema de alfabetización se fue extendiendo con el patrocinio del gobierno federal, pero las clases dominantes no toleraban esta transformación de una sociedad que cambiaría radicalmente la estructura de Brasil. Para Freire, la alfabetización y toda tarea de educar sólo será únicamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional, perder el miedo a la libertad y crear un proceso de búsqueda, independencia y solidaridad. Considera que alfabetizar es sinónimo de concienciar y así lo define en “Pedagogía del oprimido” (1970), donde la autonomía es uno de los fundamentos pedagógicos en la escuela. Su pensamiento pedagógico (y político) humanista tiene raíces en sus creencias cristianas: la educación tiene que ser liberadora, donde los alumnos se integren en la realidad social y la transformen a través de su conciencia crítica y no bajo la masificación.

La pedagogía de Freire tiene relación con la práctica, que, a su vez, se vincula con la teoría. Así, le llevó a hacer un análisis sobre la educación y la sociedad, comprendiendo las determinaciones sociales de la educación y cómo la clase dominante transmite su ideología a la clase dominada: los poderes políticos son los que imponen los modelos educativos como un sistema de estabilidad social que los favorece, desenmascarando el carácter

ideológico de la educación, que la convierte en un instrumento de opresión en el contexto de unas circunstancias y estructuras socioeconómicas concretas. Así, Freire establece una pedagogía desde y con los oprimidos, desarrollándose no sólo desde las necesidades educativas, sino también con el compromiso de la liberación de los marginados (CARREÑO, 2010).

Otras aportaciones

La obra pedagógica de Freire sigue teniendo vigencia en el contexto de un modelo de educación inclusiva, gravitando alrededor de términos como convivencia, multiculturalidad, identidad cultural, coherencia, metodología del cambio, diálogo, ética, diversidad e inclusión, entre otros muchos (MUÑIZ, 2017). En la sociedad actual, las escuelas representan espacios de encuentro para una amplia diversidad de alumnado a la que se tiene que dar una respuesta educativa, pedagógica y didáctica adecuada y personalizada. Así, la pedagogía de Paulo Freire supone un punto de partida en la inclusión de los diferentes.

Según Torres (2004), Freire es “ciudadano del mundo” debido a la universalidad de sus ideas y principios, entre las cuales destacan el diálogo, la relación de igualdad entre el educador y el educando, el planteamiento de la educación como concientización y forma de liberación de los oprimidos y la reflexividad crítica como manera de tomar conciencia del mundo real. Su mensaje rechaza el fatalismo, la complacencia o la resignación, promoviendo la esperanza, la lucha, la igualdad, la conciencia de sí mismo y del mundo en que se vive. La vigencia de su mensaje reside en que siguen existiendo oprimidos y discriminados, respondiendo a la necesidad fundamental de la educación actual de atender a la diversidad en su conjunto (GADOTTI, 2007). Muñiz (2017), a su vez, hizo una reflexión sobre las aportaciones de la pedagogía de su pedagogía, representándolo como un modelo educativo inclusivo.

Figura 1 - Libros, dimensiones y términos utilizados en el análisis documental de la obra de Freire

ANÁLISIS DOCUMENTAL		
Bibliografía Freire	Dimensiones	Términos
1) Educación como práctica de la libertad (1969) 2) Pedagogía del oprimido (1970) 3) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (1993) 4) La naturaleza política de la educación (1994) 5) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997) 6) A la sombra de este árbol (1997a) 7) El grito manso (2003) 8) Pedagogía de la tolerancia (2006) 9) Pedagogía de la indignación (2010) 10) Cartas a quien pretende enseñar (2012)	1) Diversidad Cultural 2) Concepción antropológica de cultura 3) Cultura dominante 4) El diálogo como método de conocimiento 5) Concepto de Educación 6) Virtudes inherentes a la práctica docente 7) Crítica de Freire a la educación bancaria 8) Escuela democrática	1) Tolerancia 2) Diversidad 3) Identidad Cultural 4) Diálogo 5) Diferente "El Otro" 6) Escuela Democrática 7) Convivencia 8) Multiculturalidad 9) Política 10) Transformación

Fuente: MUNÍZ, 2017.

En base al análisis realizado, la misma autora enumera algunas ideas clave de la obra de Freire que se relacionan con una escuela inclusiva:

- a. La preocupación por los demás, llamar la atención sobre el oprimido, el excluido, subrayando la importancia de la educación y del saber en la sociedad;
- b. El papel fundamental del docente en la educación y la importancia de la ética, la tolerancia y la coherencia en el quehacer docente;
- c. Considera el diálogo practicado con respeto y humildad como exigencia fundamental del trabajo en una escuela;
- d. Construir la multiculturalidad como convivencia entre culturas representa un reto que exige un proceso de voluntad política y ética, fundada en el respeto hacia las diferencias;
- e. Considera la educación bancaria como una forma de opresión donde el educador es el conocedor de la única realidad verdadera y transmisor de los contenidos que hay que aprender para reproducirlos, que debe ser sustituida por la educación problematizadora, basada en considerar tanto a los educadores como a los educandos como partes activas de la educación, entendida como proceso de construcción del conocimiento a través del diálogo. La educación problematizadora representa la liberación, es lo contrario de la educación bancaria, representa la humanización de la educación en

el sentido de respuesta a las necesidades humanas;

- f. El objetivo de la educación es conseguir transformar la realidad en un mundo más justo y amable para todos, que conlleve generar la posibilidad de realizar estos cambios que beneficien a todos los educandos, sin excluir o discriminar.

Flecha y Puigvert (1998), a su vez, establecen diferentes líneas en la obra de Freire, donde éste trata de dar una nueva luz a la sociedad:

- a. Diálogo en lugar de corporativismo: Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación, incluyendo a toda la comunidad educativa, donde todos influyen en el aprendizaje y deben planificarlo conjuntamente;
- b. Transformación en lugar de adaptación: Freire plantea que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. Potencia la transformación del contexto para, así, lograr una plena alfabetización de las comunidades;
- c. Igualdad de diferencias en lugar de diversidad: Freire defiende la igualdad de todas las personas, grupos y pueblos, considerándolo como su valor máximo y la diversidad como parte imprescindible para conseguir esa igualdad.

1.4 Repercusiones en España

Las ideas de la pedagogía de Freire empezaron a llegar a España en los años 70, mientras se daban los proyectos de educación popular promovidos por los progresistas de la Iglesia y por los Movimientos de Renovación Pedagógica. Entre 1984 y 1994, Freire realiza cuatro viajes a España (Salamanca, Madrid y Barcelona), eventos clave en la expansión de sus pensamientos en el medio académico español, especialmente en el campo de la pedagogía, en su dimensión social. Su presencia en las universidades españolas ha influenciado la aparición y el desarrollo de una pedagogía emancipadora y movimientos de justicia social, y en las aulas ha aportado un enfoque humanístico al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los años 70, Freire representó una fuente de inspiración para los maestros españoles, siendo partidarios de las reivindicaciones sociales, la democratización del país a través de la educación y los nuevos enfoques en el sistema educativo al incorporar sus ideas. Varios movimientos populares, organizados por maestros, promovieron la participación democrática, aparecieron escuelas de adultos y escuelas de alfabetización, escuelas

sociales. En el medio académico estaba cada vez más presente la pedagogía crítica y social de Freire, teniendo un fuerte impacto en la formación de los profesionales de la educación. En las conferencias y coloquios en los que él estuvo presente en España, reiteró ideas expuestas en sus libros acerca de la necesidad de la educación de todos, la dimensión política de la educación, la relación entre la educación y el poder, las vivencias de la práctica educativa y las virtudes del educador (FREIRE, 2016). Según Igeldo y Quiroga (2021), los viajes de Freire a España tuvieron un remarcable impacto en el fortalecimiento de la pedagogía social en el país: aparecen los grados y másteres en Educación Social, la especialización de Pedagogía Social dentro del grado de Pedagogía, la aparición de publicaciones centradas en la Pedagogía Social, el encuentro anual de profesores universitarios que investigan y publican dentro del área de la Pedagogía Social en España (“Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social”). Empezaron a aparecer, también, múltiples iniciativas de educación no formal y, además, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) que luchan por la introducción de nuevas metodologías que contribuyan a una educación más justa, más democrática y más participativa.

Las ideas de Freire llegaron a España en la época de posguerra, en un momento en el que seguía habiendo mucha pobreza, trabajo infantil y falta de escolarización, infravivienda, ausencia de derechos civiles y políticos que caracterizan una dictadura, el éxodo de la población rural hacia el medio urbano, etc., aspectos que han contribuido a la lucha manifiesta por el “oprimido”, por la inclusión, educación e igualdad (MARÍ SÁEZ, 2020). Una de las repercusiones de la obra de Freire en España la representa la aparición del Instituto Paulo Freire, que reúne entidades, organizaciones y personas vinculadas, por un lado, a la educación (incluyendo la formación de los adultos) desde la perspectiva de la intervención sociopolítica y cultural, y, por otro lado, al movimiento en contra de la exclusión y marginalización. Colaboran con instituciones de administración pública (ayuntamientos, diputaciones) y también con organizaciones internacionales con el mismo propósito, existiendo el Instituto Paulo Freire en varios países. Se ha constituido la Cátedra Paulo Freire, un organismo que intenta facilitar la relación multilateral entre los estudios y las investigaciones universitarias y movimientos sociales, asociaciones y organizaciones cuyo objetivo representa la praxis freireana, trasladar sus aportaciones teóricas a la práctica y a la realidad cotidiana.

En el ámbito educativo destaca la importancia de la educación inclusiva, que conforma el fundamento de la ideología de diversas

instituciones de enseñanza. No sólo hay centros educativos que llevan su nombre (CEPA Paulo Freire en Fuenlabrada), sino también otros centros educativos que recogen la inclusividad como idea principal de sus proyectos educativos (Escuela Ideo, Liceo Europeo Madrid, CEIP La Navata, Institución Educativa SEK). En el ámbito de la educación inclusiva, se puede mencionar, también, el Consorcio Educación Inclusiva, dinamizado por docentes de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Alcalá, cuyo objetivo es facilitar la comunicación y la colaboración entre las investigaciones sobre la inclusión y los docentes.

Análisis “La educación como práctica de la libertad”

Contexto histórico de la obra

“La educación como práctica de la libertad” está escrita durante un período de gran agitación política determinado por una dictadura y en el que se plantea educar en medio de grandes cambios sociales, entendiendo la educación como práctica de la libertad.

El pensamiento educativo y pedagogía de Freire durante esta época se dio en un momento donde la sociedad capitalista brasileña, centrada en la exportación de producción agraria, entró en decadencia y la gran crisis mundial de 1929 se hizo notar. Esta época se caracteriza por un cambio significativo del mercado internacional, la industrialización y el aumento de la urbanización, lo que determinó, inevitablemente, una gran migración de la población rural hacia los núcleos urbanos. Al mismo tiempo, el régimen oligárquico de Brasil entra en crisis, aun manteniendo la estabilidad del poder nacional, debido al poder político y económico del medio rural. La población rural, que está representada por la mitad de la población brasileña, se queda al margen de las decisiones políticas y económicas al no tener derecho a votar como consecuencia de no saber leer y escribir. Aunque el país sigue en un contexto de dependencia y subdesarrollo, la clase obrera urbana se empieza a desarrollar. Cabe mencionar la aparición de un movimiento sindicalista, tanto rural como urbano, que, junto con varias acciones de concientizar a la población, determina grandes implicaciones políticas a través de los votos.

La obra de Freire y sus ideas y principios políticos y educativos se asientan en este marco de proceso de ascensión popular, siendo uno de los principales promotores del movimiento de educación popular en Brasil.

Es remarcable su contribución al crecimiento educativo y cultural del país, haciendo hincapié en la disminución del número de personas analfabetas, situados en una postura de inconsciencia, pasividad y falta de pensamiento crítico hacia el criterio social, económico y político.

La alfabetización masiva llevada a cabo con el método de Freire, junto con las ideas que promovió, provocó reacciones opuestas por parte de las élites y los grupos dominantes, ya que desaprobaba el hecho de que un educador católico se situase a favor de los oprimidos, representando una amenaza para los privilegios de los que disfrutaban y para los principios e ideas sobre las que se fundamentaba la sociedad opresora. De esta manera, Freire fue acusado de ser agitador de las masas, agitador social y comunista, además de representar un peligro para la estabilidad y la seguridad de la sociedad. El proceso de educación para la libertad y liberación popular en Brasil se ve interrumpido por un golpe de estado militar, aunque en otros países de América Latina se hacen notar los principios de dinámicas transformadoras, siguiendo con la línea de las ideas revolucionarias de corrientes progresistas y liberadores del catolicismo y la visión marxista.

La obra de Freire proponía ideas y principios pedagógicos y educativos que representaban un paso más en el avance de la sociedad de la época, una importante aportación para el desarrollo económico y progreso social de la población oprimida. La pasividad y el silencio de la población alienada por la falta de educación y una cultura popular despreciada debía reducirse hasta erradicarse y sustituirse por una nueva educación, la cual contribuya a la transformación de la sociedad a través del desarrollo del pensamiento crítico del hombre respecto a la realidad social presente.

Ideas clave de la obra

Al ser una de las primeras obras y de las más importantes de Freire, se recogen y desarrollan las ideas que aparecieron anteriormente en otros escritos. Al publicarse durante su exilio en Chile, expresa su postura de promover una pedagogía del oprimido que sustituye la educación para el oprimido por la educación con el oprimido. Así, en esta obra se defiende una pedagogía para la libertad y, para llevarla a cabo, es necesario hacerlo desde la práctica y en una sociedad que la favorezca desde el punto de vista social, económico y político.

En el libro, Freire expone sus ideas sobre la importancia de la educación en la transformación de la sociedad, a través de la comunicación,

reflexión, praxis y acción, donde la educación tiene que ser dialogada y no de manera monologal. La neutralidad no es posible en la educación y en el arte, siendo ésta primera una vía de cambio hacia la libertad de los oprimidos, y es que la educación existe estrictamente en el contexto de la sociedad humana, abarcando a todos sus miembros. Saber leer y escribir, el dominio de la palabra y la capacidad de comunicarse tienen sentido si se concreta en un mejor entendimiento del mundo y su funcionamiento, convirtiéndose en una manera de transformar la realidad.

Su método de alfabetización supone tanto el aprendizaje de la lectura y escritura como un medio para la transformación de las personas y del mundo, a través de la participación en la sociedad como ciudadano que piensa por sí mismo. Busca, además, la liberación de una conciencia oprimida por la ignorancia y el desconocimiento, con las condiciones propicias para un pensamiento que dispone de la capacidad de analizar y hacer comparaciones, integrando al individuo en su realidad nacional y encontrando la independencia. La propuesta de Freire reside en una educación que rechaza al educando como sujeto pasivo, considerándola problematizadora, dentro de la cual las personas se educan entre sí. Eso implica un enfoque reflexivo, crítico y transformador, donde las personas sean capaces de conocer el mundo que les rodea y, además, interpretarlo.

En “La educación como práctica de la libertad” se habla de diferentes conceptos que son claves para entender la idea y los principios que quería transmitir Freire:

- Sociedad cerrada. Una sociedad que intenta mantener los privilegios de las clases dominantes y no permite la participación, la democracia, ni el diálogo liberador apoyado por el método de alfabetización.
- Sociedad en transición. Supone el proceso de cambio al que se enfrenta la sociedad.
- Democratización fundamental. Reside en los principios básicos para desarrollar en una sociedad, para que sea capaz de abrirse a la democracia y la participación.
- Radicalismo. Supone una actitud crítica de la persona en cuanto a la apertura al diálogo y la aceptación de opiniones distintas.
- Sectarismo. Concepto opuesto al radicalismo, cognitivismo y reflexión.
- Hombre transitivo. Capaz de vivir en comunidad, comprometido con los demás.

- Conciencia intransitiva. Aquella que no presenta compromiso de la persona con su propia existencia.
- Conciencia ingenua o mágica. Tendencia de ignorar la realidad, limita la libertad al no conocer y no comprende las causas y las explicaciones de la realidad.
- Conciencia crítica. Conocimiento profundo de la realidad, entendiendo sus causas y su funcionamiento, con capacidad de razonamiento y de diálogo.
- Concientización. Proceso por el cual el hombre toma conciencia de su realidad de forma crítica, comprometiéndose con su cambio:
- Educación bancaria. Aquella educación que considera a los beneficiarios de la misma como receptores y repetidores y no reconoce la dignidad de las personas y su capacidad de razonar y de interpretar lo que conocen.
- Educación problematizadora. Aquella que supone un proceso de diálogo permanente, con respeto, en una relación dialéctica constante.
- Hombre situado o adaptado. Personas integradas en el contexto.
- Hombre acomodado o ajustado. Personas a las que les falta la capacidad de razonamiento crítico, que están con el mundo sin estar integrados en él, dándose una falta de libertad.

Resumen de “La educación como práctica de la libertad”

Para Paulo Freire, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, hombre creado para comunicarse con los otros hombres, y esto se ve reflejado en su escritura y en sus metodologías desarrolladas para trabajar el analfabetismo. La palabra no es un derecho fundamental y básico de todos los hombres y tienen que encarnar la realidad de quien las pronuncia, siendo instrumentos de una transformación auténtica, del hombre y de la sociedad. Así, la educación es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, buscando transformarla. Hay que entender la relación educador-educando y educando-educador como primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad, tomando conciencia de sus derechos. A través de la liberación que postula Freire, nadie educa a nadie, nadie se educa solo y los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo, exigiendo una permanente

postura reflexiva, crítica y transformadora y una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

Freire explica los retos a los que se enfrentaba la sociedad brasileña a mediados del siglo XX, desde una perspectiva contemporánea: el hombre está en contacto con el mundo sin tener relaciones, se acomoda y ajusta en él pero no se integra. Con el mundo, da sentido de sujeto como parte activa del mismo, con relaciones que generan respuestas reflexivas que le permite integrarse en el mundo. Además, el ser humano tiene la capacidad de auto-objetivarse y de percibir el tiempo, lo que le permite tener conciencia y crear historia.

Brasil estaba en época de transición, desde una sociedad cerrada, dirigida por unas élites que se encontraban “superpuestas a su mundo sin integrarse en él”, hacia una sociedad abierta, con la aparición de nuevos valores y temas que buscan afirmación y plenitud. El principal peligro de la transición radica en las posiciones sectarias como contrapuestas a las soluciones “radicales” basadas en la razón. El sectarismo es siempre reaccionario en el sentido de arrogante, anti dialogal y anticrítico. Mientras el de derechas trata de “detener” la historia para mantener sus privilegios, el de izquierdas trata de “anticipar” la historia para acabar con los privilegios. Ambos minimizan al hombre y provocan la masificación de la sociedad. El “radical”, por el contrario, no es activista y somete la acción a la reflexión.

Los grados de comprensión de la realidad son los que determinan la posición de las personas ante el tránsito: se parte de una sociedad caracterizada por la “intransitividad de conciencia”, donde las personas centran sus intereses en torno a las formas vegetativas de vida y la supervivencia biológica, limitando su esfera de comprensión. La evolución social, el proceso de urbanización y el desarrollo económico provocan que el hombre comience a “transitar” su conciencia, cuyo primer paso es la fase transitivo-ingenua, caracterizada por su simplicidad, su gregarismo y su escasa argumentación. Con ella, es fácil acabar en la conciencia “masificada” y “fanatizada”, basada en la irracionalidad, cuya falta de compromiso con la existencia es aún mayor que en la intransitividad. En cambio, la transitividad ingenua debería evolucionar hacia una transitividad crítica, orientada hacia la responsabilidad social y política. Esta evolución sólo se puede obtener mediante un trabajo educativo-crítico, dialogal y activo, que tenga muy presente el peligro que encierra la masificación.

Freire pone el foco, también, en la inexperiencia democrática del país como impedimento para la capacidad de democratización del mismo. Antes de comenzar con esta transición, se sitúa Brasil como una sociedad

colonial, esclavizada que refleja la antidemocracia. Esta colonización tuvo características marcadamente depredadoras en Brasil, originando una fuerte explotación que convirtió al país en una gran empresa comercial, donde el poder de los señores dueños de las tierras dominaba y trataba violentamente a la gran población campesina y nativa del lugar, teniéndolos como esclavos. La educación que brindaban los colonizadores seguía como principal objetivo mostrar a los aborígenes la bajeza y poca importancia de su cultura y la supuesta necesidad de adjudicar un sistema educativo cultural ajeno, que conservase esta situación de explotación y que contribuyese a crear una sociedad cerrada.

Las relaciones sociales estaban separadas por las diferencias económicas, formándose una relación de amo y señor, siendo éste el representante del poder político, dada la ausencia de conciencia de pueblo y sociedad. Esta forma de dominación dificultó el desarrollo de las ciudades, ya que el pueblo era marginado de sus derechos como ciudadanos. Aquí se empieza a evidenciar el mutismo brasileño, es decir, una sociedad a la que se le niega el derecho al diálogo y la comunicación; supone la falta de participación social y de vivencia comunitaria. Freire considera que estas dos características no contribuyen a crear el clima cultural necesario para la aparición de nuevas políticas democráticas, y sostiene que es necesario contar con el consentimiento del pueblo y una disposición mental favorable para instaurar una sociedad democrática. Además, los miembros deben contar con experiencia previa y una formación mínima en materia de asuntos públicos. Por tanto, una democracia exige de unas instituciones que les permitan participar en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Tras la Primera Guerra Mundial, el avance industrial brasileño se consolida, dando paso a una lenta aproximación a formas más auténticas y humanas de vida para la gente brasileña. Al surgir el desarrollo de la urbanización, el arte, la literatura y las ciencias, Brasil se comienza a apartar de todo aquello que les oprime como sujetos. La sociedad brasileña que está en continuo cambio necesita una transformación en el ámbito educativo, cambios producidos en base a una liberación colectiva y requiere un sistema educacional donde se trabaje el desarrollo de componentes intelectuales, dando lugar a una estructura mental capaz de resistir el escepticismo. Proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial se convierte en una de las preocupaciones fundamentales, pretendiendo establecer una educación que haga al hombre un ser consciente de su transitividad que esté relacionada con los fenómenos de rebelión popular, entendido como un síntoma de

ascensión. Se necesita, entonces, introducir el sentido de responsabilidad, educando al hombre en un saber democrático, promoviendo la educación valiente. Así, la educación tiene que ser una herramienta que suponga un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas para que los hombres participen activamente en el nuevo clima transicional.

Freire sostiene que la educación del pueblo siempre tiene que surgir del cambio con él (con el pueblo y para el pueblo). Plasma el movimiento “Proyecto de Educación de Adultos”, a través del cual lanzaron dos instituciones básicas de educación cultural popular. En el círculo de cultura se constituyeron los debates de grupos, donde los resultados obtenidos a través de estos debates fueron grandiosos, llegando incluso a plantearse acabar con la alfabetización de una manera activa. El hombre con el mundo, independientemente de que esté alfabetizado o no, supone que no exista una ignorancia o sabiduría absoluta, dándose varios tipos de conciencias: conciencia crítica, conciencia ingenua y conciencia mágica. En una sociedad en transición, se debería desarrollar una educación que colaborase en la organización reflexiva de su pensamiento, que pusiera a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica, conllevando trabajar directamente con el pueblo con un método activo, dialogal y de espíritu crítico, una modificación del programa educacional y técnicas como reducción y codificación.

En el centro de cultura, entienden la cultura tanto como una poesía realizada por poetas letrados como una poesía contenida en el cancionero popular; todos formamos cultura y aprendemos para la cultura. Por ello, la alfabetización no tiene que ser impuesta desde arriba hacia abajo, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto y con la colaboración del educado, convirtiéndose en un instrumento para el educando y no sólo para el educador.

Paulo Freire recoge, también, la ejecución práctica del método de alfabetización de adultos, el cual tiene buenos resultados. La metodología que promueven y defienden para enseñar a leer consiste en un primer momento de visualización sin ánimo de memorizar. Utilizando la palabra «tijolo» («ladrillo» en portugués), como palabra “generadora”, se coloca en una situación de trabajo de construcción. A medida que se van obteniendo palabras más significativas, se prosigue al proceso de reflexión, con el fin de buscar mayor objetividad, de los “círculos culturales”. A continuación, se realiza la vinculación semántica entre la palabra y el objeto que denomina.

Después de haber visualizado la palabra dentro de la situación, ésta es presentada sin el objeto: «tijolo». El resultado del método fue que, tras dominar el mecanismo de las combinaciones fonémicas, el hombre intenta y consigue expresarse gráficamente tal como habla.

A través de este método, la persona cambia su manera de ver el mundo, apareciendo “la conciencia”, que, además de reconocer la situación que se vive, recoge el compromiso y proceso de transformación, la concienciación tras averiguar los nuevos lectores la publicidad engañosa y la propaganda defendiendo la “auténtica democracia” a la que estaban siendo sometidos.

Consideraciones finales

El pensamiento de Paulo Freire, vanguardista en su día, sigue estando presente en diversos ámbitos sociales, políticos y educativos. En una sociedad que se encuentra en permanente evolución y transformación muy veloz, es necesario preocuparnos para que el avance sea de toda la población en su conjunto. Sus ideas invitan a la reflexión sobre los procesos de inclusión tanto en el ámbito de la educación como en la sociedad en su integralidad.

La actual sociedad, basada en principios económico-capitalistas, sigue perpetuando formas de actuar discriminatorias, concretadas, por ejemplo, en clasismo o elitismo, y que se hacen notar en diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo la educación. En este contexto, las ideas de Freire ponen de manifiesto la necesidad de contrarrestar los efectos de esta sociedad capitalista a través de la aplicación de los principios de igualdad en la diversidad. La importancia de aplicar estos principios de la inclusión en la educación reside en la misma importancia de la educación, como conjunto de procesos, acciones y medios para la formación de futuros ciudadanos libres y democráticos, capaces de ejercer -como decía Freire- un pensamiento crítico.

Sus ideas han sido punto de partida y fuente de inspiración para diversos autores e investigadores, contribuyendo a la consolidación de una sociedad más justa. En la educación, el pensamiento de Freire ha ofrecido una base para cambiar el enfoque de la acción educativa, desde centrarse en el docente y en el acto de transmitir a poner en el centro al alumno y sus necesidades de prepararse para la vida.

Freire sigue siendo actual y la reflexión sobre sus ideas se pueden

relacionar con la situación actual de crisis pandémica, que vuelve a poner el foco de la atención sobre los problemas sociales relacionados con la clase obrera y la precariedad. La crisis sigue teniendo mayor impacto social, económico y sanitario en los barrios en los cuales se concentra la clase obrera, generando desigualdades e injusticia social.

Referencias

- CARREÑO, Miryam. Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. **Cuestiones Pedagógicas**, no. 20, p 195-214. 2010.
- FLECHA, José Ramón; PUIGVERT, Lidia. Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, no. 33, pág. 21-28. 1998.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1970.
- FREIRE, Paulo. Virtudes del educador. En: GARCÍA, Antonio (Ed.). **Freire en Salamanca**. Tres conferencias y una charla abierta con los alumnos. Madrid: Promoción Popular Cristiana, 2016. pág. 38-59.
- GADOTTI, Moacir. **La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- IGELMO, Jon; QUIROGA, Patricia. Los viajes de Paulo Freire a España (1984-1994) y la consolidación del ámbito académico de la pedagogía social a partir de los años noventa. **Práxis Educativa**, vol. 16, pág. 1-18, 2021.
- MUÑIZ, María Verdeja. Reinventando a Paulo Freire: aportaciones para un modelo de escuela inclusiva e intercultural. **Revista de Educación Inclusiva**, vol. 9, no. 3, pág. 173-186, noviembre. 2017.
- MARÍ SÁEZ, Víctor Manuel. El legado de Paulo Freire en España. **Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital**, vol. 9, no. 2, pág. 1-15, diciembre. 2020.
- TORRES, Rosa María. Los múltiples Paulo Freires. En: ARAÚJO, Ana María (Coord.). **La pedagogía de la liberación en Paulo Freire**. Barcelona: Graó, 2004. pág. 193-203.

Capítulo 4

EXERCÍCIO CRÍTICO-REFLEXIVO DE PENSAR A EDUCAÇÃO: SUJEITOS DE AÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG

*Sirlene Cristina de Souza*¹

*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*²

*Adilour Nery Souto*³

Introdução

Para compreendermos de maneira mais refinada o fenômeno da educação nos lançamos num desafio analítico e reflexivo acerca da educação como fator intrínseco aos ditames políticos, sociais, econômicos, culturais e ideológicos. Nesse sentido, utilizaremos como referencial teórico Paulo Freire, para (re)pensar a educação em suas abrangências, finalidades e interferências nos contornos da estrutura social.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. [...] (FREIRE, 2005a, p. 110).

Para Paulo Freire, a educação vincula-se e se aparelha por diversas maneiras e justificativas a instâncias que transcendem e vão para além das deliberações educativas atreladas ao ensino-aprendizagem. Dessa maneira, buscaremos compreender a educação de forma mais ampliada apresentando elementos para reformular algumas noções que predominam acerca da escola, de sua organização, assim como de seus objetivos e finalidades. Pois, diante do cenário brasileiro de polarizações, negacionismos, discursos e posturas autoritárias, pensar e aprender com Paulo Freire são sinais de

1 Doutoranda em Educação, Prefeitura Municipal de Uberaba, sirlenehistoria1@gmail.com

2 Doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, betania.laterza@gmail.com

3 Doutor em Educação, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, nery@iftm.edu.br

esperança e de resistência na sociedade atual.

A escola está inserida numa rede complexa de relações sociais e, apesar de não ser um ente passivo na trama social, pois também exerce sua influência, ela possui um escopo, uma área de atuação e limites bem definidos. Entretanto, justamente por não ser um espaço neutro já que sofre influência do poder político do Estado, do poder empresarial, das concepções de mundo hegemônicas na sociedade, podemos entender porque se tem atribuído tanto à escola tarefas complementares, impossibilitando-a de realizar suas especificidades.

Nessa perspectiva, num exercício analítico e reflexivo para compreensão do papel da educação, da escola e de seus atores, lançamos no desafio de entender as forças que incidem como proposição social na escola e que afetam diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Todavia, compreender esse fenômeno requer capturar a totalidade social e construir as explicações necessárias, a fim de possibilitar uma ação transformadora diante de toda uma problemática da educação atual.

Contudo, mais que desafio, é uma necessidade desvendar o real e dele apreender as contradições e possibilidades de superação dos problemas originados da realidade que constitui a dinâmica da escola e seus atores. Para tanto, cabe pensar dialeticamente não apenas as contradições, mas pensar por contradição, buscar superar os limites da concepção de coordenador pedagogo e percebê-lo como sujeito que busca de forma recorrente conhecimentos sistematizados, integra e contribui com as experiências educativas da unidade escolar.

Este estudo tem como finalidade refletir sobre o movimento dos diálogos necessários entre as concepções dos sujeitos de ação no cotidiano da escola: coordenador pedagógico e professores como agentes do processo de construção de saberes e práticas escolares do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Uberaba, afirmando uma política de reflexão-ação-reflexão que avancem na constituição de suas identidades e autorias no contexto histórico contemporâneo. Assim, no intuito de superar a compreensão deturpada da ação desses atores no cotidiano das escolas propomos identificar o significado dos trabalhos realizados pelos mesmos, buscando apreender se sua dinâmica conduz para um âmbito burocrático e técnico ou comunga com uma concepção verdadeiramente democrática e integralizadora.

Para (re)pensar a educação: entre teorias e práticas

Este trabalho de reflexão exige o esforço de pensarmos, que para dar conta da complexidade do fenômeno da educação, os homens não estão dados, prontos, acabados e por isto precisam se (re)construir socialmente, necessitam fazer-se homens, e é neste incessante fazer-se que constroem a história. O processo educacional, como mediador, dá-lhes a oportunidade de conhecer, definir, precisar suas intencionalidades, dominar seu próprio desenvolvimento, (re)produzirem por meio do intercâmbio com a natureza sua existência.

Para Paulo Freire, só é possível dar um significado ao mundo, na medida em que os homens tomam consciência de que são seres inacabados, inconclusos e em processo constante de busca de novas apropriações, e o mundo é resultado de artefatos humanos que trazem em seu bojo individualidades, que somadas formam um constructo coletivo. O agir dos homens em coletividade vai agregando novas necessidades que precisam ser apreendidas.

Nessa perspectiva, a escola enquanto instituição de ensino precisa criar instrumentos novos, desenvolver habilidades e compreender os princípios e os elementos que determinam as condições humanas. Como a importância da intencionalidade presente na práxis, como aponta Kosik (1976, p.24) “o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente. [...] Da minha audição e da minha vista participam, portanto, de algum modo, todo o meu saber e a minha cultura, todas as minhas experiências”.

Assim, a partir dos percursos da vida real como sugerem Marx; Engels (2007, p. 30) “precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações”; que se estabelecem os caminhos do conhecimento. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. (MARX, 2008, p. 47). Ora, se é o ser social que determina a consciência, parece claro que toda a discussão sobre método e conhecimento (epistemologia) deve ser baseada e corrigida criticamente por uma concepção geral da existência.

De maneira que o conhecimento tem a sua gênese na apreensão do sentido histórico da ação dos homens, na construção de sua existência. O agir dos homens constrói a própria história que torna seus atos plenos de significados, tanto pela integração dos produtos materiais e culturais

das gerações anteriores, quanto pela criação de novos produtos. O agir histórico dos homens está relacionado à produção da própria vida material, contudo não se limita ao aspecto físico-material, implica o modo de vida, a exteriorização, suas diferentes formas de apreensão e significação.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2005b, p. 98).

Nesse sentido, a citação anterior nos afronta de forma positiva, pois nos faz pensar em nossas atitudes frente à crise da educação. No processo de formação inicial e continuada referente aos saberes pedagógicos, e nossa postura irresponsável associada a prática descomprometida com o fazer crítico, que comprometem a qualidade de todo o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto professor temos assistido as mais criativas formas de burlar e “resistir ao sistema”, como as desculpas infundáveis de participar de eventos científicos e a falta de fôlego para tal empreitada. Cabe aqui uma análise mais apurada das reais condições do professor: formação, valorização profissional, condições de trabalho, etc; o que faz com que paulatinamente perdamos a autoridade do processo de ensinagem⁴.

Para tanto, o referencial histórico, consciência histórica, é indispensável para compreender e se assumir como sujeito, para sua inserção e participação do processo em que deve construir sua existência. Contudo, “o homem não se define por considerações metafísicas sobre a natureza humana, mas por um projeto político de sociedade”. (CHARLOT, 1979, p. 267). O projeto humano não pode ser definido a partir de referências a uma natureza humana abstrata, estabelecida fora do fazer histórico. Não se compreende a existência humana com idéias ou teorias abstratas, genéricas, é necessário assumir os elementos históricos e sociais que caracterizam uma condição humana concreta, capaz de delinear a realidade dos indivíduos humanos em todas as suas relações sociais e individuais. Aqui reside a importância do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos junto suas equipes de professores, dar condições de assumir a tarefa de intervenção pedagógica de forma responsável e com autoridade suficiente para promover um processo educativo mais significativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

⁴ Ensinagem engloba tanto a ação de ensinar quanto a de apreender (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

No desenvolvimento do processo de conhecimento, a realidade em movimento, assumida pelo comportamento dialético, envolve também o movimento do próprio conhecimento em construção. Este movimento do conhecimento integra o movimento da realidade histórica e assume em situações específicas, os seus resultados como conhecimentos elaborados pela reprodução mental das ideias e teoria. Dessa forma, o processo educacional tem como uma de suas facetas a aprendizagem, pela aprendizagem, os sujeitos de ação recebem dos outros as conquistas históricas e se tornam capazes de se inserirem no processo de aproveitamento continuado de tudo que as gerações anteriores produziram, assumindo para si mesmos os produtos já adquiridos. A apropriação dos bens já elaborados dá aos novos indivíduos humanos as condições de, ao mesmo tempo, produzir novos resultados que levam avante a construção de sua existência com as características históricas e sociais de sua condição específica.

O papel da educação na construção e produção de um conhecimento escolar significativo

Considerar a formação dos homens como objetivo imediato da escola é um ufanismo pedagógico que considera a educação como capaz de tudo. A educação é chamada em primeiro lugar a produzir o conhecimento escolar com os alunos. As outras funções apesar de serem importantes para o resultado final deverão ser cumpridas pelos diferentes setores da sociedade tomados como um todo, cabendo à educação escolar dar sua contribuição parcelar e específica através da aprendizagem do conhecimento escolar.

Todavia, cientes de que a realidade histórica interfere na prática educacional, a escola não pode ser uma instituição neutra frente à realidade social. Mas, para isso é preciso que os indivíduos envolvidos assumam seu papel de sujeitos nesse processo de construção de saberes significativos. Para tal, é necessário conhecer o mundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo.

Entretanto, isso só será possível quando o cotidiano da vida for apropriado pela escola, de forma que a aprendizagem escolar se torne tão significativa quanto a aprendizagem das situações da vida prática. O cotidiano escolar não é o cotidiano da vida, pois ninguém existe na escola e sim no mundo, no conjunto das coisas em sociedade. Como bem afirmam Netto; Carvalho (2007, p.15) “a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social.”

[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciiosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura [...] (FREIRE, 2005a, p. 102-103).

Nessa perspectiva, o professor é a autoridade que busca em acordo com seus alunos, mostrando-lhes o mundo, guiando-lhes em suas ações neste mundo e possibilitando a liberdade como sentido da própria vida, da arte, do ser, do pertencer a um grupo, a uma comunidade na qual se insere como partícipe. Assim, educar crianças e jovens é não as deixar à mercê de suas próprias conclusões acerca desse mundo, que exige do educador o cumprimento de sua responsabilidade frente ao mundo na mediação entre o passado e o futuro.

Desse modo, a escola precisa apreender o conhecimento do dia-a-dia, da existência do viver, compreender os princípios e os elementos da natureza, deles apropriar-se e transformá-los por meio do conhecimento científico, mediante uma relação dialética entre o fazer e o pensar. Portanto, os acontecimentos nefastos atuais⁵ não podem ser percebidos pela escola de forma parcelada. É preciso compreender a dinâmica dos conteúdos e os fatos em processo como parte da realidade do homem, a sua totalidade e historicidade como elementos constitutivos de sua própria existência. Pois, todavia, a análise abstrata muitas vezes realizada pela escola não absorve o conjunto que define o conhecimento, e a realidade histórica e social precisa ser melhor percebida como resultado da ação humana no passado e no presente.

O papel do coordenador pedagógico junto aos professores é ser capaz de mais que instruir, manter o sentido de continuidade do mundo, garantir a preservação do antigo a partir do qual o novo irrompe. A escola necessita assumir a realidade do conhecimento com a tarefa de promover uma relação dialética entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. Contudo, é importante ressaltar que nem sempre caberá ao conhecimento científico fornecer respostas, e nem sempre caberá ao conhecimento cotidiano o direcionamento das ações. Nesse contexto,

5 Estamos vivendo uma era de contrarrevoluções em relação aos governos conservadoristas que deflagram o negacionismo científico, além do sucateamento de infraestrutura de algumas escolas, superlotação das salas de aulas, baixos salários de professores, bibliotecas fechadas e/ou em precário funcionamento, precarização do trabalho, políticas governamentais autoritárias com cerceamento da autonomia didático-pedagógica, são alguns dos desafios desses novos tempos.

Cicillini (2002, p.62) afirma que “tanto as escolas quanto seus professores deveriam repensar os critérios de relação dos conteúdos em base diferente das que são utilizadas e que se apóiam apenas na quantidade dos conteúdos informativos a serem veiculados.”

Diálogos necessários entre os sujeitos: construção de saberes e fazeres pedagógicos

Nas relações de poder engendradas no interior da escola, é possível verificar, explicitamente, os lugares/tempos/espacos estabelecidos, compondo estruturas de controle caracterizando uma rígida disciplina escolar. Estas estratégias de controle escolar, comuns à maioria das instituições educacionais, funcionam numa relação hierarquizada, de dependência, considerando o que é permitido ou não, e geralmente em uma ordem que desconsidera a participação coletiva. Como consequência a escola tem passado por uma crise, no que se refere aos conflitos entre alunos e professores. A violência cotidiana envolvendo os diferentes atores tem ocasionado perplexidade e preocupado muitos educadores e instituições escolares.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Uberaba⁶ tem buscado desenvolver um trabalho que considera a teoria, promove a reflexão, e nesse movimento impulsiona as reelaborações relacionadas à práxis concreta de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nessa conjectura, o conhecimento escolar típico de uma prática específica que é a prática escolar, implica necessariamente o aprendiz e o ensinante, que fundamentam suas relações em idades históricas diferentes. Assim, acreditamos que a aprendizagem ocorre de forma que o aprendiz possa avançar, à medida que recebe toda uma carga de informações e, ao se colocar sempre em sua condição de sujeito o aluno/aprendiz não pode ser receptor passivo, ele também precisa se sentir sujeito desse processo. Enquanto sujeitos, professor e aluno são responsáveis por suas escolhas.

[...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de

6 NUNES, Ana Teresa Teixeira; SOUZA, Sirlene Cristina de. **Movimentos necessários à construção da identidade do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Uberaba-mg**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47895>>. Acesso em: 02/12/2021

acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objetivo de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2005a, p. 112).

Por conseguinte, a atuação dos sujeitos no processo educativo necessita integrar-se dialeticamente na busca de novas caracterizações do conhecimento dentro do direcionamento escolar. Tal integração se concretizará pela elaboração e proposição dos objetivos: esclarecer os resultados pretendidos tanto em relação à apropriação dos conhecimentos existentes, quanto à busca de novas significações da realidade e de novos valores existenciais e cognitivos. A escolha do objeto, a seleção dos conteúdos, neste momento, a contribuição da experiência e dos conhecimentos incorporados pelos sujeitos é determinante para dar ao conhecimento escolar a solidez e qualidade necessárias tanto para o crescimento da vida individual e social, quanto para o desenvolvimento dos bens culturais. O conteúdo programático pode conter um conjunto de dados definidos pelas necessidades históricas, sociais e culturais de caráter amplo e ainda um conjunto de elementos provenientes das necessidades emergenciais do momento mais imediato e do contexto mais próximo, assim como da situação de grupos e indivíduos.

Dessa maneira, o professor em parceria com o coordenador pedagógico incorpora a mediação didática a esse processo de construção e produção do conhecimento como técnica para a efetivação dessa ação educativa. Contudo, o conhecimento não é produzido pela ação dos instrumentos ou da técnica. É na prática que o professor revê os objetivos a partir do contato direto com os objetos. São os objetivos que dão a direção ao processo de aprendizagem, mas é a realidade que conduz ao resultado. São as etapas concretas realizadas pelo sujeito que vão interferir nos objetivos e direcionar o processo ensino-aprendizagem. Os educadores não podem atribuir os resultados aos meios, precisam incorporar a técnica dando a ela significação, unindo-a no processo de aprendizagem com os sujeitos envolvidos.

Entretanto, as condições postas por uma escola burocrática criam uma postura de comodismo ao subtrair os sujeitos do processo de construção e produção do conhecimento. Nessa medida, o educador precisa entender que também é educado pelas circunstâncias. Mas, as condições postas não geram um resultado, pois, o homem interfere nas “condições” enquanto sujeito agente. Porém, na maioria das vezes professor e aluno se eximem

da condição de ser sujeito. Mediante as exigências postas, o professor procura criar estratégias, alternativas, recua, desanima, tenta de novo e em muitos casos prefere cumprir o programa previsto, rigidamente planejado. Enquanto isso, os alunos se mostram apáticos, desinteressados por não se sentirem envolvidos e também responsáveis pela dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o espaço escolar é percebido pelos alunos como espaço excludente, recheado de regras e dimensões tácitas.

A escola com seus sujeitos envolvidos precisa ter uma identidade própria a partir da leitura que faz do mundo. Saber o que ensinar, e aos poucos ir se libertando do currículo e do livro didático, de forma a priorizar os saberes significativos para o grupo ao qual pertence e ao meio no qual está inserida.

No entanto, maior será a possibilidade de coordenadores pedagógicos, professores e alunos atuarem como construtores e produtores de saberes, quanto melhores forem suas condições de formação e trabalho. Enquanto sujeitos desse processo têm que se sentirem capazes de criar e encaminhar ações educacionais coerentes com os objetivos propostos pelo grupo do qual fazem parte. Dessa forma, a partir da adequação do conteúdo à etapa evolutiva do aluno, a equipe pedagógica apropria-se do conhecimento, reorganiza-o, transforma-o e geram um novo conhecimento mais significativo.

O papel do coordenador pedagógico na dinâmica escolar da rede municipal de ensino de Uberaba

Compreendemos a atuação do coordenador pedagógico como um articulador, sendo seu papel fundamental oferecer orientação e acompanhar a prática pedagógica. Ser o elo de ligação no trabalho coletivo, baseado nas propostas curriculares, em função de sua realidade. Percebendo-se como formadores, fornecendo condições de troca com os professores tornando-se sujeitos críticos e reflexivos de sua prática.

Em nossa pesquisa, mediante as respostas analisadas do grupo de pedagogos da rede municipal de ensino de Uberaba, a maioria dos coordenadores pedagógicos percebem sua atuação de forma positiva e dinâmica, articulando as ações da escola, propondo significado do trabalho coletivo e promovendo parcerias. Sendo mediador entre o currículo e os docentes, e também entre os pais da escola e os professores.

Os coordenadores em sua maioria se sentem reconhecidos,

tanto pelos gestores, professores, alunos quanto pelos familiares. Na sua atuação rotineira, encontram ainda alguns entraves no processo de seu reconhecimento, em virtude das relações interpessoais estabelecidas na comunidade escolar como um todo, nas atribuições burocráticas e nos imprevistos rotineiros. Porém, a sua valorização se dá mediante os resultados positivos alcançados na atuação junto à comunidade escolar, sendo ele fundamental nas situações pedagógicas estabelecidas.

Todavia, os relacionamentos interpessoais são condições de suma importância para promover o desempenho de suas atividades. Promover empatias e definir os objetivos comuns melhoram e desenvolvem os relacionamentos, embora algumas vezes a coesão da equipe seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis, de respeito as diferenças são recursos que o coordenador busca para que os objetivos sejam alcançados.

Os coordenadores pedagógicos apresentaram em suas respostas que muitas são as dificuldades encontradas nesta função, mas se sentem reconhecidos pelo seu trabalho, pois são primordiais a superação e ao aprimoramento do desempenho pedagógico da unidade escolar como um todo. Sempre dialogando com a comunidade escolar, na resolução de conflitos e mediando o processo de ensino-aprendizagem, sendo sua valorização consequência de um trabalho que visa a qualidade no fazer pedagógico e o respeito nas relações humanas.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação [...] (FREIRE, 2005b, p. 97).

Assim, como descrito na citação acima para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias as mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. Tais práticas são mediadas pela atividade dos indivíduos mais experientes e se desenvolvem orientadas pelo motivo que as gerou e que mantêm os sujeitos em atividade, ou seja, em processo de aprendizagem. A escola é o espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o coordenador pedagógico e o professor têm papel fundamental, de fazer a articulação entre esses

conhecimentos, significados sociais e os conhecimentos dos estudantes, sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas.

Contudo, no decorrer da pesquisa muitos enfrentamentos foram citados pelos coordenadores, e entre eles estão as questões comportamentais e disciplinares dos alunos, bem como as questões burocráticas que são necessárias para o acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas na escola. O professor recorre constantemente ao pedagogo, quando tem dificuldade de dominar a regência em sua sala de aula, o que limita o trabalho pedagógico a atividades disciplinares.

Assim, pensar a prática cotidiana pedagógica pressupõe que o coordenador proponha um plano de ação considerando o que é importante e secundário. A sua função não pode ficar meramente delegada as questões disciplinares e nem somente à assuntos burocráticos, devendo o mesmo priorizar e cumprir suas demandas pedagógicas, inerente ao seu cargo.

Para a Vera Placco (1994), o fato das demandas do próprio sistema de educação, dos diretores, dos pais e alunos não comungarem acabam contribuindo para desviar o coordenador de sua função original. Uma escola tem sempre urgências, e o coordenador pedagógico acaba solicitado nesses momentos. Há um descompasso muito grande em relação as prioridades, com demandas contraditórias.

Portanto, é necessário que o coordenador pedagógico tenha um plano de ação que defina as prioridades para o bom andamento de sua prática nos aspectos rotineiros, semanais e mensais. Em síntese, a nova materialidade das relações sociais da escola depende diretamente do planejamento do seu trabalho pedagógico, que tenha, na mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos a base para a motivação de todos os envolvidos na construção de novos sentidos e significados sociais, atendendo a suas demandas como sujeitos históricos concretos.

Por conseguinte, diante das considerações apresentadas no contexto atual do ensino fundamental no Brasil, a perspectiva pedagógica requer continua reflexão, com a necessidade de avançar significativamente nos processos de uma visão coletiva da ação comunicativa dos coordenadores pedagógicos e seus pares. O grande desafio e/ou meta para os novos tempos é promover uma educação que realmente fortaleça as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torne capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio à sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se.

Considerações finais

A educação e a escola devem ser um espaço-tempo dos possíveis como proposta que permita uma interferência tanto no âmbito macropolítico e social como nas condições subjetivas e singularizadas inerentes à integridade constitutiva dos sujeitos históricos. Contudo, como observado no decorrer deste estudo, a escola deve refletir sobre o campo de abrangência a que se propõem os conhecimentos que são constantemente (re)construídos.

Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade, ao contrário, ela é de certa forma determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. Dessa maneira, ao incorporar o movimento temporal da história e as circunstâncias da complexidade da vida, a escola possibilitará a construção e produção de um conhecimento escolar mais significativo.

Vimos que o processo de explicitação da realidade, como atividade cognitiva, não é produto de intuições nem se efetiva pela relação imediata ou atuação direta em determinada realidade; ele se faz pelo trato com as ideias e teorias que exige a consciência dos sujeitos, de seu envolvimento no processo de construção histórica e social dessa realidade. Desafio constante, tarefa árdua, num exercício de construção e desconstrução, de tentativa e erros realizado pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Uberaba, nas unidades escolares onde atuam.

Compreendemos assim que assumindo nossa época e suas contradições, abre-se a oportunidade para trabalharmos os saberes escolares em outra perspectiva, com vistas a influenciar de maneira mais decisiva a práxis humana realizada em nível mais global. Poderíamos dizer que a escola que assume sua época compromete-se politicamente. Ela, ao assumir seu lugar na história, as múltiplas determinações e condicionantes que a atingem, tem a possibilidade de traçar outros perfis organizacionais, metodológicos e comportamentais, na sua relação com a sociedade, na tarefa de efetivar seu objetivo específico de construir o saber escolar.

Dessa forma, é preciso assumir a realidade educacional, ou seja, o contexto ao qual estamos condicionados, mas sem se conformar com essa realidade. É importante lembrar que as circunstâncias limitam a ação dos sujeitos, mas não determina sua prática pedagógica. Quando coordenador pedagógico, professor e aluno se tornarem sujeitos responsáveis por suas

escolhas e seus atos, eles poderão aspirar mudanças no processo educativo, que na maioria das vezes os oprime, de forma que os conteúdos não apareçam como saberes sem produtores, sem origem e sem lugar, mas expressem o imaginário e as representações sociais relacionadas aos anseios do grupo social a que pertencem.

Acreditamos que a irreflexão é sinal e motivo de alienação da realidade, a perspicácia intelectual assumida como autoridade, nos permite uma percepção da complexidade epistemológica, cujo entendimento e articulação se tornam pertinente e necessário para se apreender a concepção e a lógica da educação. Tal fato implica pensar a escola como espaço de contradições, de disputa de projetos, de relações dinâmicas que alimentam a práxis de sujeitos históricos e geram a esperança, na perspectiva freiriana, da construção de uma sociedade e uma escola com identidade de novos sentidos e significados, promovendo a “boniteza da autonomia”.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro:Zahar. 1979.

CICILIINI, Graça Aparecida. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: Cicillini, Graça Aparecida Nogueira, Sandra Vital (org.) **Educação escolar**: políticas saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: Edufu, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

KOSIK, Karel. O homem. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p.223-230.

MARX, K; Engels, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo:

Expressão Popular, 2008.

NETTO, José Paulo; Carvalho, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano:** Conhecimento e crítica. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador.** Campinas: Papirus.1994.

Capítulo 5

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA

Sandrelena Monteiro da Silva¹

Gustavo Roberto de Lima²

Sarah Menezes Rocha³

Introdução

O Grupo Acolhe: Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana vem desenvolvendo suas ações de estudo, pesquisa e extensão universitária desde o ano de 2018. Como parte de suas ações, o Grupo se reúne semanalmente para o estudo teórico que não apenas fundamenta suas pesquisas e ações de extensão, mas, especialmente, constitui o espaço-tempo de formação de seus integrantes. Essa formação tem tanto o caráter de formação docente, já que nos encontramos no âmbito da educação, quanto, especialmente, de formação humana. Aqui reúnem-se professoras e professores do Ensino Superior, da Educação Básica e estudantes de diferentes cursos de graduação.

A perspectiva de um ser integral, multidimensional, uno e diverso ao mesmo tempo, sustenta nossa concepção de ser humano. Tal perspectiva encontra suporte especialmente nas teorias de Paulo Freire, Viktor Frankl, Henri Bergson.

No recorte que aqui apresentamos, daremos especial ênfase à teoria de Paulo Freire e ao estudo-formação da obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, a mais recentemente estudada pelo Grupo. Nesse exercício de escrita objetivamos compartilhar com os

1 Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, sandrelena.monteiro@ufjf.br

2 Licenciando em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, lima.gustavo@estudante.ufjf.br

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sarah.rocha@estudante.ufjf.br

leitores os estudos realizados e os valores por nós destacados quando do encontro com os escritos ali registrados.

Em nossos encontros configura-se uma metodologia participativa, investigativa e reflexiva, em que todos os integrantes assumem uma corresponsabilidade desde a organização do estudo da obra, a sua leitura, o compartilhamento das percepções e produção de material a ser postado na página do Grupo Acolhe no Instagram (@acolhefacedufff).

Essa escrita fala dessa forma de estudo em grupo e no Grupo e dos aprendizados ali construídos.

A organização para os estudos: aprendizados e compartilhamentos

Na dinâmica de estudos e formação do Grupo Acolhe há uma atenção especial à formação de seus integrantes, isso porque, se a boa vontade é parte importante na educação, ela não prescinde de uma formação segura e com boa base nos estudos teóricos e na formação humana. Assim, é ação constitutiva do Grupo Acolhe a organização de ciclos de estudos. O ciclo de estudos que aqui apresentamos refere-se à teoria de Paulo Freire e dentro de sua obra, especialmente, o livro *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*.

A metodologia de estudo da obra se deu com movimentos ora individuais, quando cada integrante, em suas casas, estudava; ora coletivos, quando, nos encontros semanais em grupo e no Grupo, compartilhávamos nossas impressões da obra, do autor e os nossos aprendizados, dando ênfase aos valores que se destacam, aos nossos olhos, no encontro com os escritos ali registrados por Paulo Freire.

Para nossa organização interna de estudos dividimos o livro *Pedagogia da Esperança* em partes, as quais foram estudadas e discutidas por todos os integrantes do Grupo a cada semana, ao longo de dois meses, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Divisão do livro “Pedagogia da Esperança”, de Paulo Freire, para o estudo do Grupo Acolhe

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA (Edição 2016)

(semana - páginas - síntese dos conteúdos)

Semana 1 (p. 21 a 69)

- Sobre sua infância e juventude;
- Sobre a chegada no exílio e a dificuldade de aprender a existir no “lugar de empréstimo”;
- Experiências que marcaram no exílio, os encontros e aprendizados.

Semana 2 (p. 71 a 113)

- A experiência de voltar ao livro “Pedagogia do Oprimido”, o olhar para traz, reencontro com as lembranças;
- Medo da liberdade
- Processo criativo de Paulo Freire;
- Rever posturas e concepções;
- Aprendizagem com os operários;
- Reflexões sobre a docência e ensino da leitura e da escrita;
- Disciplina intelectual.

Semana 3 (p. 115 a 143)

- Disciplina intelectual;
- Reflexões sobre (des)respeito;
- Diálogo com algumas críticas feitas à “Pedagogia do Oprimido”;
- Reflexão sobre (des)humanização;
- Reflexão sobre sonhos e sonhos possíveis.

Semana 4 e 5 (p. 145 a 188)

- Postura ética;
- Relação professor aluno;
- Papel/Postura do educador;
- Conteúdos escolares;
- A publicação do “Pedagogia do Oprimido” e o encontro com outros estrangeiros que estão fora de casa;
- Cansaço existencial e anestesia histórica;
- Sobre educação popular.

Semana 6 (p. 189 a 211)

- Diálogos com grupos estrangeiros e educação de crianças;
- Ações junto a grupos da Igreja Católica;
- Reflexões sobre a culpa;
- Sobre as minorias.

Semana 7 (p. 213 a 248)

- Multiculturalismo;
- Movimentos da Igreja Católica;
- A maneira dialética de pensar;
- Alguma referência à Teologia da Libertação.

Semana 8 (p. 249 a 271)

- Ideia da comunhão;
- Diálogo;
- Notas sobre diversas viagens.

Fonte: Autoria própria

A cada semana, após o estudo, uma pessoa ou grupo de pessoas, ficava responsável por produzir um material com a finalidade de compartilhar nossos estudos e aprendizados com os seguidores do Grupo Acolhe no Instagram.

A concepção de ser humano em freire

Desde março de 2020, quando da suspensão das atividades presenciais na universidade, momento em que começamos a enfrentar os desafios da pandemia da COVID-19, os integrantes do Grupo Acolhe passaram a realizar seus encontros de forma remota. Fazia-se uso da plataforma Google Meet, mas sem abrir mão de manter como fio condutor a perspectiva de um aprendizado participativo e compartilhado, em que a ideia freireana intitulada “Círculo de Cultura” (FREIRE, 2020b) estivesse presente.

O contexto de distanciamento físico se apresentou para nós como uma “situação-limite”, pontuada por Freire (2016) como um obstáculo a ser enfrentado e superado diante das incertezas do que estava sendo vivido coletivamente por todos nós. Era necessário encontrar um “ato limite”, capaz de se constituir em um meio para lidar com o distanciamento físico, minimizando os impactos negativos que a situação nos impunha. Encontramos na tecnologia da internet e das redes sociais recursos que de alguma forma nos mantivesse em contato, e, em plataformas virtuais, como o Google Meet, a possibilidade de construção de um espaço-tempo de encontro. Distante fisicamente, mas juntos, em outras dimensões de presença. Inicialmente, queríamos apenas estar próximos, ainda que distantes fisicamente, mas aos poucos fomos descobrindo no enfrentamento da “situação-limite”, através de nosso “ato-limite”, o

surgimento de um “percebido-destacado” que apontava para um “inédito viável” de ressignificações e transformações, onde era possível agir por uma educação progressista ainda que a realidade fosse adversa, dura e incerta.

O conceito de “inédito viável” foi por nós melhor entendido ao ler as “Notas Explicativas” gentilmente escritas por Ana Maria Araújo Freire⁴, ao final do livro “Pedagogia da Esperança” edição de 2016. Assim nos esclarece a autora:

Esse “inédito viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2016, p. 278-279).

Nunca em nossa história recente, enquanto seres humanos havíamos pensado em uma situação como a que vivíamos, em que o contato físico, tão valorizado, especialmente, por nós brasileiros, seria quase que fatal. O distanciamento físico se tornou uma medida de proteção da vida, portanto, deveria ser praticado. No entanto, não se tratava necessariamente de distanciamento social, como muito se falou, mas sim, de distanciamento físico. Poderíamos e precisávamos, talvez mais do que nunca, estarmos juntos em nossas ações, atitudes e comportamentos. Precisávamos estar presentes e sermos acolhedores. As redes sociais, as tecnologias de comunicação digital nos oportunizaram superar o que parecia ser insuperável. Estávamos juntos, virtualmente nos acolhíamos, nos cuidávamos. Estávamos não apenas sobrevivendo à pandemia, mas existindo.

Nesse cenário, incerto e adverso, nos compreender enquanto seres inacabados, e em constante devir fez-se uma estratégia de resiliência e resistência, pois nos impulsionava a dar sempre o próprio passo, a uma nova ação, a mais um capítulo na nossa história e na história da humanidade.

Na teoria de Paulo Freire, os seres humanos são compreendidos como seres que produzem e são produzidos na sua própria história, sendo ao mesmo tempo sujeitos e objetos vivendo e existindo social, cultural e

⁴ Ana Maria Araújo Freire foi esposa de Paulo Freire e se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra do autor. Na versão do livro Pedagogia da Esperança que usamos no estudo há notas explicativas construídas por ela.

historicamente, “como seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também” (FREIRE, 2016, p. 135).

Freire escreve que o grande salto humano “(...) foi trabalhar não propriamente o inato nem somente o adquirido, mas a relação entre ambos”. Desta forma, “nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente “tomar distância” de nós mesmos, da vida que portamos e para nos dispormos a saber em torno dela.” (FREIRE, 2016, p. 136.).

Passamos a analisar criticamente a nós mesmos, a nos vermos como seres no mundo que podem transformar e sermos transformados por aqueles com quem convivemos e, ao nos permitirmos, temos a capacidade de “Ser Mais”.

É importante insistir em que, ao falar do “Ser Mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. (...) A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2016, p. 137).

A concepção humana em Freire (2016) guia-nos a buscar a consonância entre o ambiente em que vivemos e nossas relações em busca de justiça sociais. Para ser possível, faz-se necessário, repetimos, passar “pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 2016, p. 137). Não mais temeríamos distanciarmos das nossas condições de seres humanos, não mais desvirtuaríamos o humano que há em cada um de nós.

Estudos realizados, aprendizados que nos perpassam

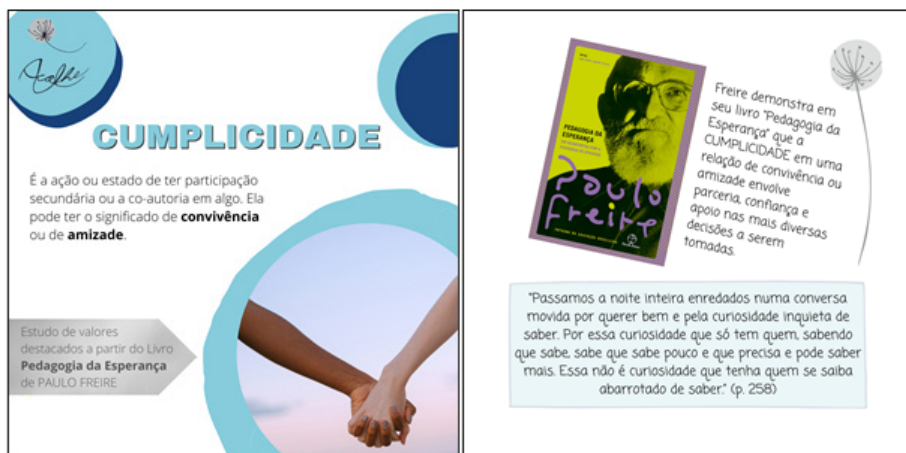
Freire (2016), como um bom professor, conduziu nossas reflexões mostrando o quão importante são os valores e as virtudes para a prática docente, para que não caíamos no “risco de não sermos coerentes, de falar uma coisa e fazer outra, por exemplo”. Com Freire (2016), percebemos que

a docência implica no desenvolvimento ético do respeito a todos e todas, da cumplicidade, do diálogo, da coerência, da resiliência e da esperança crítica para que sejamos sujeitos progressistas e democráticos.

Como já dito antes, após o estudo de cada semana, uma pessoa ou grupo de pessoas, ficava responsável por produzir um material a ser postado na página do Grupo Acolhe no Instagram, com o objetivo de compartilhar com os(as) nossos(as) seguidores(as) os estudos realizados.

Em sua organização, cada publicação destacava um valor que tivesse sido ressaltado no encontro com a leitura do livro. Em algumas situações era o próprio Paulo Freire quem os falava, tendo sua voz-escrita apresentada na forma de citação direta. As imagens abaixo falam um pouco sobre esse processo de compartilhamento dos nossos aprendizados.

Figuras 1 e 2 – Postagem Cumplicidade



Fonte: Instagram do Grupo Acolhe

A cada publicação um valor destacado e o exercício de apontar como ele nos ajudava a pensar nossa forma de responder à “vida que está sendo” nesse contexto de pandemia.

A necessária esperança, mas esperança crítica, necessária à luta em defesa da vida.

Figuras 3 e 4 – Postagem Esperança Crítica

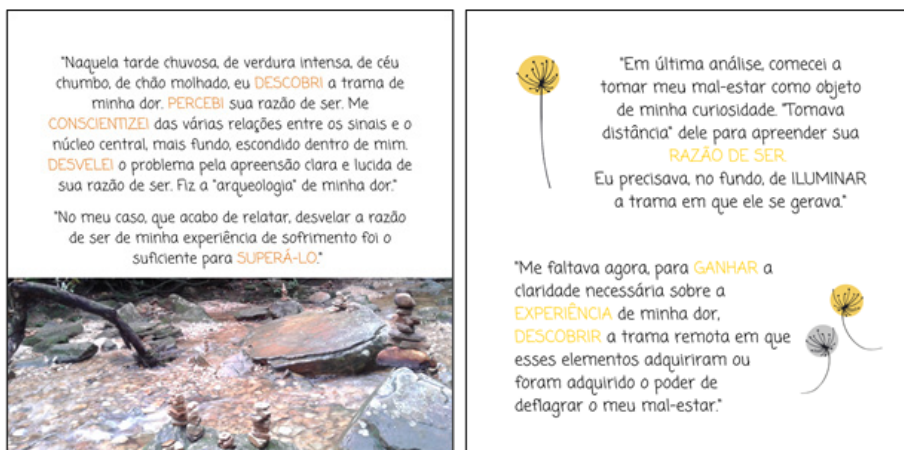
A luta em defesa da vida necessita da Esperança Crítica Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desdereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa EDUCAÇÃO da ESPERANÇA.  Precisamos da esperança crítica, como peixe necessita de água despoluída.	A Educação da Esperança tem o objeto de evitar que ela resvale para a desesperança e o desespero, o que levaria à inação e ao imobilismo. No fundo, eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a RAZÃO de ser mais profunda da minha DOR. Para isso, jamais esperei que as coisa simplesmente se dessem. TRABALHEI as coisas, os fatos, a vontade. INVENTEI a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar. 
---	--

Fonte: Instagram do Grupo Acolhe.

Freire (2016, p.14), nos ensina sobre a necessidade da educação da esperança. Educação essa que tem como objetivo evitar que a esperança se resvale para a desesperança, dando campo ao desespero, o que levaria o ser humano à inação e ao imobilismo. Sem negar que a desesperança é algo concreto, que tem raízes históricas, econômicas e sociais, o autor nos convida a não desistir, pois, não é possível entender a “existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho”.

Com essa perspectiva trabalhávamos para a construção de estratégias de resiliência, que eram possibilitadas na tomada de consciência sobre como nos encontrávamos, nossos sentidos e sentimentos e sobre que fatores e acontecimentos poderiam ter provocado tal estado d’alma. Feito isso era possível agir para que a análise crítica pudesse ajudar a encontrar o caminho para um novo bem-estar.

Figuras 5 e 6 – Postagem Resiliência



Fonte: Instagram do Grupo Acolhe.

Ao finalizarmos o estudo, de forma que pudéssemos realizar uma autoavaliação sobre o impacto do estudo de Freire (2016) em cada sujeito participante do Grupo Acolhe, foi feito um convite a seus integrantes para que cada um/uma realizasse uma narrativa individual partindo da seguinte pergunta: como foi estudar a “Pedagogia da Esperança” nesse momento da vida?

Os depoimentos registrados através da escrita destas narrativas expressaram o quão subjetiva é a maneira como nos vemos tocados individualmente por essa leitura, demonstrando o olhar único e irrepetível da pessoa humana que somos (FRANKL, 2018).

As narrativas apresentaram uma influência positiva do livro para pensar as possibilidades do contexto atual, em meio a uma situação-limite, permitindo vislumbrar um inédito-viável, tal qual esse estudo mesmo representou, por meio do encontro remoto para o estudo da obra de Freire. Isso nos permite vislumbrar algo de resiliência (PEREIRA, 2021), do desenvolvimento de uma capacidade de sair de situações de crise, que poderiam gerar adoecimento, transformados e fortalecidos.

Como fomos tocados? As imagens abaixo nos trazem um pouco daquilo que as narrativas nos revelaram.

Figuras 7, 8, 9 e 10 – Postagem Final do Estudo



Fonte: Instagram do Grupo Acolhe.

Considerações finais

O estudo do livro “Pedagogia da Esperança” foi proposto para que nos aprofundássemos coletivamente nas reflexões teóricas que são pilares para as pesquisas e ações de extensão do Grupo Acolhe. Concomitantemente, essa leitura nos convidou a irmos além, encaminhando nossas discussões sobre o passado e o presente brasileiro, tendo em vista as vivências de Paulo Freire no período em que seu livro foi escrito. Freire (2016), nos auxiliou a atravessar as adversidades desse momento pela criticidade de suas reflexões sobre o contexto sociopolítico de nosso país, nos ensinando a esperar e

ressignificar sentimentos e pensamentos que nos ocorreram.

Com ampla abrangência, o estudo da Pedagogia da Esperança nos impulsionou a pensar a necessária educação não apenas do nosso pensar, mas também do nosso sentir, a educação da esperança, para que seja crítica; a educação da saudade, para que não se ancore em um otimismo ingenuamente excessivo.

Aqui compartilhamos o movimento de nossos estudos, a forma como nos organizamos e algo sobre nossos aprendizados. Um estudo que nunca se faz sozinho, sempre há a necessidade do diálogo com outros estudiosos. Diálogo que se dá na fala, mas também na escuta, essa tão rara atualmente. Por fim, ao encerrar esse exercício de escrita e compartilhamento, fica a certeza, cada vez mais palpável, de que a obra de Paulo Freire é atemporal e, enquanto tal, precisa fazer parte dos currículos de formação de professores tanto inicial quanto continuada.

Referências

BERGSON, Henri. **A energia Espiritual**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FRANKL, Frankl. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 44ª ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

PEREIRA, Raquel Rinco Dutra. **Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

Capítulo 6

O LEGADO FREIRIANO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROPOSTAS PARA CONSTRUIR A EMANCIPAÇÃO

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida¹

Marliane Dias Silva²

Aline da Costa Luz³

Introdução

O período da pandemia foi desafiador, o contexto global do novo coronavírus (COVID - 19) trouxe incertezas, mudanças na modalidade de ensino, reflexões sobre o modo do fazer pedagógico, principalmente, com a suspensão das aulas presenciais. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) - para a Educação, a Ciência e a Cultura, as aulas foram suspensas em abril de 2020, em 194 países, atingindo crianças e jovens do mundo (UNESCO, 2020).

O caos mundial refletiu em todos os setores do Brasil, e um deles a educação, que vivencia, independente da pandemia, sucessivos descasos como falta de investimentos necessários; sucateamento das unidades

-
- 1 Professora Adjunta/PUC-GOÍÁS-PPGE/EFPH- Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/UNICAMP-FE. Pedagogia/UCG (PUCGO). Líder do Diretório CNPq/PROPE/ Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais-HISTEEDBR. Ex-professora da Faculdade de Educação /UFG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5736362178244406> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2220-9932> E-mail: zeneide.cma@gmail.com
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, seus estudos concentram-se em História e Memória, alinhados a Educação, Sociedade e Cultura. Membro do grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais-HISTEEDBR. Professora EBTB do IFG/Campus Jataí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8862436191792598> ORCID: 0000-0003-1725-8772 E-mail: mdisigoias@gmail.com
 - 3 Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Estudos em Materialismo Histórico e Dialético em Educação – Consciência. Professora EBTB do IFG/Campus Jataí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8870157811006503> E-mail: aline.lima@ifg.edu.br

de ensino pelo país; desvalorização do trabalho docente e da educação pública. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a situação se agrava, porque segundo dados do Censo Escolar 2020, disponibilizados no Ministério da Educação houve uma redução do número de matrículas de 8,3% tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, totalizando 1,5 milhões de estudantes não frequentando a escola.

Outro dado importante, refere-se a evasão embora não haja dados suficientes que relacionem a pandemia com a evasão, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) divulgada pelo IBGE, o país ainda tem mais de 11 milhões de analfabetos.

Evidentemente, existem políticas para a EJA advindas do passado, o sonho de Freire era erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos, oportunizar por meio da educação estes sujeitos a alcançar a autonomia, está longe de chegar ao fim.

Nos Institutos Federais esta modalidade de ensino tem sido ofertada na modalidade integrada ao ensino profissional, oportunizando ao estudante cursar o Ensino Médio junto com o Ensino Técnico. Assim como se observa em outras instituições de ensino, na EJA um dos piores problemas enfrentados é a evasão, dito anteriormente, sendo fator de grande preocupação entre os professores e gestores. No Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí (IFG/ Jataí), ações foram desenvolvidas para conter este problema, como possibilitar a acessibilidade ao ensino remoto, e também, para ampliar o número de matrículas, mesmo em meio as adversidades deste período.

Sabendo a importância que a Educação de Jovens e Adultos no país tem no projeto desenvolvido por Paulo Freire, este artigo tem como objetivo apresentar um estudo bibliográfico juntamente com relatos de experiências com o trabalho desenvolvido durante o período da pandemia de 2020, desenvolvido com os alunos do Curso Técnico em Secretariado - Modalidade EJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí. Então, na primeira sessão, realizaremos um levantamento bibliográfico sobre o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na segunda, discutiremos sobre Paulo Freire e suas contribuições com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na terceira, discutiremos sobre o relato de experiência com o trabalho da Educação de Jovens e Adultos durante o período da pandemia, para enfim tecermos as considerações finais.

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

O desenvolvimento da EJA, segundo Souza (2007) inicia-se com o processo de colonização no país. Os portugueses acreditavam que para converter os índios, era necessário ensiná-los a ler e escrever, contudo, esta alfabetização tinha como meta não somente a catequização ao catolicismo, mas também, os costumes europeus e ao trabalho.

Neste sentido, Soares (1996) afirma que a primeira ideia de educação de jovens e adultos nasceu durante o Brasil/Colônia, as primeiras instruções foram realizadas por meio das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manuel de Nóbrega até o período “pombalino”, quando os jesuítas foram expulsos deixando as reformas do Marquês de Pombal, que organizavam a educação pelos interesses do Estado.

Com isto, fica-se suspensa a EJA até a instalação do Brasil Império, no século XVIII. Com a construção da Constituição Imperial de 1824, destinou-se a todos a instrução primária. Vale ressaltar, que esta condição era reservada às pessoas livres da elite, as quais exerciam algum cargo político ou função imperial.

Apenas a partir de 1930, a Educação de Jovens e Adultos passa realmente ser para todos os cidadãos, ganhando status de educação popular, com isso o governo criou o Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Durante a década de 40, de acordo com Soares (1996) a quantidade de adultos analfabetos causava muitas críticas, levando autoridades a assumirem ações com a finalidade de erradicar este problema. Com isto, campanhas governamentais foram realizadas pelo país, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e criou-se o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo, o que corroborou com a elaboração de materiais didáticos para adultos. A discussão também adentrou o universo acadêmico, neste período, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, posteriormente, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Nos anos de 1950, emerge no cenário educacional a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), os organizadores compreendiam que a ação alfabetizadora era insuficiente, devendo priorizar a educação de crianças e jovens.

Nos anos de 1960, Paulo Freire emerge no cenário nacional com inúmeras propostas de alfabetização e conscientização, constituindo-se um instrumento de libertação das classes oprimidas. Todavia, o presidente da época, João Goulart sofreu um golpe político liderado por militares e Freire foi preso por conta de suas ideias tido como subversivo e exilado logo no primeiro Ato Institucional da Ditadura Militar.

Destruido o projeto de uma educação emancipatória, em 1967, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. O MOBRAL teve duração no período da ditadura, segundo Sousa (2007) ele foi substituído após sua extinção pela Fundação Educar e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, os quais foram extintos poucos anos depois e não conseguiram alcançar a meta estimada.

Na década de 70, destaca-se no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971). Nos anos 80, foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), ofertando apoio técnico em financeiro às iniciativas de alfabetização.

Em 1995, nasceu o Programa de Alfabetização Solidária, porém o propósito deste era buscar parcerias com pessoas físicas e jurídicas, entretanto, recebeu inúmeras críticas de especialistas em educação, porque defendiam tal iniciativa deveria ser responsabilidade do Estado para todos e não da iniciativa privada.

Contudo, de acordo com Soares (1996), em 2003, o MEC anunciou mudanças nos rumos da educação, seria responsabilidade do Estado ofertar a alfabetização de jovens e adultos. O presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com a meta de em quatro anos erradicar o problema no país. Desta forma, programas como o Brasil Alfabetizado com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para o desenvolvimento de ações pró-alfabetização.

Com a institucionalização da meta apresentada em 2003, o programa da EJA para esferas Federais, Estaduais e Municipais, com isso, programas como o PROEJA foi criado o qual possibilita a articulação da Educação Básica com o ensino profissional, hoje, comumente oferecido pelos Institutos Federais.

Paulo Freire e suas contribuições com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Paulo Reglus Neves Freire (1929 - 1997), nasceu em Recife e foi alfabetizado por sua mãe em casa. Embora sua família fosse de classe média, Freire vivenciou a pobreza, fome e miséria daquela época. Amante da Língua Portuguesa, cursou Direito na Faculdade de Direito do Recife. Em 1946, foi indicado para dirigir o Departamento de Educação e Cultura do Sesi, local onde possibilitou o contato com a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Neste período, Freire vivenciou a Educação de Jovens e Adultos como professor, porém foi aluno também deste tipo de modalidade de ensino. As experiências vividas possibilitaram a construção de suas teorias.

Certamente, Freire (1929 – 1997) tornou-se um dos grandes nomes e pensadores da educação no país, considerado como patrono da Educação Brasileira e defensor da pedagogia crítica. Suas abordagens decorrem dos pensamentos de Platão, como também da fenomenologia-existencial, marxista e anti-colonialista.

Freire (1929 - 1997) foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde recebeu o título *Honoris Causa*. Foi diretor do Departamento de Educação em Pernambuco, iniciando seu trabalho com jovens pobres. Neste mesmo período, em 1961, atuou como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, onde pôde construir e desenvolver o Método Paulo Freire, cujo conseguiu alfabetizar muitos jovens.

Em 1964, após o golpe militar, seu programa foi extinto e Freire foi denunciado como contraventor, com isto, ficou encarcerado como traidor por 70 dias, foi exilado na Bolívia, logo depois, mudou-se para o Chile, escreveu sua obra Educação como Prática da Liberdade, trabalhou para o Movimento da Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. Em sua vivência na América Latina e no mundo, sempre assumiu a postura na defesa das e dos oprimidos.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua ‘promoção’. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1987, p. 56).

Freire (1929 - 1997) viveu o período da Ditadura Militar no país, um tempo de intensa pressão e perseguição no país. Teve uma vida acadêmica notável, o que lhe conferiu após sua graduação lecionar como professor visitante em Havard, em 1969. Foi perseguido pela Ditadura Militar por causa de suas ideias, questionou muito o regime político da época defendendo o socialismo cristão, como consequência, teve sua obra *Pedagogia do Oprimido* censurada pelo modelo ditatorial da época.

Após um período em Cambridge, Freire foi convidado a trabalhar em Genebra como consultor educacional no Conselho Mundial das Igrejas, ligado a esta instituição atuou como consultor em reforma educacional nas colônias portuguesas de Guiné-Bissau e Moçambique, na África.

Freire retornou ao Brasil apenas em 1980, após sua anistia filiando-se no Partido dos Trabalhadores, e atuou como supervisor para o programa de alfabetização de adultos. Foi Secretário da Educação de São Paulo, criou programas voltados como Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), incentivando e influenciando a criação de salas comunitárias para oportunizar adultos e jovens em idade defasada ou por algum motivo, não puderam estudar e/ou concluir os estudos em tempo oportuno, cujo modelo de proposta educacional é utilizado até hoje nas esferas municipal, estadual e federal.

A biografia e bibliografia freiriana, hoje, serve como inspiração para a educação nacional. O modelo de educação proposto por Freire (1929 -1997) vai ao encontro do ideal proposto por Adorno, o qual acreditava que a educação possibilita a emancipação do sujeito, com isto, o seu pensamento crítico da realidade, para Freire (1929 - 1997) seria uma forma do sujeito se libertar do sistema opressor e alcançar a autonomia para o exercício da cidadania.

O modelo de sistema educacional para Jovens e Adultos é amparado por lei, definido pelas exigências legais da Constituição Federal de 1988, o art. 205 expressa:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação como prerrogativa constitucional, também defendida por Freire para todos, tempos depois, o artigo 205 é retomado o artigo 2 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n 9394/96), porém o art. 37 da LDB estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).

O artigo 37 da LDB estabelece as normatizações e a finalidade para a Educação de Jovens e Adultos educar àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, oportunizando-os a permanência na escola, preparando-os para a vida e o trabalho. A lei também estabelece e permite a articulação com a educação profissional.

Neste sentido, para Freire (1929-1997) por meio da educação, o educando terá a oportunidade de sonhar, sendo que dependerá a figura do professor desenvolver a pedagogia do incentivo e esperança aos alunos, porque o ato de “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico - social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar - se” (FREIRE, 1992, p. 47). Também é importante ressaltar que esse é um processo dialético e constante. O simples estabelecimento de leis não transforma a realidade de opressão, para Freire (2017):

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser. Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a resignação em face das ofensas que destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (...) A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1992, p. 76-77).

Partindo do contexto, que geralmente, o educando é um jovem trabalhador, oprimido pelo sistema, Freire aponta para outra responsabilidade do professor: o papel de abrir os olhos dos alunos ao mundo, a fim que o mesmo possa enxergar por meio da educação a possibilidade de libertação, e consequentemente, a ascensão de vida. Para Freire (1987):

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. 27).

Para isto, a relação professor-aluno precisa dialógica, a construção do conhecimento se dá por meio do diálogo, por meio da relação dialógica haverá a (des)construção de concepções opressoras fundadas nos preconceitos e conformismos. Entretanto, antes da leitura da palavra, torna-se fundamental a realização da leitura de mundo, da realidade em que o indivíduo está inserido e até mesmo, realizar uma compreensão de si mesmo; pois Freire (1987) advogava que a educação vai além dos conteúdos propostos pelas Secretarias de Educação, e deve levar o educando à socialização, à emancipação e ao questionamento sobre a situação de marginalização, afinal “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 09).

Relato de experiência: o caso IFG/Jataí

O Curso Técnico Integrado ao Secretariado - Modalidade EJA, foi criado em 2013, cumprindo as orientações expostas na Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012, do Conselho Nacional de Educação (MEC 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com duração mínima é de 2400 (duas mil e quatrocentas) horas, sendo 1200 destinadas à Educação Básica, devendo ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores.

Neste sentido, as aulas são no período noturno, com entrada semestral para 30 vagas, os alunos para cursar precisam ter como pré-requisito estarem acima de 18 anos, e cada estudante recebe um auxílio, conhecido como permanência, classificado como uma espécie de ajuda de custo no valor de R\$120,00. A pandemia trouxe a priori para o colegiado dos professores um grande desafio: dar sequência ao processo de ensino-

aprendizagem incentivando os alunos a permanecer na escola, seguir os estudos com a mesma qualidade que lhe fora ofertada antes do advento global.

Com isto, o ensino remoto emergiu como a solução para o problema, desta forma, o IFG orientou instruindo os docentes por meio de reuniões a utilizarem a plataforma Moodle, esta seria a plataforma que os alunos iriam fazer uso para postar as atividades e acessar os conteúdos propostos pelos professores. Também, nesta modalidade dividiu-se as aulas remotas em síncronas e assíncronas.

As síncronas são classificadas como àquelas cujo professor e aluno possuem, por meio de chama virtual, a realização da aula de forma simultânea graças ao acesso do Google Meet. Enquanto as aulas assíncronas se definem como àquelas em que o aluno deveria responder as atividades propostas via plataforma Moodle, sem a obrigatoriedade de dia e horário, em caso de dúvida, poderia consultar o professor via WhatsApp.

As mudanças exigiram aos docentes o replanejamento dos conteúdos programáticos previstos nos planos de ensino, no intuito de adequá-los a realidade. Porém, o perfil dos alunos da EJA de Jataí, não se resume apenas a jovens e adultos trabalhadores, infelizmente, há uma grande parcela de estudantes se encontram em estado de vulnerabilidade social, dependem do auxílio disponibilizado pelo governo de R\$120,00 para ajudar nas despesas e até mesmo, para alguns como meio de transporte até o IFG/Jataí.

Observando essa questão da vulnerabilidade, muitos estudantes possuíam como fonte tecnológica o celular para uso de resolução das atividades e acessar as aulas, vendo esta situação o IFG/Jataí cumprindo a orientação da reitoria advinda do MEC, disponibilizou na forma de empréstimo aos alunos do campus, os computadores da instituição, com o objetivo de garantir a acessibilidade ao estudante durante o período pandêmico. As especificidades do atendimento aos adultos e jovens excluídos do processo regular exige uma postura diferenciada dos profissionais envolvidos.

Diante deste contexto, o maior desafio foi evitar a evasão, muitos estudantes sentiram dificuldades em acompanhar as aulas, alguns desistiram por conta da mudança no ensino, porém nota-se na instituição, principalmente, no trabalho dos professores o legado freiriano durante a prática docente.

O colegiado docente acredita que a aprendizagem se estabelece por meio do diálogo, e neste processo é preciso dar voz aos alunos, resgatar a

autoestima, valorizar o conhecimento de mundo e prévio que este sujeito trás antes de adentrar à escola, porque segundo Gadotti; Romão (2005):

A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a sua “leitura de mundo”, dá o suporte para o desenvolvimento da oralidade, base da aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso dar voz aos jovens e adultos, resgatar suas histórias, seus “causos”, fazê-los interagir com os textos, levantando hipóteses, validando-as ou não, mesmo que a leitura inicial seja realizada pela voz do alfabetizador. É nessa interação entre os seus conhecimentos prévios e os conhecimentos presentes nos textos que os alfabetizados vão construindo os seus possíveis sentidos (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 85).

A leitura de mundo, geralmente, é estimulada por meio do relato de experiência dos estudantes, em todas as disciplinas, os professores desenvolvem o conteúdo estabelecido no plano de ensino aproximando-o da realidade do educando. Segundo Freire (1992)

[...] não é possível ao (à) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. [...] partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 59; 70-71).

Embora o ensino no IFG/Jataí destina-se ao Ensino Médio, o alfabetizador, docente em questão, independentemente do nível de ensino e/ou disciplina na EJA procura estimular o aluno a desenvolver o conhecimento crítico da realidade. Por exemplo: na área de língua portuguesa, os professores desenvolvem as competências de ler, escrever, interpretar, compreender por meio do desenvolvimento da oralidade, produção textual, do desenvolvimento da visão crítica do mundo.

O mesmo ocorre em outras áreas do conhecimento, como a matemática. Conteúdos como porcentagem, por exemplo, são ensinados baseados na realidade do aluno, pois acredita-se que desta forma, o estudante terá motivos para prosseguir os seus estudos e também, dar sentido ao conhecimento oriundo do campo educacional. De acordo com Moura (2014):

O docente que atua na EJA atua em uma verdadeira militância. Entretanto, do ponto de vista da formação, não há uma formação em geral para atuar na EJA. Podemos dizer que grande parte dos cursos de licenciatura não possui o campo da EJA como campo importante de estudo nas licenciaturas. Os cursos de Pedagogia possuem mais estudos na e sobre a EJA, mas nas licenciaturas em geral esse campo de estudos é marginalizado. E os cursos para estudar a EJA ficam para depois da formação inicial, na pós-graduação. Mas um licenciado quando

se forma e vai atuar na rede estadual ou na rede municipal e assume uma turma da EJA sem ter passado por esse conhecimento. O mesmo ocorre com o campo da educação profissional, e, nesse aspecto, EJA e EP se assemelham, pois, esses dois campos da educação brasileira são marginalizados (MOURA, 2014, p. 37).

Assim, eventos remotos foram desenvolvidos para o público da EJA como forma de incentivar o ensino-aprendizagem, bem como, a permanência dos mesmos na instituição. Anualmente, no calendário acadêmico realizam-se eventos como EJA em Ação, no mês de maio, cujo objetivo centra-se em valorizar a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na instituição. E durante a pandemia, em 2020, o evento foi suspenso, porém ao retomarmos no mês de agosto as aulas na modalidade remota, realizamos no dia 30 de setembro, o Dia do Secretariado. Organizamos um evento bem descontraído com apresentação de palestra sobre o profissional do Secretariado e o Mundo do Trabalho, no intuito de valorizar a formação educacional dos estudantes.

Vale ressaltar, todas as ações desenvolvidas durante o ano de 2020, foram pautadas não somente nos dispositivos legais e regimentais de órgão superiores como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como na proposta pedagógica freiriana. O curso desde sua criação foi pensado para atender o povo jataiense, porque para Paulo Freire a educação é feita com o povo justificando a denominação atribuída a seu pensamento de educação popular. Neste sentido, o legado freiriano não somente se resume a sua biografia, mas sim, a sua obra e contribuições a educação nacional, segundo Gadotti (2001):

o que um educador pode deixar como legado? Em primeiro lugar, pode deixar uma vida, uma biografia. E Paulo nos encantou, em vida, com sua ternura, doçura, carisma e coerência, compromisso e seriedade. Suas palavras e ações foram de luta por um mundo “menos feio, malvado e desumano”. Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixa um legado de indignação diante da injustiça (GADOTTI, 2001, p. 52).

Um dos propósitos da educação freiriana centra-se na possibilidade de transformação do ser humano, por meio da formação educacional, valorizando processos de mudança dos sujeitos, o sentido da educação em Freire está no caráter renovador da educação graças ao diálogo, que se torna a base da relação na aquisição do conhecimento. Conforme Arroyo (2001):

[...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador

dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001a, p. 47).

O ato de educar não pode ser meramente a transmissão do conteúdo curricular aos discentes, mas ele precisa fazer sentido aos alunos, estes precisam ter consciência da importância do que os professores apresentam como proposta de ensino durante cada aula, o motivo de estarem estudando, a partir desta compreensão inicia-se o processo de desenvolvimento interno da motivação.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos desde a formação do Estado Brasileiro apresentava um descaso por parte do poder público e o despreparo dos docentes no país. A Constituição criada no Império excluía a população desfavorecida de qualquer benefício relacionado ao direito de estudar, afinal estudar era visto como um privilégio apenas destinado às elites.

Durante o Brasil República, a elite da época continuava a dominar a sociedade e a ludibriar o povo, o qual não possuía um senso crítico para perceber-se como modificador desta sociedade opressora. Então, o sentimento de igualdade e desenvolvimento da educação nacional passou a ser reivindicação do povo, e em meio a este contexto, Paulo Freire (1929-1997) surge no cenário político lutando pela Educação de Jovens e Adultos. Como professor universitário criou o programa MOBRAL, o qual conquistou grande sucesso, escreveu célebres obras, e a base de sua teoria pedagógica parte, primeiramente, que a educação não é um privilégio, ou seja, apenas para poucos.

Também, a construção do conhecimento está dentro do diálogo, a dialética deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Dentro da dialética, a valorização do conhecimento de mundo, o ensino voltado para a cidadania e o desenvolvimento da visão crítica do estudante.

Neste sentido, a proposta de criação de um programa de alfabetização para Jovens e Adultos, com o passar dos anos, recebeu novos formatos até chegar a educação integrada profissionalizante, ou seja, a modalidade de ensino ofertada atualmente nos Institutos Federais (IFs).

No caso de Jataí, oferta-se o curso Técnico Integrado ao Secretariado - Modalidade EJA, sendo que o discente estará ao mesmo tempo estudando as disciplinas do núcleo básico integradas (junto) com

as técnicas de formação profissional. O Projeto Político Pedagógico do curso foi construído não somente seguindo as normas estabelecidas pela legislação vigente, mas também com base nos princípios norteadores da educação freiriana.

Os professores, os quais atuam, na EJA no IFG/Jataí buscam seguir a pedagogia freiriana para desenvolver o conhecimento e promover eficazmente o ensino-aprendizagem. Durante o período da pandemia, em 2020, as ações desenvolvidas com o corpo docente e discente da instituição contribuíram para a permanência, êxito e o ensino aprendizagem por meio da utilização de plataformas digitais, as quais visavam garantir a educação online para todos os estudantes.

Pensando na vulnerabilidade de alguns alunos, alguns programas foram criados como o envio de auxílio conectividade de R\$120,00 para estes contratarem serviço de internet, computadores foram emprestados. Além disso, os eventos previstos no calendário foram desenvolvidos, como: o Dia do Secretariado na modalidade remota.

Enfim, a pandemia de 2020 foi um grande desafio, tanto para os docentes e discentes, porém acredita-se mesmo com os avanços e implementação do legado freiriano, ainda falta muitas políticas governamentais de estímulo e incentivo deste público a retornar, permanecer e prosseguir na escola, mesmo em tempos adversos. Estas políticas não devem ser implantadas por um período curto, como no caso da pandemia, mas precisam permanecer, no mínimo, durante a formação profissional.

Referências

ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2:** Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001a. p. 42-54.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:** Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 26 de Novembro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

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

GADOTTI, M. Prólogo: el proyecto utópico de Freire. In. LENS, J. L. **Paulo Freire:** su praxis pedagógica como sistema. Buenos Aires, Argentina: Yagüe Ediciones, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos.** Curitiba: Ibepx, 2007.

CAPÍTULO 7

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E A (RE)CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE DEMOCRATIZAÇÃO CIENTÍFICA SINALIZANTES, DIALÓGICOS E EMANCIPATÓRIOS¹

Paula Aparecida Diniz Gomides²

Tiago da Silva Ribeiro³

Wanderson Samuel Moraes de Souza⁴

Introdução

[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta a consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia”.
Ernani Maria Fiorini (2019, p. 25)

Iniciamos nossa exposição refletindo sobre a importância da alfabetização para a inserção social do indivíduo. No prefácio escrito para o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2019), Ernani Maria Fiorini discorre sobre a diferença entre repetir palavras e realmente aprender a ‘dizer a sua palavra’. Tomamos essa ideia de empréstimo, na epígrafe que abre nossa introdução, para que, pensando na Comunidade Surda, possamos defender a importância de ‘sinalizar os seus sinais’.

1 Um resumo em Libras sobre a temática deste trabalho pode ser acessado pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=AcEFO59e3xk&ab_channel=WANDERSONSAMUELMORAESDESOUZA.

2 Especialista em Libras (ÚNICA), Mestra em Educação (UFSJ), Doutoranda em Educação (UFMG), CAPES, contatopaulagomides@gmail.com

3 Doutor em Letras (Puc-Rio), Docente na graduação em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tiago@ines.gov.br

4 Bacharelado em Letras-Libras (UFSC), Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA), Mestrando em Educação Universidade Federal de Rosário - AR, wanderson.souza@ufla.br

Acreditamos que a capacidade de expressão individual não se baseia apenas na transmissão de informações a outrem, mas se relaciona, estritamente, com construções culturais e identitárias, detentoras de significado.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada como a língua da Comunidade Surda em 2002 (BRASIL, 2002; 2005). Após essa oficialização, outros dispositivos foram regulados, considerando a importância da criação de meios comunicativos democráticos que incluam os surdos em nossa sociedade (BRASIL, 2010; 2015; 2021), culminando, recentemente, na aprovação da educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2021).

Entendendo que a Libras deve ser ensinada e valorizada como a primeira língua dos surdos no Brasil, buscamos articular a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2003) à perspectiva Decolonial, defendendo a criação de espaços acadêmico-científicos por meio dos quais essa língua possa circular de forma democrática e dialógica. Pautamo-nos na defesa de autores que abordam a dicotomia criada entre a surdez e o ouvintismo, com o condicionamento dos surdos à equiparação ao padrão ‘ouvinte’ (QUADROS, 2004; 2005), impulsionando o que tem sido chamado de *colonização do ser, do saber e do poder* (MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005).

Como alternativa a essa forma hegemônica de tratativa da língua em diferentes espaços socioculturais, e em face ao aumento na inserção de alunos surdos nos cursos de Graduação e Pós-Graduação brasileiros, debatemos a promoção de práticas de letramentos acadêmico-científicos que proporcionem a utilização da Libras de uma forma livre e ampla, constituindo modos emancipatórios para que os surdos possam ‘sinalizar os seus sinais’ (FIORINI, 2019; FREIRE, 2019; 2021).

Assim, questionamos: é possível a (re)construção de espaços de democratização acadêmico-científicos pautados na utilização da Libras de maneira dialógica, em direção a um movimento acadêmico-científico surdo de produção e circulação científica sinalizada? Quais seriam as bases, tendo em vista os referenciais apontados, para a criação de espaços por meio dos quais a Comunidade Surda possa discutir ciência em sua primeira língua? Nossa articulação é estabelecida por meio de um trabalho de cunho qualitativo, baseado na revisão bibliográfica e levantamento de eventos e periódicos que proporcionaram a criação de espaços outros de utilização linguística não restritos à língua portuguesa.

Entendemos que a produção científica em nosso país está envolta em regras que expressam poder e subordinação a uma determinada prática de pesquisa que visa a nossa equiparação aos grandes centros no Norte Global. Essa equiparação, estabelecida pelas avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), promove políticas linguísticas baseadas na utilização da língua portuguesa escrita e do inglês como formas de divulgação, o que suprime investidas mais democráticas, como a utilização de línguas sinalizadas. Essa política tem limitado o acesso e a circulação, principalmente em relação às produções que enfocam a própria Comunidade Surda, representando a negação das contribuições emancipatórias que a Educação Bilíngue pode promover em nosso país.

Letramentos acadêmicos, dialogicidade e decolonialidade na expressão da pessoa surda

[...] “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “yo pienso (outros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (outros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables) [...] En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización
Maldonado-Torres (2007, p.144-145).

Como o leitor mais atento pode perceber, iniciamos cada uma de nossas seções com uma epígrafe que nos leva a pensar sobre os significados comunicados neste texto. O trecho que faz referência à Maldonado-Torres (2007) nos leva a uma busca pelo significado do *Ser colonizado*, cuja busca contrária, pela perspectiva decolonial, defendemos nesta exposição. A perspectiva decolonial leva em conta um processo histórico de dominação de um território sobre outro, de um povo sobre o outro e de práticas sociais que afetam a forma de viver e construir suas relações, em uma ideia de subordinação (MALDONADO-TORRES, 2007).

A língua é um dos recursos por meio dos quais em muito se expressa essa dominação. Uma dita modernidade, questionada por essa corrente, faz com que, para determinados grupos sociais sejam aceitos, haja a curvatura aos ditames daqueles identificados como dominantes. As relações sociais não se estabelecem de uma forma neutra e os autores decoloniais têm demarcado três tipos básicos de dominação: *a colonização*

do ser, a colonização do saber e a colonização do poder. De acordo com Quijano (2005), a imposição de um dado padrão leva às classificações sociais ditadas pelos modos de produção e acumulação capitalista, intensificadas pelo avanço da globalização sobre os povos.

Ao contrário, haveria a necessidade de uma prática decolonial, que tornasse, ao mesmo tempo, os grupos subalternos conscientes de sua condição social, instrumentalizando-os para o devido engajamento que leva ao questionamento das estruturas dominantes. Em resumo, de acordo com Maldonado-Torres (2007) a *colonialidade do poder* se relaciona aos modelos de exploração e dominação modernos. A *colonialidade do saber* se volta a ressaltar ou criticar aspectos epistemológicos do pensamento de uma dada comunidade. Por fim, a *colonialidade do ser* se refere aos impactos do julgo e subordinação sobre os corpos e o pensamento, na construção subjetiva dos dominados. É por meio da *colonialidade do ser* que se estabelece o domínio linguístico, com o reconhecimento de determinada língua em detrimento de outra.

Uma abordagem que considera em seu bojo o pensamento decolonial é o que a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, definida por Lea e Street (1998), tem buscado ao levantar a importância da dialogicidade, identidade e protagonismo dos escritores de textos acadêmico/científicos (LILLIS, 2003; SITO; MORENO, 2021). Essa perspectiva demonstra como as negociações mediadas pelas instituições de ensino superior não ocorrem de forma neutra, mas sim, estão imersas em relações de poder e sobreposições. Estamos nos utilizando desta noção para evidenciar que há uma intensificação do ingresso das pessoas surdas nos cursos de ensino superior⁵. Em vista disto, há o predomínio do uso de uma língua única nas produções destes, a língua portuguesa, quando, na verdade, sua língua primeira é a Libras (BRASIL, 2002; 2005).

Os processos de dominação que se estabelecem por meio da língua às pessoas surdas podem ser denominados como ouvintismo estrutural, entendido por Ribeiro (2021, s/p) como “uma corrente de pensamento de acordo com a qual se estrutura socioculturalmente o mundo a partir da matriz ouvinte, gerando, portanto, exclusão, negação e invisibilidade das pessoas surdas e suas produções”. Ou seja, a colonização do ser é estabelecida pela imposição de estruturas típicas do mundo ouvinte, não comuns às

5 De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2019, o número de matrículas de estudantes autodeclarados possuidores de alguma deficiência aumentou de 20.530 para 48.520 em 10 anos. Destes 6.569 são deficientes auditivos, 2.556 surdos e 157 surdo-cegos, conforme os formulários de autodeclaração (BRASIL, 2019).

realidades das pessoas surdas, cuja modalidade viso-espacial predomina novas e diferentes formas de leitura do mundo (FREIRE, 2021).

O primeiro pressuposto a ser defendido neste texto é a importância da defesa da expressão da pessoa surda em sua língua, tendo em vista, inclusive, ser hoje a educação bilíngue uma garantia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 60 A desta lei. Apesar do reconhecimento linguístico e da trajetória de lutas por inclusão e visibilidade, o ouvintismo permanece como uma tônica em diferentes espaços sociais, proporcionando a exclusão ou adaptação do surdo à maioria ouvinte. Assim, no espaço acadêmico, quando adentra no ensino superior, em geral, a pessoa surda, mesmo que receba intérpretes para a mediação das aulas e outras práticas de letramento acadêmico, permanece sendo avaliada por textos escritos, algo que é típico deste contexto (LILLIS; SCOTT, 2007).

Em vista disso, não apenas no ambiente universitário, nos cursos de graduação e pós-graduação, em si, mas também em toda a produção e socialização do conhecimento científico, no Brasil, há a predominância do português escrito nos artigos científicos, mesmo nas produções *de* surdos ou *sobre* surdos. Esse ainda pode ser entendido como um problema mais amplo quando consideramos que, em relação à potencialidade de divulgação, as pesquisas publicadas em língua inglesa e/ou produzidas juntamente à centros acadêmicos internacionais possuem mais chances de serem buscadas para acesso, contribuindo com os ranqueamentos em citações tão almejados pelos pesquisadores (CAPES, 2017).

Ocorre, então, o estreitamento da ciência como um todo para parte significativa desse público surdo, fato evidente com a pandemia de Covid-19, momento no qual a comunidade surda precisou reclamar acesso e informação, uma vez que não lhes chegou pela televisão nem mesmo as informações básicas sobre a doença, as formas de transmissão e prevenção (FERREIRA; FARIAS, 2021). Quanto às restrições no acesso e divulgação científica Mignolo (2003) estabelece que:

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [colonialidad del ser] (MIGNOLO, 2003, p. 633).

Tendo em vista os preceitos debatidos até este momento,

defendemos, que, em face à educação bilíngue da pessoa surda, com a Libras como a primeira língua e a língua portuguesa como a segunda língua, oportunidades formativas e de divulgação científica devem ser viabilizadas para que a comunidade surda possa receber materiais científicos de qualidade em sua língua. Em consonância, os cursos de Letras-Libras, Pedagogia-Libras e demais oportunidades formativas, também devem oportunizar que tais conhecimentos se estabeleçam nesta língua, além do português. Entendemos que há um cenário de disputa e dominação linguística, mas acreditamos que essa situação possa ser modificada com a utilização de estratégias viáveis e colaborativas de compartilhamento contínuo.

A comunidade surda pode se emancipar quando não mais necessitar se preocupar se os espaços sociais nos quais transita ou irá transitar estão munidos de pessoas cuja comunicação se estabeleça em sua língua. A busca por direitos e melhores condições de vida, com inserção e valorização social se faz quando os sinais se tornam compreendidos em uma esfera mais ampla e essa limitação no acesso científico apenas permite que essa mesma questão continue se arrastando. Ancorados em Freire (2019; 2021) entendemos que o reconhecimento da própria dominação é necessário, não para que o dominado se torne dominador, mas para que este se liberte e passe a dizer a sua palavra, sinalizando os seus sinais e transformando sua realidade.

Experiências compartilhadas: espaços de divulgação científica sinalizantes

Apesar da colonialidade do poder ter seu início com a classificação racial, ou seja, de acordo com a raça obtinha-se uma hierarquia, é perceptível ainda nos dias atuais a sua existência e no caso do surdo, o critério da raça é extrapolado, pois ele compartilha do mesmo território dos ouvintes e dos mesmos traços fenotípicos. No entanto, a sua condição física de privação auditiva implica numa outra língua natural, fazendo deste sujeito, um membro de um grupo minoritário.
(CHAIBUE; AGUIAR, 2014, p. 13).

A Comunidade Surda se assume no Brasil como uma minoria linguística. Contudo, dados recentes do IBGE mostram que não há uma correspondência direta entre a surdez e o uso da Libras⁶. Ao contrário

6 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia->

disto, há em nosso país surdos que adquiriram a língua portuguesa como sua língua primeira, mesmo utilizando a Libras de forma secundária. Em geral é difícil estabelecer quantos surdos existem, uma vez que há neste fator a consideração de diferentes níveis de capacidade auditiva. Sabemos apenas que há cerca de 10 milhões de pessoas com algum nível de declínio auditivo. É quase natural pensar que em um país no qual a educação bilíngue é determinada, mas ainda não consiste em uma realidade, com a maioria das pessoas surdas nascendo em famílias com pais ouvintes, a imposição ao aprendizado do português ocorra desde os primeiros anos de vida.

Ao considerarmos que as realidades das pessoas que se autodeclaram com alguma dificuldade auditiva são plurais e multifacetadas, indicamos que as estratégias para a inclusão social destas pessoas também devem ser. Por essa razão, é importante pontuar que a presença do intérprete de Libras-língua portuguesa em diferentes espaços, apesar de constituir um ganho, com a profissão reconhecida em 2010, *per si*, não garante a inclusão social das pessoas, uma vez que a Libras ainda não é largamente ensinada e adotada por todos (BRASIL, 2010). Há diferentes visões básicas sobre a surdez: uma a entende como uma deficiência, algo que falta e deve ser corrigida e outra que a elenca como uma diferença, reconhecendo a surdez como uma característica envolta em cultura e identidade própria. Ou seja, aqueles que se reconhecem pelo *viés* cultural, estão mais propensos a assumir a identidade surda, desenvolvendo ainda mais sua potencialidade viso-espacial e se comunicando pela Libras.

O fato é: mesmo alguns recursos, além da presença do intérprete são indicados como a adoção de legendas, em palestras em vídeos e a produção de materiais que explorem mais esse recurso visual como as atividades mais pautadas na multimodalidade. Contudo, nosso foco aqui é a defesa na ampliação do uso da Libras, não apenas na comunicação científica, mas também na oferta educacional, já que essa é uma antiga pauta da Comunidade Surda. Ao delinear algumas considerações sobre as línguas faladas/sinalizadas por minorias, Lagares (2018) defendeu que essas devem ser entendidas como línguas em situação minoritária e não apenas como línguas minoritárias, uma vez que nossa história demonstra claramente como línguas de prestígio podem ser substituídas por outras menos reconhecidas ao longo do tempo. Assim, a transitividade desta situação deve ser considerada. Em segundo lugar, essa posição de minoridade

estaria relacionada mais a uma concepção política que a algo mais restrito linguisticamente.

Essa realidade política é facilmente reconhecida quando verificamos que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002). Ou seja, a utilização da Libras deve ser estabelecida nas comunicações face a face, por exemplo, mas um surdo não poderia escrever nesta mesma modalidade, utilizando-se de recursos como o *Sign Writing*. Em face disto, é comum encontrarmos, até em cursos de Letras-Libras, mais voltados ao atendimento da Comunidade Surda, a realização de atividades escritas em português, como os trabalhos correntes e também os textos de conclusão. Em alguns casos, como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), os trabalhos de conclusão podem ser estabelecidos em Libras, por gravação em vídeo exclusivamente ou como parte de uma complementação ao recurso escrito.

Estabelecemos um adendo para a importância política do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que foi fundado por Dom Pedro II em 1857, no Rio de Janeiro (RJ), em conjunto com o surdo francês E. Huet, oportunizando, até os dias atuais, a formação de estudantes surdos e ouvintes em cursos bilíngues (Libras/língua portuguesa). Visando garantir a acessibilidade por meio das defesas e publicações de artigos em Libras ou em língua portuguesa, visando a escolha da melhor opção para os estudantes. No Repositório Digital Huert⁷ é possível encontrar uma vasta gama de materiais disponíveis nas duas línguas (opção de acesso em PDF e MP4). A figura 01, representa essa possibilidade, por meio do acesso a um documento sobre a construção de conhecimentos na infância. É possível visualizar o intérprete sinalizando o conteúdo em Libras, uma legenda em língua portuguesa e uma série de ilustrações e termos-chave que facilitam na compreensão dos conteúdos estudados:

7 Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

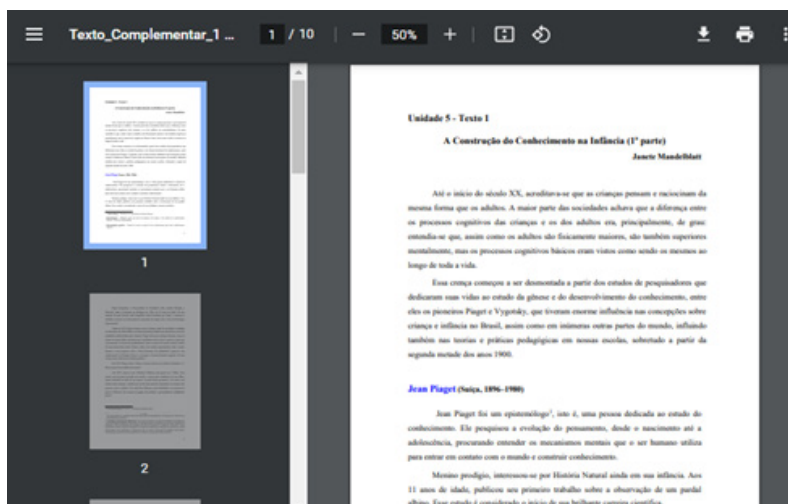
Figura 1: Interpretação em Libras do conteúdo do texto



Fonte: Repositório Huert (INES, 2022)

Na figura 02 é possível visualizar o mesmo texto, escrito em língua portuguesa em formato PDF:

Figura 2: Texto disponibilizado em PDF



Fonte: Repositório Huert (INES, 2022)

Apesar de percebemos alguns avanços neste sentido, consideramos que estes ainda são isolados. Em conversa informal com um amigo surdo, estudante de um curso de mestrado em uma instituição pública, questionamos como ele apresenta seus trabalhos quando não há

disponibilização de intérpretes em eventos acadêmicos. Em resposta, ele relata que sempre seleciona o intérprete antes, mas quando não há essa presença, ele apresenta o trabalho em Libras, oralizando em português da forma como consegue. O resultado disto é que a composição das mesas e os participantes em geral, muitas vezes não compreendem suas apresentações e isso se volta contra a organização do evento, que deveria ter disponibilizado o intérprete previamente. Assim, temos uma situação na qual aqueles que detém o poder pela língua oral não compreendem uma língua sinalizada, fator extremamente comum no dia a dia da Comunidade Surda. Isso, para esse nosso amigo, é uma forma de ocupar um espaço que é seu por direito e reclamar a equidade na comunicação científica.

Esse relato nos faz pensar que a criação de espaços *sinalizantes* não é algo tão simples. Mas é possível destacar algumas oportunidades na qual a Libras foi tema e manteve a centralidade como por exemplo o *Seminário Alfabetização e Letramento de alunos surdos sob a perspectiva da Educação Bilíngue*⁸, promovido na UFMG em julho de 2019, o projeto *Mãos Literárias*⁹, desenvolvido pela Faculdade de Letras desta mesma instituição que busca recontar histórias, poesias, lendas e piadas em Libras por artistas surdos voluntários, preservando a importância da Literatura Surda na contemporaneidade. Outros exemplos que exploram mais profundamente a divulgação científica em Libras são a *Revista Fórum*¹⁰ que possibilita a publicação de resumos de pesquisas em Libras e a *Revista Vídeos-Registros em Libras da UFSC*¹¹ que tem toda a sua composição voltada unicamente para a Libras, ou seja, as orientações, os estudos e todos os informes são realizados por vídeos em Libras.

Importante salientar que ambos os periódicos informados estão relacionados a institutos ou fundações que têm surdos engajados em sua luta como por exemplo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e a UFSC que tem em sua composição um departamento responsável pelo estudo e disseminação da Libras. Esse fato nos faz compreender que a maior integração acadêmico-científica da pessoa surda não ocorre senão por meio de lutas cujo incentivo parta de suas próprias realidades socioculturais. Ou

8 O vídeo de apresentação do primeiro dia está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g4N0CRI4dG8&ab_channel=CACUFMG. Acesso em: 9 jan. 2022.

9 Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/maosliterarias/>. Acesso em: 9 jan. 2022.

10 Disponível em: <https://neo.ines.gov.br/neo/index.php/repositorio>. Acesso em: 09 nov. 2021.

11 Disponível em: <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/publicacoes/>. Acesso em: 20 set. 2021.

seja, são as organizações de surdos as interessadas diretas na produção e divulgação científica em Libras e estas devem se engajar ainda mais nesta empreitada. Apesar disso, percebemos um cenário inverso de investimento governamental que impacta a efetividade dessas ações. Ambos os periódicos citados tiveram suas publicações mais atuais nos anos de 2018 e 2019, respectivamente, o que mostra a descontinuidade destas.

Questionamos se esse desinvestimento está relacionado ao *Qualis* alcançado por essas revistas no quadriênio de 2013-2016 foi B4, área interdisciplinar para a Revista Fórum e B5, área Linguística e Literatura para a Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras, de acordo com informações da Plataforma Sucupira. O *Qualis* é uma medida avaliativa atribuída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca classificar os periódicos científicos quanto a sua capacidade de circulação e qualidade. As atribuições consideradas nesta avaliação (2013-2016) compreendem os extratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, e C, onde A1 corresponde à melhor classificação ou maior impacto e C não estabelece impacto científico. Tendo em vista os anseios brasileiros pela internacionalização da pesquisa, os periódicos bem qualificados tendem a obter maiores investimentos, enquanto aqueles com menor qualificação, tendem, inclusive, a desaparecer.

Tendo em vista que “a política linguística é, primeiramente e antes de qualquer coisa, política” (LAGARES, 2018, p. 133), entendemos que se não houver investimentos públicos impactantes em periódicos e eventos que se dirijam à Comunidade Surda, a divulgação científica para esse público se tornará ainda mais dificultada. Em pesquisa sobre os principais meios de disseminação do conhecimento produzido sobre, para e de surdos no contexto brasileiro, ao analisarmos 94 trabalhos entre 2019 e 2021, dentre artigos, dissertações e teses, identificamos que todos esses foram publicizados em língua portuguesa (GOMIDES; RIBEIRO, no prelo). Isso nos leva à indagação: esses conhecimentos estão realmente contemplando a comunidade surda? Tendo em vista os avanços tecnológicos, essa não seria a hora de buscar maneiras mais democráticas e integrativas para a divulgação científica? Quais são os ganhos para indivíduos usuários de línguas em situação de minoridade, como a Libras, receber evidências científicas em sua primeira língua?

Essas e outras questões nos auxiliam na busca por um novo olhar em relação às formas de se fazer ciência atualmente. Com o avanço da divulgação científica por meio da *internet*, é possível pensar em uma ampliação da forma como as publicações serão disponibilizadas, uma vez

que essa ferramenta permite não apenas o compartilhamento de textos escritos, mas também de imagens, vídeos, jogos, objetos educacionais, dentre outros. Conforme aponta Tiago da Silva Ribeiro (2021, s/p), as divulgações em revistas científicas digitais mantêm o mesmo padrão na forma como seus conteúdos são divulgados, conforme o fragmento a seguir:

[...] apesar de vermos uma evolução no que diz respeito ao meio em que são divulgadas, não vemos muitas mudanças em seus conteúdos. Em sua grande maioria, ainda são textos verbais, com formato estático, que não exploram toda a multimodalidade característica do mundo conectado e interativo em que vivemos. É como se ainda estivessem sendo produzidas para serem impressas. Uma das causas dessa dificuldade em atualizar seu formato talvez seja a necessidade de seguir as normas rígidas de classificação dessas edições, já que suas instituições pontuam de acordo com o cumprimento de tais critérios. Que tal, como pesquisadores, começarmos a pensar em uma renovação verdadeira desse gênero acadêmico? Será que é possível avançar na forma, mantendo o rigor científico no conteúdo?

Como é possível compreender na argumentação de Tiago da Silva Ribeiro (2021), novamente somos confrontados com os padrões a serem seguidos para as classificações e financiamentos impostos por agências de fomento nacionais e internacionais, como relatamos acima sobre a avaliação da CAPES. Como formas alternativas de divulgação esse autor salienta a plataforma para vídeos *Youtube*, que tem, inclusive, tornando populares as *lives educacionais*, a utilização de redes sociais como o *Twitter* ou o *Facebook*, além de demarcar a crescente popularização dos *Podcasts*. Particularmente, compreendemos que o compartilhamento de vídeos que apresentem os conteúdos em Libras, juntamente aos estudos escritos em língua portuguesa, já seria um avanço na democratização dos períodos científicos.

Essa já tem sido uma prática adotada por alguns autores, como por exemplo pelos organizadores da obra disponibilizada em PDF *online*: *Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade*, organizada por Chalhoub e Tiago da Silva Ribeiro (2020), cujos resumos dos textos foram interpretados em Libras e disponibilizados no *Youtube*. Ações como essa permitem a aproximação de pessoas surdas sinalizantes, gerando o interesse pelos conteúdos. Outro exemplo é a nossa própria iniciativa em divulgar o link para uma breve compreensão da temática tratada neste nosso trabalho, vinculada ao título. Obviamente muitas questões estão envolvidas em atitudes como essa, como por exemplo: de quem é a responsabilidade pela tradução ou interpretação dos conteúdos para a Libras, da revista ou

dos autores? Onde especificamente essas informações estarão dispostas na plataforma dos periódicos? Além dessas, que outras formas de divulgação também poderiam ser consideradas mais democráticas para a Comunidade Surda?

Considerações finais

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Paulo Freire (2019, p. 98).

Finalizamos nossa exposição indicando que muitos são os processos pelos quais precisam passar nossa produção científica para que tantas perguntas abertas nestas linhas possam ser, aos poucos, respondidas e finalizadas. Como estabelece Freire (2019) na epígrafe que abre essa nossa seção final, é preciso que a Comunidade Surda seja problematizada e eficazmente indagada sobre as melhores formas para que a comunicação científica lhes chegue de uma maneira mais integrativa. A imposição da língua portuguesa tem gerado diversas dificuldades para essa comunidade, resultando na evasão escolar e acadêmica, tantos outros surdos nem adentram nos corredores de faculdades e universidades, simplesmente em decorrência da barreira simbólica da língua?

Alguns autores como Freitas e Eulálio (2020) indicam que apenas a presença do intérprete em situações nas quais se insere a Comunidade Surda, não seria fator suficiente para significar a inclusão destes, de fato. A criação de espaços dialógicos de comunicação e expressão da pessoa surda necessitam de um pouco mais que a mediação deste profissional, que também é importante, mas que, em muitos casos, tem assumido, inclusive, as funções que os professores deveriam desempenhar. Em outra direção, a produção de materiais e divulgações inscritas na lógica de interpretação do mundo pelo canal viso-espacial, são estratégias fundamentais para que nossa divulgação científica se torne mais integrativa e, certamente, bilíngue.

Outras investigações que tematizam, *in loco*, como a comunidade surda tem recebido as chamadas divulgações em língua portuguesa, ligadas a um *viés* mais tradicional, em contraposição a abordagens mais integrativas,

podem nos oferecer respostas mais concisas sobre as necessidades e melhores alternativas para a composição de periódicos bilíngues. Questionamentos sobre a forma como esses periódicos têm sido reconhecidos e avaliados também nos auxiliam na busca por resultados mais democráticos, para além da mera ‘corrida’ pelo aumento no fator de impacto das publicações. Sabemos que a relação se estabelece como em um cabo de guerra, mas nesta empreitada, a democratização do conhecimento e a integração social das comunidades cujas línguas se estabelecem em situação de minoria, deveria ser uma tônica constante.

Ao considerar que a educação bilíngue se encontra hoje como um dos objetivos a serem atingidos por nossa LDB, questionamo-nos se esse não é o momento de buscar diminuir a visão clínico-terapêutica sobre a surdez, passando a compreender a pessoa surda sob uma perspectiva crítico-histórico-cultural. Entender a pessoa surda como alguém dotado de língua própria, cultura e identidade significa também entender que essa pessoa possui direito de acesso de toda e qualquer informação em línguas viso-espaciais, em nosso caso, a Libras. Assim, não apenas os periódicos científicos, mas todas as instâncias sociais deveriam se adequar no fornecimento de uma compreensão plural, bilíngue e dialógica para que a leitura de mundo realizada pela Comunidade Surda se mantenha sempre na direção da inclusão. Esse é o futuro pelo qual ansiamos.

Referências

BRASIL. **Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017.** Educação. Diretoria de Avaliação, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hibris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 79-93, 2007.

CHAIBUE, K.; AGUIAR, T. C. A Colonialidade sobre o Surdo. Editora Arara Azul. **Revista Virtual de Cultura Surda.** Edição nº 13, 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao-14>. Acesso em: 28 mai. 2020.

CHALHUB, T.; RIBEIRO, T. da S. (orgs.). Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade. Rio de Janeiro: Ayvu, 2020. Disponível em: https://4c940ada-a8f2-4241-ab73-4171a11a5dc8.usrfiles.com/ugd/4c940a_7dd2bd65b600437aa48cd765d9bec7b4.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

FERREIRA, A. C. de A. X.; FARIAS, F. N. de A. Acesso às informações sobre a Covid-19 pelos Surdos de Teresina-PI, no período inicial da quarentena, deflagrada pela pandemia do SARS-COV2. **Entretextos.** 21(1). 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/41915>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 71 ed. 2021, 256p.

FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Os surdos e o ensino superior no Brasil: uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, 26 jun. 2020. Disponível em: [https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/2621/2782#:~:text=O%20pa%C3%ADs%20tinha%2C%20em%202016,%2C52%25%20do%20total\)..](https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/2621/2782#:~:text=O%20pa%C3%ADs%20tinha%2C%20em%202016,%2C52%25%20do%20total)..) Acesso em: 02 ago. 2021.

FIORINI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *IN*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 71 ed. 2021, 256p.

GOMIDES, P. A. D.; RIBEIRO, T. da S. **Estratégias de acesso e circulação do conhecimento científico**: a surdez tematizada em periódicos brasileiros, no prelo.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Repositório Digital Huet**. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

LAGARES, X. C. Minorias Linguísticas. *In.*: LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writting in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23 Issue 2, p. 157, 16p. 1998.

LILLIS, T. **Student Writing as ‘Academic Literacies’**: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, vol. 17, n. 2, 2003.

LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, 4(1) p. 5–32, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, 71-114. 2008.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In.*:

Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências' revistado. Porto: Edições Afrontamento. 2003.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, UFSC, n. 5, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 09 nov. 2021.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: **Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36. Disponível em: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/MuellerdeQuadros-2005.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

RIBEIRO, T. Ouvintismo estrutural e exclusão social da pessoa surda. **Diversa Educação Inclusiva na Prática**. 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ouvintismo-estrutural-e-exclusao-social-da-pessoa-surda/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

RIBEIRO, T. da S. Novas formas de divulgação do conhecimento científico. **E-docente**. 29 jun. 2021. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/educacao/novas-formas-de-divulgacao-do-conhecimento-cientifico/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SITO, L.; MORENO, E. Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. **Enunciación**. Vol. 26, número especial, 2021, p. 149-169.

Capítulo 8

XADREZ PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL INTERATIVO PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mateus Cardoso Clemente¹
Galdino Rodrigues de Sousa²

Introdução

O xadrez é um jogo muito antigo e até hoje não se sabe exatamente quando e como surgiu. De acordo com Silva (2008), o jogo já existe, ao menos, há aproximadamente 15 séculos, passando por diversas culturas como a antiga Índia, a Europa medieval, a União Soviética e o ocidente. Descobrir a origem desse jogo é uma tarefa complexa, pois existem mais de 40 lendas que abordam o surgimento ou o nascimento do jogo de xadrez. Porém, entre as muitas histórias, na Índia, já foram encontrados indícios arqueológicos tidos como verdadeiros, atribuindo sua invenção a Sissa, um brâmane da corte de rajá Bahlait. Segundo Kleine (2020), o xadrez atualmente é jogado representando um conflito entre dois exércitos, em que o objetivo principal do jogo é capturar o rei do exército adversário o mais rápido possível, assim, consequentemente, capturando as demais peças que compõe o exército adversário. Esse jogo é composto por 32 peças, 16 delas são de cor preta e as outras 16 são de cor branca. O tabuleiro é composto de 64 casas com tamanhos iguais e se alteram nas mesmas cores das peças.

Nesse tabuleiro, as peças são posicionadas de uma forma específica para o início do jogo. Cada uma delas possui movimentos também específicos, por conta disso o jogo de xadrez se torna um jogo complexo. Todavia, o que o xadrez possui de complexidade ele também possui de potencialidades que serão citadas e desenvolvidas ao longo deste trabalho.

1 Mestrando, Professor de Educação Física- Secretaria de Esporte (SESP) mateus9701@outlook.com

2 Doutor, Professor Universitário-Unincor, prof.galdino.sousa@unincor.com.br

Dessa forma, ele se torna uma opção a ser utilizada no processo de ensino no âmbito educacional, compondo o conteúdo da Educação Física, por exemplo. O jogo tem sido o conteúdo mais utilizado dentro da Educação Física escolar, entretanto é de suma importância que esse componente da cultura corporal de movimento não se reduza a proporcionar o prazer e a diversão ao aluno devido ao seu caráter lúdico e atrativo, caso contrário transformar-se-á em apenas um instrumento de replicação de práticas sem intencionalidade pedagógica. Nessa linha, Stumpf (2000) vê o jogo como parte integrante dos conteúdos que compõem a disciplina de Educação Física e que não pode ser considerado como apenas uma mera atividade utilitária desprovida de sentido educativo, e que, ainda, esse conteúdo da cultura corporal de movimento deve provocar também a formação da consciência crítica do educando.

Nessa esteira, o xadrez aparece como uma opção a ser utilizada pedagogicamente, segundo Águila, Nascimento e Carvalho (2020), esse jogo ensina a solucionar problemas olhando e entendendo a realidade que é apresentada. Portanto, as estratégias do jogo de xadrez podem proporcionar, quando bem direcionadas, uma visão para a solução de problemas do dia a dia, podendo ainda ser potencializadas por reflexões críticas no sentido de combate às desigualdades sociais. Além disso, essas estratégias são reconhecidas também por contribuírem com o aumento da capacidade de concentração dos alunos.

Sendo assim, esta obra é um ensaio de caráter qualitativo fruto de um trabalho aplicado, de forma que elegemos como objetivo geral apresentar as possibilidades de aprendizagem do jogo de xadrez por meio de um curso de formação continuada e da elaboração de um material interativo (sequência didática em plataforma digital), com o seguinte problema de pesquisa: Como auxiliar o professor de Educação Física no processo de ensino-aprendizagem do jogo de xadrez, levando em consideração, especialmente, os anos iniciais do ensino fundamental II e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?

O desenvolvimento deste trabalho também se justifica por apresentar preocupações e proposições didático-formativos no sentido de propiciar continuidade formativa de professores de Educação Física já atuantes, bem como da contribuição desses professores para que a pesquisa não se desgarre da realidade pragmática, ou do chão da escola. Em via de mão dupla, os professores, ao terem acesso a este trabalho, contribuirão para que ele seja mais fidedigno. Outra questão importante no contemporâneo educativo diz respeito às relações do nosso projeto com as tecnologias,

visando a formações síncronas e assíncronas, aos seus usos.

No que se refere aos aspectos metodológicos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo, por isso, em um primeiro momento realizamos uma pesquisa com objetivos exploratórios e explicativos, que adota procedimentos bibliográficos. Diante disso, foram elaborados e aplicados uma formação continuada e também um material interativo digital composto de sequência didática/videoaulas voltados para o jogo de xadrez. Foram 6 encontros síncronos pela plataforma Google Meet, com 6 professores de Educação Física que dão aula no ensino fundamental II em escolas das cidades de Três Corações-MG, e também foram produzidas 6 videoaulas inspirados nesses encontros.

Posteriormente, foram disponibilizadas na plataforma Youtube, de forma assíncrona, essas videoaulas/sequências didáticas que podem ser acessadas pelo link <https://www.youtube.com>, no canal Educação Física e Xadrez. Nossa intenção é que esse material interativo digital possa auxiliar os professores de Educação Física escolar a trabalharem o xadrez de forma didática em suas aulas.

Essa última fase do projeto pode ser compreendida como de procedimento de estudo de caso, pois visa a uma análise profunda de um grupo bem definido. Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, preconizada por Bardin (2006), argumentando que a análise de conteúdo é composta por um conjunto de instrumentos de caráter metodológico. A autora ainda acrescenta que a análise de conteúdo configura-se como um conglomerado de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Enfatizaremos a frequência de presença e/ou ausência de elementos constitutivos do que é interessante para a pesquisa.

Desenvolvimento

Não restam dúvidas de que o jogo/modalidade xadrez possui uma história milenar, e esse é o argumento já consolidado no âmbito da produção enxadrística. Entretanto, se os achados empíricos confirmam as raízes milenares do xadrez, por outro lado, também evidenciam certa discrepância quanto à real origem do jogo. Segundo Tahan (2006), o provável criador do jogo de xadrez foi um homem chamado Lahur Sissa, que era conselheiro de um rei da Índia, da província de Taligana. Segundo

a história, esse rei era muito rico e generoso, e o seu reino era pacífico e próspero. A ambição dos comandantes de reinos vizinhos fez com que esse reino fosse invadido, e, como consequência da luta entre os reinos, houve um grande número de mortos, entre esses mortos estava o filho rei. Com a morte de seu filho, a vida perdeu o sentido para o rei, e ele acabou por descuidar de si mesmo e de seu reino.

Complementando, Carvalho (2019) diz que, a pedido do rei, Sissa criou um jogo revelador de valores, qualidades e conhecimento para que o rei jogasse e se sentisse melhor diante dos fatos ocorridos. Sissa apresentou ao rei um tabuleiro de xadrez parecido com o usado atualmente. As peças representavam os 4 elementos do exército indiano da época, eram representadas por navios, cavalos, elefantes e soldados liderados por um rei e seu vizir. Sissa escolheu a guerra porque ela era a melhor situação para se aprender o valor de uma decisão tomada. Segundo ele, a esse jogo foi dado o nome de Chaturanga, que significa “exército formado por quatro membros”.

O processo de transformação do nome Chaturanga para o nome “xadrez” se deu pela difusão que o jogo teve nos países europeus, como é salientado por Sá e Rocha (1997). Segundo os autores, o jogo já com a modificação das peças fazendo referência à cultura europeia e com o nome de xadrez foi apresentado a todos os reinos europeus. Essa versão sobre a origem do jogo de xadrez tem sido utilizada predominantemente no universo enxadrístico.

Traçando um paralelo entre o jogo de xadrez e a educação (Física), de acordo Moreira (2016), a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, dentre outras importâncias, possui a grande tarefa de inserir o aluno na cultura corporal de movimento. Assim, constrói-se um cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para que ele possa aproveitar-se do jogo, do esporte, das atividades de dança, das ginásticas rítmicas e das práticas de aptidão física, utilizando todos esses conteúdos na vida da melhor forma possível.

Nesse sentido, o jogo de xadrez é uma ferramenta que se soma às práticas educativas já existentes. De acordo com Rodrigues (2010), a prática educativa do jogo de xadrez potencializa o convívio das diferenças e de aprendizagens recíprocas entre professor e aluno. Talvez esse seja um dos maiores desafios da educação: aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, respeitando-se mutuamente as diferenças. Neto e Santos (2018) salientam que o jogo de xadrez surge como uma estratégia a ser utilizada

no âmbito educacional, pois desenvolve autoconfiança, concentração, organização, atenção e raciocínio lógico nos alunos, porém é importante destacar que o jogo deve ser pensado pedagogicamente e não como apenas passatempo e recreação.

Como é salientado por Fonseca e Ferreira (2015), a prática do jogo do xadrez pode estimular de várias formas os praticantes. Por ser um jogo com muitas regras e movimentações complexas, possibilita que o jogador exercite sua mente. Partindo desse princípio de estímulo cognitivo, esse jogo pode ser utilizado como instrumento de auxílio pedagógico. Lembrando que o que irá fazer do jogo de xadrez um importante conteúdo a ser trabalhado com os alunos no âmbito escolar será a forma com que o jogo será utilizado nas disciplinas pelos professores, principalmente os professores de Educação Física escolar.

O xadrez, com sua presença nas aulas de Educação Física, por meio de situações criadas pelo professor, apresenta-se como um estimulador de alguns elementos cognitivos. Através da sua prática, o jogo de xadrez exige do aluno concentração e raciocínio lógico, contribuindo para o desenvolvimento de ambos (PEREIRA; LÔBO; SANTOS, 2013). Pujol e Ivo (2015) salientam que, por possibilitar desenvolvimento de uma infinidade de capacidades de grande importância para aqueles que o praticam, o jogo de xadrez é avaliado como um bom instrumento a ser utilizado como estratégia de ensino na educação.

Para Freire (2005), a educação não é o ato de depositar conhecimentos, e sim o ato de partilhá-los no encontro entre sujeitos no mundo e com o mundo, e, assim, estes, através da palavra, pronunciam sua realidade. Ainda acrescenta que a educação se refere ao processo de desenvolvimento humano, nela se envolve a formação no que diz respeito às qualidades físicas, morais, intelectuais e estéticas, tendo em vista a sua relação com o meio social e com as relações sociais (FREIRE, 1996). Assim, possibilitam-se o conhecimento e o agir como um ato transformador e crítico, que rompe com a alienação fragmentadora trazida pela educação bancária. Reforçando esse pensamento, Lima (1973) nos traz que a ação humana produz a cultura e a cultura produz o homem, sendo assim o homem é um produto do meio, e o meio é um produto do homem.

De acordo com essa ideia, é interessante refletir acerca da inserção da tecnologia no processo educacional. Junior e De Melo (2021) afirmam que é importante frisar que a proposta relacional com as mídias não versa a respeito de simplesmente utilizar a tecnologia na educação no sentido de

modernização dos instrumentos, mantendo métodos educacionais antigos, mas sim tornar a tecnologia um recurso eficaz dentro do ambiente escolar com a utilização de novos métodos. Para isso, formações docentes se tornam essenciais, pois, tendo os recursos disponíveis, passa pelo professor a possibilidade de torná-los significativos para seus alunos.

Ainda Segundo Bianchi e Hatje (2007), a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), quando bem conduzida, é capaz de promover a interação entre professores e alunos através de uma troca de informações e experiências, agindo como uma “janela para o mundo”, permitindo que o educando conquiste outros espaços. Percebe-se que uma das principais características da educação, envolvendo as TIC's, é a de promover o acesso às informações, provocando uma descentralização do poder de comunicar em sala de aula, anteriormente centrado na figura do professor.

Outro fator importante é que a tecnologia está ao redor dos educandos em seu dia a dia fora do ambiente escolar. Dessa forma, é complicado motivá-los a produzir conhecimento somente com metodologias tradicionais, pois esse modelo se distancia da realidade que os alunos vivem. De acordo com Alves (2019), as novas gerações de alunos que atualmente entram nas escolas compõem um novo cenário educativo, desafiador ao contexto de uma abordagem tradicional de ensino.

Na busca dos educadores para superar os desafios postos, é necessário repensar sua prática educativa, buscando subsídios para atender as demandas formativas da contemporaneidade. Segundo Freire (1992, p.59):

É preciso que o educador saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o seu educando ultrapasse o seu “aqui”, para que esse sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitas” com que os educandos chegam à escola.

Nesse contexto, Lombana (2015) ressalta que a utilização das tecnologias, como ferramentas que apoiam os processos de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva educacional, assume a dimensão do meio e não o fim. Isso ocorre, pois a tecnologia por si só não é capaz

de realizar as mediações necessárias para que haja o desenvolvimento educacional nos alunos. Dessa forma, o professor permanece no papel de mediador do conhecimento. Alves (2019) complementa dizendo que o caminho entre o uso efetivo das TIC's em sala de aula e a mudança de práticas pedagógicas são fomentados pelas infinitas possibilidades pedagógicas dessas ferramentas. Elas têm contribuído para oportunizar ao estudante a condição de participar e de ser o protagonista de seu aprendizado, de criá-lo e de interagir com ele, e não apenas ser o expectador passivo que recebe os comandos e os executa, sem nenhuma chance de fazer parte do processo.

Relacionando a Educação Física escolar, as TIC's e o ensino do xadrez, Souza (2020) acrescenta, em sua obra, relatos de algumas aulas em que ele fez uso de *tablets*, celulares e/ou computadores, utilizando o aplicativo (APP) CHESS, disponível na *Play Store* gratuitamente para *download*. Diante das mediações do autor, o APP CHESS foi utilizado com o objetivo de auxiliar os alunos na aprendizagem do jogo de xadrez, pois, com o uso do APP, eles puderam jogar em qualquer lugar e ter algumas funções que facilitaram o entendimento/aprendizagem do jogo.

Nas aulas de Educação Física, segundo Kubiak e Souza (2013), foi possível perceber diferenças entre o modo de ensino do xadrez na forma tradicional e na forma digital. Com a inclusão da tecnologia nas aulas, possibilitou-se ir além daqueles conhecimentos transmitidos no formato presencial, no qual o aluno se limitava a realizar atividades somente no tabuleiro. Com o uso da tecnologia, foi possível buscar informações a respeito de estilo de jogo de outros jogadores, simular jogadas, buscar estudos já realizados voltados para o ensino e para a prática do xadrez e etc. Assim, sustenta-se a importância do uso das tecnologias para alavancar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Souto (2020), o xadrez, juntamente à tecnologia, permite uma ampliação dos conhecimentos e facilita que eles sejam internalizados, pois possibilita que o aluno procure solucionar problemas através do raciocínio e do seu pensamento lógico. A utilização da tecnologia como ferramenta se faz importante, também, pelo fato de auxiliar de forma intensa na apreensão da atenção e no aguçamento da curiosidade do aluno, permitindo-lhe ter acesso a uma variedade enorme de formas para se trabalhar todos os aspectos interessantes do xadrez.

Enfim, percebe-se que o jogo de xadrez sendo utilizado como recurso pedagógico no âmbito educacional, desenvolvido majoritariamente nas

aulas de Educação Física, pode potencializar as experiências e o aprendizado dos alunos, contribuindo diretamente para formação integral dos alunos.

Considerações finais

Investigar o processo de formação contínua de professores de Educação Física na perspectiva do jogo de xadrez, no formato síncrono e assíncrono, revelou-se uma tarefa árdua, porém um terreno potencialmente fértil. Afinal, adentrar em um movimento em que complexas redes de interação entre saberes pessoais, formação escolar e formação profissional se estabelecem é sempre uma tarefa inesgotável, que requer uma síntese do próprio trajeto percorrido. Mediante um cenário provocativo, a formação contínua dos professores de Educação Física também se revelou numa trajetória em constante mutação, em que o saber profissional se mostrou não ter uma fonte única, mas estar interligado ao contexto profissional e ao momento histórico específico da vida e da carreira de cada professor.

Sendo assim, pode-se afirmar que esse estudo apresentou e discutiu possibilidades de utilização do jogo de xadrez, com professores de Educação Física escolar do ensino fundamental II de Três Corações-MG e com os demais professores que tiveram interesse e acesso aos materiais produzidos nesta dissertação. Diante disso, a elaboração deste estudo colaborou para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático dos professores participantes da pesquisa em relação às estratégias de ensino-aprendizagem relacionadas ao ensino do jogo de xadrez na Educação Física escolar.

Para finalizar, destacamos que foi constatado pelos participantes da pesquisa que os assuntos abordados nesse estudo reforçam a importância de a Educação Física estar presente no contexto escolar e, conseqüentemente, colaboram para a valorização da disciplina no cenário educacional. É preciso ressaltar que este estudo fundamentou suas análises no contexto dos professores de Educação Física do Ensino fundamental II de uma cidade específica, por isso seus dados não podem ser generalizados e, sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

Referências

ÁGUILA, João Tumbes; NASCIMENTO, Marcia da Silva; CARVALHO, Aderlan Pinho. **Projeto xadrez, educação e cidadania: O uso do xadrez como ferramenta de aprendizagem de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Benjamin**

Constant–AM. ANINC-Anuário do Instituto de Natureza e Cultura, 2020.

ALVES, Dayanny Carvalho Lopes. **A percepção dos professores sobre o uso das mídias e tecnologias na prática docente e suas contribuições no ifsuldeminas**. Unesp, Rio Claro, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BIANCHI, Paula; HATJE, Marli. **A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de Educação Física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Pensar a Prática, v. 10, n. 2, p. 123-138, 2007.

CARVALHO, Hebert. **Tabuleiro da vida: o xadrez na história**. Editora Senac São Paulo, 2019.

FONSECA, Adriano Vasconcelos, FERREIRA, Elizangela Fernandes. Os benefícios do jogo de xadrez para os alunos com deficiência intelectual de uma escola estadual do município de São Gotardo – MG. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, São Gotardo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11. Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JÚNIOR, Ismael Lemes Vieira; DE MELO, José Carlos. Utilizando as tecnologias na educação: possibilidades e necessidades nos dias atuais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 34301-34313, 2021.

KLEINE, Bruna Fernanda. **O jogo de xadrez: uma ferramenta lúdica para o desenvolvimento da tomada de decisão**. Revista de Extensão e Iniciação Científica da UNISOCIESC, v. 7, n. 2, p. 39-46, 2020.

KUBIAK, Adriana; SOUZA, Juliano de. **Ensino do xadrez e o uso das tecnologias: Aprender por meio do computador**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_artigo_adriana_kubiak.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Treinamento em dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1973.

LOMBANA, Nelson Barrera. **Uso da robótica educativa como estratégia didática na aula**. *Práxis & Saber* - Vol. 6. Núm. 11. Pág. 215-234, 2015.

MOREIRA, Laine Rocha. **Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco**. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

NETO, Antenor Oliveira Silva; SANTOS, Tamara Cardoso Bastos. **Xadrez**: Instrumento pedagógico para alunos com deficiência intelectual. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2018.

PEREIRA, Patricia Santos; LÔBO, Weriton de Souza; SANTOS, Silmary Silva dos. Xadrez uma prática lúdica e suas contribuições para o ensino da matemática. **Sbem.web**, Curitiba, jul. 2013. Disponível em: http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2769_1254_ID.pdf. Acesso em: 05/02/2021.

PUJOL, Vitor Rodrigues; IVO, Andressa Aita. **Xadrez na educação física escolar**: Proposta pedagógica e sentidos atribuídos. *In*: 11º Congresso Argentino de Educación Física y Ciencias, Santa Maria, 2015.

RODRIGUES, Andréia. **O xadrez na educação física escolar**. Motrivivência, Santa Catarina, 2010.

SÁ, Antônio Villar Marques de; ROCHA, Rodrigues Rocha. **Iniciação ao xadrez escolar**. 2 ed. Goiânia: Potência, p.67.1997.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso. O Jogo de Xadrez como Recurso Didático-Pedagógico nas Aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Ano XX, Nº 31, P.19-35, 2008.

SOUTO, Tielle Alves. **Uso da tecnologia no xadrez e suas interações no processo educacional dos alunos na educação básica**. *In*: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, 2020.

SOUZA, Roberto Silva Miranda. **Ensino e aprendizagem do xadrez na Educação Física escolar**: possíveis contribuições para o rendimento escolar a partir da utilização de tabuleiros, aplicativos e xadrez humano. 2020.

STUMPF, Jussara Marchiori. **O jogo nos dizeres e fazeres dos**

professores de Educação Física que atuam nas Séries Iniciais de Ensino Fundamental. Monografia de Especialização, Caxias do Sul: UCS, 2000.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** 67. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Capítulo 9

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTRA HEGEMÔNICA

Maria Clara Carneiro Câmara¹

Maria Aparecida Vieira de Melo²

Introdução

A avaliação dentro do currículo escolar tem como intuito a formação do aluno, enquanto sujeito atuante do seu processo de ensino aprendizagem. Se sabe que dentro da conjuntura escolar brasileira existem diversos coletivos que advêm de grupos sociais majoritariamente oprimidos, historicamente falando. Dentro das escolas brasileiras há a discussão em torno da defesa pela permanência das escolas do campo. As poucas que restam e ainda funcionam são excluídas das discussões. As políticas de permanência das escolas e precisamente dentro da Educação do Campo e dos aparatos legais que as sistematizam, a organização pedagógica das instituições não enxerga a emergência de modificar o currículo escolar camponês, o que piora a exclusão dos grupos que participam do contexto da Educação do Campo, constituído em: quilombos, indígenas, trabalhadores do campo, alunos da EJA, mulheres, crianças, famílias.

O trabalho tem como razão epistemológica trazer a discussão em torno da investigação, observação e estudos aprofundados sob a luz da pedagogia decolonial e contra hegemônica da avaliação, em defesa da luta pelas escolas do campo e a sua estrutura curricular que engloba todos os grupos sociais e participantes dos movimentos sociais defensores dos filhos da campo, da necessidade em fazer a avaliação contra hegemônica, combater o preconceito dos grupos excluídos da Educação do Campo e mostrar como o conteúdo pragmático contra hegemônico tem relevância para a luta dos camponeses em toda sua diversidade.

A abordagem teórica se subsidiaria em torno da definição do que é

1 Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mariaclaracc13@outlook.com

2 Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, m_aparecida_v_melo@hotmail.com

a educação do campo e sua epistemologia histórica etnográfica, para que inicialmente obtenha-se o entendimento prévio da ressignificação *de* campo e *para* o campo dentro da contribuição de CALDART (2012), elencado as questões da diversidade presentes dentro da Educação do Campo e do direito a educação desses grupos que a compõem, com o propósito de defender a voz dos condenados da terra pelo seu espaço dentro do ambiente escolar camponês (ARROYO, 2012) e, imprescindivelmente, fazer jus a avaliação decolonial na luta pela educação contra hegemônica e pela importância do currículo anticolonialista, pela erradicação dos preconceitos presentes dentro da nossa sociedade, especialmente de contribuição para a educação antirracista (PAIN, 2019). Dentro da discussão entre os autores será possível observar a constituição de um diálogo que vai se construindo em torno das contribuições de cada temática central, mas que dentro da construção da avaliação contra hegemônica para a Educação do Campo irá firmar ligações entre os enunciados elucidados no decorrer deste trabalho.

A metodologia do trabalho consiste na pesquisa qualitativa sob análise de dados descritivos presentes em documentos que discorrem sobre a avaliação decolonial, a educação do campo, a diversidade e a educação contra hegemônica, a fim de responder a indagação que fomenta o tema da discussão: como a avaliação se contrapõe aos processos de exclusão social no campo educativo? Nesse sentido, através da análise de cada documento, serão postos o que cada um discorre sobre a Educação do Campo contra hegemônica e avaliação decolonial como instrumento de combate a cultura do silenciamento das minorias do campo que, sob seguimento do currículo escolar segregador dentro das escolas do campo, não aprofunda o conhecimento que fortaleça as lutas pelos direitos educacionais dos grupos camponeses e tão pouco agrega pela melhoria das escolas, que infelizmente são poucas pelo país.

A análise dos dados tem como base a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e seu método de observação e investigação, seja por meio de documentos, entrevistas, respostas de questionários e entre outros instrumentos explorativos.

Fundamentação pedagógica

O referencial teórico para base da discussão dos autores explicitados (ARROYO, 2012; CALDART, 2012; PAIN, 2019) terá seguimento por meio das subseções: 2.1 A avaliação na educação do campo; 2.2 A decolonialidade do saber; 2.3 Avaliação decolonial. A luz da construção

das ideias epistêmicas contra hegemônicas e sobre o intuito de desconstruir a influência colonial presente dentro do processo avaliativo dos povos camponeses.

A avaliação na educação do campo

Ao introduzir os estudos acerca da avaliação é necessário levar em conta com que objetivo a avaliação deve ser posta dentro da sala de aula, estabelecido dentro do próprio planejamento do professor e visando seguir o currículo da escola. Quando o espaço formativo como a sala de aula é posto dentro da escola do campo, o currículo deve ser pensado sob a luz da diversidade camponesa (ARROYO, 2012), encontram-se um público vasto e diverso em contextos enraizados dentro dos campos de plantação, agricultura vasta e movimentos sociais, onde é necessário sustentar a relação entre sujeito do campo e sujeito educante para garantir o seu lugar no mundo, tendo como atenção especial ao cumprimento dos marcos legais que determinam a especificidade do calendário, respeitando as temporadas de ciclo produtivo e o clima prevalente da região. No entanto, deparamo-nos com o coletivo formador da diversidade em desigualdades (ARROYO, 2012), assim como nas relações de trabalho. Existe uma exclusão do aluno camponês dentro da base do currículo escolar, o que gera, conseqüentemente, a segregação do indivíduo por meio da avaliação escolar e o apagamento do seu processo histórico-cultural de lutas, resistências e permanência pelos seus direitos.

É imprescindível pensar nos critérios avaliadores postos no contexto escolar camponês sem examinar, primeiramente, como está organizado o currículo da escola do campo e qual o público incluído dentro deste coletivo, senão os protagonistas dos campos desfeitos em suas desigualdades e refeitos em suas conquistas educacionais. A autora Roseli Caldart recorda esse pensamento ao falar da relevância das práticas pedagógicas de Educação do Campo.

Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas. (CALDART, 2012, p. 237)

Assim, é necessário reformular o currículo da escola que tem

o educador camponês para trazer o processo de desconstrução da representação excludente e subjetiva acerca dos povos do campo, para que a avaliação na educação do campo tenha o caráter emancipatório, popular e sob viés decolonialista, no sentido de reeducar as crianças, adolescentes e os trabalhadores do campo por meio de instrumentos pedagógicos que apontem caminho para a valorização do contexto social dos campos educativos, sobretudo, de caráter formativo (FERNANDES e FREITAS, 2007), visando a evolução da aprendizagem coletiva e epistemológica, pautada na Educação do Campo contra hegemônica e na participação ativa dos sujeitos dos campos quilombolas, indígenas, da educação de jovens e adultos e dos movimentos sociais rumo a libertação das amarras da opressão colonial.

A decolonialidade do saber

A colonialidade, segundo Aníbal Quijano (2014), está colocado no processo de dominação cultural, social, política e direta dos povos dominados nos continentes tomados pela colonização europeia, e com isso apagando a história no âmbito etnográfico, antropológico e epistêmico e detendo o poder de todas estas esferas de conhecimento de mundo, da modernidade como conhecíamos e da sua totalidade. A princípio, a colonização dos povos dominantes nunca deu e sem se dará sob forma pacífica e unificadora, dado a forma que o conhecimento foi monopolizado a ponto de que a humanidade ainda perceba esse lugar de passividade em troca do silêncio de grupos étnicos marginalizados, mortos e violentados em sua coexistência, nesse processo de opressão sucedida de uma contínua reprodução de memória roubada e manipulada sobre quem detém mais poder e quem não tem nenhum, mantendo a ordem de relações de poder sobre o conhecimento.

A contrapartida está na decolonialidade, desconstrução desses saberes pautados sobre uma relação de sujeito-objeto (QUIJANO, 2014) onde os povos indígenas, pretos e latinos, se pararmos pra pensar no genocídio dessas massas pelas colonizações, eram colocados sobre o lugar de indivíduos imersos a deter o conhecimento como se fossem objetos inanimados durante o decurso do tempo da história da modernidade, enquanto os dominantes sempre tiveram o poder de afirmação como sujeitos históricos e protagonistas do conhecimento do mundo.

A decolonialidade do saber é o contragolpe pelas injustiças que os povos dizimados sofrem até hoje das consequências do apagamento

histórico-cultural e pela cultura de silenciamento e visa o protagonismo da história de luta emancipatória desses povos em contra hegemonia com a soberania do conhecimento. O conhecimento decolonial busca romper as barreiras da subjetividade dos povos ancestrais para se combater o preconceito, o racismo estrutural e a cultura de violência, substancia a existência dessas pessoas e as faz enxergarem-se como sujeitos de conhecimentos e para se conhecerem no processo de negação e reafirmação de suas origens nos espaços coletivos.

Avaliação decolonial

Partindo do pressuposto da pedagogia decolonial, sob a luz da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), ela surge a partir do contexto da precisão de se discutir as relações de poder dentro das práticas pedagógicas anti hegemônicas, depois dos movimentos de tensão e insurgência social e epistêmica para dar fim a reprodução da colonialidade nos parâmetros de poder e do saber.

Após anos de muita luta de movimentos pretos e indígenas, protagonizando a busca pela centralidade dentro das relações sociais e pelos espaços, o cenário político e pedagógico começa a ter as faíscas da revolução cultural no seu desprendimento do padrão de poder vigente e os debates tornam-se locais de ocupação por grupos oprimidos e apagados historicamente para fazer suas resistências em existências. Ou seja, para que seus sujeitos iguais em desigualdade percebam que existe a possibilidade de sair do lugar de opressão, através dos movimentos de reafirmação e interculturalidade sobre o viés crítico de autores, ativistas e representações políticas e educativas, pois é impossível pensar em criticidade sem pensar na pedagogia crítica e em como é possível trazer esse resgate de interculturalidade por meio da avaliação.

A avaliação, antes de tudo, é pautada sobre critérios construídos coletivamente (FERNANDES e FREITAS, 2007) com o intuito de dar um resgate sobre o acompanhamento do aluno, enquanto sujeito atuante da aprendizagem escolar e do seu contexto socio-cultural, portanto faz-se pertinente trazer a decolonialidade na escola com a avaliação afim de valorizar a interculturalidade presente na diversidade escolar, assim como afirma Pain (2019):

A avaliação deve levar em conta as particularidades e necessidades dos alunos de maneira individualizada. Deve ser formativa, valorizando um processo contínuo, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula, com

todos os agentes escolares envolvidos. A prática da meritocracia deve ser repensada no desenvolvimento escolar que tem como objetivos a educação inclusiva e decolonial. (PAIN, 2019, p. 116)

A avaliação escolar não deve seguir o caráter somativo e classificatório, afim de separar os melhores alunos dos piores alunos, mas ao elencarmos a pedagogia decolonial dentro currículo escolar, é necessário tirar a postura de exclusão dos grupos majoritários, sendo da Educação do Campo ou não, para assumir a práxis pedagógica da inclusão das diversidades não mais desiguais, garantindo o bem estar do aluno dentro do processo avaliativo de caráter formador das práticas anti hegemônicas e reafirmadoras das ancestralidades dos grupos diversos na construção do coletivo educador e combatente dos preconceitos e violências.

Metodologia

A análise de conteúdo é proposta por Laurencie Bardin para decodificação da mensagem, ou “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 50). Dentro do método de análise da autora, ele é subdividido na pré-análise, onde as etapas iniciais (organização dos documentos, elaboração de indicadores e objetivos) configuram a primeira categoria de sistematizar o material para o seguimento do processo; exploração do material, que nada mais é do que, colocar o esquema de análise na prática e por ultimo, o tratamento dos resultados seguido da inferência e a interpretação do que se foi coletado para chegar as conclusões finais da análise.

A natureza da obtenção desses resultados pode ser de caráter quantitativo e qualitativo, a depender do que objetiva investigar, obter e ressignificar. Sobre a análise documental, Bardin define que:

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 2016, p. 51)

Em síntese, esse tipo de análise configura traduzir as informações coletadas durante a análise, no caso qualitativa, em resoluções do tipo descritiva afim de explicar a mensagem de forma mais resumida e de modo

que fique guardada para fins de verificação adiante. A inferência se faz precisa nas leituras de resultados das análises de conteúdo mais abordadas para entender melhor o seu significado e a sua utilidade para a pesquisa, os enunciados nunca estão postos de forma que sejam apenas meros objetos e sim que façam o analista fazer uma autoanálise própria.

Analizando os achados

A leitura analítica sob análise documental dos autores que substanciaram as teorias que circulam dentro do campo da teoria referencial e de dois documentos jurídicos que norteiam a legislação para a Educação do Campo, com o intuito de extrair as categorias que transitam no enunciado oculto do documento a propósito de descrever seus significados, de modo que estabeleça uma associação direta com a indagação norteadora da análise e explicita os aspectos postos nas respostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Quadro com a coleta de dados e documentos consultados

Autores e marcos legais dos documentos	Como a avaliação se contrapõe aos processos de exclusão social no campo educativo?
Miguel G. Arroyo	“Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo.” (ARROYO, p. 237, 2012)
Roseli Salete Caldart	“E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta. Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo. Acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores.” (CALDART, p. 265, 2012)

Rodrigo de Souza Pain	“O princípio da colonialidade se faz presente na escola como instituição em diversas maneiras, inclusive na avaliação, no qual o racismo institucional ainda persiste. Entendo que a decolonialidade deve ser uma prática social constantemente debatida no âmbito escolar e também nos cursos de formação de professores. A cultura da violência e a recente e difícil conjuntura política brasileira, marcada por perseguições a docentes e desvalorização de conquistas históricas da educação brasileira como a liberdade de cátedra também assinala esse cenário de tensão que se reflete na relação entre docentes e estudantes.” (PAIN, p. 116, 2019).
Política de Educação do Campo	“Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.” (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010)
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	“Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002)

Fonte: Adaptação de Bardin (2016)

Ao decurso da investigação analítica, foram extraídas as seguintes categorias por meio das respostas encontradas: Avaliação, Decolonialidade, Educação do Campo, Diversidade e Formação Docente. Interligadas, não são termos que se repetem diretamente nos trechos retirados do documento, mas que tem relação com a questão norteadora da análise de conteúdo. A referência teórica de um trabalho científico acrescenta as ideias de cada autor para fomentar a temática da discussão trabalho por meio de seus argumentos, então, serviram como coleta de dados, com base na aproximação da conjuntura da pergunta, de modo mais empírico. A junção com os marcos legais que determinam a organização pedagógica

da Educação do Campo é determinar se a inclusão dos povos camponeses coexistentes em sua diversidade é pautada dentro dos meios legais e se a contra hegemonia se faz precisa dentro das propostas pedagógicas e no currículo.

Ao fazermos uma leitura flutuante (BARDIN, 2016), são encontrados termos que se correlacionam entre si e com a indagação. A primeira resposta diz respeito a concepção de Miguel Arroyo (2012) no que tange a formação do currículo camponês centralizados sob um viés político-social nos direitos da infância e adolescência dos camponeses, destacando a condição de reconhecimento como sujeitos de direito, excluídos socialmente e inferiores no espaço educativo do campo. Ainda, fazendo uma ressalva aos movimentos sociais e sua representatividade em outros parâmetros, colocando a imersão desses coletivos como função social das escolas do campo que será de desmembrar as reproduções da opressão dos povos camponeses.

Na sequência, Roselti Caldart (2012) reafirma a luta dos camponeses para permanecer nas escolas e além disso, provocar debates em torno dos problemas sociais que silenciam os movimentos sociais do campo e também os assuntos pertinentes para o processo pedagógico, na intenção de ver a evolução dos processos educativos camponeses colherem grandes experiências político e socioeducativas, o que já possível de notar pelos debates em torno da Educação do Campo.

O terceiro enunciado denuncia a colonialidade como imposição das relações de exclusão e silenciamento do racismo estrutural dentro da escola e na avaliação por Rodrigo S. Pain (2019), de que a decolonialidade é um caminho para ser seguido para dentro dos espaços formativos da escola e da formação docente, que levá-lo em pauta nas discussões entra em confronto com a violência cultural enraizada no Brasil e a falta de uma política com seriedade e solidez, que infelizmente motiva as perseguições contra professores brasileiros, a dificuldade na relação professor-aluno e na história da educação brasileira.

Nos dois últimos enunciados elucidados estão dois documentos legais que constituem o marco legal da Educação do Campo (BRASIL, 2010) e (BRASIL, 2002) na intencionalidade de serem cumpridos nas escolas do campo e pelos profissionais da educação do campo, com ressalva especial aos Municípios e Estados, que cada dia mais fecham as escolas do campo e consequentemente tiram o direito dos povos do campo em serem educados em seus espaços educacionais próprios. As Políticas de Educação

do Campo, no Artigo 2 incisos I á V, definem princípios a serem seguidos sintetizados ao respeito às diversidades, a formação do projeto político pedagógico específico para a modalidade do campo e para os campos, políticas de formação docente para a escola do campo, metodologia e currículo escolar que traz a identidade da escola do campo dentro da sua especificidade, adequação do calendário escolar com o ciclo da colheita e clima, qualidade educacional, visando a participação da comunidade, ou seja a gestão escolar democrática. Por fim, encontra-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo o Artigo 5, que as propostas pedagógicas para a escola do campo devem contemplar toda a sua diversidade, bem como respeitá-las no seu direito enquanto estudantes e cidadãos iguais pela lei.

Em conclusão, é perceptível fazer as ligações com as temáticas abordadas e elencar elementos que tornem a discussão numa conjuntura só, após a formação das categorias que centralizam ainda mais a discussão. A análise não objetiva encontrar respostas exatas para a pergunta “como a avaliação se contrapõe aos processos de exclusão social no campo educativo?”, mas que torne a possibilidade de se produzir mais conhecimentos e conceitos novos, pertinentes para se trabalhar dentro dos campos educacionais, como a decolonialidade, a formação docente para docência camponesa, a avaliação na educação do campo decolonial, os saberes decoloniais para a educação do campo e muitos outros pontos de pesquisa e estudo. A educação do campo a princípio “é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história” (ARROYO, 2012, P. 232), serão nesses processos contínuos que as lutas permanecerão em resistência e reexistência no coletivo.

Considerações finais

A Educação do Campo no olhar da pedagogia contra hegemônica veio para quebrar os estereótipos em torno dos processos de opressão dos povos que constituem os campos em suas diversidades, decorrentes da vigência da colonialidade pairando sobre a detenção do poder e da difusão do conhecimento na educação. O currículo da educação do campo enquanto não reconfigurado para trazer as discussões decoloniais para combater as subjetividades e a pendência da participação do sujeito do campo como centro do seu processo educativo, sem levar em conta seu contexto local e suas dificuldades na aprendizagem, é um grande retrocesso reprodutivo. É preciso elucidar mais esses debates dentro dos currículos

e nos documentos que encaminham os professores e alunos do campo para a aprendizagem coletiva e democrática, mas como fazer isso com o alto índice de escolas fechadas? Fora que a efetividade dos marcos legais pouco se cumpre, ao nos depararmos com escolas sucateadas em termos de estrutura, material didático recomendado e em práticas pedagógicas inovadoras, o que torna o trabalho ainda mais complicado.

A avaliação enquanto instrumento metodológico formativo norteia a aprendizagem do aluno quanto ao seu avanço escolar formal e sujeito crítico, tem que ter o caráter contra hegemônico a fim de acabar com os processos de exclusão do aluno afastando-o da sala de aula. A formação do professor também carece da pedagogia decolonial, logo que a avaliação é um momento que o docente autoanalisa a sua práxis pedagógica para refletir sobre o que falta na sua didática e planejamento enquanto sujeito educador-educante, então se ele percebe que determinado grupo em sala de aula está afastado da participação escolar e o motivo pode estar na segregação daquele grupo nas discussões e na avaliação, é preciso que encontre uma saída para estas problemáticas nos cursos de formação, garantido pelas políticas da Educação do Campo, sob a importância de transgredir o conhecimento em torno da decolonialidade e diversidade na escola.

Portanto, a avaliação contra hegemônica tem a proposta de quebrar os domínios do conhecimento e os conteúdos que permeiam na escola do campo, para que os movimentos do campo não desistam, enquanto a luta pela educação do campo espalhe-se pelos espaços políticos, sociais e educativos e o reconhecimento do camponês como o sujeito de direitos, torne-se uma missão cada vez mais apoiadores espalhados pelo nosso país e o resto do mundo.

A grade curricular realmente leve em conta os traços culturais, ambientais, sociais, econômicos dentro das salas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola e Educação Indígena para levar em conta as diversidades únicas de cada campo esquecendo da premissa urbana e colonial, reformulando os saberes do campo e reparando a historicidade local enquanto lugar de sujeitos que existem e contribuem para a ação educativa.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Diversidade**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 231-238.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, De 4 de Novembro De 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 23 jan. 2022

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 fev. 2022

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.257-265.

FERNANDES, C. O.; Freitas, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 fev. 2022

PAIN, Rodrigo de Souza. **A Educação Decolonial e Avaliação Escolar**. Cadernos de Estudos Culturais, v. 1, n. 21, p. 105-118, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade e Modernidade/Racionalidade**. 1992. 2014.

WALSH, Catherine. (2009). **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: In-surgir, re-existir e re-viver. In: V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (p. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras.

Capítulo 10

PACTO EDUCATIVO GLOBAL E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: CONCEITOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Luciana Luiza da Silva Soares¹

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida²

Introdução

*Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*
(Paulo Freire)

O presente artigo concentra-se em dois importantes materiais, o Pacto Educativo Global, proposto por Papa Francisco e o livro Educação como prática de liberdade, de Paulo Freire, objetivando expor principalmente os conceitos abordados pelos dois documentos sobre a educação humanizadora. Refletiremos sobre “A aldeia da cultura”, proposta pelo Papa Francisco e o “Círculo de cultura”, proposto por Paulo Freire, relacionando as propostas e suas possibilidades de superarem fragmentações e contrastes de nossa atual sociedade. O atual cenário que estamos vivendo apresenta uma emergência educacional: pandemia, aulas *on line*, disparidades educativas e tecnológicas, tempos de preocupação, angústias e perdas, ensino remoto, a falta da valorização da carreira e

- 1 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação PUC-Goiás; Mestra em Letras-literatura e crítica literária (PUC-Goiás); pós-graduada em Métodos e técnicas de Ensino (Univsero); Graduada em Artes Visuais (UFG-Goiás); Graduada em Letras (UEG-Goiás). Professora da Rede Estadual do Município de Trindade-GO. Integrante do Diretório/CNPq-Grupo de pesquisa “Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. luciana.luiza11@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/4699032396679993>OrcidID <https://orcid.org/0000-0003-0124-5379>
- 2 Doutora em História Cultural (UNB); Mestre em História e Filosofia da Educação (UNICAMP); Pedagoga (UCG/PUCGO); Ex-profa.Adjunta FE/UFG. Atualmente é profa.Adjunta da PUC Goiás/PPGE. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Líder do Diretório/CNPq-Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais”-HENCES/HISTEDBR.Zeneide.cma@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/5736362178244406>. OrcidID<https://orcid.org/0000-0003-2220-9932>

formação dos professores.

Hanna Arendt tem uma frase que se encaixa a essa realidade “Não nascemos humanos, nos tornamos humanos pela educação”. Dizeres que sugere que os humanos se inserem na humanidade pelo envolvimento com a experiência coletiva acumulada ao longo do tempo e a educação humanizada valoriza as relações humanas, as emoções e as particularidades de cada aluno.

O Papa Francisco tem se destacado como uma liderança global, capaz de influenciar, positivamente, os rumos da história e, efetivamente, impulsionar as transformações necessárias no cuidado com educação, a família, a escola e estado. Em sua visão, “não se romperam só os vínculos educativos, mas a educação tornou-se também demasiado seletiva e elitista [...] a situação de um pacto educativo interrompido, como o de hoje, é grave [...] porque leva a selecionar “super-homens”, mas unicamente com o critério da mente e do interesse. Por detrás disto está sempre o fantasma do dinheiro – sempre! – que arruína a verdadeira humanidade” (FRANCISCO, 2015). O Pacto Educativo Global, propõe uma educação intergeracional, como condição urgente para todos agirem, primeiramente com três desafios: 1- Ter a coragem de colocar no centro a pessoa; 2- Ter a coragem de investir as melhores energias com criatividade e responsabilidade e 3- Ter coragem de formar pessoas disponíveis para se colocarem a serviço da comunidade.

Para Paulo Freire (1983), “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”. Portanto idealizou o círculo de cultura “Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, *programação compacta*, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado” (FREIRE, P. 1985. p. 103).

Os círculos de cultura fizeram e continuam fazendo muito sucesso e são uma das bases da educação popular não só pela experiência bem-sucedida nos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos realizados por Freire, mas pelos princípios nos quais se ancoram: a dialogicidade, a valorização dos diferentes saberes, o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do(a) educando(a).

O Pacto Educativo Global

(...) porque toda mudança precisa de um caminho educativo para fazer surgir uma nova solidariedade universal e uma sociedade acolhedora.
(Papa Francisco)

O documento foi divulgado para o mundo em 15 de outubro de 2020, porém desde 2019 o Papa já vinha sinalizando em seus pronunciamentos esse chamado, convocando a humanidade para a importância da educação e nossa postura para sermos responsáveis pela construção de um mundo mais justo e fraterno. Somente foi aguardada em detrimento da pandemia, que por sinal provocou ainda mais a reflexão para as disparidades existentes nessa área. Com apoio da UNESCO e de várias instituições, além de que finalidade do pacto é mobilizar escolas, comunidades, famílias, comunidades, jovens, religiões, governantes, enfim, toda a comunidade.

Seguindo um ditado africano “para educar uma criança necessita de uma aldeia inteira”, o Papa Francisco toma esse ensinamento para mostrar a importância de renovar o compromisso com a sociedade e principalmente com as futuras gerações. A palavra pacto, vem do compromisso, da aliança e assumir como protagonista, um compromisso pessoal e comunitário.

Ora, cada mudança precisa duma caminhada educativa que envolva a todos. Por isso, é necessário construir uma “aldeia de educação”, onde, na diversidade, se partilhe o compromisso de gerar uma rede de relações humanas e abertas. Como afirma um provérbio africano, “para educar uma criança, é necessária uma aldeia inteira”. Mas, esta aldeia, temos de construir como condição para educar (PAPA FRANCISCO, 2019).

O Pacto Educativo Global é uma ação proposta pelo Papa Francisco como forma de mobilização global de pessoas e instituições, propondo para gerar através da educação uma mudança planetária de mentalidade, que gere consciência sobre a fundamental importância da educação para juntos refletirem os compromissos propostos e a construção da aldeia da educação. Ressalta o papel da educação como ato de esperança, um processo educativo mais inclusivo e aberto, reforça o pontífice.

A Aldeia da Educação

A aldeia, tratada pelo Papa Francisco, relaciona a forma de organizar a sociedade, todos os seus integrantes sem distinção chamar para a corresponsabilidade nos processos e avanços da humanidade. O

lema do pacto é “A aldeia que educa”, unir forças para formar pessoas comprometidas com o bem comum.

Na sua essência, o pacto reafirma o potencial humano em viver de forma respeitosa e harmoniosa com todos os seres, na nossa casa comum, o planeta Terra. Desde o início de seu pontificado, Papa Francisco, vem dando destaque para a educação, visando um trabalho conjunto com escuta, diálogo e compreensão mútua “para e com as gerações jovens que empenhe as famílias, as comunidades, as instituições, as religiões, os governantes, a humanidade de pessoas maduras.”

Queremos empenhar-nos corajosamente a dar vida a um projeto educativo, investindo as nossas melhores energias e iniciando também processos criativos e transformadores em colaboração com a sociedade civil (PAPA FRANCISCO, 2015).

No momento da divulgação do Pacto, Papa Francisco cita os sete compromissos principais e explica cada um deles abaixo, contido na mensagem do Papa Francisco por ocasião do encontro promovido pela congregação para a educação católica: “global compact on education. Together to look beyond”, em 2020.

Por estes motivos, comprometemo-nos, pessoal e conjuntamente, a...

Primeiro: colocar no centro de cada processo educativo – formal e informal – a pessoa, o seu valor, a sua dignidade para fazer emergir a sua especificidade, a sua beleza, a sua singularidade e, ao mesmo tempo, a sua capacidade de estar em relação com os outros e com a realidade que a rodeia, rejeitando os estilos de vida que favorecem a difusão da cultura do descarte;

Segundo: ouvir a voz das crianças, adolescentes e jovens a quem transmitimos valores e conhecimentos, para construir juntos um futuro de justiça e paz, uma vida digna para toda a pessoa;

Terceiro: favorecer a plena participação das meninas e jovens na instrução;

Quarto: ver na família o primeiro e indispensável sujeito educador;

Quinto: educar e educarmo-nos para o acolhimento, abrindo-nos aos mais vulneráveis e marginalizados;

Sexto: empenhar-nos no estudo para encontrar outras formas de compreender a economia, a política, o crescimento e o progresso, para que estejam verdadeiramente ao serviço do homem e da família humana inteira na perspectiva duma ecologia integral;

Sétimo: guardar e cultivar a nossa casa comum, protegendo-a da exploração dos seus recursos, adotando estilos de vida mais

sóbrios e apostando na utilização exclusiva de energias renováveis e respeitadoras do ambiente humano e natural, segundo os princípios de subsidiariedade e solidariedade e da economia. Enfim, queridos irmãos e irmãs, queremos empenhar-nos corajosamente a dar vida, nos nossos países de origem, a um projeto educativo, investindo as nossas melhores energias e também iniciando processos criativos e transformadores em colaboração com a sociedade civil. Neste processo, um ponto de referimento é a doutrina social que, inspirada nos ensinamentos da Revelação e no humanismo cristão, proporcione uma base sólida e uma fonte viva para encontrar os caminhos a percorrer na situação atual de emergência. Todos esses tópicos levam em consideração uma pedagogia inclusiva, para a vida real, e principalmente com a preocupação com a casa comum. Pensar que somos constituintes de um planeta que necessita de muito cuidado e preocupação sempre.

O chamado de mudança é para todos em geral, intermediado pela educação, um pacto que firme esse compromisso pessoal e comunitário de corresponsabilidade capaz de iniciar e gerar novos processos e transformações.

Educação como prática de liberdade

Conhecido como o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire é uma referência internacional no campo da alfabetização, além da publicação de vários livros na área da educação. Defensor da escola democrática e em seu livro *Educação como prática de liberdade*, deixa claro o papel da escola: o de ensinar o aluno a ler o mundo e nele intervir positivamente. Em uma de suas frases, Freire, exemplifica isso “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Assim educando e educador aprendem com o repertório que levam para a escola, sendo o espaço de troca de saberes e experiências. Educar, para Freire, é humanizar, é uma educação de prática construtora do mundo.

Círculo de cultura

O círculo de cultura foi criado por Freire que consiste em um método de alfabetização de adultos. Foi aplicado pela primeira vez em 1963, na região de Angicos (RN) com trabalhadores de localidades de vulnerabilidade, pedreiros, domésticas, dentre outros. A estratégia principal era a utilização de palavras próprias do vocabulário, conhecidas como “palavras geradoras” e o outro destaque estava na formação dos educadores, chamados “animadores de debate.” Na oportunidade, Freire, alfabetizou

cerca de trezentos trabalhadores rurais em quarenta e cinco dias.

O círculo de cultura era, desse modo, um espaço em que se ensinava e se aprendia dialogicamente, numa dinâmica que afastava qualquer possibilidade de o considerar apenas transferência de conhecimento e revelava um espaço--tempo “de construção do saber do educando, com suas hipóteses de leitura do mundo”, como explicita Freire (2003, p 103):

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 de “professor”, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

O livro “Educação como prática de liberdade” apresenta quatro capítulos, o primeiro “A sociedade brasileira em transição”, retrata um período histórico de transição que vivia o Brasil com altíssimo índice de analfabetismo, nessa parte deixa claro seus pressupostos filosóficos, para ele, existir é muito que estar no mundo, mas sim participar, interagir, dialogar, se apropriar e transformar a cultura. No segundo capítulo “Sociedade fechada e inexperiência democrática”, aborda uma retrospectiva da história política do país, identificando sua preocupação com responsabilidade social e política, mostrando a importância do contexto histórico e se ocorreram evoluções. O terceiro capítulo “Educação versus massificação”, o autor expõe a necessidade de vencermos a prática pedagógica tradicional e acredita no potencial do homem se educar como sujeito histórico.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, p. 90. 1967).

Nestas palavras fica claro que o grande desafio, não era somente superar o alarmante analfabetismo e sim, seria a superação de nossa inexperiência democrática. No quarto capítulo, “Educação e conscientização”, o autor relata o método de Alfabetização de Adultos na década de 60, antes do golpe militar, mas que os experimentos já vinham se

desenvolvendo pela equipe há mais de quinze anos. A convicção principal de todo o trabalho era de que nas bases populares e com elas, o trabalho sério e autêntico. Falar de “Educação Popular”³ na perspectiva freudiana, vai além do democrático, e sim consciente de que o povo participe na prática permeando do saber popular para o saber sistemático, vencendo a educação bancária⁴.

Educação humanizadora

O ato educativo resume-se em humanizar o ser humano.
(Hanna Arendt)

Analisando as mediações do Papa Francisco e de Paulo Freire sobre a educação humanizadora, reconhecemos que a educação tem papel imprescindível para a salvação de vidas e para o futuro da humanidade, pelos caminhos da humanização e focados na pessoa humana, renovam-se a esperança para novas perspectivas educativas.

Educação e humanização são termos, em síntese, indissociáveis das abordagens do Pacto e das ideias de Paulo Freire, propõem um educar com o objetivo de formar e transformar seres humanos, pois educar é promover o outro em uma tarefa humanizadora, ontológica⁵.

As duas abordagens feitas até então comprovam as contribuições da educação humanizadora, principalmente para nosso cenário atual de pandemia, se torna um chamado a construção de um país mais justo e humano, com práticas que humanizem os saberes em prol de uma sociedade que necessita de transformação.

3 A Educação Popular é um movimento pedagógico e político tipicamente latino-americano. No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais disseminadores deste método. Embora o movimento tenha surgido antes, ele ganhou força nos anos 60, no contexto de resistência às ditaduras militares.

4 De acordo com o Educador Paulo Freire, o termo “educação bancária” traduz a **metodologia educacional das instituições tradicionais de ensino**. No Brasil, temos os primórdios desse tipo de educação com a chegada dos jesuítas que tinham como missão a catequização do povo nativo, assim produziram um sistema de ensino baseado na reprodução de conhecimento.

5 Ontologia é o ramo da filosofia que estuda a natureza do ser, da existência e da própria realidade. A palavra ontologia é formada do grego *ontos* (ser) e *logia* (estudos), e engloba as questões gerais relacionadas ao significado do ser e da existência.

Considerações finais

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens.

(Hanna Arendt)

Nas palavras de Hanna Arent (2003), na epígrafe acima, mostra a importância da educação e sua responsabilidade na sociedade. O que foi demonstrado também nas análises da proposta do Papa Francisco e nas ideias de Paulo Freire, educar é sempre um ato de esperança, apostamos na construção de novos paradigmas capazes de direcionar caminhos mais eficazes para humanizar o mundo. Assim Arent (2003) complementa “Na educação decide-se também se nós amamos tanto os nossos filhos a ponto de não desalojá-los do nosso mundo deixando-os à mercê de si mesmos, a ponto de não arrebatá-los de suas mãos a chance de realizar algo novo, algo de imprevisível para nós; e prepará-los, em vez disso, para a tarefa de renovar um mundo que será comum a todos.”

Como afirmava Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido (1983), “as pessoas só mudam a sociedade na medida em que elas discutem as coisas de forma horizontal, em diálogo permanente, com respeito ao conhecimento do outro, a sua história, ao seu processo de aprendizagem”. E pelas palavras do Papa Francisco(2019), “pensamos que a educação seja um dos caminhos mais eficazes para humanizar o mundo e a sua história. A educação é sobretudo uma questão de responsabilidade que se transmite ao longo do tempo, de geração para geração.”

Os materiais aqui estudados nos impulsionam a acreditar que habita na educação a semente da esperança, uma esperança de paz e justiça, um impulso de corresponsabilidade de transformação que valorize principalmente o respeito aos seres, que valoriza a humanização. Um convite à novos tempos e novas perspectivas.

Referências

ALENCAR, C. Educar é humanizar. In. GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 97-117.

ANEC. **Dicionário do Pacto educativo Global**. 2021. Disponível em:

<https://anec.org.br/biblioteca/dicionario-do-pacto-educativo-global/>

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FERRARI, M. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência**. São Paulo, Abril. Disponível em: Acesso em: 30 nov. 2021.

FRANCISCO, Papa. **Pacto educativo global**. 2015. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-10/papa-francisco-pacto-educativo-global-educao-esperanca.html>. Acesso em: 26 nov.2021.

FRANCISCO, Papa. **Pacto Educativo Global: Instrumentum Laboris**. 2019. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo **Educação e Mudança**. SP, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo **Conscientização – Teoria e prática da libertação**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo **Política e Educação**. 6ª Ed., São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** [online]. 2001, v.15, n.42, p. 259-268. Disponível em: Acesso em: 12/11/21.

FROMM, Erich. **A revolução da esperança- Por uma Tecnologia Humanizada**. Rio de Janeiro, Zahar, 1969

GADOTTI, M.; TORRES, G. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994

SAYAGO, Óscar Armando Pérez (org.). **O projeto educativo de Francisco**. Curitiba: PUCPRESS, 2019. 352 p.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE DIANTE DO ENSINO TRADICIONAL

Jôsy de Souza Paixão Oliveira

Introdução

É difícil imaginar a educação no século XXI sem considerar a influência de Paulo Freire. A obra de Freire vai do final dos anos 1950 até sua morte em 1997, com a virada do milênio batendo à porta. Sua influência é decisiva no panorama educacional internacional e Freire pode ser considerado o representante mais conhecido do que se denomina, numa terminologia bem anglo-saxônica, Educação Popular: uma batalha por justiça social a partir da educação.

Esse elemento é distintivo da obra de Freire e hoje recupera toda a sua relevância e sua necessidade em um momento em que os direitos de cidadania são questionados, o aumento das desigualdades parece irrefreável e as situações de injustiça e desamparo se tornam território comuns nas sociedades modernas. Partindo dessa premissa, a estrutura deste artigo é bastante tradicional quando se trata de abordar o pensamento de um determinado autor.

Para Freire, o ato educativo é a principal estratégia de formação do cidadão e como forma de intervenção no mundo; a partir disso, revela-se o caráter político e o dever da educação na formação cidadã. Daí a pertinência e relevância de sua afirmação sobre o sentido político da educação, que se alicerça na educabilidade do ser humano, em sua natureza inacabada, incompleta mas consciente de sua finitude; situação que o caracteriza como um ser “programado para aprender”, em constante busca, indagando sobre seu meio, seu contexto e sobre si mesmo. É precisamente essa condição de finitude que dá a possibilidade de escolher, decidir, quebrar, escolher, transformar; isto é, sonhar com outra realidade.

Esse trabalho parte do reconhecimento da estreita relação que Freire estabelece entre educação libertadora no ensino tradicional, pois afirma

que os problemas da educação não se reduzem ao campo metodológico ou pedagógico, mas possuem um elevado componente político. Essa abordagem permite afirmar que uma das principais contribuições de Freire para a educação é o questionamento da unidirecionalidade educador-aluno e não da escola como instituição educacional; contribuição que se reforça com o trabalho de educação popular e sua concepção como processo político e social, cujo interesse e espaço se dedica fundamentalmente à análise das condições de vida dos setores mais pobres e vulneráveis da sociedade; análises que buscam gerar e adequados processos de conscientização para a transformação social; É o que Freire chamou de educação para a decisão e para a libertação, sendo esses dois elementos os principais componentes da cidadania.

A consideração do papel político da educação permite sublinhar a convicção de Freire na alfabetização e na educação popular como componentes necessários à formação e ao verdadeiro exercício da cidadania.

Referencial teórico

Alguns conceitos fundamentais na obra de Freire

A partir de agora serão tratadas de várias ideias que me parecem fundamentais para abordar o pensamento de Paulo Freire: a cultura, o diálogo, o método de alfabetização e pesquisa, o conceito de oprimido (e opressor), os processos de conscientização e a ideia de educador.

Cultura

Para Freire, a cultura faz parte do processo de humanização das pessoas. Esse processo implica, de alguma forma, que as pessoas saiam do que ele chama de Cultura do Silêncio: as formas de dominação que as impedem de se expressar. Para Souza (2007) esse processo de expressão cultural está vinculado ao processo de construção coletiva do próprio conhecimento. Esse mesmo autor considera que a questão da cultura em Freire deve ser abordada a partir de uma perspectiva intercultural. Dentro da sala de aula, este princípio / conceito freireano de multiculturalismo pode até ajudar a identificar o tipo de relações entre os diferentes alunos de diferentes culturas e a perceber as relações entre as diferentes visões escritas e as várias visões orais da mesma cultura nacional (SOUZA, 2007, p. 197).

Essas abordagens nos levam ao trabalho extremamente interessante de Moore (1995) sobre a aprendizagem do inglês normativo por dois jovens de Bangladesh e como no caso de E. Lucio-Vega há respeito pela cultura, preferencialmente oral, e no outro caso parece haver uma posição contrária de reconhecimento dessa cultura oral ao focar o ensino escolar de inglês sem considerar os interesses e tradições de origem do aluno. Isso acarreta a perda de interesse pelos processos de ensino dos quais participa e que encontra absolutamente distantes de sua própria realidade. Daí também podemos derivar os processos de transição da oralidade para a escrita (LUCIO-VEGA, 2015).

A cultura, como expressão das próprias visões de vida, está presente na obra de Freire desde o início. Em *Educação como Prática de Liberdade* ele aponta: “Reconhecendo, após a primeira situação, os dois mundos - o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos - outras situações se sucedem no que a compreensão do domínio cultural seja esclarecida e ampliada” (FREIRE, 1999, p. 107).

Portanto, a noção de cultura em Freire parece estar inextricavelmente ligada ao desenvolvimento das pessoas tanto individual quanto coletivamente e nos vincula a um dos elementos onde o pensamento de Freire é útil como referência neste momento: para combater a situação de alienação cultural e perda da identidade individual e coletiva que deriva dos processos de globalização e padronização que enfrentamos em todas as áreas da vida.

Diálogo

Diálogo é o coração da filosofia e metodologia Freireana. O diálogo é o elemento que estabelece um certo tipo de comunicação igualitária e constrói processos educativos que são processos cooperativos que se caracterizam pela construção de interações sociais entre as pessoas participantes desses processos. O diálogo estabelece, de alguma forma, a forma e o método pelos quais novas formas de conhecimento são criadas. Como assinala Freire “mais do que uma técnica para atingir um fim, é uma expressão da condição humana que move as pessoas a se unirem” (FREIRE, 1997, p. 81). Freire considerou que o ensino e a aprendizagem são duas etapas no processo de criação do conhecimento, onde o educador passa a ser aprendiz e o educando se torna educador.

Para Freire (1997), o momento essencial onde ocorre o diálogo

é o processo de codificação / decodificação. O diálogo constrói os temas generativos, ajuda as pessoas a refletir e a iniciar ações transformadoras sobre sua própria realidade, como veremos mais adiante quando falarmos sobre consciência. O diálogo é um elemento presente em todo o pensamento de Freire. O que me parece fundamental aqui é que o diálogo possibilite abordar outras formas de construção do conhecimento - escolar e não escolar - por caminhos alternativos ao pensamento dominante, que se constitui como garantia da emancipação das pessoas.

Método

O método de alfabetização de Freire é um dos elementos distintivos e mais conhecidos de todo o universo freiriano. Feinberg e Torres (2014) destacam “o método de Paulo Freire nasceu como um instrumento para alfabetizar-educar com o objetivo de preparar os alunos para a participação na vida social e política (FREIRE, 1997, p. 327). O método, como toda filosofia freiriana, está claramente ligado a dois elementos fundamentais. Por um lado, a conexão dos processos educativos com a vida comunitária, emergem por meio do processo de codificação / decodificação. Por outro lado, um dos objetivos da alfabetização é que as pessoas possam dizer sua palavra no sentido de expressar suas opiniões, tomar posições, expressar ideias.

Citando Virginia Woolf, é possível dizer que a alfabetização possibilita a emancipação das pessoas. E veio a maior liberação de todas, a liberdade de pensar diretamente sobre as coisas. Esse prédio, por exemplo, gosto ou não gosto? Essa pintura é bonita ou não? Na minha opinião, este livro é bom ou ruim? (WOOLF, 1989, p. 56). Desse modo, o método de alfabetização (FREIRE, 1999; KIRKWOOD; KIRKWOOD, 2011) torna-se um elemento indispensável para ser compreendido, sob a perspectiva freireana, a construção de processos de cidadania, que temos considerado como letramento participativo (LUCIO-VEGA, 2015).

Detenhamo-nos brevemente na pesquisa temática como outro elemento importante da metodologia freiriana. O ato educativo é uma ação de saber. Saber / aprender / educar - envolve, entre outras questões, a explicitação das palavras ou os núcleos geradores que, através do diálogo, que necessariamente implica participação - se constituem como o referente significativo a partir do qual se inicia aquele processo de conhecimento que leva à habilidade de dizer a palavra.

O método de alfabetização que Freire propõe é baseado na pesquisa que as pessoas realizam sobre a percepção que têm ou estão construindo de sua realidade. Desse modo, Freire aponta: “Investigar o tema gerador é investigar, o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar sua ação sobre a realidade, que é suas práxis” (FREIRE, 1985, p. 131). E “educação e pesquisa temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo” (p. 136).

Oprimido (e Opressor)

Como já foi apontado, desde seus primeiros trabalhos Freire considerou que o processo educativo era um processo de libertação que deveria permitir que as pessoas saíssem da Cultura do Silêncio por meio de processos educativos que os permitissem dizer suas palavras. A Cultura do Silêncio torna-se o elemento fundamental de opressão, nesta perspectiva freiriana, que é utilizada pelos setores dominantes da sociedade e que se torna uma forma de hegemonia no sentido gramsciano do termo (GRAMSCI, 1974).

Nesse esquema de opressão / libertação “aparece também a diferença que Freire estabelece entre a educação bancária e a educação libertadora” (FREIRE, 1985, p. 73-99). Coben (2001) coletou algumas críticas ao conceito de oprimido em Freire. Dois são particularmente interessantes. Por outro lado, ressalta o autor, Freire nunca introduziu as questões de gênero como instrumento de opressão. Por outro lado, Coben também considera que questões relacionadas com minorias étnicas, migração, etc., não estão presentes na análise freiriana.

Em suma, essas críticas sugerem que Freire apenas considerou e incluiu como oprimidos os trabalhadores rurais e os camponeses sem terra. Em todo caso, e sem ir avaliando essas ou outras críticas, o que nos interessa sobre o conceito de opressão já entrado no século XXI é a ideia de que certos grupos sociais são obrigados a viver na Cultura do Silêncio sem a possibilidade de construir a sua própria narrativa de vida.

Obviamente, cada momento histórico apresenta certas formas de opressão, e um grupo mutante e comovente de pessoas que se encontram em situação marginal ou nos limites da vida e da riqueza social, embora os grupos opressores pareçam estar sempre ligados aos detentores do poder. É importante que possamos nos perguntar: quem são os oprimidos hoje? A situação social atual é caracterizada pelo aumento das desigualdades

sociais, pela perda dos direitos de cidadania, pela deterioração dos serviços públicos que conhecemos como Estado do Bem-Estar.

Diante disso, é claro que o conceito de oprimido continua sendo uma referência que nos permite analisar as injustiças sociais. O que é importante sublinhar as novas formas de opressão que parecem encontrar-se neste momento nos processos de expulsão de setores importantes da sociedade do que é possível designar por uma vida digna e plena.

Conscientização

Este é um dos conceitos mais polêmicos do universo freireano. Tanto que em algum momento Freire quase parou de usá-lo por considerar que poderia ser entendido como um exercício intelectual desvinculado das práticas transformadoras: um oprimido pode ter consciência de sua situação de opressão desde uma perspectiva apenas intelectual, e pode criar um conhecimento explicativo sobre essa situação de opressão. Paulo Freire adotou a noção de conscientização em sua obra e lançou um grande desafio à educação autoritária e bancária, mas abandonou seu uso ao ver que estava sendo usada como uma mentira para manchar a implementação da racionalidade instrumental sob o pretexto de uma educação radical (TORRES, 2007, p. 216).

Portanto, é muito importante notar que Freire sempre utilizou o conceito de consciência para se referir não só ao conhecimento que um grupo de pessoas pode adquirir sobre situações específicas, mas também à consciência apenas de uma situação, pode ser alcançado a partir das práticas sociais de transformação que derivam da pesquisa sobre o ambiente social em que as pessoas vivem, as condições e causas dessas condições e os processos de mudança social que são empreendidos para mudar essas situações.

Nesses processos de pesquisa / transformação, as pessoas se encontram em diálogo e podem passar do que Freire chamou de consciência mágica para o que ele chamou de consciência crítica. Pode-se acrescentar que a consciência é um processo e não um estado. Nesse processo, Freire aponta várias etapas: consciência mágica onde o destino e a inevitabilidade são dominantes na compreensão das pessoas, consciência ingênua que já está permitindo algumas visões sobre o contexto das próprias pessoas, e consciência crítica onde as análises que permitem interpretar a realidade, para transformá-la, são profundas e evidentes.

Em suma, o processo de consciência precisa de ações transformadoras sobre o que está sendo conhecido e o objeto desse processo de consciência. Nesse sentido, a consciência se constitui nas ações libertadoras que as pessoas realizam todos os dias para superar as causas de sua alienação. Kirkwood e Kirkwood (2011) nos oferecem uma definição no glossário de seu livro: O processo pelo qual as pessoas são estimuladas e encorajadas ao explorar sua realidade e sua consciência dela, de modo que sua compreensão da realidade e de sua própria consciência é aprofundada e eles começam a se engajar nas práxis (p. 172)

O educador

Muito se tem discutido sobre a concepção do educador em Freire. Em algumas ocasiões, foi assinalado que Freire não fazia distinção entre educador e aluno. O próprio Freire insistiu repetidamente que o educador é necessário no processo educacional. Rubens (2000) considera que a ideia freireana de educador é relativamente próxima da ideia da chamada prática reflexiva.

Nesse sentido, as abordagens de outros autores, como Stenhouse (1987), parecem muito próximas da ideia freireiana de um educador e Lucio-Vegas (2009) comprometido tanto com as pessoas quanto com suas próprias práticas como educador, e que seria semelhante a: Um jardineiro cuidadoso cujo trabalho não é determinado por interesses financeiros, mas por hobbies. Ele quer que suas plantas cresçam e pode tratar cada uma separadamente. Claro que você pode ter cem plantas diferentes e diferenciar o tratamento de cada uma delas, podando suas roseiras, mas não seus arbustos de feijão indiano (p. 53).

Mas, além disso, esse profissional reflexivo parte das realidades contextuais onde se desenvolvem as situações de diálogo que constituem os processos de ensino / aprendizagem. Como Donald Schön (1992) aponta, Na topografia heterogênea da prática profissional, existem terras altas e firmes de onde pode ser visto um pântano. Nas terras altas, problemas facilmente controlados são resolvidos por meio da aplicação de teoria e técnica baseada em pesquisa. Nas planícies pantanosas, problemas confusos e pouco claros resistem a uma solução técnica (p. 17).

Por fim, há um importante elemento ideológico distante da neutralidade puramente técnica e racional que tanto foi o objeto da crítica de Freire. Ele indica: “deve haver diferenças radicais entre um militante de

esquerda e um militante de direita no uso que fazem do mesmo projetor de slides” (FREIRE, 1984, p. 45).

Nesse contexto, também deve ser importante refletir sobre a transposição acrítica do pensamento e da metodologia freireana. As mesmas causas e raciocínios que levaram algumas pessoas a considerar o processo de conscientização como puramente intelectual, os levaram a pensar mecanicamente sobre a metodologia freiriana. Por exemplo, quando são propostos métodos de alfabetização que são vendidos com base em sua eficácia na aquisição de habilidades de leitura e escrita em tempo recorde. É importante lembrar que para Freire a questão fundamental era como conseguir uma consciência que permitisse situar-se e atuar no mundo a partir da perspectiva de um cidadão de direitos, e que supõe, e principalmente para o educador, a realização de uma prática reflexiva (CABRAL et. al., 2015)

Nesse sentido, deve-se lembrar que uma das características que parecem definir a situação social atual diz respeito à padronização dos processos educativos. A ideia de Freire é a de um educador mais preocupado com as pessoas do que com os objetivos, de um educador que, correndo o risco de errar e aprender, procura fazer seu trabalho deixando sua própria marca.

A educação como prática da liberdade

A educação representa e tem representado ao longo da história um valor inalienável e necessário em todas as sociedades, seja para reproduzir princípios políticos e ideológicos, seja para subvertê-los. Isso requer uma redefinição constante do papel que a educação deve desempenhar, seus principais objetivos e finalidades, bem como o tipo de conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os novos desafios socioeducativos. Diante deste desafio educacional, as diferentes esferas políticas, sociais e educacionais pretendem dar respostas efetivas que contribuam para a formação da cidadania atual, dotando-a dos instrumentos pedagógicos necessários para participar e promover a prática democrática.

Esses instrumentos incluem a aquisição de habilidades e valores, como capacidade deliberativa, habilidades de diálogo e reflexão, habilidades de comunicação, etc. que dão sentido à democracia e permeiam cada um dos cenários e processos que constituem a ação educativa. Nesse sentido, as contribuições do brasileiro Paulo Freire (1921-1997), considerado um dos

grandes educadores latino-americanos da Pedagogia, são essenciais para compreender a educação como uma prática democrática, emancipatória, libertadora e dialética, inserida em um movimento mais amplo, pedagogia-crítica ou revolucionária.

Para Freire (1999), a educação deve mudar radicalmente em direção a uma maior criatividade e liberdade que defenda o conhecimento crítico. Para tanto, estabelece como princípio normativo o que denomina de “lógica da suspeita” que nos faz questionar a realidade, que nos faz suspeitar que toda relação cultural envolve um aspecto de dominação. Essa dimensão crítica tem sido um traço distintivo de sua pedagogia. Da Educação como Prática da Liberdade, seu primeiro livro, publicado em 1967, à Pedagogia da autonomia, seu último trabalho, publicado em 1996, percebe-se uma evolução contínua de sua concepção de crítica, segundo concretizações históricas temáticas e ideológicas vividas nas diferentes etapas.

A crítica, juntamente com outros traços distintivos do ser humano - pluralidade, transcendência, consequência e temporalidade - é entendida como uma consciência crítica e dinâmica que se contextualiza em um ambiente social e histórico específico. Em sua fase mais primária, a consciência é intransitiva e sua única preocupação está principalmente relacionada à vida vegetativa - esta fase a identifica com as áreas rurais mais pobres do Brasil. Segue-se a fase da ingênua consciência transitiva, ligada às áreas urbanas que, naqueles anos, décadas de 1950 e 1960, viviam um relativo processo de modernização.

Requer a autorreflexão do indivíduo sobre o tempo e o espaço em que vive, para inseri-lo na história, como autor e ator de sua realidade, e não como mero espectador. Sua integração é o resultado de não estar apenas no contexto, mas com ele. Não é uma simples adaptação ou acomodação, mas a capacidade de se ajustar à realidade e transformá-la. A crítica é a característica fundamental da mentalidade e das formas de vida democráticas, “em oposição às formas de vida ‘mudas’, quietas e discursivas” e se caracteriza por formar ativa, dialógica e criticamente seus cidadãos para que cheguem ser indivíduos comunicativos, humildes, amorosos, autocríticos e inquietos.

Para Freire (1999), tomar consciência implica “distanciar-se” dos objetos, “assumir a percepção em relação a outros objetos”, aprender a detectar as contradições sociais, políticas e econômicas que permitem ao indivíduo agir contra os elementos opressores da realidade - parte essencial do ser alfabeto crítico. Este processo de distanciamento é essencial para o

desenvolvimento de uma pedagogia libertadora e democrática, verdadeira matriz da democracia.

A ética, que se concretiza com uma educação dialógica e ativa, orientada para a responsabilidade social e política, é típica dos regimes democráticos autênticos em que o indivíduo se caracteriza: “por tentar verificar as descobertas. Pela negação de posições quietistas. Para a segurança do argumento. Pela prática do diálogo e não da polêmica”. E corresponde a formas de vida altamente flexíveis, permeáveis, inquietas e dialógicas. Nesse sentido, a educação democrática deve à obra de Paulo Freire, especificamente ao seu projeto “Educação Democrática para Adultos”, cuja opção pelo diálogo tem garantido tanto o direito à diversidade de opções pessoais, sociais e culturais, quanto respeito à igualdade de todos os indivíduos, independentemente de sua condição socioeconômica e cultural. Nessa perspectiva, o diálogo não é entendido apenas como comunicação entre várias pessoas, mas implica a coordenação de uma ação entre elas para alcançar um objetivo comum (COSTA, 2016).

Assim, por exemplo, perante uma situação de exclusão social em que vivem pessoas sem formação acadêmica, partilham o seu pensamento sobre a sua realidade e procuram soluções para melhorar esta situação através do diálogo. Isso é igualitário e não hierárquico por aqueles que consideram ter conhecimento e controlar a palavra. Por sua vez, neste novo contexto implica uma mudança de atitude dos profissionais, abandonando o desprezo pelos setores tradicionalmente excluídos e permitindo, ao invés, que surjam através da experiência e do conhecimento aqueles elementos transformadores de setores que tradicionalmente não têm voz.

A partir de uma consideração utópica da sociedade, rejeita-se a imagem da opressão sobre os oprimidos, vislumbrando um modelo educacional que permite superar uma ordem de coisas pré-estabelecida e dada pela sociedade, e propor um novo caráter para a natureza e o desenvolvimento humano (SOUZA; CHAPANI, 2013).

Na visão de Freire (1999), a educação deve estar vinculada à sua realidade histórica e atual. Portanto, a consciência crítica, essencial para a social-democratização, não pode ser desenvolvida se dissociarmos a educação da vida e a vincularmos exclusivamente à palavra “milagrosamente vazia, da realidade que ela deveria representar”. Na construção da consciência, Freire (1999) determina quatro possibilidades históricas próprias a ela: intencionalidade, objetividade, criticidade e “transcendentalidade”, afirmando que: “a consciência se constitui na dialética da objetivação do

homem e sua ação sobre o mundo. No entanto, a consciência nunca é mera reflexão sobre a realidade da realidade material, uma vez que a consciência e o mundo se constroem. Essa disciplina é essencial para compreender a política educacional de Paulo Freire e sua filosofia do “mundo do natural” e do “mundo do cultural” constituídos a partir da ação sistemática e histórica do ser humano.

Portanto, Natureza e Razão implicam ambos os termos, uma vez que expressa o homem como um ser natural, criador da cultura e consciente dela. Ora, a consciência requer dois elementos inextricavelmente ligados e comprometidos um com o outro: o ser humano e a linguagem (diálogo). Além disso, para alimentar e transformar o mundo da natureza e o próprio mundo cultural criado pelo indivíduo, é necessário que se torne uma autoconsciência que permita ao sujeito o reconhecimento e a transformação social (CABRAL et. al., 2015)

A educação democrática como modo de intervenção no mundo

A educação constitui uma prática política porque se refere a uma forma de intervenção no mundo. Essa “intervenção” no mundo se dá de diferentes formas e instâncias. Num primeiro momento, poderíamos apontar que esta intervenção se realiza tanto através das políticas educacionais definidas em uma sociedade, como através das relações e ações dos educadores no ambiente escolar, com os alunos e com a comunidade, relações que têm sempre um sentido político na medida em que se transmite na ação, uma certa leitura do mundo e também uma forma de conexão com os outros e com o contexto em que se inserem. Em uma instância posterior, essa intervenção se expressa no sentido e direcionamento das posições e comportamentos assumidos pelos alunos ao se tornarem cidadãos que participam da dinâmica social (SAUL, 2015).

O significado político da educação não é, entretanto, uma tarefa em abstrato, ou em termos absolutos e universais. A educação como forma de intervenção no mundo, tem para nós o sentido político que remete a uma formação que nos estimule a trabalhar e lutar nas sociedades específicas em que vivemos - no nosso caso, as latino-americanas - e a perseguir um sonho ou a utopia como guia inspirador para todos aqueles que assumem um papel histórico no mundo, que - Freire diz - é um ato político. Diante dessas abordagens e no caso de nossas sociedades onde forças e contradições em luta se revelam com intensidade, a educação e seus agentes, os educadores, devem se posicionar diante do que significam

as condições de algumas sociedades, por um lado com graves desequilíbrios econômicos e sociais que mostram um equilíbrio acumulado de pobreza, injustiça e corrupção; e, por outro lado, ao que constituem os processos de resistência da população e às ações voltadas para a reversão dessas condições sociais, como as lutas sindicais, políticas e econômicas que se travam no dia a dia em nossas cidades (CABRAL, 2007).

Nesse sentido, o caráter político da educação remete também à luta permanente pela humanização - com a convicção freireana “cheia de alegria e esperança” essa mudança é possível-, lutar contra a distorção representada por todos os atos de desumanização que ocorrem em nossas sociedades e que se expressam nas injustiças sociais, na subjugação dos direitos dos cidadãos, nos abusos de poder, na intimidação e coerção das liberdades, ou na aplicação de políticas demagógico-populistas que não contribuem realmente para a redução dos grandes problemas sociais (fome, saúde, habitação, ambiente, desemprego, entre tantos outros). Nesse sentido, é importante examinar as possibilidades que a educação tem de influenciar a formação de uma cidadania crítica e democrática, uma vez que está depende em grande parte das condições sociais e culturais que tornam possível o exercício da liberdade; No entanto, essas condições não são “dadas”; é necessário criá-los, especificá-los. Essa concretização tem a ver -entre tantos outros aspectos- com a geração de espaços e tempos onde a escolha, a pluralidade, a dissidência e a articulação de indivíduos e grupos para uma ação social conjunta sejam possíveis.

Isso também requer que os educadores desenvolvam treinamento político para ajudá-los a reinventar formas históricas de trabalhar e buscar as mudanças propostas. Isso é o que Freire indica quando diz:

Uma educação crítica não pode prescindir da percepção lúcida de mudança que revela inclusive a presença interveniente do ser humano no mundo. Também faz parte dessa percepção lúcida de mudança a natureza política e ideológica de nossa posição diante dela (FREIRE, 1999, p. 42).

A formação da cidadania, há que se levar em conta, não ocorre especificamente no campo do propriamente “técnico” ou “informativo”, mas nas formas -entre outras- em que se estabelecem as relações entre educadores e alunos; nos vínculos estabelecidos entre escolas e comunidades; nas lutas pela melhoria da educação, pelas condições de acesso das crianças e jovens à escola; até nas ações realizadas para melhorar as condições de trabalho dos educadores. Essas lutas também devem estar ligadas àquelas que ocorrem diariamente em busca de uma sociedade

mais democrática, justa e humana. Trata-se de uma educação em que haja uma formação em valores, entendidos não como slogans ou como uma formação “moralizante”,

O trabalho dos educadores é um trabalho político e ético, que em muitos casos leva ao desenvolvimento de um trabalho social, cultural e político com a comunidade nos espaços escolares. Por exemplo, quando se trata de treinamento de trabalhadores, Freire (1999) chama atenção para tendências de restringir tal treinamento apenas ao treinamento técnico; O autor insiste que esta formação deve ser acompanhada por uma formação política que promova a luta social pela construção de uma sociedade mais justa e humana.

Da mesma forma, é claro e evidente que esta educação como forma de intervenção no mundo exige também que a prática educativa inclua não só quem está nas salas de aula ou espaços escolares, mas também se estenda a todos os que participam da vida social de um país, para semear esses desejos, esse ímpeto de recriação da sociedade. A educação, neste sentido, estende sua ação e interfere na construção social, e ao mesmo tempo é uma intervenção política e uma formação e ação em relação aos outros.

Da mesma forma que é necessário visualizar os horizontes da ação educativa, também é importante identificar seus limites. Nessa identificação de limites, é necessário reconhecer que a práxis educativa não substitui a ação política; apenas contribui para ela e seu senso de transformação. Podemos fazer certo paralelo a esse respeito, se associarmos as propostas dos intelectuais de Frankfurt, nas quais se argumentava que o papel da teoria não é atuar como substituto da ação, mas sim esclarecê-la. A educação é uma força poderosa na dinâmica social, mas não é a única, ao contrário, está entrelaçada com outras forças e processos de vários tipos nos movimentos que estruturam e reconfiguram a sociedade.

No quadro da defesa e promoção de uma sociedade democrática, uma educação para a cidadania não tem sentido pleno se não acompanhar simultaneamente as ações para reduzir a discriminação e a exclusão social e concretizar as condições de participação crítica e criativa da sociedade para aqueles que foram historicamente marginalizados dela. Por isso, Freire (1997) alerta mais uma vez ao dizer:

Precisamos refletir sobre o papel que temos e a responsabilidade de assumi-lo de maneira plena na construção e no aprimoramento da democracia entre nós. Não é uma democracia puramente convencional que aprofunda as desigualdades, que fortalece o poder dos poderosos, que testemunha de braços cruzados a desgraça e os maus tratos dos

humildes e que incentiva a impunidade; não de uma democracia cujo sonho de Estado, que se autodenomina liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes de acumular capital face à pobreza e, por vezes, à miséria da maioria. O que me parece impossível de aceitar é uma democracia fundada na ética do mercado que, perversa e se deixando levar apenas pelo lucro, torna a própria democracia impossível (FREIRE, 1997, p. 58-59).

Dentro da posição assumida nestas linhas, é imperativo sublinhar que quando nos referimos à construção e transformação da sociedade, o fazemos impregnando aquele ideal de sociedade para o qual se dirige esta ação transformadora com um profundo sentido democrático. Um senso de democracia que, no contexto de nossos países latino-americanos com populações carentes e marginalizadas, atraso econômico e tecnológico, fragilidade das instituições do Estado e altos níveis de corrupção, é uma árdua tarefa que requer a superação das desigualdades, uma democracia que busque maximizar as possibilidades de uma vida digna para todos e que isso aconteça em um clima de liberdade e respeito aos direitos humanos, sociais, econômicos e políticos, direitos inerentes à uma democracia.

Considerações finais

Na visão de Paulo Freire, o papel do professor é de suma importância, ao verificar as condições, em que se encontram seus alunos e, a partir daí, elaborar um planejamento participativo em que o aluno seja considerado o maior interessado recebendo um tratamento possível ao seu caso, com técnicas voltadas à sua realidade, estimulantes e dinâmicas, ampliando horizontes.

Os próximos anos exigem um modelo de ensino organizado a partir de três eixos centrais: flexibilidade ao atender as pessoas e a determinadas situações de mudança que caracterizam o mundo da informação; diversidade que atenda às necessidades dos grupos de um mesmo espaço ou sob situações diferentes; e contextualização que assegure uma base comum, com constituição de significados e sentidos relacionados à aprendizagem e ao que irá ser aprendido.

Conclui-se que para os educadores é fundamental propor dois grandes desafios: oferecer oportunidades para o avanço de todos e conceder um ensino que garanta condições básicas de inclusão no mundo do trabalho e a plena atuação em sociedade.

Referências

- CABRAL, D.W.A; RIBEIRO, L.L; SILVA, D.L; BOMFIM, Z.A.C. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Pesqui. Prát. Psicossociais**. 2015, vol.10, n.2, p. 412-422.
- CABRAL, A. A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al., Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 9, p. 181-185, 2007.
- COBEN, D. **Gramsci e Freire, heróis radicais**: políticas de educação de adultos. São Paulo: Atlas, 2001.
- COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Proposições**. Campinas, v. 27, n. 1, p. 93-110, Abr, 2016.
- FREIRE, P. **A importância da leitura e do processo de libertação**. São Paulo: século XXI, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Século XXI, 1985.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d’água, 1997.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FEINBERG, W; TORRES, C. A. Democracia e educação: John Dewey e Paulo Freire. **Pedagogical Issues**, 23, 29-42, 2014.
- GRAMSCI, A. A formação dos intelectuais. Brasília: Grijalbo, 1974.
- KIRKWOOD, G.; KIRKWOOD, C. **Educação viva de adultos**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- LUCIO-VEGA, E. Paulo Freire: um guia para iniciantes. Conceito. **The Journal of Contemporary Community Education Practice Theory**, 1 (1), 1-24, 2009.
- LUCIO-VEGA, E. **Adult education in communities**. Approaches from a participatory perspective. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.
- Rubens, J. Paulo Freire**. Retalhos biobibliográficos. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.
- SAUL, A.N. Na contramão da lógica do controle em contextos de

avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1299-1311, Dez, 2015.

SCHÖN, D. **Formação de profissionais reflexivos**. São Paulo: Paidós, 1992.

SOUZA, J. F. **Modernidade “versus” pós-modernidade na cultura na perspectiva freiriana**. São Paulo: Atlas, 2007.

SOUZA, A. L. S; CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 25, p. 119-133, dez, 2013.

STENHOUSE, L. **A pesquisa como base do ensino**. Rio de Janeiro: Morata, 1987.

TORRES, C.A. **Paulo Freire e a aprendizagem transformadora da justiça social**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2007.

CAPÍTULO 12

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL: RESSOCIALIZAÇÃO COM EMANCIPAÇÃO

Hercules Guimarães Honorato¹

Introdução

Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase "coisas". (FREIRE, 2005, p.62, grifo do autor).

O século XXI está (re)significando muitas coisas em relação aos direitos fundamentais do homem. As rápidas mudanças protagonizam incertezas em relação ao futuro. Vivenciamos um período obscuro das relações sociais, em especial a ocasionada pela emergência sanitária que nos assola há mais de um ano, a pandemia do COVID-19. Pelo olhar do professor Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 5) não existe crise permanente, ela é “passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado das coisas”. O mundo não é mais linear, o futuro é plural e com certeza teremos muitas surpresas, algumas evitáveis e outras inevitáveis.

No mesmo diapasão, Paulo Freire (2000, p. 42) nos apresenta que o “amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã”. Podemos caminhar, a partir desse momento, nos pensamentos de Norberto Bobbio em seu clássico *A era dos direitos*, em que o autor justifica que a natureza do homem é frágil, mas que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político (BOBBIO, 1992, p. 23).

O ser humano é um ser incompleto e inacabado, que escolhe sua “trajetória temporal de existência a partir de suas diversas experiências que se confluem para o tornar o que é num constante processo de

1 Mestre em Educação, Professor-pesquisador do Instituto Naval de Pós-graduação, hghhhma@gmail.com

transformação” (ARAÚJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 78). Porém, se uma pessoa comete uma ação criminosas, sua punição, de uma maneira geral, é o isolamento da sociedade que até então era integrante. Segundo Onofre (2006, p.1, grifo do autor) “Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados [...]”, e esse novo lugar reduz as oportunidades de (re)integração na sociedade.

Este estudo trata da pessoa privada de liberdade, e da importância da manutenção do direito à educação, como garantido pelo aparato legal brasileiro, como sendo fundamental para sua (re)integração na vida em sociedade. Assim, caminhando pela nossa Carta Magna, em relação aos princípios fundamentais, em especial pode ser pinçado o direito a dignidade da pessoa humana; o art. 5º, ao tratar dos direitos e deveres individuais e coletivos, especifica que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, sendo que o direito à vida e à segurança; o art. 6º, se refere aos direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, a segurança (BRASIL, 1988). O que podemos verificar é que o direito à educação permanece com o apenado, sendo incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), no Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e em outros documentos legais como direito subjetivo e inalienável.

Foucault (1987, p.224, grifo do autor) afirma que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar”. A partir deste ponto, surgiu a inquietação para o desenvolvimento deste estudo, para apresentar a educação no contexto prisional segundo a visão emancipadora da educação de Paulo Freire. Seu fulcro está na ressocialização da pessoa privada de liberdade. A justificativa para o olhar específico na Educação Popular é por acreditar que as portas do conhecimento podem ser abertas, ampliando-se os horizontes, criando momentos únicos e autônomos, em que pontes sólidas são erguidas para o desenvolvimento da pessoa presa, como sendo um ser crítico, transformado e apto para o exercício dos direitos e deveres de cidadão.

O quadro teórico foi dividido em duas partes principais, e caminha pelo fio condutor que liga o apenado a sua condição de pessoa com direito à educação, alicerçada na bibliografia de Paulo Freire, em especial nos seguintes livros: Conscientização (1979), Pedagogia da Indignação (2000), Educação como prática da liberdade (1967), Que fazer: teoria e prática em Educação Popular (1993), Alfabetização (2011), Pedagogia do Oprimido

(2005) e Pedagogia da Autonomia (2008). Completamos com estudos em relação à educação no ambiente prisional, com Ireland (2011), Onofre (2006), Onofre e Julião (2013), Cacicedo (2016), Delfino e Corrêa (2020), Rodrigues (2018), entre outros pesquisadores, sem esquecermos os autores clássicos Goffman (1974) e Foucault (1987).

Este estudo foi norteado pelo seguinte problema: Em que medida a educação contribui para a sua ressocialização das pessoas em privação de liberdade?

Metodologia

Este estudo é de abrangência qualitativa, ou seja, o objeto desta pesquisa transita na relação que se deseja entre o(a) apenado(a) e a educação. Sendo que esta visa proporcionar que ao término do período intramuros, aquele esteja preparado para o seu retorno ao ambiente social, sem qualquer distinção em relação aos direitos e deveres do pleno exercício da cidadania. Importante destacar que a pesquisa qualitativa “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida (FLICK, 2009, p. 20).

Em relação aos objetivos, o presente estudo se caracteriza como exploratório, pois visa proporcionar a familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito (GIL, 2010). O planejamento contou com um levantamento bibliográfico e outro documental para reconhecer o objeto de estudo. Outro ponto a ser destacado é que toda e qualquer pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo, ao modo como ele deveria ser compreendido e estudado.

Aspectos teóricos da realidade prisional

A população carcerária no Brasil caiu em números pela primeira vez desde 2020, quando crescia em progressão. Os dados atuais apontam para a capacidade nas prisões federais e estaduais de 440.530, um déficit ainda preocupante de 241.652 vagas, uma taxa de encarceramento (número de encarcerados por 100 mil habitantes) ainda muito alta, ou seja, duas vezes e meia a mais do que o mundo prende (TORRES *et al.*, 2021). Ireland (2011) assegura que em grande medida é para resolver os problemas sociais e de segurança pública. O nosso sistema prisional, “por falta de recursos ou de gestão adequada, em detrimento a uma contribuição para

uma sociedade melhor, acaba por perpetuar uma estrutura social desigual e injusta” (CORREIA, 2019, p. 20).

A prisão, como uma instituição total, é conceituada “[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrativa” (GOFFMAN, 1974, p. 11). Ireland (2011) argumenta que a prisão é o ambiente da não liberdade, que retira a independência e a autonomia de seus internos, que apresenta um clima de aumento das desigualdades e geram exclusão e marginalidade social. Onofre e Julião (2013, p. 54) apresentam um retrato do sistema carcerário da seguinte forma: “[...] nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade”.

Situação retratada que vem ao encontro de uma exclusão em todos os aspectos, uma exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e ausência de relacionamentos. Thompson (2002) argumenta que sob as lentes de um sistema social, as penitenciárias têm como característica mais marcante, a representação de uma tentativa para se criar e manter um coletivo humano, submetido a um regime de controle total, ou até mesmo quase total. Esse autor também classifica o regime prisional como totalitário.

O melhor caminho a ser trilhado pelo apenado para a reconstrução da sua identidade, e para resgatar a cidadania perdida depende de políticas públicas que tornem a prisão um lugar não necessariamente doloroso, mas um espaço sem barreiras para o exercício de direitos e deveres. Se fizermos uma corrente de elos fortes das palavras-chave das referências lidas, o efeito desejado final seria a ressocialização ou reintegração social. Então, nesse momento, cabe a seguinte pergunta: o que seria ressocialização? Leal (2019) nos esclarece que seria a readaptação do preso para viver na sociedade, de modo com que essa pessoa possa vir a ter condições de retornar ao convívio social, com comportamentos em conformidade com os preceitos que regem o exercício da cidadania.

Ireland (2011) e Onofre e Julião (2013) apresentam um paradoxo interessante na relação que existe entre educação e prisão. A educação tem por princípio fundamental ser transformadora, contribuindo para a plena formação e a liberdade da pessoa; em sentido oposto, a cultura prisional tem por escopo claro o de retirar a pessoa do convívio social, mantendo-a afastada da sociedade, moldando-a ao cárcere. Rodrigues e Oliveira (2020)

acrescentam que a prisão deva ser um lugar de esquecimento e degradação daqueles que foram condenados, mas que a escola possa (re)significar o espaço e mitigar os danos causados pelo próprio encarceramento.

A população prisional total, segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2020a), é de 748.009 apenados, sendo que cerca de 62% são pessoas entre 18 e 34 anos. Existe a possibilidade de remição da pena, que em regras gerais pode ser concedida por meio de atividades laborais, de processos formativos como a matrícula na educação formal e a leitura orientada. No programa laboral temos 144.211 presos, o que corresponde a cerca de 19%; no educacional 123.652, que representa 16,5%; e na remição pela leitura um total de 26.862, que significa 3,5% (DEPEN, 2020a). A maioria da população carcerária brasileira tem seu grau de instrução localizado no ensino fundamental, o índice é de 66%, seja completo ou incompleto, o que em síntese significa que são pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais. Freire e Macedo (2011, p. 5) deixam claro que “o analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça”.

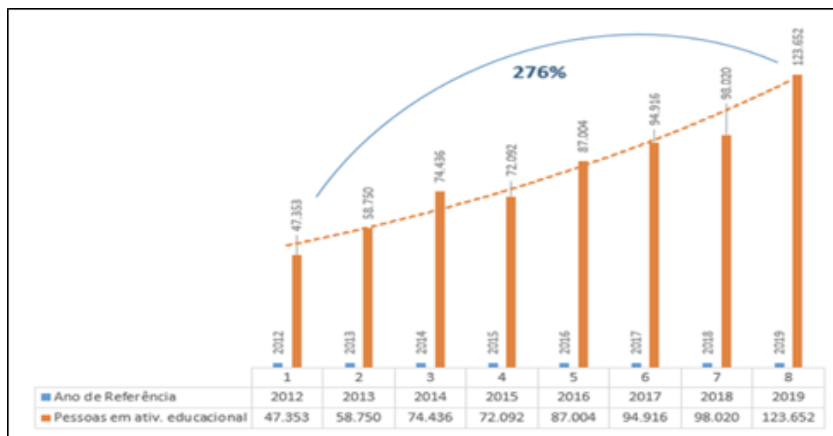
Os dados apresentados no parágrafo anterior deixam claro que a população carcerária, em sua maioria é de jovens adultos, que tiveram a sua trajetória escolar interrompida, “durante o período socialmente estabelecido para frequentar a educação escolar formal” (TORRES *et al.*, 2021, p.4). Este autor não concorda com essa citação, pois não existe idade própria ou escolar ou certa para se aprender, e na perspectiva de Paro (2010, p. 28), a educação “implica em formá-lo cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade”. Assim, não existe começo e fim, mas uma formação continuada, ao longo da vida e a qualquer momento.

A Lei de Execuções Penais (LEP) (BRASIL, 1984), em seus artigos 17 ao 21 tratam da Assistência Educacional, que compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Em seu art. 18-A, por exemplo, é estipulado que o ensino ministrado aos apenados integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Ao longo dos anos, de 2012 a 2019, houve uma evolução considerável no número e no percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais no sistema prisional brasileiro, saindo de cerca de

47 mil para cerca de 124 mil, um incremento de 276% (DEPEN, 2020b), como mostrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Pessoas em atividade educacional



Fonte: DEPEN (2020b, p.2).

A princípio, uma questão que se torna relevante e pode ser um sinalizador para esse aumento sensível, é a motivação pela remição da pena pelo estudo. Porém, em estudo realizado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional no Maciço de Baturité, Ceará, foi verificada também a motivação dos internos em aprender a ler e escrever e continuar os estudos (MARTINS; SILVEIRA; COSTA, 2019). Onofre e Julião (2013) acrescentam, como óbices, o número de horas reduzidas destinadas à escolarização e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do ambiente prisional.

A Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN (COECE) destacou na Nota Técnica nº 14/2020 (DEPEN, 2020b) as metas que deverão ser buscadas para os próximos dois anos, com a finalidade de proporcionar a qualidade desejada nos processos educacionais em prisões, e para os egressos do Sistema Prisional. As principais metas ligadas ao escopo desse estudo são: Classificação e definição de perfil da pessoa presa, para fins de encaminhamento às atividades educacionais de forma racionalizada; Capacitação e direcionamento de profissionais de educação que atuam no sistema prisional, e profissionais do sistema prisional para promoção dos processos ligados à educação.

Torres et al. (2021), em estudo sobre o diagnóstico da política de educação nas prisões brasileiras, estabeleceram alguns pontos sensíveis

que devem ser observados pelos gestores estaduais, em especial: plano progressivo de ações na educação formal em relação ao nível de escolaridade; ações permanentes também no trato complementar à educação escolar formal; articulação e formação continuada de todos os envolvidos com a prática educacional, em especial o corpo de seguranças; e programas e projetos de leitura e escrita. Esses autores participaram que o caminho da universalização da educação no sistema prisional carece de maior investimento e fomento por parte do próprio Ministério da Justiça.

Ao realizar uma pesquisa de campo em uma escola prisional de ensino médio e fundamental, localizada em um presídio de segurança média em João Pessoa, Paraíba, o autor deste estudo, apresentou a seguinte pergunta ao diretor: Qual o maior desafio para uma escola intramuros? Em síntese, a resposta foi que devemos repensar o modelo e matrizes para educação de jovens e adultos no contexto prisional, com vistas a não infantilizar sua situação de privação de liberdade em si, mas dar a eles, norte e propósitos de vida através do aprendizado (HONORATO, 2021, no prelo).

A baixa escolaridade é considerada como um dos principais fatores da exclusão de jovens da atividade econômica. Tal situação, segundo Ireland (2011), pode ser um dos aspectos da existência de uma taxa altíssima de reincidência dos detentos, que poderia ser mitigada se durante o encarceramento lhes fosse proporcionada a oportunidade de elevar a sua escolaridade. Conforme ainda esse autor, “A política de educação em prisões, assim como a EJA, têm concentrado os seus investimentos na escolarização, relegando as atividades não formais para um pobre segundo lugar” (IRELAND, 2011, p. 31), ponto que consideramos importante no caminho para uma educação democrática.

Rodrigues (2018, p.96) afirma que existe a necessidade de se problematizar ao apenado a sua condição de cárcere, instrumentalizando-o para que, em um primeiro momento, “supere sua condição de expropriado do conhecimento, compreendendo a relação com sua emancipação humana”. Onofre (2007), citado por Delfino e Corrêa (2020, p. 46), acrescenta que o papel da educação é mais completo, “pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E, nessa medida, a educação no presídio estará sempre preocupada com a promoção humana”. É com este pensamento que vamos, a partir de agora, caminhar por Paulo Freire e a Educação Prisional.

O diálogo entre Paulo Freire e a Educação Popular

Um dos pontos relevantes levantados pelos autores, que estudam o Sistema Prisional com foco na educação dos sujeitos privados de liberdade, foi que os seus alunos, que vivem na condição de reeducandos, necessitam resgatar a sua cidadania plena no sentido claro de compreenderem que têm direitos e deveres com a sociedade em que vivem (FRANÇA; FELIX; FEITOSA, 2020). Freire (2000, p. 42), em seu livro *Pedagogia da Indignação*, deixa-nos claro que “o amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para contribuir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã”. Ratificamos, portanto, que somos seres incompletos e responsáveis como autores de nossa própria história.

Acreditamos que a educação é um caminho para a transformação e mudança social de qualquer pessoa, mas em sentido estrito, é mais importante para as pessoas privadas de liberdade. A partir deste ponto, apresentamos a conscientização como uma aproximação crítica da realidade, que segundo Freire (1979, p. 15) seria o “[...] modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Esse “[...] mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana” (FREIRE, 2005, p. 17). Independentemente do local em que esteja ocupando ou pertencendo no momento, a pessoa deve reconhecer-se “[...] como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2008, p. 41).

A Educação Popular visa transformar o sujeito em agente político, ou seja, no sentido de ser um cidadão participativo e ativo na transformação do mundo e da sua própria história, consciente e autônomo em prol de uma sociedade que tenha como foco o ser humano (MACIEL, 2011). Como apresentado na seção anterior, o apenado tem sua identidade como pessoa negada, e a educação que se deseja não deve se limitar ao contexto meramente formal. Freire e Nogueira (1993) asseveram que essa educação tem como ponto do seu iniciar por intermédio das práticas do mundo, via família e grupos populares. Assim, a “teoria de Paulo Freire encontra sua necessária dimensão pedagógica-política, tão atual e necessária, tantos nos espaços formais quanto não formais que pretendam uma emancipação de indivíduos ou grupos” (MACIEL, 2011, p. 343). O ponto de partida dessa educação problematizadora deve ser os próprios educandos, reconhecendo-os como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Esse autor nos apresenta três concepções mais comuns da Educação Popular. A primeira está direcionada à alfabetização de jovens e adultos no ambiente formal escolar. O seu caráter transformador acontece em espaços não formais como sua segunda dimensão. Por último, ela deve ser uma educação política da classe trabalhadora, “[...] sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular” (MACIEL, 2011, p. 330). Nesta última dimensão, Silva (2004) assevera que seria a criação de condições que busquem favorecer a construção, ou no caso do encarcerado a reconstrução, do ser humano na e com a sociedade.

Em contraponto à Educação Popular, Paulo Freire nos apresenta o que chamou de educação bancária, em que o professor sabe tudo e os alunos nada sabem, somente o professor fala, o docente é o sujeito do processo de formação enquanto os alunos são simplesmente objetos dele, apenas um ato de depositar, guardar e arquivar no educando os conhecimentos do educador (FREIRE, 1979, 2005, 2008; FREIRE; NOGUEIRA, 1993); o que podemos destacar com ênfase é que a educação não seria um acúmulo simplesmente de conhecimentos. A observação desvelada pelo autor é que a educação de adultos jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma maneira crítica. Acredita-se que o ponto de partida, portanto, para a educação de adultos, e no caso específico das pessoas privadas de liberdade, está nos saberes dos próprios (re)educandos. Aprender, segundo Freire e Nogueira (1993, p. 36), “[...] é movimentar a pessoa naquilo que ela antes pensou não saber, depois se encontrou no acontecimento e essa pessoa aprendeu a aprender”.

Onofre (2006), em seu estudo sobre a escola da prisão, afirma que a escola deve ampliar conhecimentos como uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submeti a pessoa privada de liberdade. Uma educação forçada, que tenta alterar o modo de ser de uma pessoa, não pode e nem deve ter a pretensão de ser um instrumento de cidadania, “[...] a educação não deve servir como uma medida da pena, mas uma medida apesar da pena” (CACICEDO, 2016, p. 136). Concordamos com Freire (1967, p. 97) de que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”. Continuando por esses argumentos, esse autor afiança que a educação se dá a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, o que vai se dinamizando o seu mundo, acrescentando que ele mesmo está a fazer (FREIRE, 1967).

O encarcerado continuará, até a sua libertação física, em uma

condição social especial, a do seu isolamento compulsório da sociedade. Por isso mesmo, deve-se problematizar essa realidade provisória e temporal para que, no início, supere sua condição de expropriado do conhecimento, fazendo compreender a relação existente da educação com a sua emancipação humana (RODRIGUES, 2018). Com este pensamento, a privação de liberdade somada a da educação escolar formal, “não faz deles tabula rasa, ao contrário, esses sujeitos carregam para o âmbito escolar inúmeros saberes e conhecimentos significativos, apropriados e construídos ao longo de sua trajetória de vida” (ARAÚJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 72). Em síntese, para existir uma educação para a liberdade, esta que seria précondição de uma vida democrática.

Uma frase que marca bem esse diálogo que se deseja para uma educação libertadora nos vem da obra *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2005, p. 58) afirma que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa libertação, no caso da humanização roubada pelo encarceramento, não deve chegar por acaso, “[...] mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2005, p. 34). O caminho para a ressocialização efetiva do preso passa obrigatoriamente pelo processo de sua emancipação, transformação e retorno de sua humanização.

Em seus dois livros clássicos, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire deixa transparecer que para existir uma liberdade deve requerer que qualquer pessoa seja responsável e ativo, não uma peça de uma máquina ou um escravo, nesse ponto podemos encaixar também o apenado; tal situação seria características de um não amor à vida, mas à morte. Devemos todos assumirmos como um ser social e histórico, que pensa e que se comunica, uma pessoa que pode transformar e criar, que tenha sonhos a serem realizados, sabedor que também pode ter raiva, antítese do amor, do ser humano.

Freire e Macedo (2011, p. 35) deixam claro que a pessoa analfabeta não é um ser livre, é se verem anulados por sua incapacidade de tomarem decisões sozinhos, não sendo simplesmente a incapacidade de ler e escrever um simples bilhete, mas um indicador cultural negativo. Em suma, a educação de adultos em privação de liberdade deve considerar a realidade em que se encontram de uma maneira crítica, problematizadora, criando e fomentando a sua esperança, ou melhor, flexionar em tom de conquista o verbo “esperançar”.

Ao relacionarmos por fim a educação de pessoas privadas de

liberdade por intermédio do que conhecemos como Educação de Jovens e Adultos, podemos concordar com a professora Maria da Conceição Valença da Silva (2004), em seu artigo intitulado Paulo Freire e EJA aprisionados: uma relação necessária, que a prática pedagógica deve caminhar no contexto sócio-histórico-cultural que o aluno-apanado se insere, uma educação problematizadora e tendo sempre o diálogo docente-discente como elemento formativo, ou no caso em estudo, reformativo do ser como humano “humanizante”.

Considerações finais

O Brasil apresenta, nos últimos anos, uma pequena redução da população prisional. A atenção para com os encarcerados se reveste de enorme urgência, visto que são também sujeitos de direito. Apresentamos, em síntese, que a educação nas prisões cumpre em especial dois papéis principais: a educação propriamente dita e a ressocialização. A pessoa ao chegar a prisão deixa de ter o seu “eu” identitário como cidadão sequestrado para ser mais um número do sistema carcerário. A recuperação de sua cidadania caminha de braços dados, com certeza e em grande medida, com a educação emancipadora.

A epígrafe introdutória deste estudo nos deixa transparecer o pensamento de Paulo Freire em consonância com a pessoa privada de liberdade, que com certeza precisa recuperar a verdadeira consciência emancipadora de sua liberdade, e deixar de ser coisa. A educação de jovens e adultos encarcerados tem características próprias, pois além de serem pessoas com experiências de vida e idades diferentes, vivem em um coletivo e um ambiente inóspito, o que lhes impõem uma rígida e verdadeira estratégia de sobrevivência a lógica das prisões, um espaço que podemos considerar de um não direito.

O papel da escola no sistema prisional está em reconstruir a identidade perdida e resgatar a cidadania e a dignidade dos aprisionados. A oferta da educação prisional é uma tentativa de tornar o ambiente das prisões um lugar menos doloroso e do não direito. O caminho a ser transposto para a ressocialização de direito transita por intermédio de uma educação transformadora, e segundo a pedagogia freireana, na efetivação do aluno-apanado como sujeito da sua própria reconstrução, considera sua experiência de vida e o seu contexto sócio-histórico-cultural, transformando-o em agente político, em prol do seu reconhecimento como cidadão crítico e de direito pleno, sujeito e não objeto de sua própria

história futura.

A questão que suscitou este estudo navega pela ressocialização da pessoa privada de liberdade por intermédio de uma educação emancipadora, que tenderá a proporcionar uma real luta pela liberdade, na incessante busca pela recuperação de sua identidade, cidadania e humanidade. A bibliografia freireana utilizada consegue deixar claro que a consciência de que o mundo é elaboração do homem, que sendo incompleto e independente do lugar que se encontra, mesmo que momentaneamente, pode conscientizar-se da sua responsabilidade como construtor ou reconstrutor de sua própria história de vida e, por fim, “[...] o homem faz-se livre” (FREIRE, 2005, p. 17).

Referências

ARAÚJO, A. C. de; NASCIMENTO, E. M.; SILVA, F. R. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n.10, p. 65-84, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p65>. Acesso em: 10 jul. 2021.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984, p. 10227 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1984, p. 68, v. 5 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Publicação original.

CACICEDO, P. Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento. **ARACE – Direitos Humanos em Revista**. Ano 3. n. 4, p.122-138. fev. 2016. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/>

arace/article/view/105. Acesso em: 7 jul. 2021.

CORREIA, G. V. C. **Remição da pena pela leitura**: a importância da biblioteca prisional. 2019, 94f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação) - Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1438/Gabriella_Viroli_Cavalcanti_Correia_15791076199062_1438.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

DELFINO, D. L.; CORRÊA, T. A Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário de segurança máxima: olhares de professores e da supervisora de ensino. **Revista Multidisciplinar da Faculdade Municipal de Palhoça**. Palhoça, SC, p.42-56. nov. 2020. Disponível em: <http://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/20202.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL - DEPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos>. Acesso em: 11 jun. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL - DEPEN. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/copy_of_SEI_MJ11824750NotaTcnica79.pdf. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, R. de F. C.; FELIX, A. S.; FEITOSA, D. F. da S. A EJA e as diferenças de aprendizagem dos alunos: implicações encontradas no sistema prisional. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15, p.383-392, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2965>. Acesso em: 21 maio 2021.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HONORATO, H. G. **Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional**: desafios, limites e possibilidades. 2021. No prelo.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. **Em aberto**. Brasília, DF, v.24, n.86, p.19-39, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714>. Acesso em: 21 maio 2021.

LEAL, J. R. V. R. J. **Remição de pena pela leitura**: análise do projeto “ler liberta”. 2019, 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) - Faculdade de Direito de Vitória. Vitória, 2019. Disponível em: <http://repositorio.fdv.br:8080/handle/fdv/725>. Acesso em: 21 maio 2021.

MACIEL, K. de. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 21 maio 2021.

MARTINS, E. S.; SILVEIRA, A. L. N. da; COSTA, E. A. da S. Educação de jovens e adultos no contexto prisional: limites e possibilidades no maciço de Baturité/CE. **Rev. Expr. Catól.**; v. 8, n. 1; Jan./Jun. 2019; ISSN: 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/>

view/3260. Acesso em: 21 maio 2021.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais eletrônico...** Caxambú, MG, no período de 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-da-prisao-espaco-de-construcao-da-identidade-do-homem-aprisionado>. Disponível: 15 ago. 2021.

ONOFRE, E. M.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 11 jun. 2021.

PARO, V. H. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 4).

RODRIGUES, V. E. R. **A educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná. 2018. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ponta Grossa, PR. 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2725>. Acesso em: 25 jul. 2021.

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. de C. da S. A educação escolar nos contextos prisionais: breve reflexão sobre as possibilidades de educação em Direitos Humanos. In: OLIVEIRA, R. de C. da S.; SILVA, F. O. A. de. **Cadernos de Pesquisa**. Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos [GEJAI]. Ponta Grossa, PR, 2020. ISBN: 978-65-00-10441-7

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Biblioteca Massa Crítica. E-book. Clacso, 2020.

SILVA, M. da C. V. da. **Paulo Freire e EJA aprisionados**: uma relação necessária. 2004. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3862>. Acesso em: 10 jul. 2021.

THOMPSON, A. **A questão da penitenciária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

TORRES, E. N. da S.; IRELAND, T. D.; ALMEIDA, S. I. de. Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, p.1-18, jan./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994696>.

Capítulo 13

SEXUALIDADES PERIFÉRICAS E EDUCAÇÃO: A EVASÃO ESCOLAR DE TRANSEXUAIS DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

Victor Santana Reis¹
Gênesis Guimarães Soares²

Introdução

A Constituição da República de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Ademais, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes Básicas da Educação) reforça o texto constitucional e destaca que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; e respeito a diversidade humana (LDB, artigo 3º, incisos I, IV e XIV).

Embora o ambiente escolar seja destinado à práticas pedagógicas de disseminação do conhecimento científico e da construção de um senso comunitário entre os educandos, percebe-se também que é um espaço favorável a propagação de preconceitos e discriminação às pessoas transexuais.

De acordo com a concepção legislativa supracitada, acredita-se que o ambiente escolar produz uma formação educacional plural, acessível e tolerante, no sentido de que acolhe e garante a permanência de alunos das mais diversas classes socioeconômicas, de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais.

Contudo, verifica-se que muitos alunos estão à margem do sistema educacional brasileiro, a exemplo das pessoas transexuais, público raro entre

1 Especializando em Direito Processual Civil e Direito Civil (Faculdade LEGALE), victorsreis2016@gmail.com

2 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), genesis.gehp@gmail.com

as fileiras de estudantes que frequentam as escolas municipais, estaduais ou federais. Partindo dessa perspectiva, podemos indagar que é possível que um dos motivos que justificam a ausência desse público no ensino básico decorre da transfobia ³ presente nas instituições de ensino.

Por mais que sejam amplas as discussões de assuntos relacionados à identidade de gênero e orientação sexual, a escola é uma instituição de controle social que naturaliza o preconceito contra transexuais e fomenta comportamentos heteronormativos. Assim, aqueles que fogem do padrão sexual socialmente aceito são excluídos do processo de aprendizagem, seja através da violência verbal, física, moral e/ou psicológica. Nessa toada, os casos de transfobia são frequentes para com transexuais que estão cursando o ensino fundamental e/ou médio, período pelo qual estão passando pelo processo de transição e autoaceitação de gênero.

Logo, o presente estudo tem por escopo analisar como a transfobia interfere no processo de educação de transexuais, assim como favorece a exclusão e a evasão escolar desse público do ensino básico brasileiro.

Objetivamos neste estudo identificar a abrangência das pesquisas sobre a evasão e expulsão escolar de transexuais da educação básica brasileira por meio de um levantamento e da análise das produções realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que se encontram disponíveis na base de dados do catálogo de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal contempla todo o acervo disponível na base de dados da BDTD e da CAPES, ou seja, tudo que foi produzido desde o início da criação desses repositórios. Outrossim, no intuito de localizar as produções para realizar o mapeamento da pesquisa, utilizamos os descritores “educação” e “transexual”, separados pelo operador booleano AND.

A pesquisa se caracteriza metodologicamente como sendo do tipo revisão integrativa, que é uma metodologia que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Tal método consiste nas seguintes etapas: elaboração de pergunta condutora; busca ou amostragem na literatura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos; discussão dos resultados; e apresentação da revisão integrativa.

3 Termo que tem sido utilizado para se referir a preconceitos e discriminações sofridos pelas pessoas transgênero, de forma geral (JESUS, 2012, p. 23).

Um panorama das produções nos Programas de Pós-Graduação

Na revisão integrativa, a amostragem na literatura e a sua procura em base de dados deve ser ampla e diversificada para garantir a representatividade da amostra, incluindo todos os estudos encontrados ou a sua seleção randomizada, sendo importantes fatores de confiabilidade e fidedignidade dos resultados. Contudo, caso a quantidade de trabalhos encontrados seja abundante, deve-se expor os critérios de inclusão e exclusão de artigos em consonância com a pergunta condutora (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Tendo em perspectiva a amplitude dos resultados encontrados na base de dados da BDTD/IBICT, adotou-se o critério de inclusão e exclusão de estudos em concordância com a pergunta que conduziu a pesquisa. Utilizando os descritores “educação” e “transexuais”, foram localizadas no catálogo de teses e dissertações da BDTD/IBICT um total de cinquenta e seis produções na área, sendo que no repositório da CAPES foram encontradas cinquenta e cinco referências. Em seguida, excluiu-se trinta e oito referências pelo título no banco de dados da BDTD/IBICT, e trinta e quatro da CAPES, respectivamente. A etapa seguinte consistiu na análise das referências catalogadas nos repositórios já citados, excluindo-se as referências pela leitura dos seus resumos e introduções por não se adequarem à pergunta que direcionou o presente trabalho. Logo, os números correspondentes às exclusões de referências totalizaram onze na BDTD e doze na CAPES. Por fim, sete referências encontradas na BDTD, e nove na CAPES, foram analisadas na íntegra e o mesmo total foi selecionado para análise crítica. No quadro abaixo apresenta-se o detalhamento dos dados.

Quadro 1 – Estudos encontrados

BANCO DE DADOS	Nº de Referências encontradas	Referências excluídas pelo título	Referências analisadas parcialmente e excluídas pelo resumo e introdução	Referências analisadas na íntegra
BDTD/IBICT 56		38	11	7

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	55	34	12	9
--	-----------	-----------	-----------	----------

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Abaixo pode-se vislumbrar o quadro com as referências selecionadas na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/IBICT. Os dados foram dispostos nas seguintes categorias: ano; tipo; origem; autor; título. As produções catalogadas para a elaboração do presente trabalho foram, em sua totalidade, dissertações de mestrado, as quais datam do período compreendido entre 2010 a 2019. Quanto às Instituições de Ensino, constata-se a maior concentração de produções acadêmicas na região sudeste do país: São Paulo e Minas Gerais. As regiões centro-oeste, norte e sul totalizam uma produção, respectivamente.

Quadro 2 – Seleção das produções analisadas do catálogo de teses e dissertações da BDTDIBICT

Ano	Tipo	Origem	Autor	Título
2010	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	SANTOS, Dayana Brunetto Carlin	Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outros traumas
2015	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA)	CHAVES, Silvane Lopes	Sobre corpos insolentes: corpo trans, um ensaio estético da diferença sexual em educação limites e possibilidades da efetivação do direito à educação
2015	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	DIAS, Robson Batista	Identidade de gênero trans e contemporaneidade: representações sociais nos processos de formação e educação

2016	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	ALVES, Claudio Eduardo de Resende	UM NOME SUI GENERIS: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG
2018	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo (USP)	COMISSO, Raphaela Secco	Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola
2018	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação Profissional da Universidade Estadual Paulista (UNESP)	AMORIMM, Sylvia Maria Godoy	Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais
2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	OÑORO, Carmen dos Santos	A transexualidade e o direito à educação básica

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na mesma linha de confecção, o quadro 3 apresenta as produções selecionadas do catálogo de teses e dissertações da CAPES. Assim como no gráfico acima, os dados foram dispostos nas seguintes categorias: ano; tipo; origem; autor; título. Os trabalhos catalogados para a elaboração da pesquisa foram, em sua maioria, dissertações de mestrado, no total de sete produções, sendo que as teses de doutorado somam o número de duas referências escolhidas. O intervalo temporal abrange os anos de 2015 a 2020. Quanto às Instituições de Ensino, constata-se a maior concentração de referências acadêmicas na região sudeste do país, a se destacar os Estados Federativos de São Paulo e Minas Gerais. O restante divide-se em duas produções pela região nordeste e uma referência para as regiões centro-oeste e sul do país, respectivamente.

Quadro 3 – Seleção das produções analisadas do catálogo de teses e dissertações da CAPES

Ano	Tipo	Origem	Autor	Título
2015	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina	SILVA, Jesualdo da	Gênero e sexualidade no ambiente escolar: concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTTT
2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais	SILVA, Jerry Adriani da	Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação
2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	ALVES, Claudio Eduardo de Resende	UM NOME SUI GENERIS: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG
2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	JUNIOR, Jose Miranda Oliveira	As práticas pedagógicas para a diversidade sexual nas escolas estaduais de Vitória da Conquista - BA
2018	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal	FERNANDES, Sanderson Fardim	As trajetórias de “jovens trans” na fronteira Brasil/ Bolívia: (in)visibilidade nas escolas públicas de Corumbá (MS)
2018	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto	MODESTO, Rubens Gonzaga	SOBRE CORAGEM E RESISTÊNCIA: contando a história de Leona, professora e mulher trans
2018	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista	AMORIM, Sylvia Maria Godoy	ESCOLA E TRANSFOBIA: vivências de pessoas transexuais

2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas	PROFIRIO, Ana Luiza Gomes	Corpos como campos de batalha: uma etnografia sobre entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar em Maceió
2020	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá	ERCOLES, Clara Hanke	Sereias do asfalto e suas trajetórias educacionais

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O último quadro apresenta a distribuição anual das produções dispostas no repositório de dados da BDTD/IBICT e da CAPES, as quais foram analisadas na íntegra e que serviram para a composição do presente trabalho. Da análise dos números apresentados, verifica-se que as teses e dissertações que contemplam os descritores “educação” e “transexuais” é bastante recente, tendo em vista que a primeira referência remonta ao ano de 2010. Desse modo, as pesquisas sobre orientação sexual, identidade de gênero e educação passaram a ganhar espaço científico-acadêmico há cerca de doze anos.

O quantitativo de teses e dissertações na BDTD apresenta baixo numerário, o qual flutua entre uma a duas produções por ano, sendo que nos anos de 2017 e 2020 não foram localizadas produções sobre a temática mencionada. Seguindo a mesma linha, a CAPES forneceu baixa quantidade de trabalhos acadêmicos, tendo como destaque apenas o ano de 2018, no qual três referências foram localizadas sobre o tema em comento.

Em vista disso, na última década, a introdução da perspectiva de gênero e sexualidade nas arenas da educação apresenta poucos avanços, todavia a sua presença em trabalhos acadêmicos, tais como teses e dissertações, constitui-se em uma luta de muitos coletivos organizados LGBTQIA+ para a construção de um espaço escolar e de políticas educacionais voltadas à inclusão da diversidade de gênero e sexualidade nas Instituições de Ensino.

Quadro 4 – Distribuição das produções por ano

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações												
Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Resultados	0	0	0	0	0	0	02	01	0	02	01	0
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES												
Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Resultados	0	01	0	0	0	0	01	02	1	03	01	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Sexualidades periféricas e educação: entre o arco-íris e a tempestade

O direito à educação, que abrange um ensino inclusivo, é um componente do mínimo existencial, indispensável à garantia do princípio da dignidade da pessoa humana e a base para assegurar os direitos fundamentais instituídos pela Constituição Federal de 1988, pilar do Estado Democrático de Direito (OÑORO, 2019). Partindo dessa lógica, a escola que deveria representar um local acolhedor não acompanha os questionamentos em relação à diferença, principalmente no que se refere a identidade de gênero e orientação sexual (AMORIM, 2018).

Ora, tal problemática escolar é alimentada por uma sociedade que legitima o comportamento heterossexual, estabelecendo a obrigação de que o sexo biológico determina o gênero, desvalorizando a sexualidade não-heterocentrada (AMORIM, 2018; CHAVES, 2015). Apesar disso, Silva (2016, p.272) acredita que na lógica heteronormativa, até os heterossexuais estão envolvidos nos padrões comportamentais aceitos, porque até “sobre eles é investido o poder. Um poder que diz como a masculinidade e a feminilidade devem ser”.

Somado a isso, a pesquisa *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*, “realizada em 501 escolas brasileiras com mais de 18 mil participantes apontou que 87,3% deles/as afirmaram ter preconceito em relação à orientação sexual. No que concerne às questões de gênero, o índice registrado foi de 93,5%” (MAZZON, 2009, p. 13 apud COMISSO, 2018, p. 60).

Silva (2016) destaca que em muitos espaços escolares o aluno não precisa progredir no processo de construção de sua identidade sexual e de gênero, desde que apresente comportamentos semelhantes aos tidos

“estereótipos gays ou lésbicos” para que se torne foco de homofobia, ou seja, o estudante não precisa ser LGBT, desde que se pareça com LGBT.

À vista disso, Junqueira (2009 apud SILVA, 2016) estabelece a conceituação de “Pedagogia do insulto”, que para ele, é uma prática que tem início ainda muito cedo nos espaços educativos, e é concebida por meio de piadas, insinuações, constrangimentos, ameaças, apelidos e expressões que desqualificam o outro, de maneira que atuam enquanto forma de dominação simbólica que é um grande meio para o amordaçamento e silenciamento dos corpos desviantes. E, a partir disso, Silva (2015) acredita que no momento que a escola não trata essas agressões como algo sério, mas as considera apenas como brincadeiras, corrobora com a discriminação e preconceitos no espaço escolar.

Desse modo, as instituições de ensino não se encontram preparadas para acolher pessoas trans em seu meio, visto que a escola se torna um ambiente hostil e humilhante, em que as diferenças são acentuadas numa postura heterossexista e transfóbica, o que ocasiona a expulsão e a evasão escolar desses alunos que não conseguem avançar nos estudos formais (AMORIM, 2018; DIAS, 2015; OÑORO, 2019). Tal afirmação é corroborada pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transexuais (ABGLT), a qual indica que a evasão escolar de alunos transexuais está na faixa de 73%, e que cerca de 90% recorrem à prostituição após saírem da escola (AMORIM, 2018).

Somente a garantia de uma educação inclusiva possibilitará a resolução da questão da expulsão e da evasão de transexuais do ensino básico brasileiro. Enquanto não houver a concretização desse direito não haverá uma formação básica que possibilite que essas pessoas se enquadrem no mercado de trabalho e se desenvolvam socialmente. Afinal, a garantia do direito do acesso à escola, a permanência e uma educação de qualidade independe da identidade de gênero e da orientação sexual (OÑORO, 2019; ALVES, 2016; ERCOLES, 2020).

Evasão e expulsão: estamos realmente falando de direito à educação?

Ao abordarmos acerca de evasão e expulsão escolar, não devemos compreender esses dois conceitos como sinônimos, uma vez que são distintos e se aplicam a contextos diversos. Posto isso, é necessário apresentarmos o que estamos compreendendo enquanto evasão e exclusão.

Existem alunos que desistem ou abandonam os estudos por questões relativas à carga horária de trabalho, logística de acesso ao espaço escolar, etc. e não retornam para a escola. Isso pode ser compreendido como evasão escolar, pelo fato de que o aluno não retornará, todavia, poderia ser um caso de abandono quando o aluno se ausenta do espaço escolar, mas retorna em um outro momento. Ao contrário, transexuais podem afastar-se das instituições escolares por não atenderem aos padrões de gênero e/ou sexuais. Este é um típico caso de expulsão (ERCOLES, 2020).

Ercoles (2020), em sua dissertação, que traz como título *Sereias do asfalto e suas trajetórias educacionais*, assinala que a travesti e a transexual são expulsas do espaço escolar e isso decorre, também, do fato de que a escola é um dispositivo de poder e disciplina, que tem como objetivo a produção de corpos dóceis. O corpo transexual e travesti se situa para além do que a norma do poder considera como aceitável e, assim, é necessário afastá-los do espaço educacional.

Nos estudos realizados por Silva (2015) foi possível observar que as práticas de preconceito e discriminação ocorridas no ambiente escolar não são reconhecidas como situações de preconceito, e por isso não são levadas em consideração, uma vez que são tidas como “brincadeiras de meninos”. Apesar disso, diversos estudos constataam que essas são algumas das formas utilizadas como mecanismo para a reafirmação do conceito de masculinidade hegemônica que é representado pelo binarismo.

Regulamentações escolares que prezam pela existência de comportamentos e vestimentas padronizados são comuns a todas as escolas, contudo, existem regras binárias que enfatizam o uso de uniformes e banheiros masculinos e femininos são formas de violência contra a pessoa transexual que pode não se enquadrar no padrão estabelecido pela instituição. Não obstante, a não consideração da identidade de gênero nas listas de frequência também é motivo para a manutenção de estereótipos e violências que, conseqüentemente, acarretará no abandono e expulsão dos estudantes transexuais (FERNANDES, 2018).

Considerações finais

A partir do mapeamento realizado foi possível constatar que a temática da diversidade sexual em consonância com a evasão/exclusão escolar das pessoas transexuais ainda é pouco discutida nos programas de pós-graduação stricto sensu no âmbito nacional. Esse fato pode decorrer

das dimensões que perpassam a temática da identidade e a complexidade dos fenômenos decorrentes da sua compreensão e relações com a educação.

Para tanto, é necessário destacarmos que, ao estudarmos cuidadosamente as pesquisas e os dados sobre a inclusão de pessoas transexuais nos espaços escolares, encontramos sujeitos que estão do outro lado do abismo do pensamento moderno, uma vez que o sujeito se faz presente em sua integridade e não mais apenas enquanto um sujeito que ocupa uma determinada classe.

Como já apontado, a evasão e/ou exclusão desses sujeitos dos espaços escolares que lhes é de direito ainda é preocupante, uma vez que todo esse movimento tem desembocado em outros processos de exclusão social, que não apenas o direito à educação. Esse dado nos direciona a refletir sobre a relevância da existência de políticas públicas educacionais voltadas para a inserção de pessoas transexuais na educação básica.

Destarte, a escola pode atuar enquanto espaço crítico que propõe a inclusão de pessoas que por muitos são marginalizadas e silenciadas, ou pode representar um dispositivo de poder que atua na manutenção da expulsão de pessoas transexuais do direito à educação.

Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Um nome *sui generis*: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG**. 2016. 218 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

AMORIM, Sylvia Maria Godoy. **Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

CHAVES, Silvane Lopes. **Sobre corpos insolentes: corpo trans, um ensaio estético da diferença sexual em educação**. 2015. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

COMISSO, Raphaela Secco. **Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola**. 2018. 263 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

DIAS, Robson Batista. **Identidade de gênero trans e contemporaneidade: representações sociais nos processos de formação e educação**. 2015. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015.

ERCOLES, Clara Hanke. **Sereias do asfalto e suas trajetórias educacionais**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

FERNANDES, Sanderson Fardim. **As trajetórias de “jovens trans” na fronteira Brasil/Bolívia: (in)visibilidade nas escolas públicas de Corumbá (MS)**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal, Corumbá, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, abril, 2012.

OÑORO, Carmen dos Santos. **A transexualidade e o direito à educação inclusiva**. 2019. 150 f. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

SILVA, Jerry Adriani da. **Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação**. 2016. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Jesualdo da. **Gênero e sexualidade no ambiente escolar: concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTT**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2015.

Capítulo 14

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Flávia Hissamura Dias¹

Eliza Brito Freiburger de Moraes²

Introdução

O presente trabalho busca apresentar as contribuições da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire no que se refere ao desenvolvimento humano e ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar. Sendo assim, pretende-se compreender, por meio das concepções teóricas e metodológicas do autor, os mecanismos envolvidos em uma prática pedagógica eficaz dentro do processo de construção crítica dos conhecimentos.

A teoria do conhecimento crítica elaborada por Paulo Freire vai muito além do método elaborado. Ao que se remete à teoria, Freire analisa que o conhecimento é um processo social por intermédio da ação e reflexão.

A Educação Física é componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica e dentro da proposta da Base Nacional Comum Curricular se apresenta na área das linguagens. Importante destacar que por muitas vezes, a Educação Física é vista relacionada apenas aos aspectos práticos das modalidades esportivas e ao desenvolvimento motor. Cabe à Educação Física Escolar oportunizar o acesso à Cultura Corporal presente na realidade do aluno e que conheça outras realidades que favoreçam conhecimentos necessários para a formação omnilateral.

Nesse sentido, esse trabalho busca apresentar a importância da Educação Física Escolar para o desenvolvimento humano pleno no sentido do desenvolvimento da totalidade, nos aspectos motor, cognitivo, social, afetivo por meio de práticas corporais presentes na cultura corporal do

1 Mestranda em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Toledo-PR. E-mail: flahissamura@gmail.com

2 Acadêmica de Pedagogia e Letras - Centro Universitário Assis Gurgacz. Mestre em Tecnologia de Alimentos, UTFPR. E-mail: elizabrito@hotmail.com

aluno. A prática educativa deve partir das experiências dos estudantes e deve despertar uma conduta crítica. O desenvolvimento do ser humano é resultado de um conjunto de elementos que vão além de aspectos motores, mas que consideram as emoções, o pensamento e a linguagem. Ao apropriar-se da cultura dos conhecimentos adquiridos historicamente, o ser humano para pelo processo de humanização.

Mediante o exposto, o professor ao problematizar suas aulas de Educação Física, conduziram os estudantes para que discutam suas ideias após as práticas corporais compreendendo suas ações desempenhadas pela interação social. Assim, internalizam os conhecimentos ao mesmo tempo em que se desenvolvem plenamente e oportuniza a formação crítica e criativa.

A teoria pedagógica de Paulo Freire

Paulo Freire deixou seu legado com importantes contribuições na área da educação. Ao propor uma teoria pedagógica de “Educação Libertadora” em que se considera a realidade dos estudantes e propõe um ensino partindo das experiências que cada um carrega. Para o autor, desenvolver o senso crítico leva a transformação da realidade em que se está inserido, na busca por liberdade e por melhores condições de vida.

Freire apresenta a discussão de muitos saberes e defende a ideia de que o aprender e o ensinar ocorrem em relação dialética, ou seja, ao passo de educar, o professor educa-se. A educação voltada a oferecer condições para que o estudante desenvolva sua autonomia, a sua subjetividade, que possa criar suas representações de mundo, construir argumentos ao defender um posicionamento frente a sua realidade. Desse modo, o professor tem papel fundamental na mediação desse processo, em que ofereça situações em que o diálogo prevaleça. (FREIRE, 1996)

Dessa forma, a “educação bancária” precisa ser substituída por uma educação problematizadora, que liberta e que transforma. A visão de educação bancária é no sentido de que o professor “deposita” nos estudantes os conhecimentos, não há uma troca, momentos de discussão, apenas um mero transmitir conhecimentos. Já a educação que liberta, transforma e problematiza supera a transmissão de interesses dominantes de um sistema, vistos como corretos e legítimos. Faz-se necessário posicionar-se e tomar partido das lutas de classes.

Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitado, 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 recriadores 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 a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1974, P. 41)

O processo de aprendizagem e de ensino se concretiza por meio das interações sociais com o meio e com o outro. Ao propor ações em que instigue os estudantes a pensar criticamente implica fornecer elementos para lutar por melhores condições de vida, além de contestar discursos falsos ou de imposição. A educação deve ser utilizada como ferramenta de transformação da sociedade no qual não há neutralidade. O aluno como participativo e ativo no processo de aprendizagem direciona a formação crítica de conhecimentos e de sua percepção da realidade.

Destarte, o ato de educar envolve necessariamente o de educar-se, sendo necessário aos professores cativar nos alunos o gosto pelo ensinar e também pelo aprender, pelo desenvolvimento da afetividade, aprimoramento da humildade, bem como pela busca da esperança, comprometidas na transformação dos alunos, da Educação e do mundo.

O desenvolvimento humano e a Educação Física em uma perspectiva crítica

O Desenvolvimento Humano faz uma relação com a evolução do ser humano. São inúmeras as teorias sobre as perspectivas acerca de como acontecesse o desenvolvimento. Contudo, a análise realizada neste trabalho, considerando um olhar para uma abordagem teórica crítica, a teoria exposta será a Histórico- Cultural.

Vigotski, psicólogo russo que buscou estudar sobre a Psicologia Histórico-Cultural, enfatizou o desenvolvimento do ser humano como ser biológico, histórico e social. O homem inserido na sociedade apropria-se da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados. Compreende-se o desenvolvimento humano considerando aspectos biológicos e culturais.

É por meio do trabalho e do uso de instrumentos e dos signos da linguagem que o homem supera a atividade instintiva de ordem biológica. Além disso, o homem nasce hominizado e ao se apropriar da cultura passa a humanizar-se, ou seja, o homem não nasce humano, torna-se humano coletivamente e por meio da mediação. (VIGOTSKI, 1996)

Para Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem parte da perspectiva da emancipação humana e conjectura a formação crítica. Sendo assim, a omnilateralidade conduz à formação intelectual, corporal, tecnológica, politécnica, sensível, imagética, artística, musical, estética, ética, política, entre inúmeras outras – e a sua capacidade de apreciação de modo total da natureza e o produto de sua transformação e a superação da sociedade de classes. (MARX, 1978)

Desse modo, a Educação Física não se basta apenas no desenvolvimento motor. Em uma perspectiva crítica, as aulas de Educação Física devem proporcionar o desenvolvimento pleno dentro de vários aspectos. A abordagem crítica pauta-se na Cultura Corporal,

O Conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos, tratado de forma historicizada e espiralada. Isto é, partindo do pressuposto de que os alunos possuem um conhecimento sincrético a respeito da realidade, é função da escola, neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, levando os alunos a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético. Nesse sentido, o tratamento espiralar representa o retomar, integrar e dar continuidade ao conhecimento nos diferentes níveis de ensino, ampliando sua compreensão conforme o grau de complexidade dos conteúdos” (PARANÁ, 2008, p. 44-45).

Sendo assim, as práticas corporais dos jogos, brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas conduzem a apropriação da cultura corporal na conjuntura da realidade dos estudantes e essas práticas precisam buscar desenvolver outros aspectos. Ao trabalhar um jogo, o professor pode intencionalmente criar pequenos conflitos ao não apresentar todas as regras, por exemplo. Os estudantes precisam dessa forma resolver conflitos e trabalhar em equipe, buscando refletir sobre o que pode ser feito. Uma simples ação, leva a desenvolver o diálogo, a solidariedade, o trabalho coletivo e a democracia.

As categorias de Freire e a Educação Física

As principais categorias freirianas relacionadas às práticas das aulas de Educação Física referem-se ao desenvolvimento da afetividade, aprimoramento da humildade, da criticidade, do diálogo, liberdade, consciência e democracia, bem como pela busca da esperança, comprometidas na transformação dos alunos, da Educação e do mundo.

Outro aspecto de grande relevância pautado nos estudos de Freire, é o papel importante do professor de estabelecer relações dialógicas de ser o mediador da aprendizagem efetiva e significativa. O professor deve instigar os seus estudantes a serem críticos, a resolver conflitos, a discutir os conhecimentos apresentados.

Outra contribuição do autor refere-se ao Círculo de Cultura. Para a Educação Física

De outro modo, utilizando o conceito de Círculo de Cultura no contexto de reflexão teórico-prática do componente curricular Educação Física, é possível trazer a visão decolonial de Freire e demonstrar as possibilidades de emancipação social e luta por melhores condições de vida, acessadas por intermédio da educação de qualidade, gratuita e justa para todos. (SOUZA, 2021, p.4)

Utilizar o círculo de cultura como estratégia pedagógica oferece aos estudantes o diálogo como forma de participação e oportuniza a participação democrática de todos os estudantes e os coloca como participativos e ativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento pleno. Dar voz e vez aos estudantes para que de forma crítica e criativa compreendam-se como sujeitos ativos de mudança da realidade.

Ao pensar as aulas de Educação Física embasada na pedagogia de Paulo Freire é preciso que os professores compreendam que a práxis educacional cotidiana dos estudantes baseada nos conteúdos reforcem uma cultura dominante. Assim, é necessário buscar a construção de uma Educação Física que promova a autonomia, a criticidade, a emancipação, a solidariedade e a liberdade. (FRANÇOZO; NEIRA, 2014)

Uma das razões para utilizar o termo cultura [Corporal, de Movimento ou Corporal de Movimento] é a de que ela força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador. É preciso superar um certo “naturalismo” presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão

da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados (BRACHT, 2005, p.99).

Nas aulas de Educação Física, a utilização de jogos e brincadeiras promovem o diálogo e a interação social, o que evidencia a possibilidade da contribuição do professor com a formação de seres humanos dentro das práticas defendidas por Freire. Nesta direção, para o citado autor, o processo de mediação ocorre de forma pedagógica e o desenvolvimento intelectual por meio de temas geradores e decodificação/diálogo, reconhecido como o elemento de destaque da interação social.

Na escola, o componente curricular Educação Física, vai muito além da prática de esportes, do “rolar” a bola e do desenvolvimento de habilidades e aptidões físicas, o principal enfoque deve estar no que é essencial na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o acesso à Cultura Corporal. A vivência dessas práticas é rica em significados e cultura e assim, apresenta as aproximações com o ensino da Cultura Corporal dentro dos conhecimentos da Pedagogia Libertadora de Freire.

Um corpo consciente se materializa em uma nova prática problematizadora com as relações com o mundo, ou seja,

O homem é um corpo consciente. Sua consciência “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente desapego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas [como as empiristas] e objetivista [como as aprioristas, inatistas], que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (FREIRE, 1977, p.74-75).

Neste ambiente em que se constroem relações sociais, estabelece-se a liderança, observa-se a necessidade de tomada de decisões e a criação coletiva de regras. Paulo Freire anunciava a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, durante os jogos é perfeitamente possível promover o desenvolvimento desta habilidade.

Portanto, o professor ao problematizar as aulas, levando os alunos a debaterem quais as melhores estratégias para suas ações coletivas, aliado às relações sociais que o brincar proporciona, perceberá uma assimilação e internalização dos conhecimentos aliados ao desenvolvimento integral do sujeito, sem que se perca a oportunidade da formação crítica e criativa de

cada um de seus alunos.

Sendo assim, o professor tem papel fundamental na mediação dos conhecimentos, não apenas para mera transmissão de conhecimentos, mas para que ocorra a formação dos saberes essenciais e que se aprenda criticamente a viver em sociedade e assim, os alunos se tornem cidadãos que saibam interferir em sua realidade concreta, com responsabilidade e liberdade como preconizava Paulo Freire.

Considerações finais

Fica evidente as contribuições de Paulo Freire no que compete a Educação Física e o Desenvolvimento Humano. Em meio a tantas abordagens pedagógicas do componente curricular da Educação Física, buscar trabalhar com a criticidade se faz muito importante. A Educação Física precisa se posicionar ao passo que, por vezes, é esquecida dentro dos espaços escolares. É componente obrigatório da base comum e precisa discutir sim, os pressupostos teórico-metodológicos, filosóficos e psicológicos, para uma práxis educacional de qualidade.

Paulo Freire em suas obras, esclarece que não exige neutralidade na educação. Todo ato pedagógico é um ato político. Por mais que o professor não se posicione, o próprio sistema leva a um posicionamento. E nesse sentido, o currículo e os conteúdos também tem intencionalidade. A explanação do autor a “educação bancária” além do depósito dos conteúdos, apresenta uma crítica a “colonização dos conteúdos” que prevalecem os interesses da classe dominante.

O professor tem papel importante na mediação do conhecimento. As contribuições de Paulo Freire quanto as categorias devem ser utilizadas nas aulas. Por meio desse trabalho, é possível oferecer condições e conhecimentos para que os estudantes possam desenvolver-se plenamente sendo protagonistas de seu aprendizado e desenvolvimento de forma ativa e participativa e que assim, possam transformar a sua realidade. Como Freire destaca, o professor se faz professor, no movimento de prática e de reflexão de sua prática.

Referências

BRACHT, Valter. **Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, Márcilio (Org.).

Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p.97-106.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Básico – DCEF - **Diretrizes Curriculares de Educação Física**, PR – 2008 – Curitiba: SEED.

SOUSA, Cláudio Aparecido de. Círculo de Cultura e Educação Física Escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 277-293, set. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Capítulo 15

DA SITUAÇÃO LIMITE AO INÉDITO VIÁVEL: AÇÕES DE UM NÚCLEO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PIAUÍ

Fabrizia Pereira Teles¹

Introdução

A pandemia da COVID-19, em todos os contextos da vida social, foi avassaladora. Em especial, no contexto da educação, nos arremessou violentamente para um universo pouco conhecido e, até mesmo, nunca vivido pela maioria da população mundial.

Diante dessa realidade, as escolas foram obrigadas a enfrentar muitos desafios: Como ministrar aulas sem salas de aulas? Como propor tarefas, leituras, trabalhos de arte, matemática, dentre outras propostas, sem a presença física de um professor ou professora para explicar o como fazer, corrigir e auxiliar na resolução de problemas, bem como dialogar para dirimir dúvidas referente as tarefas?

Recupero o pensamento de Morin (2008), quando diz que é preciso enfrentar as incertezas. Contudo, talvez enfrentá-las seja um dos maiores temores da humanidade, pois o desconhecido nos paralisa e nos limita, mas aprender a lidar com tudo isso, agir, viver de maneira nunca vivido antes nos impulsiona para permanente ação no mundo, transformando a realidade objetiva, criando assim a nossa história e existência.

Viver o “inédito viável” ultrapassando as fronteiras das situações limites que a vida nos impõe, liberta (FREIRE, 2011). Foi na tentativa de romper fronteiras das limitações de um contexto social marcado por uma pandemia, que o Programa de Residência Pedagógica (PRP), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), se mobilizou para realizar suas ações de regência em escolas da rede pública municipal da

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, professora Assistente II da Universidade Estadual do Piauí. Coordenadora do núcleo do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba (PI). Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Atividades e Múltiplas Linguagens. Email para contato: fabriciateles@phb.uespi.br

cidade de Parnaíba-PI.

Este texto, de modo geral, tem por objetivo apresentar a experiência de um núcleo do Programa de Residência Pedagógica, destacando a possibilidade de fazer o “inérito viável” nas práticas de estágio com um grupo de licenciandos. As discussões, aqui explicitadas, estão apoiadas metodologicamente na pesquisa documental, isto é, nos registros fotográficos, e de imagens estáticas de vídeos feitos pelos acadêmicos/residentes durante o período de regência nas turmas das escolas-campo, bem como na organização das formações planejadas pelas professoras orientadoras do referido programa.

A seguir, apresento o Programa de Residência Pedagógica, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira.

O Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia-UESPI

O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Consiste em oferecer, aos estudantes de licenciaturas, bolsas para a intervenção docente em instituições educativas com a preceptoria dos educadores de escolas públicas, campo da residência pedagógica.

O principal objetivo é aperfeiçoar, fortalecer e promover uma relação positiva e frutífera entre professor, aluno, escola e universidade, sendo uma forma de aprimoramento do estágio de Pedagogia, uma vez que oferece aos estudantes das licenciaturas a oportunidade efetiva de exercer a docência. Estes têm a chance de planejar e executar as aulas, realizar experimentações e refletir sobre a prática, sobre as fortalezas e fraquezas do ensino e de verificar as possíveis soluções para a melhoria da educação em todo o país, possibilitando aos licenciandos, na condição de residentes, ter uma ideia real de como será o seu contexto de atuação profissional.

Ressalto que, no Programa de Residência Pedagógica, o licenciando não só atua na escola ativamente, mas assume uma postura investigativa e reflexiva da prática docente que desenvolve, possibilitando-o de fazer futuras intervenções em sua prática educativa, contribuindo para melhorias na educação em seu município de atuação.

Efetivamente, o PRP, acontece no decorrer dos cursos de

licenciaturas e possui, de acordo com o último edital Capes/01/2020, uma carga horária de 414 horas, o que possibilita ao futuro docente a oportunidade de vivenciar a profissão, antes de concluir o curso. Em sua trajetória histórica, embora com iniciativas pontuais em diferentes regiões do país, esse programa só passou a fazer parte oficialmente do processo formativo, em nível nacional, a partir de 2018. No mesmo ano, a Universidade Estadual do Piauí foi contemplada com 720 bolsas para acadêmicos de vários cursos de licenciatura da IES.

Em 2020, o último edital do Programa de Residência Pedagógica foi lançado e novas equipes foram formadas em todo país. No Piauí, o curso de Pedagogia da UESPI, Campus de Parnaíba, foi formada uma equipe composta por dezoito residentes, sendo dezesseis bolsistas e dois voluntários; duas preceptoras e duas docentes orientadoras. Cada preceptora, em sua escola-campo, gerencia os trabalhos realizados por nove residentes. As ações e os projetos desenvolvidos nas escolas foram realizados considerando as decisões tomadas em conjunto com a equipe escolar e com a colaboração das docentes orientadoras do subprojeto.

Cabe esclarecer que os projetos didático-pedagógicos que, aqui, serão apresentados, tiveram apoio teórico-metodológico na organização curricular baseada em Atividades Sociais (TELES, 2019). No caso, a atividade social escolhida foi “Festa de aniversário”. As ações oriundas dessa proposta curricular estão fundamentadas nos ideais revolucionários de Vigotski (2007) e Leontiev (1979), especificamente, na Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC). A referida teoria defende que o ser humano possui natureza social transformadora e que o ser humano recebe influências por meio das interações com o meio em que vive e seus semelhantes, desenvolvendo a si e os outros dialeticamente.

Além do apoio teórico da organização curricular por Atividades Sociais, as ações dos residentes foram sustentadas pelos estudos da Alfabetização, em especial, do Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012) e pela Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; LIBERALI; MEGALLI, 2019).

O eixo central da ação nas escolas foi o desenvolvimento de projetos de intervenção, implementados em escolas da rede pública municipal de Parnaíba - PI, com concentração na área da Alfabetização, foco do programa realizado durante a pandemia da COVID-19.

A seguir, as propostas de aulas revelam as vivências e a esperança no inédito viável. Espero mostrar, especialmente, a outros professores que

SIM, é possível acreditar na educação mesmo quando nos falta escolas abertas (prédios físicos). E como já dizia o mestre Paulo Freire (2000, p. 6),

[...] quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã [...]. Não esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de que fazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me; em voz baixa e precavidos: é perigoso agir, é perigoso falar, é perigos andar, é perigoso, esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria de tua chegada.

A equipe do PRP decidiu não ter esperança de verbo esperar e SIM esperançar do verbo fazer. Ou seja, manter a escola (nos lares) aberta!

Ações do Programa de Residência Pedagógica nas escolas: o inédito viável

Para entendimento dos leitores sobre as principais ações do Programa de Residência Pedagógica durante a pandemia, descrevo as ações em duas subseções, denominadas: Formação Planejada e Aulas em meio a Pandemia da COVID-19.

Formação planejada

Sob a orientação das professoras orientadoras, a experiência de formação no PRP se iniciou com os estudos teóricos, por meio de encontros virtuais semanais que embasaram as práticas do grupo de licenciandos residentes. As temáticas abordadas foram: formação de professores em início de carreira, currículo escolar, ferramentas tecnológicas para o auxílio das aulas e, principalmente, Alfabetização, Letramento e Multiletramentos, foco do programa.

Após os encontros virtuais, todas os registros das discussões, materiais e debates entre a equipe passaram a ser organizados em um Diário Formativo e Reflexivo digital, com livre acesso via padlet².

2 É uma ferramenta digital capaz de criar, quadros, agendas, murais, mapas, dentre outros de modo a facilitar a integração e compartilhamento de dados com outros usuários.

Imagem 01 - Padlet da equipe do Programa de Residência Pedagógica- Pedagogia UESPI/Parnaíba-PI



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Para acesso: <https://pt-br.padlet.com/fabriciateles/vmaksdsx948d0udg>

Evidencia-se que, a imagem 01 corresponde a página inicial do mural e a imagem 02, parte da continuação das colunas que mostram os nomes dos residentes e seus respectivos trabalhos e registros de aulas.

Imagem 02 - Padlet da equipe do Programa de Residência Pedagógica- Pedagogia UESPI/Parnaíba-PI



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Para acesso: <https://pt-br.padlet.com/fabriciateles/vmaksdsx948d0udg>

Após a primeira etapa de formação, o grupo de residentes foi organizado e divididos por escola-campo. Nessa etapa formativa, eles passaram a ter informações mais específicas sobre a situação de cada escola com o auxílio das professoras preceptoras. Com a aproximação e conhecimento da situação das escolas, foi iniciado o planejamento do

projeto de intervenção que seria implementado via trocas com as crianças e suas famílias, por meio de aplicativo digital WhatsApp. Nesse formato de aulas remotas, a intenção maior foi atender a maioria dos estudantes e facilitar o retorno nas ações práticas de ensino-aprendizagem

Os projetos planejados para intervenção nas escolas, nasceram das necessidades das crianças e fundamentado na organização curricular por Atividade Sociais (LIBERALI, 2019; TELES, 2019). Além disso, as preceptoras juntamente com cada residente construíram um plano de ação, de estratégias para o projeto e uma sequência de planos de aula para as regências individuais.

Em síntese, apresento a seguir as ações que subsidiaram a implementação do projeto de intervenção no PRP Pedagogia-UESPI:

- Elaboração da proposta de ação pedagógica individual de estágio, apoiado por leituras complementares dos fundamentos teóricos voltados para efetivar a prática.
- Elaboração do projeto de intervenção com pesquisas e consultas de materiais;
- Levantamentos de hipóteses sobre as necessidades educacionais dos grupos de alunos;
- Análise e discussão de temáticas relacionadas a cada hipótese;
- Divisão dos grupos para produção escrita do projeto de intervenção e análise e discussão de propostas didáticas.
- Elaboração dos Planos de Aula, realçando a seleção dos recursos pedagógicos e materiais disponíveis para a utilização no projeto.

Com o suporte na formação, estudos e situação detectada nas escolas com as crianças, definiu-se a temática do projeto. O mesmo abordou uma prática social que as crianças adoram, mas que em razão da pandemia se viram obrigadas a vivê-la de forma diferente do habitual. Esta prática é “Ir a uma festa de Aniversário”.

Aulas em meio a Pandemia da COVID-19: experiências vividas

As ações do projeto de intervenção “Ir a uma festa de Aniversário” ocorreram em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de duas escolas-campo, entre os meses de janeiro a abril de 2021. Contudo, neste trabalho, será apresentado apenas exemplos de ações vivenciadas no Ensino Fundamental.

De início houve a regência compartilhada, em que os residentes ficavam com a missão de observar e auxiliar as aulas da professora titular da sala virtual, a qual eles iriam mais tarde atuar em regências individuais. Diante da necessidade do novo formato de aula, a maioria dos residentes não tinha uma noção de como ministrar aulas em uma sala nesse novo modelo. Por isso, a regência compartilhada foi muito importante, porque por meio dela os residentes tiveram seu primeiro contato com a turma, observaram a metodologia e a forma como a professora titular administrava sua aula e envolvia os alunos no processo de aprendizagem.

Os residentes verificavam, também, como ocorria o retorno dos alunos em relação as atividades propostas, em geral, com o auxílio da família. Além disso, tiveram a oportunidade de desenvolver algumas atividades com as crianças, como: jogos e contação de poemas. Logo após esse período de regência compartilhada, os residentes iniciaram a regência individual.

As aulas, como já informado, eram realizadas em um grupo no WhatsApp. Os residentes iniciavam, às oito da manhã, com o envio de figuras adesivas de bom dia aos alunos, em seguida era postado a agenda com a disciplina, o conteúdo, o tema da aula e os tópicos que seriam trabalhados no dia. Em seguida, liberavam a sala de WhatsApp que, por sua vez, consistia em oportunizar a todos os integrantes o envio de mensagens.

As aulas, ocorridas pelo WhatsApp, foram marcadas por recursos metodológicos, como: imagens, áudios, gifs, vídeos e emojis. Esses recursos contribuíram e auxiliaram na construção e no desenvolvimento das aulas. A prática de envio das tarefas aconteceu sem o uso do celular, porque os alunos recebiam atividades impressas na escola. Então, eles respondiam as atividades com o auxílio da pessoa que estava lhe acompanhando durante as aulas. Só após a finalização das tarefas, as crianças davam o retorno com as respectivas tarefas fotografadas via WhatsApp.

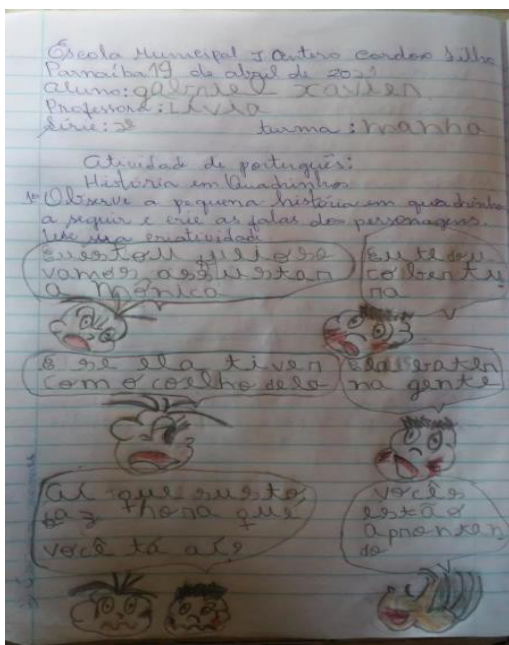
Durante a regência individual, houve várias experiências envolvendo diferentes gêneros do discurso por meio de atividades escritas, vídeos, áudios, brincadeiras, performances, e foram todas voltadas para o projeto de intervenção baseado na atividade social “Ir a uma Festa de Aniversário”, contemplando ao mesmo tempo o processo de alfabetização das crianças.

Procurou-se durante a fase de planejamento das aulas, assim como durante a sua execução, respaldar-se na Pedagogia dos Multiletramentos (LIBERALI; MEGALE, 2019) e, também, nas orientações refletidas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esse aporte teórico e

pedagógico foi utilizado na preparação dos planos de aula e no pensar sobre a aula e a aprendizagem das crianças.

Referente a área de linguagens, relacionada ao componente curricular Língua Portuguesa, foi trabalhado a criação de legendas por meio da produção escrita, referente as imagens de diferentes lugares onde são comemorados uma festa de aniversário. Foi trabalhado, ainda, a unidade temática oralidade, via leitura e construção de uma história em quadrinhos sobre aniversário.

Imagem 03: História em Quadrinhos sobre o tema aniversário feito por uma criança



Fonte: Relatório de uma residente do Programa de Residência Pedagógica, Pedagogia-UESPI Parnaíba

Foi trabalhado, também, o componente curricular de arte, em que foi solicitado para as crianças fazerem um vídeo de uma performance da compra de um presente de aniversário. Isso ocorreu considerando a fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em que o brincar foi uma atividade valorizada para ser vivida na infância, como preconiza os estudos da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007).

Com a intenção de fazer com que as crianças percebessem o uso social de diferentes textos, foi solicitado que elas criassem uma “Lista” de

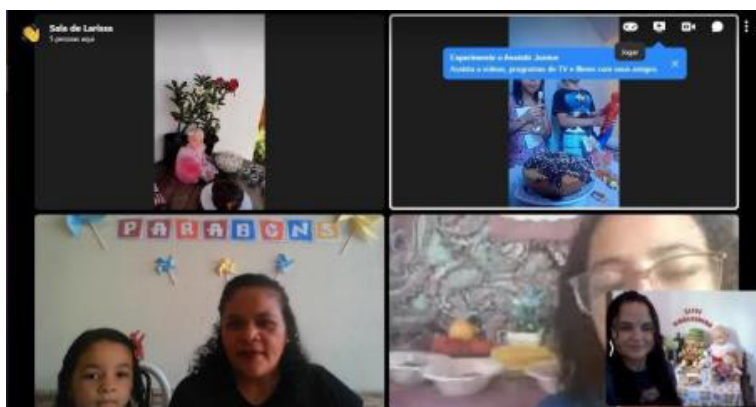
presente que gostariam de ganhar no dia do seu aniversário. Em relação a esse gênero textual, elas criaram uma outra lista, organizando em duas colunas os alimentos doces e os alimentos salgados que são comuns em uma festa de aniversário, segundo a imaginação e experiências das crianças. Outro gênero estudado, a partir da temática do projeto, foi a confecção do convite de aniversário. Sobre essa tarefa as crianças demonstraram bastante interesse e familiaridade.

No âmbito da matemática, foi trabalhado os números naturais. Sobre o assunto, as crianças teriam que montar a sua festa de aniversário indicando a quantidade de itens que teriam na festa. Outra questão trabalhada, foi o “Sistema monetário brasileiro”, por meio de imagens de presentes de aniversário, em que as crianças identificaram os valores por meio do reconhecimento das moedas e das cédulas.

Foi levado para a sala virtual, atividades sobre medida de tempo e o uso do calendário para indicar dia e mês de aniversário dos alunos e de seus familiares. Essa proposta foi muito bem aceita por todos que se empenharam em organizar em seus lares esse calendário.

Na área de Ciências da Natureza realizou-se uma aula voltada para a alimentação saudável, em que a criança compreenderia e identificaria a importância de uma alimentação saudável e não saudáveis.

Imagem 04: Encerramento do Projeto “Ir a uma festa de Aniversário”



Fonte: Relatório de residentes do Programa de Residência Pedagógica Pedagogia UESPI-Parnaíba

Para finalizar o projeto, foi solicitado que as famílias organizassem festas de aniversários em seus lares. Os convidados poderiam ser os bonecos, bonecas e familiares que convivem em casa.

Foi nesse clima de descontração, mas também de muito aprendizado que aconteceram as aulas remotas em turmas de escolas públicas, sob a orientação dos trabalhos de acadêmicos do PRP, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí.

Considerações finais

Este capítulo teve a intenção de apresentar a experiência de um núcleo do Programa de Residência Pedagógica destacando a viabilidade de fazer o “inédito viável” (FREIRE, 2011) nas práticas de estágio de acadêmicos do curso de Pedagogia, durante a pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, procurou-se evidenciar que mesmo diante de situações-limites que nos paralisam é preciso pensar alternativas capazes de nos levar a agir no enfrentamento e na superação de tal situação. São os ideais do mestre Paulo Freire, sobre ser preciso agir para transformar a realidade e que só é possível a partir da busca por conhecimentos novos via criação e reflexão-crítica dos fenômenos sociais que nos cercam.

Com base no descrito, entende-se que o vivenciado pela equipe do Programa de Residência Pedagógica foi importante para a formação acadêmica dos licenciandos do curso de Pedagogia e, mais ainda, para todas as crianças que tiveram a oportunidade de manter os laços entre escola e família preservados, mesmo durante a pandemia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. Canção Óbvia. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. MEGALE, Antonieta (Org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, Pontes editores, 2019

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2008

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TELES, Fabrícia Pereira. **Educação Infantil e atividades sociais**: teoria e prática de uma organização curricular. Teresina: Edusp, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 16

CONFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

Éder Rodrigo Gimenes¹

Introdução

A perspectiva freireana de organização do processo ensino-aprendizagem a partir da relação entre conteúdo e cotidiano revela-se, ao longo do tempo e segundo o reconhecimento nacional e internacional, um caminho profícuo à formação nos distintos níveis educacionais. Trata-se de superar a educação bancária em favor da preocupação com a emancipação cidadã, uma vez que o referido educador criticou as aulas expositivas sem preocupação com o cotidiano dos indivíduos, afirmando que a educação não fora planejada ou organizada para encontrar significado às classes populares.

Nesse sentido, referenciais teóricos contemporâneos que tratam sobre a utilização de metodologias ativas para o ensino e da criação de objetos de aprendizagem alinham-se a tal perspectiva, assim como propostas pedagógicas que tomam a mencionada relação conteúdo-cotidiano como elemento inicial para a produção de significação na abordagem de diferentes temas, de modo que este capítulo assume como conceitos relevantes as noções de que metodologias ativas são formas de organizar as aulas e demais atividades relacionadas a uma disciplina ou conteúdo para que os alunos atuem no sentido da conformação do conhecimento de maneira efetiva e de que os objetos de aprendizagem são estratégias múltiplas para promover essa conformação do conhecimento por meio da utilização de recursos variados.

Isto posto, o presente capítulo tem o objetivo de evidenciar a

¹ Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Mestrado Acadêmico) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Participação Política (Nuppol/UEM) e professor dos cursos de educação a distância da Universidade Cesumar (Unicesumar), ergimenes@uem.br

perspectiva freireana enquanto estratégia didática para produção de atividades imersivas no Ensino Superior, considerando o uso de metodologias ativas para a produção e utilização de objetos de aprendizagens, para o que apresenta um relato de experiência referente à disciplina “Estado, sociedade e movimentos sociais”, oferecida no curso superior de Bacharelado em Serviço Social na modalidade de educação a distância (EAD) por uma universidade privada com abrangência nacional, a Universidade Cesumar (Unicesumar).

Cabe destacar que a comunicação de relatos de experiência tem sido incentivada e é tratada como importante e necessária no campo da educação (LARANJO; FIDALGO, 2011; COUTO; MOREIRA, 2014; SANTOS; SOARES, 2016), dadas as distintas formações que recebem os professores que lecionam para os diferentes níveis educacionais e as particularidades regionais do Brasil, de modo que este capítulo se filia a tal perspectiva e buscar contribuir ao debate e a circulação acadêmica de experiências didáticas exitosas.

Da perspectiva freireana ao ciclo de aprendizagem

Desde Freire (1996) até autores mais recentes, como Coll e Monereo (2010), Moran, Basseto e Behrens (2011), Mattar (2017), Camargo e Daros (2018) e Valente (2018) destacam a necessidade de considerar os acadêmicos como protagonistas e os professores como mediadores no processo ensino-aprendizagem, de modo a valer-se de metodologias ativas para a estruturação dessa relação.

A educação bancária, com o professor como protagonista e os estudantes como espectadores que absorvem conteúdos, geraria acúmulo de informações não processadas e conhecimentos inúteis por não serem problematizados ou compreendidos em seu contexto (FREIRE, 2014). Rocha (2018) ainda destaca a relevância de considerarmos a preocupação com a emancipação cidadã em contraposição à educação bancária, que não tem objetiva promover o conhecimento por meio de significado às classes populares.

Para o renomado educador, a pedagogia da pergunta se colocaria como prática a ser adotada em sala de aula em substituição à pedagogia da resposta. “A pedagogia da gente vem sendo a pedagogia da resposta, em que a professora entra na sala de aula no primeiro dia e começa a dar respostas a coisas que os estudantes não perguntaram. Ninguém perguntou

nada e ela chega e diz, diz tudo” (FREIRE, 2002, p. 24).

Nesse sentido, seria pertinente considerar como caminho didático a busca por explicar pela dúvida, de modo a instigar os estudantes à reflexão, não à memorização apenas (TOMELIN, 2006), uma vez que explicar é mais do que expor o conteúdo, pois implica no professor colocar-se como mediador no processo de conformação do conhecimento pelos e para seus alunos, buscando estimular o diálogo, entendido não como oportunidade dos alunos fazerem perguntas específicas, mas no sentido de dar voz a eles para participarem da construção da aula (THADEI, 2018).

Diante de tais aspectos, a Unicesumar iniciou em 2018 um processo de construção pedagógica coletiva de uma proposta metodológica ativa que promovesse a imersão de acadêmicos de diferentes cursos e áreas em seus futuros ambientes profissionais. O resultado desta empreitada foi a criação de um ciclo de aprendizagem composto por sete etapas, conforme exposto na figura 1.

Figura 1 – Etapas do ciclo de aprendizagem Unicesumar, aplicado nos cursos de educação a distância



Fonte: Elaborado com base em Carniel *et al* (2021).

Com proposta identitária que assume a premissa de buscar romper com a educação bancária e repensar as estruturas didáticas com o estabelecimento de uma modelagem diferente para o processo educativo (CARNIEL *et al*, 2021), o ciclo de aprendizagem baseia-se em Freire e Perrenoud, respectivamente, bem como dialoga com métodos e tendências educacionais contemporâneas, como *design thinking*, o ciclo de

aprendizagem de Kolb e o ciclo de aprendizagem vivencial.

De modo sintético, as etapas do ciclo tratam dos seguintes aspectos: a problematização deve estabelecer questionamentos que promovam estranhamento ao acadêmico; a significação consiste em explorar o problema apresentado, a fim de despertar seu interesse pelo conteúdo a ser abordado; a experimentação implica em colocar ao estudante uma situação-problema para que se perceba em um potencial contexto profissional; a reflexão baseia-se na observação e composição do aprendizado prévio do acadêmico, partindo de uma inquietação até sua elaboração de possível solução (ou não) à situação-problema a partir do conhecimento de que dispõe; a conceitualização é a etapa de apresentação de conceitos, teorias e referenciais (ao que se resume a aula expositiva tradicional); a ação implica em nova análise da situação-problema ou exposição a outro *case* para que o próprio estudante compreenda que aprendeu sobre algo a partir da combinação entre elementos de seu cotidiano, de seu estranhamento e do conteúdo apresentado; e a avaliação trata da verificação da aprendizagem por meio de diferentes estratégias, que não necessariamente passam por uma prova e podem ocorrer a cada aula (CARNIEL *et al*, 2021).

Metodologias ativas e objetos de aprendizagem

Um caminho ao desenvolvimento dos estudantes por meio do ensino centrado na relação cotidiano-conteúdo sem protagonismo do professor é a utilização de metodologias ativas, que Berbel (2011) e Gonçalves e Silva (2018) afirmam trata-se de experiências reais que possuam significado aos alunos.

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (BACICH; MORAN, 2018, p. xv).

Para Camargo e Daros (2018, p. xiii), “o grande desafio deste momento histórico é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais”, de modo que o novo papel do professor no processo didático na contemporaneidade é de desenvolver estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo, pois o conhecimento se amplia mais rapidamente

do que formamos alunos e precisamos inovar na maneira de abordar temas para desenvolver o raciocínio cognitivo, pensamento crítico e empreendedorismo (PEREIRA, 2019).

Assim, aprender começa por questionar, de modo que cabe ao professor estimular o questionamento como prática. Em diálogo com o ciclo de aprendizagem, Oliveira (2019) afirma que o processo de aprendizado envolve algumas etapas, sendo a primeira o questionamento, enquanto Moran (2018, p. 2) aponta a relação entre questionamento e metodologias ativas:

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. [...] A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.

Isto posto, tendo a aprendizagem como processo de interação, é pertinente a reflexão sobre como professores podem romper com a educação bancária, sendo que são múltiplos os objetos de aprendizagem (OAs) que podem ser utilizados para tanto. Braga (2014) observa que há crescente demanda por compreender o que são OAs e como desenvolvê-los.

Os objetos de aprendizagem devem ser considerados sob duas perspectivas. A pedagógica diz respeito a interatividade e autonomia, no sentido que de deve-se buscar que o aluno veja, escute ou responda algo relacionado ao objeto (por meio de imagem, vídeo, áudio/podcast, leitura complementar, jogo etc.) e que contribua à sua tomada de decisão. Com relação à perspectiva tecnológica, a principal característica é a reusabilidade, que “indica as possibilidades de reutilizar os OAs em diferentes contextos ou aplicações” (BRAGA; MENEZES, 2014, p. 33-35). Nesse sentido, a utilização de OAs deve objetivar a aplicação de conceitos e a reflexão pelos alunos. Um ponto de atenção é a finalidade de um OA, se apenas transmitir algum tipo de conhecimento ou descrever conteúdos (modo tradicional) ou privilegiar a interação, possibilitando que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem (BRAGA; PIMENTEL; MENEZES, 2015, p. 157).

Assim, Braga, Pimentel e Dotta (2015) afirmam que não é tarefa simples construir OAs que promovam a interação com os estudantes e que tenham possibilidade de reúso, de modo que, dentre os desafios

para reutilização de um OA, os autores destacam dificuldades didático-pedagógicas e de contextualização, que remetem à identificação de objetivo do uso do OA e da necessidade de integrá-lo ao conteúdo ministrado.

Dadas as possibilidades de criação ou de reutilização de OAs, a literatura aponta múltiplas possibilidades, como questionários complementares para diagnósticos (CAMPOS; ROQUE, 2012; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017; MORAN, 2018; THADEI, 2018), jogos para fixação de conceitos (COSTA; PAFUNDA, 2014), *storytelling* ou narração de histórias (CAMARGO; DAROS, 2018), aprendizagem baseada em projetos (MORAN, 2018), música (DAL MOLIN, 2020) e podcast (SILVA, 2017), por exemplo.

Estratégia para ensino sobre Estado, sociedade e movimentos sociais

Freire (2014) expõe uma perspectiva emancipadora de educação voltada ao desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, caracterizada pelo diálogo e pela preocupação com a formação crítica e com a conscientização, em que se relaciona com o ciclo de aprendizagem e com a ideia de formação emancipadora e holística do curso de Serviço Social. É relevante destacar que a argumentação que embasa a pedagogia do oprimido estabelecida pelo autor se baseia na análise da sociedade como estrutura de funcionamento desigual e voltada à satisfação de interesses de minorias dominantes no tecido social, ao que a educação seria um elemento com potencial transformador pela possibilidade de despertar nos indivíduos o pensamento crítico e analítico, libertando-os intelectualmente para uma vida reflexiva.

Considerada a preocupação em estabelecer relações entre elementos do cotidiano dos acadêmicos e o conteúdo a ser trabalhado na disciplina, inicialmente foi disponibilizado um questionário de diagnóstico social, a fim de coletar informações sobre as vivências, experiências, práticas e percepções desses estudantes sobre temas pertinentes à disciplina. Trata-se de estratégia baseada em Freire (2014), segundo o qual as aulas devem ser dialogadas, ou seja, ser pautadas por interação, consideração do conhecimento dos alunos e suas vivências e experiências. Por outro lado, também remete a um objeto de aprendizagem que confere atenção às etapas iniciais do ciclo de aprendizagem enquanto modo de organização de aulas (CARNIEL *et al*, 2021).

Cabe destacar que tal objeto foi utilizado pelo autor anteriormente na disciplina de “Seminário Temático em Saúde, Educação e Habitação”, também ministrada no curso de Serviço Social e subsidiou debates e outras dinâmicas e estratégias síncronas e assíncronas, conforme relatado em *paper* apresentado em evento internacional sobre educação e pesquisa (GIMENES, 2021). Questionários de diagnóstico social são instrumentos relevantes à compreensão das realidades locais - ainda que parcialmente e sem expectativa de generalização - por permitirem explorar o *lôcus* de efetivação da política, sendo que devem ser elaborados pensando em responder o que queremos descobrir (CAMPOS; ROQUE, 2012), pois a utilização das respostas como subsídio para exemplificações em aula permite a conformação de uma rede de conhecimento coletivo, na qual os acadêmicos percebem-se como autores da construção dos debates (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017).

Para Bacich (2018, p. 135), o questionário complementar é uma importante estratégia a ser considerada no planejamento e execução de aulas, pensando-o como avaliação inicial de conhecimentos, afinal “identificar os conceitos cotidianos construídos pelos alunos sobre o tema a ser trabalhado é o ponto de partida da ação educativa”.

Em ambas as disciplinas, utilizou-se o Google Forms, ferramenta gratuita, intuitiva e de fácil manuseio da plataforma Google, cuja interface simples encontra-se exposta na figura 2. O questionário foi composto por quinze questões, onze objetivas e quatro discursivas. Havia ainda uma questão inicial para informar e-mail, a fim de evitar e/ou identificar duplicidade de respostas.

Figura 2 – Cabeçalho e questão exemplificativa do questionário de diagnóstico social utilizado na disciplina “Estado, sociedade e movimentos sociais” do curso de Serviço Social

Fonte: O autor.

O primeiro bloco continha quatro questões para caracterização dos respondentes, com a finalidade de permitir a identificação sociodemográfica dos perfis de acadêmicos para estabelecimento de diálogos, comparações e cuidado na utilização de respostas às questões discursivas para haver alguma representatividade da heterogeneidade das realidades locais. Assim, os respondentes informaram sexo, idade, localidade (cidade e unidade de federação) e religião. Todas essas características influenciam e são influenciadas pela maneira como Estado, sociedade e movimentos sociais se articulam na conformação de políticas públicas e como estas impactam a vida dos cidadãos conforme seu sexo, as faixas etárias, o porte do município e sua crença religiosa - esta por conta do envolvimento maior ou menor com a participação social (WALTER, 2019).

O segundo bloco de questões versou sobre democracia e participação política, composto por três perguntas. A primeira questionava sobre qual afirmação tinha a concordância do respondente em se tratando de regimes políticos, tendo como opções as frases “A democracia é sempre melhor do que qualquer outra forma de governo”, “Em certas situações, é melhor uma ditadura do que um regime democrático” e “Tanto faz se o governo é uma democracia ou uma ditadura”. A segunda ofereceu opções de espaços, instituições e formas de participação para indicação de como cada acadêmico se envolve (ou não) com a política. Já a terceira questão sobre o tema visou conhecer de modo mais direto as experiências dos respondentes com relação a instituições relevantes aos debates da disciplina: “Caso tenha assinalado que participou de conselhos, conferências ou ONG/OTS/OSC, poderia relatar sua experiência (período, área, forma de atuação, como se sentiu, quais as motivações etc.)?”.

O terceiro bloco de questões, sobre políticas públicas e desigualdades sociais continha perguntas sobre o funcionamento de diferentes políticas sociais setoriais no Brasil, de modo geral (amplo) e perguntou sobre políticas que os respondentes consideram que deveriam ser desenvolvidas pelo Estado, em que medida entendem que tornar os serviços públicos sociais mais eficientes pode contribuir para a redução das desigualdades sociais, que ampliar os gastos públicos com programas sociais pode contribuir para a redução das desigualdades sociais no Brasil e que apoiar iniciativas de organizações da sociedade civil voltadas à finalidade social pode contribuir para a redução das desigualdades sociais no Brasil. Questionou-se ainda quais questões sociais são importantes no Brasil atualmente e quais razões o respondente acredita que sejam responsáveis pela pobreza no Brasil.

O último bloco teve caráter provocador, colocando o futuro

assistente social na condição de potencial diálogo com agentes públicos por meio de duas questões objetivas: “Caso tivesse a possibilidade de entrevistar um representante de organizações do Terceiro Setor em algum conselho de políticas públicas, quais perguntas gostaria de fazer?” e “Em sua opinião, qual o papel do gestor público para a consecução das políticas públicas no Brasil?”.

O conjunto de respostas oportunizou o desenho das aulas síncronas em diálogo com o ciclo de aprendizagem, a fim de promover a relação cotidiano-conteúdo de maneira efetiva. Assim, a organização das quatro aulas ao vivo, roteirizada nas etapas do ciclo, foi conformada pela utilização de objetos de aprendizagem que buscaram evidenciar o caráter ativo da participação dos acadêmicos na trajetória da disciplina.

Um ponto comum em todas as aulas síncronas foi a abertura com uma música nacional, selecionada conforme o tema a ser trabalhado e disponibilizada no link da aula nos minutos que antecediam seu início, conforme evidencia a figura 3. Em cada abertura de aula, a contextualização inicial sobre o tema dialoga com a música apresentada, remetia a algumas respostas do questionário e trazia outros elementos, como charges, notícias ou dados oficiais, por exemplo. Tal objeto fora anteriormente utilizado em aula de outra disciplina com efeito positivo sobre o debate (GIMENES *et al*, 2021).

Figura 3 – Temas e músicas selecionadas para abertura das aulas da disciplina “Estado, sociedade e movimentos sociais” do curso de Serviço Social



Fonte: O autor.

De acordo com Dal Molin (2020), no processo ensino-aprendizagem a música é um recurso, que representa a expressão cultural e artística de um povo e em contexto específico, que permite trabalhar conceitos e teorias a partir, principalmente, da interpretação do significado de sua letra. Conforme a autora, a música permite relacionar conteúdos curriculares com o cotidiano dos acadêmicos, conformando uma prática educativa aos moldes freireanos passível de utilização em diversas disciplinas e cursos. No caso específico do Serviço Social, Prates (2020, p. 6) afirma que a música pode ser utilizada “[...] tanto para contribuir com o processo de sensibilização, quanto para constituir-se como parte das fontes utilizadas, de acordo com as avaliações realizadas e a finalidade que se pretende atingir”.

Ainda considerando recursos audiovisuais, foi produzido um podcast com indicação de leituras complementares. A fim de estimular os acadêmicos a buscarem outros conteúdos - não obrigatoriamente durante o período de realização das aulas - houve a seleção de cinco livros que perpassam de maneira transversal os debates sobre Estado, sociedade e movimentos sociais, de modo que foram disponibilizados aos acadêmicos o link para acesso ao podcast (arquivo de áudio) e um conjunto de cards (cuja capa é exposta na figura 4) com informações sucintas sobre cada obra.

Sobre a utilização de podcasts, é importante destacar que ainda se trata de objeto de aprendizagem mais recorrentemente utilizado em cursos de formação em educação, como Pedagogia e diversas licenciaturas (BODART; SILVA, 2021) de modo que a estratégia surtiu efeito positivo junto aos acadêmicos por conta da inovação (ou, ao menos, novidade) e despertou interesse amplo pelo acesso e por mais informações sobre as obras.

Figura 4 – Capa do material ilustrativo relacionado ao podcast utilizado na disciplina “Estado, sociedade e movimentos sociais” do curso de Serviço Social



Fonte: O autor.

Entretanto, outras estratégias também foram utilizadas para disponibilização de materiais complementares. De modo mais tradicional, foram inseridos no ambiente virtual de aprendizagem uma coletânea organizada pelo professor da disciplina em parceria com outras docentes e um capítulo de livro, acompanhado de vídeo com discussão sobre o conteúdo.

Figura 5 – Leituras complementares disponibilizadas na disciplina “Estado, sociedade e movimentos sociais” do curso de Serviço Social



Fonte: O autor.

Ademais, foram disponibilizados como uma legislação específica e uma cartilha com o intuito de demonstrar aos acadêmicos a variedade de conteúdos que podem buscar para compreenderem mais sobre os temas estudados. Foi ressaltada a pertinência de exporem tais conteúdos aos usuários das políticas públicas com os quais eventualmente terão contato em sua futura atuação profissional, a fim de promover a disseminação de informações que podem contribuir à emancipação cidadã dos indivíduos, como preconiza o Serviço Social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Ainda em aulas ao vivo foram apresentados os bancos de dados com informações coletadas junto a amostras representativas da população brasileira, bem como discutidos resultados do Estudo Eleitoral Brasileiro (ESEB) mais recente (coletado em 2018), com comparação entre dados nacionais e o que foi identificado entre os acadêmicos por meio do questionário de diagnóstico social, o que provocou inquietações e a percepção mais apurada e fundamentada sobre a multiplicidade de realidades sociais existentes no país.

Figura 6 – Dados de pesquisas de opinião públicas utilizados na disciplina “Estado, sociedade e movimentos sociais” do curso de Serviço Social

P.02 Vou citar algumas organizações e gostaria que o(a) sr(a) me dissesse se participa ou não de cada uma delas. Você participa ou não participa de: (LEIA CADA ITEM – RU POR ITEM)

PROGRAMAÇÃO: FAZER RÓDIZIO ENTRE OS ITENS

	Sim	Não		
A. Associação de moradores ou sociedade de amigos de bairro	1	2	Igreja ou movimento religioso	44,3
B. Associação de defesa do consumidor	1	2	Grupos virtuais de discussão política no twitter, whatsapp ou facebook	12,0
C. Grupo de defesa do meio ambiente	1	2	Associação de moradores ou sociedade de amigos de bairro	11,1
D. Sindicato	1	2	Associações de Pais e Mestres	9,5
E. Grêmio, centro acadêmico ou união de estudantes	1	2	Conselhos de saúde	8,6
F. Igreja ou movimento religioso	1	2	Conselhos de educação	8,2
G. Grupo ou associação de assistência social	1	2	Grupo ou associação de assistência social	7,8
H. Centro cultural, associações culturais ou algum tipo de movimento cultural	1	2	Sindicato	7,6
I. Conselhos de saúde	1	2	Centro cultural, associações culturais ou algum tipo de movimento cultural	7,6
J. Conselhos de educação	1	2	Movimento de defesa dos direitos de minorias (mulheres, negros, LGBT)	6,4
K. Associações de Pais e Mestres	1	2	Grupo de defesa do meio ambiente	5,8
L. Conselhos de Cultura	1	2	Grêmio, centro acadêmico ou união de estudantes	4,6
M. Conselhos de Segurança Pública (CONSEGs)	1	2	Reuniões do Orçamento Participativo	4,2
N. Conselhos tutelares	1	2	Associação de defesa do consumidor	4,1
O. Movimento de defesa dos direitos de minorias (mulheres, negros, LGBT)	1	2	Conselhos de Cultura	4,1
P. Reuniões do Orçamento Participativo	1	2	Conselhos tutelares	4,1
Q. Grupos virtuais de discussão política no twitter ["TUITER"], whatsapp ["UATIZAPI"] ou facebook ["FEICEBUQUE"]	1	2	Conselhos de Segurança Pública (CONSEGs)	3,8

Fonte: ESEB (2018).
n = 2506

Fonte: O autor, baseado em ESEB (2018).

Assim, mais do que utilizar um objeto de aprendizagem e de apresentar uma nova ferramenta útil à atuação de assistentes sociais, promoveu-se também a percepção de que é necessária a formação metodológica desses agentes sociais para que sejam capazes de manusear tais bases de dados e realizar análises com vistas à intervenção efetiva para a transformação de realidades sociais. Nesse sentido, foi também disponibilizado um material didático específico sobre métodos e técnicas de pesquisas aplicados à gestão social, produzido pelo professor especificamente para os cursos da área.

Por fim, a última estratégia utilizada a disciplina foi a realização de uma aula com convidadas, na qual o professor reuniu quatro assistentes sociais com experiências em conselhos de políticas públicas para discutir com os acadêmicos, de maneira síncrona, sobre como as relações entre Estado, sociedade e movimentos sociais ocorrem em instâncias participativas e em que medida as organizações da sociedade civil e os agentes estatais contribuem à definição da agenda pública (figura 7).

Figura 7 – Diálogo síncrono como especialistas em aula da disciplina “Estado, sociedade e movimentos sociais” do curso de Serviço Social



Fonte: O autor.

Além de diálogo prévio com as convidadas para alinhamento sobre as abordagens iniciais em aula, foram selecionadas algumas respostas ao questionário complementar, que forneceram subsídios ao debate. Destaque-se que, por se tratar de aula ao vivo, que ocorreu ampla participação, com mais de cem perguntas e comentários encaminhados.

Considerações finais

O arcabouço de metodologias ativas e de objetos de aprendizagem utilizados ao longo da disciplina contribuíram à conformação do conhecimento dos acadêmicos sobre o Estado, a sociedade e os movimentos sociais enquanto agentes responsáveis pela proposição, implementação e avaliação de políticas públicas e sociais, habilidades necessárias à atuação como assistentes sociais.

Para além do resultado no processo de formação acadêmica em Serviço Social, destaca-se que este capítulo expõe uma construção de disciplina que impacta, diretamente mas também para além, das discussões sobre socialização de comunicações desta natureza, pois, em virtude do contexto de pandemia do Covid-19, as aulas presenciais foram adaptadas para o ensino remoto emergencial (ERE) sem que, necessariamente ou de maneira geral, houvesse recursos materiais e treinamento pertinentes para que os professores pudessem adequar suas aulas e atividades didáticas à nova realidade, de modo que as experiências do EAD podem ser tomadas como base para a reflexão sobre caminhos didáticos que permitam a aproximação entre conteúdos e cotidiano dos alunos, estabelecendo significados e

despertando seu interesse para estudar sobre os temas.

Assim, conclui-se pela relevância da comunicação sobre a utilização de objetos de aprendizagem como estratégias didáticas para a promoção de metodologias ativas de ensino na educação brasileira de modo amplo, sendo que as estratégias utilizadas para uma disciplina específica do curso de Serviço Social podem subsidiar, em alguma medida, a maneira como professores de distintas disciplinas, níveis de ensino e modalidades de educação constroem suas aulas, com vistas à exploração mais efetiva da perspectiva freireana de considerar a relação entre conteúdo e cotidiano como basilar à estruturação da aprendizagem.

Referências

- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.
- BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. xiv-xix.
- BERBEL, N. A. As metodologias ativas e a promoção da autonomia do estudante. **Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, 2011. p. 25-40.
- BODART, C. das N.; SILVA, Z. P. dos S. Podcast como potencial recurso didático para prática e a formação docente. **Ensino Em Re-Vista**, 28, e042.
- BRAGA, J. Introdução. *In*: BRAGA, J. (Org.) **Objetos de aprendizagem vol. 1** – Introdução e fundamentos. Santo André, SP: UFABC, 2014. p. 17-18.
- BRAGA, J. PIMENTEL, E.; DOTTA, S. Processos e metodologias para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem. *In*: BRAGA, J. (Org.) **Objetos de aprendizagem vol. 2** – Metodologia de desenvolvimento. Santo André, SP: UFABC, 2015. p. 23-56.
- BRAGA, J.; PIMENTEL, E.; MENEZES, L. Avaliação pedagógica de um objeto de aprendizagem. *In*: BRAGA, J. (Org.) **Objetos de aprendizagem vol. 2** – Metodologia de desenvolvimento. Santo André, SP: UFABC, 2015. p. 155-163.

BRAGA, J.; MENEZES, L. Introdução aos objetos de aprendizagem. *In*: BRAGA, J. (Org.) **Objetos de aprendizagem vol. 1** – Introdução e fundamentos. Santo André, SP: UFABC, 2014. p. 19-40.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPOS, G. H. B. de; ROQUE, G. O. Atribuição de significado a partir da análise qualitativa de respostas dos alunos, através da criação de classes para estudo. **RBAAD**, v. 11, 2012. p. 11-20.

CARNIEL, F.; COELHO, K. S.; LAZILHA, F. R.; SOUZA, M. de; PAIXÃO, P. C. M.; TOMELIN, J. F. **Ciclo de aprendizagem**. Estratégias para um método pedagógico inovador. Maringá, PR: Unicesumar, 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, A. K. N.; PAFUNDA, R. A. Jogos educacionais sob a perspectiva de objetos de aprendizagem. *In*: BRAGA, J. (Org.) **Objetos de aprendizagem vol. 1** – Introdução e fundamentos. Santo André, SP: UFABC, 2014. p. 107-126.

DAL MOLIN, N. O ensino de Sociologia e a música. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. Das N.; CIGALES, M. P. **Dicionário do ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 246-250.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A arte de ensinar aprendendo e de aprender ensinando. *In*: PEY, M. O. *Et al* (Orgs.). **Recordando Paulo Freire**: experiências de educação libertadora na escola. Rio de Janeiro: Archimé, 2002. p. 17-46.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMENES, É. R. A precarização do trabalho no contexto da pandemia do Covid-19 no Brasil. *In*: XII Encontro Internacional de Produção Científica, 2021, Maringá. **Anais...** Maringá: Unicesumar, 2021. Disponível em <https://www.unicesumar.edu.br/anais-epcc-2021/wp-content/uploads/sites/236/2021/11/233.pdf>. Acesso em 23 jan. 2022.

GIMENES, É. R.; GABRIEL, M. C.; CASINI, J. F. M.; MOREIRA, E. J. G.; BENATTI, L. M. Estratégias didáticas para abordagem da

população em situação de rua no curso de Serviço Social. *In*: XII Encontro Internacional de Produção Científica, 2021, Maringá. **Anais...** Maringá: Unicesumar, 2021. Disponível em <https://www.unicesumar.edu.br/anais-epcc-2021/wp-content/uploads/sites/236/2021/11/232.pdf>. Acesso em 23 jan. 2022.

GONÇALVES, M. de O.; SILVA, V. Sala de aula compartilhada na licenciatura em Matemática: relato de prática. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 59-76.

IAMAMOTO, M. CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LARANJO, J. C.; FIDALGO, F. S. R. Trabalho docente e tecnologia da informação e comunicação: analisando o processo de informatização de escolas do ensino básico. *In*: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2011. p. 1-12.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, S. A comunicação digital e a geração *millennials*. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 163-174.

PEREIRA, G. Ferramentas que transformam a educação superior. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 115-122.

PRATES, J. C. O uso da arte como elemento pedagógico: As expressões da questão social na arte, em especial na música brasileira. *In*: Encontro Internacional de Política Social; Encontro Nacional de Política Social, 8.; 15. **Anais...** Vitória: UFES, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33184/21910>. Acesso em 01 ago. 2021.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 153-174.

RODRIGUES; V. E. R; OLIVEIRA, R. de C. da S. Pressupostos pedagógicos nos ambientes virtuais: apontamentos da educação superior a distância. **RBAAD**, v. 16, 2017. p. 73-83.

SANTOS, H. C. V.; SOARES, J. dos R. A formação do professor pesquisador: um relato de experiência da prática de ensino mediada pelas TIC's na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. **TICs & EAD em foco**, v. 2, n. 1, 2016. p. 101-114.

SILVA, W. K. **O uso pedagógico do podcast e formação inicial do professor**: mudanças de paradigma educacional. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 91-105.

TOMELIN, J. F. **Pedagogia da dúvida**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2006.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personlizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

WALTER, A. V. N. P. **Efeitos do ativismo e do contexto religioso na participação política dos latino-americanos**. 194 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Capítulo 17

PAULO FREIRE E A INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA AS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Cristiane Roberta dos Reis Rueffer

Daniele Gonçalves Lisboa Gross

José Maria Baldino

Introdução

[...] aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (Paulo Freire, 1987)

Paulo Freire, como muito que se tem discutido neste último ano de 2021, em virtude do seu centenário, foi um grande educador e defensor de uma educação crítica e dialógica, suas ideias remontam o tempo e até hoje são atualizadas, são leves, criativas e despertam o melhor do educador no conflito, no debate e no cotidiano. Pode-se afirmar ainda que, os saberes que defendem são oriundos da prática educativa que construiu no seu tempo, isso porque, notadamente, faz jus à convivência amorosa com seu aluno, possui postura curiosa e aberta do seu tempo, assume que a historicidade, o social e o cultural são importantes no ato de conhecer e na autonomia do educando (OLIVEIRA, 2021).

Considerando todas as experiências vividas no seu tempo e a relevância das suas concepções atualmente, acredita-se que, de certo modo, poderia acrescentar na discussão a qual se propõe esse estudo, a indisciplina nas aulas de Educação Física. Nas primeiras leituras, sobre as concepções teóricas de Paulo Freire, sem ainda tomar a temática, notou-se que em suas entrelinhas seria possível relacionar à disciplina e, talvez, à indisciplina. Tomando esse primeiro contato como inspiração, desenvolveu-se a problemática: Quais as concepções teórico-conceituais de Paulo Freire são inspirações para o trabalho com a indisciplina na Educação Física, nas

produções bibliográficas da área, no período compreendido entre os anos de 2015-2021?

Diante disso, o estudo constituiu-se objetivamente em analisar as produções bibliográficas no campo da educação, a fim de entender as concepções teórico-conceituais freirianas para o trabalho com a indisciplina na Educação Física. Especificamente, o referido estudo. Buscou-se apresentar o conceito de indisciplina segundo Paulo Freire; identificar as produções bibliográficas registradas no campo da Educação cujos autores recorreram às concepções freireanas para o trabalho com a indisciplina nas aulas de Educação Física e, além disso, procurou relacionar as concepções freireanas com o trato dado à indisciplina nas aulas de Educação Física.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, recorrendo à revisão sistemática para o levantamento de dados, utilizou-se da delimitação temporal de 2015 a 2021, e a principal fonte de busca foi a base de dados do *Google Acadêmico*. A busca partiu dos descritores: Paulo Freire, Indisciplina e Educação Física e a análise de dados foi baseada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979), a qual proporcionou a categorização dos resultados, a partir das concepções freireanas. Nesse sentido, as categorias foram o ponto de partida para a discussão e a exposição da relação Paulo Freire com a indisciplina nas aulas de Educação Física.

Indisciplina e as concepções teóricas de Paulo Freire

Paulo Freire não abordou diretamente a temática indisciplina em suas obras, mas em seus textos encontram-se falas referentes ao tema onde Freire (1989) vê a disciplina como algo fundamental ao crescimento da pessoa e sem esta categoria o desenvolvimento do sujeito será prejudicado. De acordo com o educador toda disciplina envolve a autodisciplina do sujeito, ou seja, para que a pessoa se torne disciplinada ela necessita de controle e vontade própria, logo “a disciplina é fazer o que posso o que devo e o que preciso fazer” (FREIRE, 1989, p. 12). Assim, conclui-se que a indisciplina se define como a licenciosidade, ou seja, de fazer o que se quer e porque quer.

Freire (1989) também “ressalta que é necessário que o educador use de sua autoridade (sem autoritarismo) para disciplinar o educando, pois assim o professor utiliza-se de regras e normas de conduta externas para formar a disciplina interna em seu educando”. Conforme podemos

observar nas suas palavras: “acho que sem a disciplina externa é difícil estruturar a interna, na medida em que a interna é uma espécie de introjeção da necessidade de disciplina. Quer dizer, a criança entregue a ela mesma, dificilmente se disciplinará” (FREIRE, 1989, p. 3). Assim o autor ressalta que sem a disciplina ninguém se adapta a viver em sociedade, pois ela necessita de regras e leis para a sobrevivência dos sujeitos.

Partindo do pressuposto, utilizou-se das concepções teóricas de Paulo Freire, encontradas nas suas principais obras, para o diálogo com a indisciplina, organizadas a partir de alguns conceitos e reflexões acerca da indisciplina.

Pedagogia do Oprimido

O educando indisciplinado ou denominado oprimido segundo Freire (1987), muitas vezes é reflexo do meio em que está inserido, da cultura social, das relações familiares e consequentemente acaba reproduzindo a violência sofrida, por estar tão enraizada aquela cultura opressora em seu cotidiano. “As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam” (FREIRE, 1987, p. 95).

Na denominada educação bancária segundo Freire só se deposita conteúdos e esquece-se dos valores que são importantes para um bom relacionamento professor e aluno, pois em um ambiente em que existem pessoas que não se “aguentam”, fica difícil estabelecer qualquer tipo de vínculo. Freire (1987) cita as dificuldades dos oprimidos frente à dominação dos opressores, ao autoritarismo e a precariedade de grande parte das escolas.

Figura 1 - Pedagogia do Oprimido e a Indisciplina



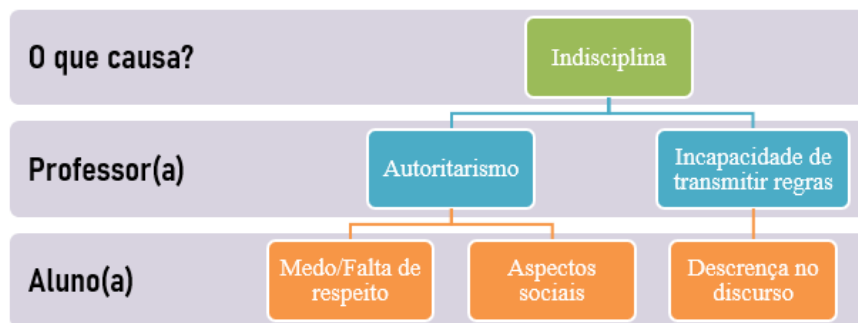
Fonte: Elaborado pelos autores

Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo

Em Freire (1989) entende-se que o professor deve ter autoridade ao invés de autoritarismo. O respeito deve ser concebido na competência e não no medo que os alunos precisam ter da punição. O autor afirma que para dizer um não para o aluno é necessário ter uma justificativa, visto que, o não pelo não, gera conflito. Destaca-se, também, que muitos professores são incapazes de transmitir aos alunos regras objetivas. Além disso, cabe ressaltar que o professor não deve renunciar sua autoridade em sala de aula, pois assim pode ocorrer um desacreditar do seu próprio discurso e sem este não existe autoridade, nem disciplina e muito menos a liberdade dos alunos. Nesse sentido, “a liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade” (FREIRE, 1989, p. 4).

Freire (1989) refere-se à disciplina como uma necessidade que deve estar intrínseca nos indivíduos. A disciplina é muito mais que uma prática, ela é cercada de aspectos sociais vinculada com o meio em que está inserida.

Figura 2 - Disciplina na escola: autoridade *versus* autoritarismo e a Indisciplina



Fonte: Elaborado pelos autores

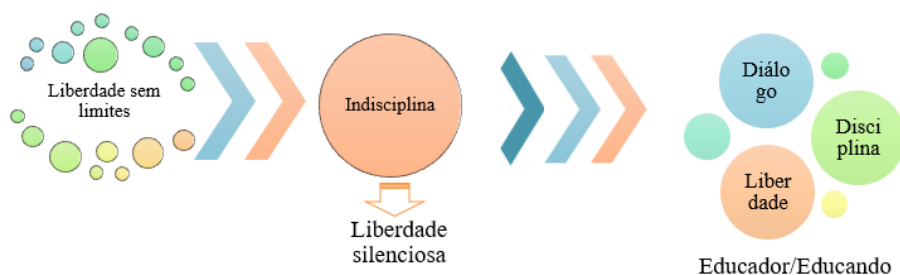
Pedagogia da Autonomia

Freire (1996, p. 23) afirma que “o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança”. Assim sendo, escutar o aluno indisciplinado pode ser o caminho para o entendimento e a busca de soluções para os conflitos ocorridos nessa relação. Essa relação entre educador e educando depende da capacidade de ouvir, refletir e dialogar.

Na problemática da indisciplina na escola, Freire (1996) nos esclarece sobre a esperança e o otimismo do professor na possibilidade da mudança, além de enfatizar uma liberdade disciplinada, com limites, mas não sufocada. Também ressalta os termos disciplina e liberdade como conceitos interligados e inseparáveis.

A disciplina se diferencia da indisciplina pelo fato em que os indivíduos praticam o que querem fazer com liberdade em torno do que é possível diante da disciplina. Quando a liberdade do indivíduo não tem limites, ela é indisciplinada, assim, é uma liberdade licenciosa. A liberdade se define a partir da reflexão de uma liberdade sentida sem medo, ou seja, uma liberdade democrática (FREIRE, 1996).

Figura 3 - Pedagogia da Autonomia e a Indisciplina



Fonte: Elaborado pelos autores

Professora sim, tia não

Esta obra é organizada em dez cartas, para esse momento, utilizou-se da segunda, sétima e oitava, já que estas se aproximam da temática em questão. Inicialmente, na segunda carta desta obra, intitulada *Não deixe que o medo do difícil paralise você*, Freire (1997) afirma que ao deparar com uma situação difícil, deixa-se que o medo e a insegurança paralisem e, por conseguinte, faz com que o indivíduo desista.

Posteriormente, na sétima carta da obra, intitulada *De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele*, observou-se a discussão sobre a autoridade *versus* a democracia, pois, a figura do professor já impõe poder frente aos seus alunos. É preciso criar um ambiente de troca na sala de aula, com o propósito de fazer com que todos sejam ouvidos.

Na carta *Identidade cultural e educação*, educa-se com a ideia de que cada pessoa é única e carrega a sua identidade cultural, ou seja, suas raízes

e vivências culturais. Assim, é fundamental o respeito para que aconteçam as trocas entre as diferenças.

Levando em consideração o que fora apresentado na obra, acredita-se que a discussão tenha o mesmo significado que o debatido na *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*, já que sua base está no autoritarismo do professor que pode gerar o medo e a insegurança do educando e, os aspectos sociais, assim como as trocas culturais, podem influenciar no dinamismo da sala de aula e gerar a disciplina e/ou indisciplina.

Foi possível notar que nas obras de Paulo Freire, de uma forma geral, não se faz destaque ao conceito de indisciplina e nem a relaciona com suas concepções, no entanto, através delas pode discutir apreciações e perspectivas da indisciplina aos educandos e direcionar às aulas de Educação Física.

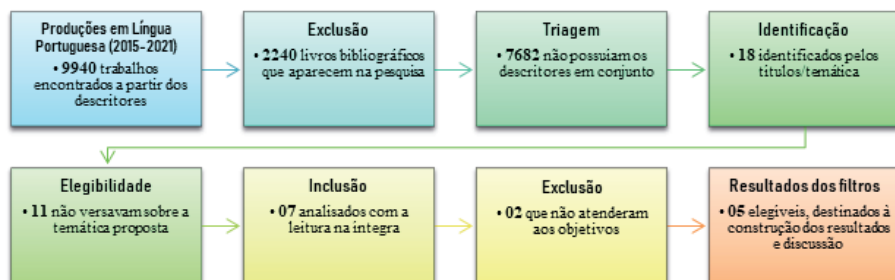
Metodologia

Neste estudo descritivo, de cunho qualitativo, do tipo Estado do Conhecimento, buscou-se destacar as principais concepções teóricas de Paulo Freire no trabalho com a indisciplina na Educação Física Escolar. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155) Estado do Conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”

A pesquisa fundou-se nas produções bibliográficas em língua portuguesa, na base de dados do *Google Acadêmico*. Utilizou-se dos descritores “Paulo Freire” “and”. “Indisciplina” and. “Educação Física” na delimitação e recorte temporal de 2015 a 2021. Para a construção dos resultados alcançou-se o quantitativo de 9.940 produções bibliográficas, excluindo-se, inicialmente, 2.240 livros bibliográficos que apareceram na pesquisa, identificou-se 7.700 estudos entre artigos, monografias, dissertações e teses. A partir de uma primeira análise, excluiu-se 7.691 estudos que não possuíam os descritores em conjunto, identificando-se apenas 18 publicações pelos títulos. Após as leituras minuciosas dos resumos observou-se que 11 estudos não versavam sobre o tema e 7 apresentavam compatibilidade e foram analisados com a leitura na íntegra. Posteriormente, foram excluídos aqueles trabalhos que não atendiam aos objetivos, resultando em 5 estudos elegíveis: 1 artigo, 3 monografias e 1

dissertação. O caminho metodológico de filtragem e aquisição do corpus teórico a ser estudado, pode ser entendido a partir do organograma que segue.

Figura 4 – Processo de aquisição do corpus teórico a ser analisado



Fonte: Elaborado pelos autores

Resultados e discussões

Inicia-se com a demonstração dos dados analíticos, autores, anos, títulos, palavras-chave, concepções teóricas freireanas e obras citadas nos estudos (Tabela 1). Esses dados foram retirados dos estudos obtidos por meio da análise na base de dados do *Google Acadêmico* e tem a finalidade de categorizar o trato dado a Indisciplina nas aulas de Educação Física na perspectiva de Paulo Freire.

Tabela 1 - Dados analíticos dos estudos que tratam da Indisciplina e Educação Física a partir das concepções teóricas freireanas

	TÍTULOS	AUTOR/ANO	PALAVRAS-CHAVE	CONCEPÇÕES TEÓRICAS FREIREANAS
ARTIGO	<i>O legado freiriano para uma Educação Física escolar contra-hegemônica</i>	(MONTEIRO, Alessandra Andrea, 2021)	Educação Física. Práticas Pedagógicas. Paulo Freire.	Criticidade, Diálogo, Ética, Amorosidade, Diretividade, Reflexão, Rigorosidade.
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS	FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire . São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FREIRE, Paulo. Educação e mudança . 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a. FREIRE, Paulo. A educação na cidade . 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 2010. FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido . 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar . São Paulo: Olho d'Água, 1997.		
MONOGRAFIA	<i>As contribuições da Educação Física escolar na formação do indivíduo</i>	(MENEZES, Maria Naiara Gonçalves, 2021)	Educação Física. Transformação social. Professor. Formação do indivíduo	Concepção libertadora, Inclusão social, Autonomia, Conscientização crítica, Rigorosidade, Liberdade e autoridade.
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS	FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa . 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. FREIRE, Paulo. Pedagogia da educação: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 30 ed. 2004. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.		

MONOGRAFIA	<i>Diálogo e Educação Física: como acontece essa relação nas aulas de Educação Física Escolar na perspectiva de docentes e de estudantes</i>	(MORAES, Douglas Diniz, 2015)	Diálogo. Educação Física. Ensino Médio. Relação pedagógica entre Docentes e Estudantes.	Diálogo, Rigorosidade, Autonomia, Educação libertadora, Democracia.
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS	FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido . 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia . São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar . São Paulo: Olho d'Água, 1997. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido . 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta . RJ: Paz e terra, 1985.		
MONOGRAFIA	<i>A construção da relação professor-aluno nas aulas de Educação Física: sua influência nas aprendizagens dos estudantes</i>	(PORTO, Aline Chaves, 2015)	Educação Física escolar. Ensino Fundamental. Relação Professor-aluno.	Diálogo, Amorisidade;
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS	FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia . São Paulo: Paz e Terra, 1996.		
DISSERTAÇÃO	<i>Movimento renovador na Educação Física e currículo: formação docente e consciência crítica</i>	(BIANCHINI, Leandro, 2015)	Educação Física escolar. Teorias curriculares. Formação docente. Consciência Crítica.	Educação Bancária, Concepção libertadora, Emancipação, Autonomia, Conscientização crítica, Diálogo.
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS	FREIRE, P. A educação na cidade . 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire . 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FREIRE, P. Educação e mudança . 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido . 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido . 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.		

Fonte: Elaborado pelos autores

Quantitativamente, os estudos encontrados no período compreendido entre 2015 a 2021 que abordam como referencial teórico as concepções teóricas de Paulo Freire com a indisciplina nas aulas de Educação Física, são escassos. Os 5 estudos encontrados não tratam diretamente da temática proposta nesse estudo, mas apresentam conceitos,

reflexões e ideias de como a indisciplina nas aulas de Educação Física devem ser analisadas e discutidas através da utilização das concepções freireanas.

As concepções freireanas nos achados e a construção das respectivas categorias

Quanto às obras freireanas presentes nos estudos verificaram-se 13 títulos, sendo os mais citados nos estudos: *Pedagogia do Oprimido* (7); *Pedagogia da Autonomia* (6); *Educação como Prática da Liberdade* (2); *Educação e Mudança* (2); *Pedagogia da Esperança* (2); *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução do pensamento de Paulo Freire* (2); *A Educação na cidade* (2); *Por uma Pedagogia da Pergunta* (2); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2); *Pedagogia da Indignação* (1); *Medo e Ousadia* (1); *Pedagogia da Educação* (1); *Ação Cultural para a Liberdade* (1).

Percebe-se a maior ocorrência de consultas nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1974, 1982, 2011, 2014, 2015, 2016) e *Pedagogia da Autonomia* (1996, 1997, 2003, 2010).

Nesse conjunto de referências das obras de Paulo Freire, em cada um dos focos das produções analisadas nessa pesquisa, destacam-se os livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. A obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, segue sendo um livro seminal, para os estudos de Freire, no Brasil e também em outras geografias (SAUL, 2016, p. 25).

O Patrono da Educação Brasileira tornou-se mundialmente reconhecido através de suas obras, em especial a importantíssima *Pedagogia do Oprimido* que aborda sobre a temática ensinar o educando a ler o mundo para poder transformá-lo. Estudos *The Open Syllabus Projectv* (2015) nos Estados Unidos mostram que entre os 100 livros mais solicitados pelas universidades americanas, a obra *Pedagogia do Oprimido* é o segundo mais indicado nas ementas da área da Educação.

Utilizando-se das obras de Paulo Freire citadas nos estudos elegíveis e, fazendo um apanhado dos assuntos debatidos em cada um deles foi possível considerar as categorias para a discussão. Contudo, a partir da tabela 2, torna-se possível compreender os conceitos e categorias freireanas, retirados dos estudos elegíveis destinados à discussão, assim como, capacita os achados, diante de suas respectivas citações, à relação com a Indisciplina nas aulas de Educação Física.

Tabela 2 - Categorização dos achados

	Autonomia	Críticidade	Diálogo	Liberdade	Amorosidade	Autoritarismo	Rigoriedade	(In) Disciplina
MENEZES (2021)	X	X		X				X
MONTEIRO (2021)		X	X	X	X	X	X	X
BIANCHINI (2015)	X	X	X	X				
MORAES (2015)	X		X	X		X	X	
PORTO (2015)			X					
TOTAL	03	03	04	04	01	02	02	02

Fonte: Elaborado pelos autores

As concepções freirianas para o trabalho com a indisciplina na Educação Física

Embora, o material analisado tenha sido categorizado, trata-se a partir desse momento de discutir o que se apresenta em cada estudo individualmente, tomando como ponto de partida o ano de 2015 e os estudos de Bianchini (2015), Moraes (2015) e Porto (2015).

O primeiro, Bianchini (2015), fez um estudo voltado a influência do currículo da formação profissional em Educação Física, na prática docente dos egressos do curso, do qual destacou-se a categoria **autonomia, diálogo, liberdade e criticidade**. O currículo foi identificado como sendo “inspirado em concepções pedagógicas críticas da Educação Física, principalmente na concepção crítico-emancipatória” (BIANCHINI, 2015, p. 235). E a prática docente, de acordo com os relatos obtidos por entrevista, foi influenciada, principalmente, pelos conhecimentos didático-pedagógicos, oriundos do seu processo de formação profissional. Sobre isso, o autor Bianchini (2015) relata que os sujeitos-interlocutores:

[...] demonstraram uma preocupação com aspectos de suas culturas escolares que se aproximam de uma visão mais pedagógica da Educação Física, como em relação aos: métodos de avaliação, planejamentos,

resolução de problemas relacionados com temáticas emergentes, ampliar os conhecimentos da Educação Física, buscar a interdisciplinaridade, ressignificação dos valores do esporte, luta por espaços físicos e sociais dentro de seus contextos. Podemos considerar que tais professores, buscam uma aproximação da cultura escolar, procurando um sentido educativo da Educação Física como um dos componentes curriculares e não como somente uma opção a mais de trabalho (BIANCHINI, 2015, p. 236).

Tendo a indisciplina como temática em discussão, acredita que nesse estudo foi possível entender como “situações-limites”, que notadamente, foram contornadas a partir das possibilidades dos “inédito-viáveis”. Estas concepções teóricas advindas das obras *Educação e Mudança* e *Pedagogia do Oprimido*, já que se trata de inserir a dialogicidade e a Educação Libertadora, também citada no estudo, na proposta de uma Educação Física mais humana e libertadora.

Ao estudo de Moraes (2015), podemos considerar as categorias: **autonomia, diálogo, rigorosidade, autoritarismo e liberdade**. Analisando a tabela 3 percebe-se que a categoria mais evidenciada nos estudos é o diálogo, sendo este de suma importância para as práticas pedagógicas e o enfrentamento da indisciplina.

Em Moraes (2015), é dada grande ênfase ao diálogo, abordando a da temática central do estudo. Utiliza deste na relação docente-estudantes (professores de Educação Física e alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio). Nesse estudo, o **diálogo** pode ser compreendido de diferentes formas, para os docentes: 1) se fazem importante e fundamental nas aulas de Educação Física (EF); 2) ocorre no início das aulas como forma de explicar os exercícios ou como estratégia de intervenção às situações problemas; 3) democrático; 4) pode ser caracterizado como autoritário. Para os estudantes, o diálogo é compreendido: 1) transmissor de conteúdo da aula; 2) construtor de aulas democráticas; 3) contribui para a **autonomia** dos estudantes; 4) práticas superficiais, vagas, espontâneas, simples e encurtadas;

Inicialmente, o estudo mostra que na relação docente-estudante há concepções teóricas de Paulo Freire. Destacou o **autoritarismo**, embora não tenha sido encontrada nas aulas de Educação Física e também nos discursos, outra questão é o diálogo de forma democrática, que foi dita por estudantes e docentes, no sentido de dar liberdade dos alunos e aproximá-los do docente, acredita-se que aqui encontra as atitudes que nos levam à indisciplina, todavia o autor destaca em seus achados que “quando os docentes decidem tomar atitudes autoritárias, estão se referindo as

atitudes que exigem autoridade, frente às situações em que os estudantes não compreenderam a liberdade que a democracia proporciona” Moraes, (2015) destaca que:

as atitudes docentes revelam a liberdade da democracia, garantindo ao estudante tanto o agir, quanto o opinar livremente com atitudes respeitadas. Entretanto, quando os estudantes, de algum modo, têm atitudes desrespeitosas, exigem dos docentes a autoridade e momentos de rigor, frente a essas atitudes [...] as aulas de EF podem ser compreendidas democráticas (MORAES, 2015, p. 61).

Nesse sentido, é possível perceber que os escritos da *Pedagogia do Oprimido*, da *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo* e da *Pedagogia da Autonomia* estão em sintonia com os destaques de Moraes (2015), já que deixa claro que a indisciplina – embora não faça uso de tal expressão – pode ser entendida, para o estudante, como a não compreensão de sua liberdade, na verdade, a “liberdade sem limites”, além de entender também, que o docente deve saber a forma como se utiliza do seu autoritarismo, considerando que esse gera medo/falta de respeito (FREIRE, 1989/1996).

Um terceiro e último estudo de 2015, Porto (2015), refere-se à relação professor-aluno nos anos finais do Ensino Fundamental, duas turmas de 6º ano e os professores de Educação Física. Também dá destaque à categoria **diálogo**. Foi notória a evidência, na comunicação entre professor e alunos, já que nas observações foi possível perceber que a comunicação estaria centrada em assuntos e situações sobre a aula, o que na maioria das vezes, fez com que os alunos apresentassem dificuldades em ouvir e em se comunicar com o professor. A pesquisa mostrou que em diferentes situações os alunos demonstravam reações diversas, como, gritar, reclamar, rir incontrolavelmente, que aos olhos desse estudo, pode-se entender como indisciplina, e foi tratado no estudo a partir da concepção descrita nas entrelinhas da *Pedagogia da Autonomia*, que deixa clara liberdade sem limites e/ou liberdade silenciosa.

Porto (2015, p.33) ainda esclarece que nas aulas de Educação Física, “em função da natureza de atividades e ações com que trabalha, proporcionam situações de pequenos conflitos e desentendimentos que demandam atenção dos docentes”, relacionados a dificuldades entre gêneros e até de comunicação aluno-aluno. Todavia, a melhor forma de contornar determinadas situações, como citado no estudo, é o diálogo, através desse “que os professores procuravam solucionar os incidentes que ocorriam durante a aula (PORTO, 2015, p. 48)”.

Em 2021, encontram-se os estudos de Monteiro (2021) e Menezes (2021). O primeiro prioriza as categorias **críticidade, diálogo, liberdade, amorosidade, autoritarismo, rigorosidade** e **(in) disciplina**, mas que também discute conceitos de ética, diretividade e reflexão, que aos olhos do autor refere-se a elementos basilares para a ação dos professores nas instituições escolares. Concomitantemente, a autora enfatiza os sentimentos que se revelam em relação à escola, atualmente pode-se considerar que “são de desconfiança, desencanto e impotência frente aos problemas que emergem de seu cotidiano – indisciplina, fracasso escolar, reprovação, intolerância, violência, desrespeito entre tantos outros” (MONTEIRO, 2021, p. 671).

Contudo, uma forma de fazer com que a Educação Física e os profissionais da área estejam envolvidos na solução dos relacionados problemas e, construam o caminho para uma Educação progressista, democrática e emancipatória, está na ideia de ultrapassar a prática e pela prática contextualizar as manifestações corporais junto aos alunos, registrando as aulas, as conquistas e os fracassos – de alunos e professores – distinguindo a escola e seus atores como campo de investigação e intervenção da Educação Física (MONTEIRO, 2021).

A autora acredita e mostra com sua pesquisa que aos docentes cabe a responsabilidade de atribuir à sua prática, valores democráticos, críticos, éticos, amorosos e emancipatórios inspirados na concepção teórica-conceitual de Paulo Freire. No que tange, a indisciplina no contexto que se dá nesse estudo, considera-se o descrito nas entrelinhas de *Pedagogia do Oprimido*, com o enlace que envolve a dialogicidade e a comunicação na relação educador-educando, além dos entraves de *Professora sim, Tia Não*, no que se referencia o falar e ouvir na constituição dos aspectos sociais e trocas culturais, tendo em vista os valores inseridos na prática docente, principalmente a amorosidade.

Por fim, encontra-se Menezes (2021), enfatiza as categorias **autonomia, criticidade, liberdade** e **(in) disciplina**. Em suas entrelinhas apresenta a Educação Física como uma disciplina capaz de contribuir com a aprendizagem e com a formação de um cidadão crítico e autônomo, na perspectiva de Darido (2003). Além disso, considera que essa disciplina “proporciona a autonomia dos alunos, além de conhecer suas limitações e potencialidades”. (MENEZES, 2021, p. 62) pondera que ao professor cabe a atribuição de planejar, transmitir o conhecimento e fonte inspiração de comportamento – aqui se pode considerar a interlocução com a (in) disciplina. Ao aluno convém apropriar-se dos conhecimentos sobre a

Educação Física, tanto social como cultural, vivenciando as diferentes práticas corporais. Como podemos constatar na citação a seguir:

Sabemos que qualquer modalidade esportiva proposta pelo professor de Educação Física será determinada por regras, disciplina e normas, é necessário o cumprimento dessas normas para chegar ao que é proposto, é necessário cumprir nossa cidadania através do cumprimento de normas e regras na sociedade que estamos inseridos. Cabe ao profissional demonstrar à importância da Educação Física e suas evoluções, de acordo com o pensamento, vivência e no agir em busca de melhorias para a sociedade (FREIRE, 2003 citado por MENEZES, 2021, p. 50).

No contexto deste estudo, as abordagens teórico-metodológicas e os conteúdos pedagógicos da Educação Física são capazes de facilitar a aprendizagem e desenvolver no aluno maior conhecimento, tendo em vista que ao “trabalhar com os conteúdos que envolvem a cultura corporal do movimento, torna-se essencial para a construção de indivíduos ativos e críticos” (MENEZES, 2021, p. 63).

No que tange a indisciplina, na perspectiva freireana, pode-se acrescentar que a forma como o professor desenvolve as suas aulas pode estar relacionada com a perspectiva de aprendizagem e formação do aluno. Nesse sentido, pode ponderar, novamente, a *Pedagogia do Oprimido*, ao que se refere a relação educador-educando e a dialogicidade e comunicação entre ambos e, os escritos da *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*, quando transcende a forma como o professor transmite as regras e a forma com que o aluno acredita em seu discurso.

Considerações finais

A proposta desse estudo foi entender a quais as concepções teórico-conceituais de Paulo Freire são inspiração para o trabalho com a indisciplina na Educação Física. Analisamos as produções bibliográficas no campo da Educação no período compreendido entre os anos de 2015-2021, considerou-se que o quantitativo de produções bibliográficas registradas no campo da Educação é irrisório, embora Freire tenha sido destaque nas discussões congressuais nos anos que antecederam o seu centenário.

Partindo desse pressuposto analisou-se 5 estudos que apresentaram um debate condizente com o objetivo a ser desenvolvido por essa pesquisa. Nos achados, foi identificada a utilização significativa das concepções teóricas conceituais de Paulo Freire para o trabalho com a indisciplina nas aulas de Educação Física, mesmo que não utilizando do termo indisciplina

de forma direta, a proposta foi alcançada. Notou-se que a *Pedagogia do Oprimido*, a *Pedagogia da Autonomia* foram de grande destaque na maioria dos estudos analisados e as experiências vivenciadas pelos profissionais de Educação Física para com as concepções de Paulo Freire foram também importantes para os resultados alcançados.

Nota-se que os professores que utilizaram de Paulo Freire, compreendem o seu significado e conseguem, de uma forma ou de outra, inserir, em suas aulas, o entendimento de autonomia, diálogo, criticidade e liberdade, além de saber ponderar a rigorosidade e o autoritarismo para com a sua relação com o aluno/educando.

Em relação à indisciplina, conclui-se que há nos escritos de Paulo Freire, traços e considerações que indicam a sua preocupação com a mesma no campo da educação. Diante disso, ficou ainda mais pertinente à relação Paulo Freire e indisciplina nos achados da Educação Física. Notadamente, entende-se, então que a indisciplina pode acontecer, tanto partindo do professor como do aluno: do primeiro, revela-se em virtude do autoritarismo, da incapacidade de transmitir regras, da falta de comunicação e diálogo; do aluno, entende-se que pode partir, inicialmente da relação com pais e professores, além do constructo individual provindo do medo, da falta de respeito, da descrença no discurso do professor e da liberdade sem limites.

Referências

- BIANCHINI, L. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica**. 2015. 264 f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136314> Acesso em 19 jan. 2022.
- DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.
- FREIRE, P. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, A. R. M. (Org.). **Disciplina na escola: Autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989. p. 1-12.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'Água, 1997.

MENEZES, M. N. G. **As contribuições da Educação Física escolar na formação do indivíduo**. 2021. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Centro Universitário AGES, Paripiranga, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14153>. Acesso em 19 jan. 2022.

MONTEIRO, A. A. O legado freiriano para uma Educação Física escolar contra-hegemônica. *In: Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 22, n. 3, p. 669–682, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/3903>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MORAES, D. D. **Diálogo e Educação Física: como acontece essa relação nas aulas de Educação Física Escolar na perspectiva de docentes e de estudantes**. 2015. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/> Acesso em: 19 jan. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *In: Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. *In: FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PORTO, A. C. **A construção da relação professor-aluno nas aulas de educação física: sua influência nas aprendizagens dos estudantes**. 2015. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/133053> Acesso em: 19 jan. 2022.

SAUL, A. M, (2016). **Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção**. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 09 – 34 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 18 jan. 2022.

Capítulo 18

TRANSPOSIÇÃO DO EU: A MUDANÇA INTRÍNSECA DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM IMPULSIONADO PELA PANDEMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela Ribeiro dos Santos¹

Roberta Martins Melo Saro²

Introdução

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a aplicação do projeto Aprova Brasil durante a pandemia, que por sua vez é uma proposta pedagógica com o objetivo de auxiliar os professores, gestores, e Secretarias de Educação do Brasil, composta por livros que abrange todos os anos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática tendo como ação importante realizar formação de professores baseada em quatro avaliações formativas, levando discussões e sugestões dos resultados e desenvolvendo novas estratégias de ensino.

Os encontros formativos são embasados na reestruturação da avaliação da aprendizagem fundamentado na visão freiriana, “promove a consciência crítica por meio do diálogo livre, permanente e democrático entre professor e aprendiz”. A avaliação é um processo dinâmico e coletivo e, conseqüentemente, fruto do compartilhamento entre os sujeitos - o ato de aprender não opera por transmissão da informação, mas pelo encontro permanente dos homens (educadores e educandos), mediatizados pelos diversos saberes de cada um”.

A metodologia do projeto Aprova Brasil é cíclica, pois se utiliza um material didático para trabalhar múltiplas habilidades em língua portuguesa

1 Graduada em Pedagogia e Mestranda em tecnologia da educação pela Must University- Flórida-EUA - Autor principal e- mail: den.ensino@gmail.com

2 Graduada em Letras/Literatura e Língua Portuguesa pelo Centro Universitário - Uniages (BA), graduanda em Letras/ Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: robeletras@gmail.com

e matemática, avaliação formativa e encontros formativos realizados remotamente, mediados através do Google Meet e interações virtuais através da sequência didática desenvolvida junto com os professores, onde cada etapa do percurso de aprendizagem é reavaliada e replanejada para atingir o desenvolvimento das habilidades dos diversos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a aplicação do projeto é sugerido aos professores que as lições sejam desenvolvidas em duas aulas semanais de 50 minutos para os anos iniciais e de 50 minutos para os anos finais. Vale salientar que todo conteúdo produzido nesse material foi pautado na compreensão de diferentes gêneros textuais condizente com a Matriz de Referência do SAEB.

Desenvolver formação continuada para professores licenciados e com uma vasta experiência na área educacional é extremamente desafiador, principalmente quando se ouve a famosa frase: “eu ensino dessa forma a mais de 10 anos”, é o que chamamos da síndrome da Gabriela: eu aprendi assim, sempre fiz da mesma forma e não irei mudar... mas, estamos no século XXI com alunos que não se contentam em viver em uma sala como simples ouvintes, gostam de serem desafiados e desafiar, são altamente energéticos e imediatistas, estão sempre em busca de algo que preencham as suas expectativas que não lembra a expectativa do professor em seu tempo de aluno da educação básica, outras necessidades, diferentes contextos familiares e expectativa de vida. Estamos vivenciando a era da transformação tecnológica e do aumento exponencial da informação e comunicação, segundo Freire (1996) se faz necessário sair da pedagogia por objetivo, para uma pedagogia emancipatória.

A suspensão das aulas por tempo indeterminado impulsionou a mudança de hábitos, exigindo que todos se reinventassem, principalmente no âmbito educacional em que o professor encontrou por meio da tecnologia novas estratégias de ensino, trilhou caminhos que interligam os dois mundos: aluno e professor, o segundo, buscou envolver e encantar utilizando tudo que existia ao seu redor e dentro das limitações por conta do protocolo de distanciamento para proporcionar a construção do conhecimento de seus alunos, para tanto, precisou desconstruir estratégias de ensino arcaicas e engessadas pelo tempo e a falta de motivação que os impedisse mobilizar a construção de novas práticas educativas.

A tecnologia da informação e comunicação surgiu na educação de modo a auxiliar na mediação do ensino em seu contexto integral (cognitivo,

social, emocional), aproximando aqueles que possuíam recursos digitais e explicitando as desigualdades sociais.

No entanto, para que todo o processo de ensino e aprendizagem se complete é necessário que se esteja constantemente avaliando o percurso formativo e essa avaliação precisa ser multilateral para que todos possam romper suas barreiras internas e construir ambientes educativos inovadores, proporcionando uma educação libertadora como dizia Freire: a educação deve ter como objetivo uma mudança de paradigmas sociais em um contexto de realidade. Para isso a criticidade no âmbito político e social se faz mais necessário do que nunca.

O professor e seus desafios internos para a construção de uma nova prática educacional

A visão de vários professores que atuam nesse mundo é de extrema imensidão de saberes e experiências em que todos ainda têm algo a aprender e muito a ensinar. Quando observamos o mundo atual que ainda vivencia e luta contra a pandemia de um vírus com um alto contágio denominado coronavírus SARS-CoV-2, entendemos que os educadores tiveram que se reinventar e encontrar meios de proporcionar aprendizagem aos alunos sem comprometer a saúde de todos. Ao adentrarmos em nosso país e considerarmos a diversidade social, cultural e regional, percebe-se que não é uma missão fácil de executar, mas que transcende tudo que já foi realizado.

Diante desse contexto vivenciado se pôde constatar que a tecnologia educacional, em tempo recorde, sofreu um grande avanço para a mediação de aulas remotas, onde professores incrementaram suas aulas utilizando recursos digitais para desenvolver suas práticas e experimentando estratégias de ensino utilizando metodologias ativas.

Ao se fazer uma analogia sobre os ensinamentos do nosso grande intelectual Paulo Freire e o cenário atual, percebemos a preocupação de desenvolvermos uma educação inclusiva e não simplesmente oferecermos uma educação exclusivamente conteudista, mas, que possa levar em consideração o repertório cultural e social dos alunos. Um intelectual além do seu tempo, em que vários filósofos e pensadores o tiveram como inspiração através das suas obras para se aprofundarem na concepção do que é ensinar e o propósito para ser um professor.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva

vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentais para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nós afirmamos (FREIRE, 1996, p.87).

Como bem aborda Freire (1996) nos vislumbramos realizando formação para professores que já atuam na educação pública, levando reflexões sobre uma educação mais humanista, e mesmo no momento pandêmico não poderíamos perder a esperança.

Formação preparando o professor do futuro

Sabemos que o processo de formação de professores não apresenta características lineares, muito pelo contrário sempre sofreu constantes mudanças históricas desde o primórdio do seu surgimento até os dias atuais.

Na atualidade muito mais, tanto pelas cobranças como pelas demandas da conjuntura. Existe uma unanimidade por parte dos educadores em reconhecer o impacto das atuais mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, o que faz com que se reavalie o papel da escola e dos professores. Por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, no entanto, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade.

De acordo com Libâneo (1998),

Novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p. 4).

Sob esse prisma, pode-se perceber que a profissão de professor, cada vez mais, requer uma nova forma de pensar e agir, em meio a tantas transformações que ocorrem na sociedade contemporânea. Ou seja, se faz necessário uma profunda reflexão a respeito da formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a complexidade do exercício docente na atualidade. Fica ainda mais evidente a importância na reflexão

dos professores sobre suas ações e práticas pedagógicas.

A propósito, já nos anos 90, Donald A. Schön, em seu artigo intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”, sobre a reflexão-na-ação, afirma que o professor deve prestar atenção ao aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e

Atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1995, p. 82-83).

Outro fator que merece destaque na formação de professores diz respeito à teoria e à prática. Para Silva (2009, p. 24), “O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissão, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente. Durante a experiência formativa constatou-se que os recém-formados estão com muito mais entusiasmo do que um professor com 5, 10 ou mais anos de sala de aula.

De acordo com o exposto, se pressupõe que esses recém-formados ainda não têm uma rotina definida nem sofreu as desilusões da docência indo ao encontro da fala de Silva (2009) que diz não ser por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados à sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É na sala de aula que esses professores se deparam com situações conflituosas e inesperadas.

Diante disso, qual seria o professor ideal? Nessa perspectiva aponta Tardif (2002 *apud* Silva, 2009),

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Não é possível falar em educação de qualidade sem fazer referência a uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, como uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. A escola está desempenhando vários papéis na sociedade atual, esta vem sendo um campo de constante modificação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos

alunos.

Este pensamento deixa em evidência o que vem sendo defendido no decorrer deste trabalho a postura de um professor crítico reflexivo. Vale salientar que muitos professores por estarem inseridos em um espaço escolar e exercer a regência de classe acha desnecessário participar de formações continuadas, sendo que estes não têm a percepção da importante contribuição que poderão obter ao enfrentarem novos desafios.

O projeto aprova Brasil vem auxiliar, em um momento crítico, os professores no desenvolvimento de habilidades e competências específicas, além de despertar o professor para a realidade que seu aluno está vivenciando junto com a comunidade escolar, com isso, se pôde perceber que as propostas pedagógicas voltados para Língua Portuguesa e Matemática foram fundamentais.

É importante salientar que o material está pautado na compreensão de diferentes gêneros textuais em consonância com a matriz de referência do SAEB, porém não de forma sistematizada, mas com o objetivo de intensificar as habilidades leitoras e a compreensão de textos. Uma vez que a dificuldade de fluência leitora é a maior preocupação do ensino básico na atualidade.

De acordo com Nóvoa (2020) citado por Hengemülle (2010, p.156) “a escola é o melhor lugar para atualizar cooperativamente os professores”. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento como hoje. Em razão disso, se propõe em cada lição, além de estratégias de leitura e metodologias ativas que impulse a oralidade e o protagonismo do aluno.

É do conhecimento de todos que a formação continuada possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos que são específicos da sua profissão, tornando-se assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas, que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado.

Conforme, Sousa (2008) somente ensinar determinados conteúdos, não prova que se é professor para isso é necessário, sobretudo ser comprometido com as transformações da sociedade, oferecendo oportunidades aos alunos para que estes consigam conhecer e exercer os direitos básicos à cidadania. Durante a estratégia de intervenção é apresentado aos professores todas as metodologias possíveis de serem aplicadas no seu contexto escolar, inclusive no ensino híbrido.

A formação continuada emerge então como uma necessidade da profissionalização. Notou-se durante as formações que alguns professores perceberam essa necessidade. Assim, apresenta-se como fator saliente para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, levando-os a estruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial (NÓVOA, 2020).

Em vários momentos, verificou-se que alguns professores colocaram em prática as sugestões de atividades propostas em suas salas de aulas, constatando que é necessário trazer práticas inovadoras e dinâmicas. Muitos relataram a facilidade de adaptação às metodologias ativas indo ao encontro de Libâneo (2009) que sempre defendeu que os momentos de formação continuada sempre levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que, após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos, ocorridos durante o desenrolar da aula. Buscando assim, melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período de aula. Além disso, notou-se que a troca entre seus pares favorece a continuidade do projeto.

A formação continuada apresenta-se então, como um processo inacabado próprio da formação de qualquer profissional, às exigências do exercício de sua profissão (NÓVOA, 2020). Por essa razão que é imprescindível que o educador esteja em constante processo de formação, buscando sempre uma qualificação, pois com uma formação continuada poderá aprimorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois o curso profissional do educador só terá sentido se estiver relacionado à sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo (NÓVOA, 2020).

Diante do exposto se pode afirmar que a consequência natural será o reconhecimento profissional por parte da comunidade, mesmo em condições que pareçam desfavoráveis diante do contexto político.

Considerações finais

O presente trabalho veio validar a importância de proporcionar propostas pedagógicas interessantes e ricas em conteúdo, o projeto Aprova Brasil tem contribuído de forma exitosa para que os professores desse país

se sintam capazes e encorajados a desafiar conjunturas de todos os níveis, superando dificuldades já conhecidas como a deficiência de recursos físicos e didáticos nas salas de aula, a falta de interesse do aluno, o pouco repertório adquirido, contudo conseguem compreender que o futuro chegou, e que os alunos de hoje serão os profissionais de 2030, exercendo atividades que irão surgindo.

Durante as formações ficou evidente que o professor que participava das devolutivas e atividades de formação continuada pôde refletir melhor sobre suas práticas e trabalhos diários. Além disso, o processo de formação através das devolutivas dos simulados e propostas de atividades lhes possibilita ter consciência das delimitações, da ação pedagógica, bem como a busca de autonomia.

Portanto, a intenção de trabalhar dentro da perspectiva de educar para o conhecimento é formar sujeitos capazes de criticar e autocriticar, capazes de pensamento criativo e transformador; sujeitos que se posicionem frente à realidade, que também defendam seus pontos de vista, que situem o seu “Eu” frente aos outros, que enfrentam de maneira positiva os conflitos e as contradições, buscando superá-las, coordenando as diferentes ideias, criando e descobrindo novos relacionamentos e ideias que melhor explique a realidade em que vivem.

Referenciais

APROVA BRASIL: 6º ao 9º ano: **Língua Portuguesa**: ensino fundamental/ Organizadora Editor Moderna/Editora responsável Thaís Ginicolo Cabral. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2019.

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

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2001). **Educação como prática da liberdade** (25.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LUDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set.

2004.

NÓVOA, Antônio. **Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão**. 2020. Disponível em: www.mauricioramonnd.com.br. Acessado em: 01 de dez.de 2021.

SCHÖN, D. A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: Nóvoa, A. Os Professores e a sua Formação. 2 Edição. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

SILVA, Carmem Silva Bissalli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SOUSA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científicas. Campinas SP 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8° Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **República e Educação no Brasil**. História da Educação. São Paulo: Editora Ática, 2007, p. 237-268.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papiriu, 2009.

Capítulo 19

FORMAÇÃO OMNILATERAL E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Daniel Rosado Pinezi¹

Welisson Marques²

Introdução

Vivenciamos atualmente um movimento sociopolítico que questiona as estruturas de políticas sociais implementadas ao longo das últimas três décadas, bem como os princípios de proteção social elevados à condição de cláusulas pétreas pela Carta Magna de 1988. Em nome do pretenso desenvolvimento econômico, o Brasil tenta, mais uma vez, vincular de forma subserviente a economia nacional a grandes potências hegemônicas capitalistas, sendo certo que, para tal mister, propõe como única alternativa o cerceamento de direitos e garantias fundamentais da classe trabalhadora constitucionalmente garantidos, como forma de desoneração do custo de produção das empresas.

Nesse sentido, é proposta, seguindo a linha de raciocínio neoliberal, a diminuição do Estado por meio da privatização das empresas estatais e da concessão do direito de exploração dos recursos naturais por empresas particulares, justificando que tais medidas darão maior dinamismo ao mercado financeiro, maior competitividade a empresas e melhor qualidade

1 Mestrando em Educação Profissional Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, graduado em ciências jurídicas, membro do grupo de pesquisa “Discurso e Educação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro”. orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5506-339X>, e-mail: daniel.pinezi@gmail.com

2 Pós-doutor em Educação / Análise do Discurso pela Universidade de São Paulo (USP); Doutor em Estudos Linguísticos e Mestre em Linguística - fomentado pela CAPES - pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU); Especialista em Metodologia do Ensino-Aprendizagem em Língua Estrangeira - Língua Inglesa, Professor e Pesquisador em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Atua como docente permanente e coordenador no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica; no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProFEPT). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-6766-4651> , e-mail: welissonmarques@iftm.edu.br

na prestação dos serviços essenciais, além de desonerar o Estado. No campo da Educação, tivemos a aprovação da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, e a reestruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais medidas trazem prejuízo para a Educação, principalmente no que concerne ao Ensino Médio, uma vez que os direitos educacionais desta etapa ficarão circunscritos ao que couber nas 1800 horas previstas, o que corresponde a aproximadamente 60% do currículo pré-reforma.

Não estamos afirmando que a simples redução da carga horária imposta pela chamada Reforma Temer constitui o problema em si, pois a redução do tempo destinado à convivência do aluno no ambiente escolar pode ser compensada com outras ações educacionais, como por exemplo ações de extensão, promovendo a aproximação da escola com a comunidade ou ainda com as empresas. Tampouco o problema reside na flexibilização curricular proposta pela mesma norma que, aparentemente, visa a atender os diferentes interesses dos educandos, mas na realidade, apenas privilegia o desenvolvimento das competências cognitivas e confere pouca atenção à construção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que se encontram inseridos, acentuando assim as desigualdades existentes. O problema da educação para o ensino médio no Brasil não reside especificamente nas alterações propostas pela Lei n.º 13.415/2017, mas nos objetivos almejados pelo sistema educacional vigente que busca a mera instrução tecnicista dos jovens para sua imediata inserção no mercado de trabalho, deixando assim de atender o principal objetivo da escola segundo Nosella (2007) que é “formar seres humanos para fruição adequada e igualitária dos bens produzidos pelos semelhantes”³.

Assim como Nosella (2007), Saviani (2007) também discorre sobre a necessidade de uma formação integral e, tendo o princípio educativo do trabalho como base do sistema de ensino, adverte que a concepção de ensino médio profissionalizante diverge completamente da proposta da educação integral.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

3 NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 137-151, 2007, p.149.

No mesmo sentido, Bittar e Bittar (2012), ao analisarem o processo histórico da educação no Brasil, afirmam “que foi mais fácil expandir o sistema educacional do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e jovens brasileiros” e que, “apesar das reformas e lutas em prol da educação, ainda temos tarefas que deveriam ter sido cumpridas no século XIX”⁴.

No entanto, as citadas reformas educacionais impulsionaram a mercantilização do ensino, fazendo com que gradativamente o homem fosse retirado do centro do processo educacional, colocando em seu lugar a “empregabilidade”. Desse modo, a escola vem distanciando-se cada vez mais ao longo dos anos de sua característica formativa dedicando-se apenas à instrução. É fato que nunca tivemos um modelo de escola com tais características; contudo, em alguns momentos históricos estivemos mais próximos dela do que estamos atualmente.

Na perspectiva marxiana, expressão utilizada por Manacorda (1991) para definir uma pedagogia a partir da leitura dos textos de Marx e Engels, a escola tem a função de proporcionar uma formação humana integral. Sendo assim, ela tem por objetivo não apenas a transmissão de um acervo mínimo de conhecimentos, sem os quais não se pode viver em comunidade, mas sim a função de preparar a pessoa para ser cidadã e participar ativamente da sociedade.

Em consonância com essa perspectiva está a proposta defendida por Paulo Freire. Ela baseia-se na liberdade e na participação crítica do homem diante de uma sociedade estruturada de modo a perpetuar os interesses e os privilégios de uma determinada casta social. Com bases filosóficas de caráter existencial, afirma que a grande vocação do homem é transcender, expandindo-se para além dos limites da mera presença no mundo, sendo protagonista e autor da história, gerador de sua própria cultura, utilizando o conhecimento e a experiência que lhes são transmitidos para escrever de maneira livre e consciente o seu futuro. Assim, a pedagogia freireana apresenta as ferramentas necessárias para uma educação verdadeiramente libertadora, que tire o educando da condição de estagnação e passividade social característica da massificação e “coisificação” do homem para uma sociedade “dialogal” aberta em que o homem é humanizado.

Nas palavras de Freire, “uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a

4 BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012, p.166/167.

possibilidade de escolher o próprio caminho”⁵, indicando que a criticidade e a conscientização do homem, enquanto sujeito ativo da história, constituem o cerne de sua pedagogia.

Em igual sentido, Mészáros (2005) sustenta que as alternativas educacionais propostas foram geradas dentro de uma concepção capitalista de mundo e, por esse motivo, são incapazes de romper com essa lógica, mas pelo contrário, tendem a reproduzi-la.

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Afirma ainda que é necessário pensar em uma alternativa educacional que tenha como objetivo principal a emancipação humana, contrapondo-se ao sistema capitalista e a suas imposições sobre a produção de ideias, expandindo assim as reflexões para além dos estreitos limites impostos por esse sistema. E afirma: “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”⁶.

Ressalta-se que Mészáros (2005) não se refere a qualquer tipo de educação. Sua reflexão é centrada em um processo formativo amplo que tenha capacidade de oferecer subsídios para a mudança social que intenciona a emancipação humana, pois a superação do capital não se limita à simples negação, mas à construção de uma nova ordem capaz de se autossustentar por meio da educação e de produzir novo formato de relacionamento social e meios para sua realização.

Assim, uma educação libertadora caracteriza-se por proporcionar ao educando um desenvolvimento integral de suas potencialidades, permitindo sua participação de forma crítica e consciente de sua posição no contexto histórico-social, bem como dos problemas próprios de seu tempo. Além disso, deve encorajá-lo a lutar por seus anseios e a não ser tangenciado pela vida, deixando-o aberto ao constante diálogo com os demais e às avaliações críticas de suas descobertas tornando-o, deste modo, sujeito de sua história.

O conceito de formação omnilateral surge em oposição à formação

5 FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, pág. 12

6 MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Boitempo Editorial (Mundo do Trabalho). 2.º. ed. São Paulo: 2008, pág. 26

parcial, meramente tecnicista e alienante imposta pela dialética histórica da divisão de classes que visa à produção de mão-de-obra especializada ou minimamente capacitada para ser consumida pelo mercado de trabalho. Tal formação plena e integral passa, necessariamente, pela formação crítica e politizada, possibilitando ao indivíduo uma compreensão do mundo que o cerca, permitindo que ele manifeste livremente seu posicionamento e faça as intervenções que entender necessárias agindo, assim, como sujeito da história e não mais como mero coadjuvante.

Justificativa

O interesse por esse estudo surgiu de leituras concernentes à educação omnilateral, bem como da apreciação de livros de Paulo Freire, leituras que se somaram a meu contato com o universo educacional, seja como aluno, docente ou como observador dos colegas e familiares atuantes na área. A partir disso, e após tomar efetivo contato com uma parte dos textos que tratam da Educação Profissional Tecnológica, como Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Demerval Saviani, Mário Alighiero Manacorda, Moacir Gadotti, Paolo Nosella e outros, compreendi a necessidade de construir com os educandos uma formação omnilateral que lhes possa proporcionar a emancipação das amarras impostas pela alienação e a reificação decorrentes do modo de produção capitalista e, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica e politizada, propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento humano pleno em todas as suas capacidades.

Diante da referida conclusão, encontrei na obra *Educação como prática de liberdade* (1965), de Paulo Freire, uma compreensão do processo educativo integralmente voltado para a humanização do indivíduo, para o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política, tendo como meta a libertação das potencialidades e o resgate da individualidade do homem.

A citada obra, que servirá como embasamento teórico para as reflexões, foi escrita em 1965, logo após o Golpe Militar, no período entre a prisão e o exílio do autor no Chile. Tal contextualização é de grande relevância para a compreensão do pensamento de Paulo Freire, uma vez que o texto traz as linhas mestras do método de ensino do Patrono da Educação Brasileira que se apresenta não como um mero espectador mas um verdadeiro agente transformador da realidade relatando experiências vivenciadas no processo de educação das massas ocorrido naquele período.

Servirá também como supedâneo teórico a obra *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, publicada em 1979, na qual o autor apresenta um panorama do contexto histórico brasileiro naquele período e, posteriormente, no Chile, locais onde seu método de alfabetização de adultos foi implementado. No Brasil, o método de alfabetização e conscientização de adultos desenvolvido por Paulo Freire, chamado de Movimento de Educação Popular, teve início no ano de 1964, na região nordeste apresentando bons resultados na alfabetização de adultos.

O referido método tem por objeto não apenas o letramento das massas, mas a formação de consciência em relação à realidade em conjunto com o processo de alfabetização. Nesse sentido, afirma o autor: “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”.⁷

O autor apresenta ainda na citada obra a definição, segundo seu entendimento, do modo como o homem se posiciona frente à realidade, classificando-o como ingênuo ou crítico. Para Freire, a conscientização do sujeito deve levá-lo a desenvolver um senso crítico que o conduza para além da compreensão superficial da realidade, tornando-o sujeito de sua história e não um mero coadjuvante.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p.15).

O fato é que a proposta humanista e humanizadora de Paulo Freire, que até então era por mim completamente desconhecida, veio responder a muitas de minhas indagações existenciais. Desde o início de minha adolescência sou engajado em movimentos juvenis da igreja católica cujas reflexões apresentam forte carga social e humanista, reflexões estas que contribuíram inegavelmente para a minha formação moral e intelectual.

Buscando atender tais valores, procurei nas ciências jurídicas instrumentos para a preservação e desenvolvimento da dignidade humana e tornei-me advogado, profissão que exerço com satisfação até hoje. Posteriormente, tomei contato com a docência atendendo a um convite

7 FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, pág. 12

para ministrar duas disciplinas relacionadas à área jurídica em um curso de “Menor Aprendiz” vinculado ao Centro de Promoção Social da paróquia que frequentava e acabei por tomar gosto pela docência e seus efeitos na vida dos jovens. Deste modo, encontrei na proposta freireana e na docência mecanismos eficientes e eficazes para o resgate e proteção da individualidade humana por meio do desenvolvimento crítico e da consciência política, o que infelizmente não encontrei na ceara jurídica.

Assim, acredito que o conceito de formação omnilateral se articula de maneira harmoniosa com a perspectiva educacional de Paulo Freire, uma vez que o processo de emancipação do homem proposto visa a afastar o educando do estado de servidão e acriticidade, bem como de romper com a dominação de uma elite hegemônica em relação às classes desfavorecidas, promovendo liberdade e permitindo a expansão de suas potencialidades.

O presente trabalho analisará, ainda, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba, com o objetivo de identificar a ocorrência do conceito de formação omnilateral neste documento e em que medida tais diretrizes se aproximam da proposta educacional de Paulo Freire.

A opção pelo curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio justifica-se por ser este o curso mais recente no IFTM - Campus Uberaba, tendo sido criado por meio da Portaria nº 032 em 04 de abril de 2014 e teve seu PPC alterado recentemente pela Resolução “Ad Referendum” n.º 19/2016 em 15 de março de 2016. Assim, espera-se que o referido documento traga em seu bojo conceitos norteadores mais próximos de uma formação integral.

Não é objeto da presente pesquisa a observação e análise da prática docente, mas tão somente o estudo dos documentos que estruturam, norteiam e orientam o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba; portanto, trata-se de uma pesquisa essencialmente documental.

Por fim, pretende-se ao término da pesquisa apresentar como produto educacional a produção de um artigo científico abordando os conceitos de formação omnilateral e a proposta educacional de Paulo Freire e como estes conceitos se articulam.

Desse modo, penso que o presente projeto de pesquisa se mostra possível, considerando que os conceitos de formação omnilateral e a proposta educacional de Paulo Freire se articulam harmoniosamente.

Ademais, o projeto mostra-se também pertinente quando consideramos tanto a importância de ambos os conceitos citados quanto o momento histórico que vivenciamos, com a tentativa de desconstruir a pedagogia freireana e de acelerar o processo de massificação da população. E, por fim, trata-se de pesquisa relevante do ponto de vista acadêmico, uma vez que traz à discussão o cerne da Educação Profissional Tecnológica, enquanto formação integral do homem, em articulação com o pensamento do maior expoente da pedagogia nacional.

Objetivos

Objetivo geral

Pesquisar e definir “formação omnilateral” a partir do que apregoa a literatura do EPT (CIAVATTA, 2014; MOURA, 2007, SAVIANI, 2007 e MANACORDA, 1991) e discutir como este conceito se articula com o conceito de “educação” em Paulo Freire, a partir das obras *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979) e *Educação como prática de liberdade* (1965).

Objetivos específicos

- Compreender o conceito de “formação omnilateral” e defini-lo;
- Identificar a aplicação deste conceito no âmbito do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba;
- Compreender o conceito de “educação” de Paulo Freire a partir da análise das obras *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979) e *Educação como prática de liberdade* (1965), bem como defini-lo;
- Identificar em quais pontos os conceitos de “formação omnilateral” e “educação freireana” se articulam;
- Apontar o modo como a educação freireana pode ser utilizada do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba, visando a atender a perspectiva de formação omnilateral.

Perguntas de pesquisa

Com a realização do presente trabalho, pretende-se responder às seguintes indagações:

- a. Como o conceito de “formação omnilateral” se articula com o conceito de educação na perspectiva de Paulo Freire?
- b. É possível identificar a aplicação dos conceitos de “formação omnilateral” e “educação freireana” no Projeto Pedagógico do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba?

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, que se caracteriza como levantamento bibliográfico, primeiramente será feito um embasamento teórico a partir da leitura das literaturas dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT, como Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani e Mario A. Manacorda. Em seguida, será realizada a leitura das seguintes obras de Paulo Freire: *Educação como prática de liberdade* (1965) e *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), que servirão como base para a análise do pensamento do referido pedagogo.

Após essas leituras, será realizada a análise dos Projetos Pedagógicos e dos Planos de Ensino propostos para os cursos integrados ao Ensino Médio do IFTM verificando, com o respaldo das literaturas dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT, as medidas efetivamente propostas que visam à formação omnilateral.

Realizada a referida análise, pretende-se verificar a relação entre os conceitos de formação omnilateral e a educação na perspectiva de Paulo Freire, bem como a possibilidade da aplicação do projeto pedagógico freireano como ferramenta para alcançar a formação integral dos alunos.

Quadro teórico

Como sabemos, a pesquisa é um procedimento formal de caráter reflexivo que exige um tratamento científico para a sua elaboração; assim, apresenta-se o referencial teórico que embasa o presente estudo.

O conceito de omnilateralidade encontra fundamento a partir de algumas reflexões de Karl Marx quando trata do problema da educação.

Trata-se de um neologismo que surgiu em oposição à ideia da formação unilateral utilizado para identificar um tipo de formação tecnicista e alienante decorrente da divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual.

Etimologicamente, o termo omnilateral decorre da junção das palavras “omnis/omme”, de origem latina, que significa todo, inteiro, de todo tipo, com a palavra “lateralidade” que é a predisposição à utilização de um dos lados do corpo; assim, podemos definir omnilateralidade como o desenvolvimento de todos os aspectos, em todas as direções e dimensões de modo pleno, integrado e harmônico.

Desse modo, tomando como premissa norteadora desta reflexão a afirmação de Manacorda (1991, p. 77) de que “a omnilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação”, é imprescindível para a compreensão do conceito de formação omnilateral voltar nossa análise para o histórico dualismo entre trabalho e educação, uma vez que decorre desta ruptura toda a configuração social que se apresenta atualmente.

Saviani (2007) relembra que fatos históricos como o “desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocaram a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas”⁸, dando origem a duas classes sociais fundamentais: os proprietários e os não-proprietários. Tal fato foi um dos principais acontecimentos da história humana e teve impacto direto na “própria compreensão ontológica do homem”.⁹

A citada divisão dos homens em classes sociais provocou também uma dicotomia na educação, a qual perdeu as características que a ligavam diretamente ao trabalho enquanto atividade produtiva. Dessa cisão, originaram-se dois tipos de processos educativos, um destinado aos filhos dos detentores de terras, com características propedêuticas voltadas para a formação intelectual e artes, e outro destinado aos escravos e seus filhos, visando a prepará-los para os trabalhos manuais do cotidiano.

Posteriormente, com a ascensão do modo de produção burguês e com o surgimento da revolução industrial, o referido processo de separação entre a educação destinada às classes mais abastadas e àquela ofertada aos menos favorecidos tornou-se cada vez mais evidente acentuando o processo de unilateralização dos indivíduos.

8 SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 155

9 Idem

O advento da Revolução Industrial impactou de forma sensível o modo de produção e as relações de trabalho, obrigando os países que aderiram ao movimento revolucionário a adequar, não somente as suas economias, mas todo seu sistema educacional visando a atender as novas demandas, visto que o surgimento da maquinaria exigia mão de obra minimamente qualificada para sua operação. Nas palavras de Saviani (2007), “à Revolução Industrial correspondeu a uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”.¹⁰

Manacorda afirma ainda que a divisão de classes e o processo educacional que visa a perpetuar essa dicotomia não trazem benefícios para qualquer um dos envolvidos, pois ambos apresentam desenvolvimento unilateral e mutilado, “em resumo, capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não-indivíduos”¹¹. Além disso,

[...] se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista. Quem frui a riqueza, de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes (MANACORDA, 1991, p. 78 *apud* Marx, 1952, p. 237, 242, 277).

Em oposição a esta desumanização do homem, imposta pela dialética histórica da divisão de classes, que o aliena de sua própria natureza e o transforma em objeto a ser comercializado, surge o conceito de omnilateralidade assim definido por Manacorda (1991):

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p.89-90).

Desse modo, o homem omnilateral pode ser reconhecido não pelo patrimônio ou pelo conhecimento que amealhou, mas sim por sua abertura as novas possibilidades e predisposição aos saberes, superando a divisão de classes antagônicas, a alienação e a reificação de si mesmo impostas pelo capital.

10 SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 159

11 MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. pág. 80

No Brasil, os esforços voltados para o desenvolvimento de uma educação omnilateral encontram-se concentrados nas Escolas Profissionais Tecnológicas regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sendo esse um exemplo de oposição e resistência à força esmagadora exercida pelo sistema capitalista de produção que reifica o homem e suas relações.

Ciavatta (2014), embora apresente severas críticas ao atual modelo de ensino médio integrado, alertando acerca de suas características cada vez mais tecnicistas e dispostas a atender as demandas do mercado de trabalho, ressalta que a verdadeira função da educação profissional integrada de nível médio é a de afirmar o trabalho como princípio educativo e, por meio dele, formar cidadãos conscientes e esclarecidos, como se apreende dos trechos abaixo:

No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA 2014, pág. 198 *apud* GRAMSCI, 1981, p.144).

Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária (CIAVATTA 2014, p. 198).

No mesmo sentido, Moura (2007) reforça a necessidade da implementação efetiva do trabalho como princípio educativo para a construção de uma sociedade igualitária e justa e a superação da divisão capital/trabalho.

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido

de viver à margem da sociedade (MOURA 2007, p. 22).

Diante de todo o exposto, podemos concluir que a formação omnilateral deve proporcionar ao homem a emancipação das amarras impostas pela alienação e pela reificação decorrentes do modo de produção capitalista e, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica e politizada, propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento humano pleno em todas as suas capacidades.

Em consonância com a premissa de uma formação integral voltada para além das limitações impostas pelo modo de produção capitalista surge o método de alfabetização de Paulo Freire. Destinada à alfabetização de adultos, a metodologia freiriana apresenta características emancipadoras servindo como instrumento de libertação das massas oprimidas, conforme se apreende das palavras de Welfort, que escreveu a introdução do livro *Educação como Prática de Liberdade*: “A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se.”¹²

Nas palavras do educador, “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”¹³, indicando que a criticidade e a conscientização do homem enquanto sujeito ativo da história constituem o cerne de sua pedagogia.

A proposta defendida por Paulo Freire baseia-se na participação crítica e na liberdade do homem diante de uma sociedade estruturada de modo a perpetuar os interesses e os privilégios de uma determinada classe social. Com bases filosóficas de caráter existencial, afirma que a grande vocação do homem é transcender¹⁴, expandindo-se para além dos limites da mera presença no mundo, sendo protagonista e autor da história, gerador de sua própria cultura, utilizando o conhecimento e a experiência que lhes são transmitidos para escrever de maneira livre e consciente o seu futuro.

Assim, para o autor, o homem é chamado a ser o sujeito da história, criando, recriando, decidindo, avançando ou retrocedendo de maneira livre e consciente. Para tanto, porém, é indispensável que tenha

12 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979] 2018, p.15.

13 FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, pág. 12

14 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, pág. 56.

conhecimento de sua importância no processo histórico e se aproprie deste saber democrático.

Nesse sentido, Paulo Freire, no Seminário sobre a “Conscientização e Alfabetização de Adultos”, ocorrido em 19 de abril de 1970, na cidade de Roma, chama à atenção para a importância da conscientização do homem acerca da realidade em que se encontra inserido e, por meio dela, recriar sua existência de maneira crítica.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (FREIRE, 1979, p.15).

Ressalta ainda Paulo Freire que este saber democrático não se adquire por imposição ou qualquer modo autoritário, pois decorre de uma conquista comum entre educando e educador por meio da troca de saberes, e é só assim que encontra o verdadeiro sentido. Entretanto, constata por suas próprias experiências que ao homem dos tempos atuais esta característica de transcendência, de sujeito da história, foi simplesmente ceifada, sendo o homem reduzido a um ser simples, esmagado, acomodado, acrítico, tangenciado pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criaram para ele, que desconhece seu poder e teme a própria liberdade, ou seja, massificado.

A massificação do homem é tão prejudicial que produz um “desenraizamento”, fazendo com que o homem perca as suas origens e se desconecte de sua realidade ficando sem qualquer balizamento existencial. Implica ainda na sua destemporalização, fazendo com que perca a consciência de sua relevância naquele determinado período histórico, na sua acomodação e no seu ajustamento. “Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento.”¹⁵

A educação, na visão de Paulo Freire, seria a ferramenta que possibilitaria o processo de democratização e de formação do homem em vista de uma consciência crítica e dialógica, visto que, à medida que as classes populares tomam consciência de seu papel social e percebem a dominação que lhes imprimem as elites, tendem a questioná-las e a dar início ao processo de emersão e suas inevitáveis consequências.

15 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, pág. 59

Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emergência popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 2018, p.114).

Na concepção freiriana, a educação deve levar o homem a discutir a sua realidade, inserindo-o conscientemente em seu contexto histórico-social, bem como nos problemas de seu tempo, além de encorajá-lo a lutar por seus anseios e não ser tangenciado pela vida, deixando-o aberto ao constante diálogo com os demais e às avaliações críticas de suas descobertas.

Apresentando uma forma de trabalho essencialmente humanizadora, Paulo Freire defende que antes de alfabetizar um adulto é indispensável resgatar a sua humanidade fazendo-o perceber sua importância no mundo, seu valor, além de possibilitar o entendimento de que não é aquele ignorante que as elites fizeram-no pensar que era. Dessa forma, é indispensável primeiramente recuperar a autoestima do educando para que, só então, ele tenha vontade de aprender, de buscar, de ter ideias etc.

Sendo assim, alicerçados sobre a definição de omnilateralidade apresentada por Manacorda (1991), concluímos que uma formação neste sentido deve levar o indivíduo a uma visão crítica da realidade que o permita vislumbrar horizontes além dos limites estreitos impostos pela lógica do capital, respeitando e fornecendo ferramentas para o desenvolvimento de sua individualidade, permitindo o desenvolvimento livre de todas as suas potencialidades, expandindo assim as perspectivas enquanto ser humano.

Por sua vez, observamos que a proposta educacional de Paulo Freire está integralmente voltada para a humanização do indivíduo, o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política, tendo como meta a libertação das potencialidades e o resgate da individualidade do homem. Nesse sentido, observa-se estreita ligação entre a educação omnilateral e a educação freireana.

Assim, o conceito de formação omnilateral se articula de maneira harmoniosa na perspectiva educacional de Paulo Freire, uma vez que o processo de emancipação do homem, tanto possibilitado pelo conceito de omnilateralidade da educação quanto proposto por Paulo Freire, tem a finalidade de tirar o educando do estado de servidão e acriticidade e romper com a dominação de uma elite hegemônica em relação às classes

desfavorecidas, tornando-o verdadeiramente livre e em condições de expandir suas potencialidades.

Referências

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

ClAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?**/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. Trabalho & Educação-ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 44.ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** Boitempo Editorial (Mundo do Trabalho). 2.º. ed. São Paulo: 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, v. 2, p. 4-30, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152, 2007.

Capítulo 20

(AUTO)BIOGRAFIA E ESCRITA DE “SI”: UMA ESTRATÉGIA PARA (RE)PENSAR A ALFABETIZAÇÃO

Andréa Kochhann¹

Rodrigo Rodrigues de Oliveira²

Introdução

Acentua-se cada dia mais a discussão sobre a importância da alfabetização para o sujeito como um fator que possibilita, por exemplo, o pleno exercício da cidadania e, sobretudo, o desenvolvimento humano. Ao nos reportarmos e refletirmos acerca da alfabetização, faz-se necessário também discorrermos sobre as estratégias que são utilizadas para formar os alfabetizadores. Uma das estratégias que têm sido utilizadas pelo Governo Federal, bem como pelas Secretarias de Educação diz respeito às formações aos professores alfabetizadores que ocorreram na esteira da Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019).

No que tange a formação, são velhos e conhecidos os entraves e as dificuldades, sobretudo, dos professores que já estão em serviço. Kramer (2010), menciona que como estratégia têm sido, em geral, adotada dois tipos de encaminhamentos: os treinamentos via “efeito multiplicador” e os “encontros de vivências”. Nestes são utilizados, em geral, laboratórios de sensibilidade e oficinas que se preocupam, fundamentalmente, em reproduzir um estado de relaxamento e de cooperação com seus pares. Naqueles a Secretaria de Educação (instância central) concebe, planeja, propõe e elabora um pacote metodológico que será repassado para uma equipe da própria instância central que, por sua vez, repassará os

1 Pós-Doutora em Educação pela PUC-GO, Doutora em Educação pela UnB, Mestre em Educação pela PUC-GO, Pedagoga pela UEG, Docente da UEG, Coordenadora do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, andreakochhann@yahoo.com.br

2 Mestrando em Gestão, Educação e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGGET/UEG), Pedagogo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF -, rodrigo.pedagogo@gmail.com

conhecimentos e as propostas para uma instância intermediária que, por fim, disseminará as propostas aos profissionais das escolas (KRAMER, 2010). Observa-se, portanto, que essas estratégias contêm em seu bojo uma perspectiva fragmentada do conhecimento pela insuficiência que esses cursos revelam, nos moldes tradicionais.

Desta feita, a pesquisa que possibilitou a escrita desse texto, se organizou em torno do seguinte problema: em que medida a escrita de “si” contribui para os docentes (re)pensarem as práticas de alfabetização? Apresentou-se como hipótese que os docentes no ato de biografização acerca de seus percursos de alfabetização repensam suas práticas de alfabetização e passam a agir de forma diferente.

Como objetivo geral, procurou-se conhecer os percursos de alfabetização por meio de relatos autobiográficos, das experiências de formação vivenciadas por 29 alfabetizadoras na rede pública de ensino do Distrito Federal. Metodologicamente, este trabalho, fundamentou-se na abordagem qualitativa de investigação, a qual entende as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significados dando sentido à vida dos que dela participam (MINAYO, 2007). Deste lugar metodológico, o estudo centra-se no âmbito do método (auto)biográfico. O estudo teve embasamento em Nóvoa (2001; 2014) e Josso (2014) tendo como fio condutor os estudos de Freire (1979; 1989 e 1996). Como procedimento principal para a análise das (auto)biografias, utilizou-se a análise do conteúdo Bardin (2011).

A pesquisa (auto)biográfica

O método (auto)biográfico, isto é, a pesquisa com histórias de vida tem se mostrado um instrumento que representa uma contraproposta ao modelo de formação comumente experimentado, uma vez que permite pensar acerca desta formação a partir dos próprios docentes e não a partir de algo externo e prescritivo. Nóvoa (2001, p. 1), em entrevista para a Revista Nova Escola, sinaliza que “mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

O campo de pesquisa com as histórias de vida emerge em razão dos debates entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa no movimento conhecido como Escola de Chicago, bem como do movimento no campo da História Nova - História dos Annales (SOUZA, 2019).

No Brasil, especificamente no campo da educação, a pesquisa com as histórias de vida começa a tomar corpo no início dos anos 1990, com o Grupo de Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FE USP) por meio do trabalho com as histórias de vida na interface com a docência e o gênero, logo, o grupo teve grande influência na divulgação e disseminação das obras de António Nóvoa, no Brasil.

Outro acontecimento significativo foi o lançamento do edital nº 13 de novembro de 2012 que ficou, comumente, conhecido como “Memórias Brasileiras”. O edital visava, naquele momento, o fomento para a realização de pesquisas científicas que resultassem em biografias, individuais ou coletivas, ou trajetórias de vida de pessoas ou grupos significativos para a compreensão da história do país (BRASIL, 2012). Tomando esse fato como exemplo, de algum modo, temos que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência que fomenta a pesquisa e que regula a pós-graduação no país, reconhece e legitima a perspectiva de trabalho com a biografia no Brasil.

Ferraroti (2014, p. 30) advoga que a utilização da pesquisa (auto)biográfica e de histórias de vida “corresponde a uma exigência nas Ciências Sociais e Humanas do ponto de vista da [...] necessidade de renovação metodológica” como forma de rompimento com a metodologia clássica das Ciências Sociais por parte ainda centrada em questões objetivas. Fundamentadas no prisma da objetividade e da neutralidade de seus procedimentos, essas metodologias promoveram a separação do sujeito-objeto. Fatores esses que contribuíam para a crescente valorização do método (auto)biográfico.

Nesse sentido, o método (auto)biográfico mostra-se como opção e alternativa para as ciências humanas, sobretudo, por possibilitar a mediação entre a história individual e a história social, visto que, segundo Ferraroti (2014, p. 24) “o seu caráter essencial, é a sua historicidade profunda, a sua unicidade”. Afirmando que toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem das relações e das estruturas sociais, o referido autor defende que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTI, 2014, p. 27).

Vê-se, a partir do exposto, que a perspectiva de trabalho com as (auto) biografias emerge do sentido de apreender as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, pois as experiências vivenciadas ao longo da vida revelam-se “biografias educativas” como anuncia Josso

(2002) permitindo aos sujeitos refletirem sobre o passado a fim de propor novas ações tanto no presente, quanto no futuro.

O *locus* da pesquisa

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) remonta à década de 1960 com a criação em 17 de junho de 1960. Atualmente, a rede pública de ensino do Distrito Federal está distribuída em quatorze regionais de ensino, a saber; Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. No presente, a rede conta com mais de 458.805 estudantes distribuídos na Educação Básica em diferentes etapas e modalidades de ensino e com 34.732 mil trabalhadores em educação das carreiras magistério e assistência (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2021).

Dos trabalhadores em educação, da carreira magistério, 413 são pedagogos que integram a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2021). A EEAA é uma equipe multidisciplinar composta por profissionais com formação em Pedagogia e Psicologia que visa contribuir para superação das dificuldades ao longo do percurso de escolarização dos estudantes na Educação Básica em suas respectivas etapas e modalidades (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019). São atribuições da EEAA, em conformidade, com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal:

I - participar, efetivamente, da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar;

II - elaborar o Plano de Ação Anual a ser integrado ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar;

III - contribuir para o desenvolvimento do trabalho articulado entre todos os profissionais da Unidade Escolar, Salas de Apoio à Aprendizagem - SAA;

IV - participar da elaboração e implementação das ações de formação continuada, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas;

V - participar das Coordenações Pedagógicas locais, intermediárias e central;

VI - participar, efetivamente, dos Conselhos de Classe, promovendo reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes;

VII - cooperar com a elaboração de instrumentos e procedimentos nas intervenções didático-metodológicas que auxiliem no processo de

ensino e aprendizagem;

VIII - realizar o acompanhamento sistemático, individual ou em pequenos grupos, dos estudantes que apresentam dificuldades mais acentuadas no processo de escolarização;

IX - orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores que buscam suporte para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes que apresentam dificuldades de escolarização;

X - realizar processos avaliativos e interventivos na perspectiva da avaliação formativa com vistas à enturmação adequada e/ou atendimentos complementares;

XI - realizar estudos de casos, com a participação da Equipe de Apoio, quando houver previsão de mudanças no tipo de enturmação e ou para casos omissos;

XII - elaborar Relatórios de Avaliação e Intervenção Educacional, Pareceres e outros documentos pertinentes;

XIII - desenvolver ações junto às famílias, em parceria com os demais profissionais da unidade escolar, com vistas à coresponsabilização do processo de escolarização dos estudantes (GDF, 2019).

Considerando que os processos de formação continuada estão no rol de atribuições da EEAA a experiência relatada constituiu-se em um percurso metodológico que primou por uma formação continuada na escola CAIC - Ayrton Senna, localizada na região administrativa de Samambaia, conduzida pelo pedagogo da EEAA.

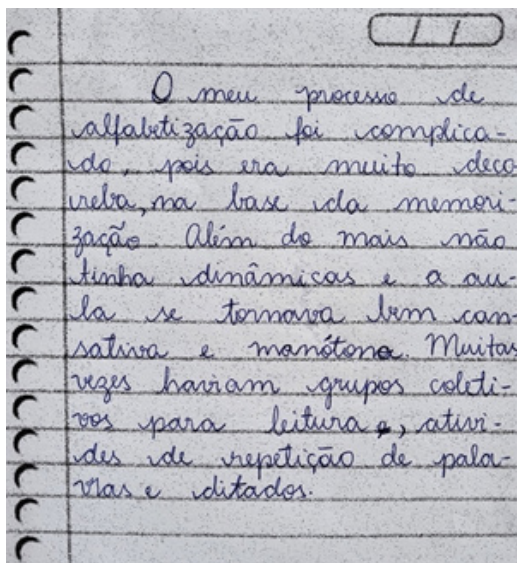
A realização da pesquisa (auto)biográfica

A atividade a que a pesquisa aludiu, a formação continuada, tendo por base a (auto)biografia, surgiu a partir de uma demanda local que mostrava a imprescindível necessidade de debater questões que versavam sobre a alfabetização. Era comum ouvir do grupo docente questões que aludiam aos melhores métodos, aos *insights* ao longo do processo de apropriação da escrita por parte das crianças, bem como outras questões inerentes a alfabetização. Assim, tendo em vista esse filtro, *a priori* já foi selecionado autores que pudessem dar sustentação a uma discussão teórica como, por exemplo, Vygotsky (1994), Ferreiro (1995), Freire (1979; 1989 e 1996) e Soares (1998).

A proposição do trabalho, tendo raízes que já foram explicitadas, ocorreu inicialmente com a apresentação pessoal e profissional de todos que compunham o grupo. Na sequência, foram dadas informações acerca do processo formativo o

qual se inscrevia em uma pesquisa acadêmica, com participação opcional. Pautou-se, depois, na realização, tanto por parte das professoras quanto do pesquisador, de escritas (auto)biográficas pertinentes às vivências de alfabetização experienciadas nos tempos de escola (ver Imagem 1).

Imagem 1 - Registro (auto)biográfico

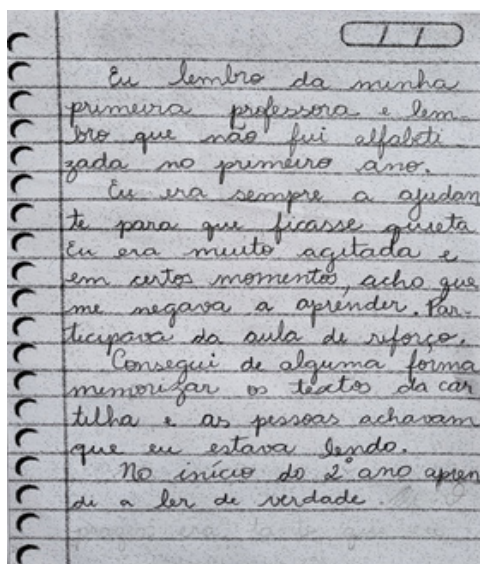


Fonte: Acervo do autor (2019).

Em continuidade, foram socializados os relatos (auto)biográficos com o fito de serem escolhidos os “temas geradores”³ com os quais aconteceria o pensar, categoricamente, a alfabetização, visto que nesse momento, de interação face a face, de explosão subjetiva houve uma variedade de eixos que poderiam ser trabalhados tendo por base os autores supracitados (ver Imagem 2).

3 Noção tomada por Paulo Freire. Consultar: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Imagem 2 – Registro (auto)biográfico



Fonte: Acervo do autor (2019).

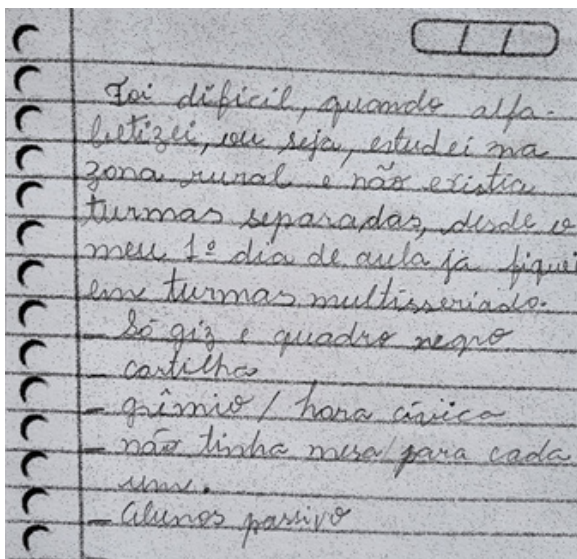
A socialização dos registros (auto)biográficos e a reflexão acerca das vivências das professoras enquanto alfabetizandas possibilitou perceber que o repertório de representações que os professores dispõem podem representar espaços/tempos de formação. Conforme Josso (2014, 68) “Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada [...] na intimidade com nós próprios”.

A análise dos dados (auto)biográficos

Ao retomar os aspectos teóricos que corroboram para o estudo da alfabetização os docentes puderam ressignificar as práticas pedagógicas no seio da escola. Uma vez que, em educação e, sobretudo, na perspectiva da reflexão sobre a formação, a escrita de “si” amplia e produz conhecimentos capazes de trazer a reflexão da prática e sobre a prática.

Da leitura e análise desses 29 relatos (auto)biográficos vieram à tona questões relativas à autonomia do estudante, a ludicidade, aos métodos de alfabetização, aos aspectos da relação professor e aluno, a participação da família e a alfabetização em classes multisseriadas (ver Imagem 3).

Imagem 3 - Registro (auto)biográfico



Fonte: Acervo do autor (2019).

Os registros (auto)biográficos constituíram documentos que formaram o *corpus* da investigação, o qual fora submetido, posteriormente, a análise de conteúdo a fim de possibilitar ao investigador a interpretação. Segundo Bardin, a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos, e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2011, p. 42).

À vista disso, conforme Bardin (2011), organizou-se a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados – a interpretação –, o que possibilitou o emergir de temas geradores, em outras palavras categorias, para o aprofundamento teórico, a saber; ludicidade na alfabetização e os métodos de alfabetização.

Considerando a copresença do passado, do presente e do futuro tanto na formação dos homens quanto nas atividades educativas concedeu-se um lugar de destaque à discussão teórica sobre a importância da ludicidade na alfabetização. O aprofundamento teórico ocorreu a partir da discussão sobre o papel do professor nas situações de brincadeiras tendo por base os estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994).

Durante o aprofundamento teórico oportunizado pela retomada da teoria emergiram fatos e ocorrências da vida escolar que ao se tornarem conscientes pelos professores permitiram-lhes aterem-se às suas práticas, uma vez que a prática tem sempre uma teoria que a orienta; teoria que, por sua vez, necessita de ser, continuamente, revisitada porque conforme anuncia Freire (1996, p. 39) é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se melhora a próxima prática”.

Por ocasião da socialização das (auto)biografias os professores reduziam, por diversos momentos, os debates sobre a alfabetização a uma questão metodológica, isto é, de escolha de métodos. Desta maneira, com vistas a uma melhor compreensão, por parte dos envolvidos, da multidimensionalidade e da complexidade do conceito de alfabetização, para além dos métodos, nos embasamos em Ferreiro (1995), Freire (1979; 1989 e 1996) e Soares (1998), porque tratam da alfabetização nas mais variadas nuances e para além dos métodos. Freire, ao se referir aos métodos, lembra que:

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. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (1979, p. 72).

Com as reflexões aqui apresentadas, levamos os professores ao redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais tendendo a fazer com que nas práticas de alfabetização busquem-se a aprendizagem significativa decorrente de situações que realmente colaborem para ampliar as possibilidades de alfabetização das crianças.

Considerações finais

Em meio a tantas outras experiências, os percursos de alfabetização experienciados pelas professoras podem ser utilizados como mola propulsora para se (re)pensar práticas que viabilizem o desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva de abordagens que colocam o estudante na posição de protagonista do próprio conhecimento. Ao lembrar da própria aprendizagem o professor se torna mais sensível à aprendizagem dos outros; isso significa dizer que rememorar afeta a prática docente de mais de uma maneira.

A (auto)biografia credita aos sujeitos apreenderem com o vivido,

com as vivências, com as experiências, em outras palavras, através do contato consigo mesmo. Formação e autoformação entrelaçam-se em uma única esfera. Pensando sob essa ótica, esse trabalho de reconstrução de si contribuiu, substancialmente, para os professores (re)pensarem as práticas de alfabetização. Ademais, destaca-se que a hipótese inicial fora corroborada, porque no ato de biografização acerca de seus percursos de alfabetização os professores, de fato, são levados a lançar um olhar mais detido sobre o passado impulsionando, assim, novos olhares sobre o presente e, também, sobre o futuro.

Por fim, em verdade, esse trabalho com as histórias de vida representou um esforço de distanciamento das formações pautadas no paradigma tradicional para um investimento de incursão na própria voz dos docentes, de suas histórias pessoais de formação e de trabalho como elementos capazes de contribuir para uma outra estratégia teórico-metodológica de formação para os docentes.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. **Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. **Prêmio Ibram de Memórias Brasileiras**. Edital de Seleção Pública nº 13, de novembro de 2012. Disponível em: <https://antigo.museus.gov.br/premio-ibram-de-memorias-brasileiras/>. Acesso em 10 de novembro de 2021.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se**

complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Dados da educação**. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/dados-da-educacao-df/> Acesso em 20 de dezembro de 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília-DF, 2019. Disponível em Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2019 Acesso em 20 de dezembro de 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Processo no Sistema Eletrônico de Informações SEI/GDF nº00080-00215539/2021**. Disponível em: https://sei.df.gov.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisa_rapida&id_protocolo=84088858&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110006646&infra_d5bdcd2b2c5f485d294d47d1068aec6a2ab80ca89f1d596271489456b Acesso em 20 de novembro de 2021.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. In: Revista Nova Escola, 2001. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In:

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 1998.

SOUZA, E. C. **Seminário Temático UTP**. Diálogos sobre biografia e entrevista narrativa: questões de método e análise. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Capítulo 21

CURSO DE PEDAGOGIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REMEMORANDO UM PROCESSO NO CAMPUS PONTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro¹

Introdução

No período 2003–7, o governo brasileiro levou adiante um conjunto arrojado de políticas públicas para a educação universitária. Uma vertente mais explícita de tais políticas foi a expansão do número de universidades e campi: foram criados dez instituições e setenta e nove campi; aparato este que almejou ampliar o número de vagas, interiorizar e democratizar a educação superior. À região chamada Pontal do Triângulo Mineiro, o fluxo dessas mudanças chegou entre 2005 e 2006, com a Universidade Federal de Uberlândia/UFU, instada a se expandir para cidades de municípios vizinhos, tais como Ituiutaba, onde foi criado o campus Pontal (PEREIRA, 2018).

Em janeiro de 2005, houve a primeira reunião ordinária do Conselho Universitário da UFU para tratar da questão campus Pontal. Junto com políticos da região de Ituiutaba, foi discutida a proposta de criar e instalar um campus avançado tendo contrapartida governamental. Foram apresentados parte dos resultados de trabalhos feitos por uma comissão de estudos afins às possibilidades e condições de expansão da UFU. Também havia certa aquiescência do ministro da Educação, Fernando Haddad, à liberação de recursos à expansão para os municípios de Araguari e Monte Carmelo. Mas o processo se iniciaria em Ituiutaba, onde havia mais condições infraestruturais, ou seja, onde o projeto se concretizaria sem entraves. Até 2006, houve mais reuniões ordinárias do conselho, nas quais se sucederam apreciações e deliberações relativas aos recursos a serem destinados ao projeto e a serem analisadas pelo Ministério da Educação.

1 Doutorado em Educação pela USP-SP, Universidade Federal de Uberlândia, laterzaribeiro@uol.com.br

Em grande medida, falou-se de recursos humanos e orçamentários.

De fato, o projeto inicial de criação do campus foi desaprovado. Mas não houve necessidade de ir além da terceira reunião. Conforme a resolução 2/2006, foi criada a instituição Faculdades de Ciências integradas do Pontal como unidade acadêmica da UFU. Em setembro de 2006, tomaram posse os primeiros servidores, em cerimônia que contou o ministro da Educação. Também houve o primeiro exame vestibular, para ingresso já em 2007 (PEREIRA, 2018).

Também em setembro foram empossados um professor doutor e quatro professoras doutoras para a composição inicial do corpo docente do curso de Pedagogia. Passada a etapa de posse e demais formalizações, vieram os desafios da ação, dentre os quais a elaboração do projeto político-pedagógico do curso. O desafio estava em saber a orientação filosófico-pedagógica, as perspectivas teóricas, a matriz curricular e outros quesitos. O grupo de docentes teria seis meses para construir o documento com base em um “curso de papel”, ou seja, em um curso sem alunos e com corpo docente incompleto. Levaria algum tempo até sair do papel, isto é, ser consolidado como ideia e como materialidade, sobretudo com a definição de prédio para funcionamento.

Os professores fizeram um cronograma com planejamento de ações a serem executadas numa metodologia envolvendo participação em perspectiva dialógica. A ideia de uma construção dialógica aponta diretamente ao pensamento pedagógico de Paulo Freire: orientação intelectual comum à bagagem teórico-metodológica de grande parte das professoras recém-empossadas. Assim, de forma quase lógico, a perspectiva filosófica e teórico-conceitual de Freire foi ganhando corpo como base do curso de Pedagogia e caminho para estruturar o projeto político-pedagógico. A estrutura curricular foi pensada segundo princípios de Freire em articulação com os ciclos de formação e com o eixo da *práxis* educacional num projeto de formação inicial.

Cerca de quinze anos depois, o Simpósio Internacional Paulo Freire: Memórias, Esperança e Resistência veio criar condições para revivermos o processo vivenciado nos primeiros meses de funcionamento do curso de Pedagogia da UFU no campus Pontal. Pareceu acertado reverenciar o pensamento de Freire no simpósio evocando sua importância como orientação pedagógica valiosa. Para fazê-la, procuramos desenvolver um procedimento de rememoração coletiva do processo de definir, conceber e aprovar o projeto político-pedagógico. Entendemos que fazê-lo seria uma

forma de – cada professor participante em seu íntimo – rever um processo complexo, mas feito com muita vibração, muito entusiasmo e muita e esperança de que tivesse desdobramentos expressivos para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral ligada à UFU em Ituiutaba.

Este artigo procura materializar parte da experiência de rememoração mediante um relato de tom histórico sobre a experiência de recordar coletivamente o processo de elaborar e aprovar o projeto político-pedagógico da licenciatura em Pedagogia no campus Pontal. A experiência foi desenvolvida com base na *roda de conversa* mediante como procedimento metodológico. Professores envolvidos se reuniram para, na ocasião do simpósio internacional de 2021, relatarem suas versões da história. Pensamos que seria útil publicizar impressões em torno de um construto coletivo fundado no diálogo e na partilha de memórias individuais ligadas por um fio de coletividade. A roda de conversa foi uma possibilidade de fazer valer coletivamente uma ética da escuta e do diálogo, nunca tão necessários como nestes tempos.

O texto se estrutura mediante a retomada de fatos contextuais afins à criação do *campus* Pontal e sua importância local. A essa retomada se acresce a descrição do processo de elaboração do projeto político-pedagógico. Enfim, apresentamos resultados da roda de conversa, quando foi recontada a história do curso de Pedagogia, dos primeiros passos à estruturação de prédio próprio e apropriado, passando pela importância do campus para Ituiutaba e região.

Campus do Pontal e sua importância à região do Triângulo Mineiro

A educação universitária pública foi um ideal para a população do município de Ituiutaba que levou décadas até ser concretizada. É como se replicasse processos anteriores de criação de escolas públicas. Como dizem Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 324), o primeiro grupo escolar de Ituiutaba surgiu em 1910, enquanto o segundo só começou a funcionar em 1947. Esse intervalo temporal levou a uma expansão tímida e precária da escola pública no município; uma expansão que supunha ausência ou pouco investimento público na escolarização. Era um tanto contraditório tal cenário, pois a região teve desenvolvimento urbano e econômico que a evidenciou em nível nacional na década de 1950. O quadro 1 projeta a feição particular da educação na cidade.

Quadro 1. Escolas da cidade de Ituiutaba, MG (1900–40)

PERÍODO	PÚBLICA	PARTICULAR
1901–10	Grupo Escolar João Pinheiro	Escola do Professor Jose de Alencar; Escola do Professor Afonso José; Colégio Santa Cruz; Externato/Colégio São Luiz; Colégio Santo Antônio
1911–20	—	Falta de dados impediu elencar as escolas desse período
1921–30	—	Colégio das Irmãs Belgas; Instituto Propedêutico Ituiutaba; Escola São José (popularmente Escola do Laurindo)
1931–40	—	Instituto Marden; Colégio Menino Jesus de Praga; Colégio Santa Tereza; Colégio São José

Fonte: Moraes (2004, p. 55)

Como podemos ler, à carência de escolas públicas no município equivalia a abundância de escolas privadas. Situado nos anos 1940, esse cenário ecoa falas de Eurico Gaspar Dutra quanto ao estado da educação, como a de que havia “debilidades das finanças”, ou seja, incapacidade de “[...] custear certos ideais de bem-estar público, inscritos [...]” em documentos constitucionais (DUTRA, 1949, p. 110).

A década de 1950 demarcou investimento maior com a criação de escolas estaduais como o Grupo Escolar Senador Camilo Chaves em abril de 1955; o Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em janeiro de 1956; a Escola Estadual Arthur Junqueira de Almeida em abril de 1958 e a Escola Estadual Governador Bias Fortes em novembro de 1959. Nos anos 1960 foram instalados o Grupo Escolar Coronel João Martins e o Grupo Escolar Governador Israel Pinheiro, que marcam a criação da primeira escola pública de segundo grau na cidade. Em 1965, criou-se o Grupo Escolar Ituiutaba, de 1º e 2º grau. Na década de 1970, ocorreu a instalação de mais duas escolas públicas, a Escola Estadual Antônio Souza Martins e o Grupo Escolar Rotary.

Contudo, se se ampliava a expansão escolar na região, certamente não o era em número coerente com o aumento da população. A migração para o município foi intensa a partir dos anos 1950, de início para o meio rural, depois para a cidade. A Tabela 1 dimensiona as taxas populacionais do município entre 1940 e 1970.

Tabela 1. População rural e urbana do município de Ituiutaba, 1940–70

ANO	POPULAÇÃO RURAL	%	POPULAÇÃO URBANA	%	TOTAIS
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052
1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656¹⁰

Fonte: Souza (2010, on-line)

Como se lê, os dados mostram que o aumento da população punha em xeque tentativas de aplacar o analfabetismo com a instalação de escolas urbanas. A proporção entre o número de unidades criadas – vagas abertas – não acompanhou as taxas de migração campo–cidade. Era improvável que esse cenário desfavorável fosse diferente para outros níveis de educação como o ensino superior público.

De fato, em 1968 a cidade pôde se beneficiar da reforma universitária, pois foi criada uma escola superior no município, Conforme Ribeiro (2007), empresários e profissionais, ligados à Associação Comercial e Industrial articularam a fundação da Escola de Administração de Ituiutaba, em 27 de setembro de 1968. Em 30 de março de 1970, o governo federal autorizou o funcionamento do curso de Administração, cujas atividades se iniciaram em 1º de abril. Em 1984, então como Escola Superior de Ciências Administrativas de Ituiutaba, a instituição obteve autorização para lançar o curso de Ciências Contábeis (o que implicou mudar o nome para Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas de Ituiutaba). A partir de 2004, com o funcionamento dos cursos de Turismo e Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, o nome desta instituição passou a ser Faculdade Triângulo Mineiro. Em 1989, com base no ato das constituições transitórias da Constituição Mineira, foi criada a Universidade do Estado de Minas Gerais. Além disso, o art. 82 do mesmo ato proporcionou, às fundações educacionais de ensino superior colaborar ou serem absorvidas como unidades da universidade. Em 1994, a lei 11.539 a definiu como autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede em Belo Horizonte, patrimônio receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial. A tabela a seguir projeta a evolução do ensino superior em Ituiutaba

Tabela 3. Instituições de ensino superior de Ituiutaba (MG), 2013

Instituição	Número de cursos				
	Graduação	Tecnólogo	Técnico	Pós-graduação lato sensu	Pós-graduação stricto sensu
FTM¹	03	00	00	03	00
FEIT²	10	03	00	12	00
IFTM³	02	00	13	03	00
UFU⁴	11	00	00	01	01
UNOPAR Virtual⁵	08	08	00	00	00

Nota da tabela: ¹Faculdade Triângulo Mineiro. ²Fundação Educacional de Ituiutaba – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). ³Instituto Federal do Triângulo Mineiro. ⁴Universidade Federal de Uberlândia. ⁵Universidade Norte do Paraná Virtual.

Fonte: Oliveira (2013, p. 391)²

Nesse contexto, as comunidades acadêmicas do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba, criado em 1986 como Fundação Educacional de Ituiutaba, fizeram a opção por se integrarem à recém-criada universidade. Foi oportunidade para criar cursos. Porém, o processo de estadualização não se consolidou, e a fundação se tornou primeiramente uma unidade agregada à universidade. A estadualização ocorreu após o decreto 46.478, de 3 de abril de 2014. Dessa forma, foi o campus do Pontal que demarcou o início da educação universitária pública no município de Ituiutaba e não região do Pontal do Triângulo Mineiro. Pereira (2018) endossa essa afirmação ao dizer que o campus Pontal teve origem no processo de expansão das instituições federais de ensino superior, em sua primeira etapa, o “Programa Expandir” ou “Fase I (2003–7)”. O resultado foi a criação de dez universidades federais e a instituição de setenta e nove campi para ampliar o número de vagas e o ensino superior, ou seja, para sua democratização.

Com efeito, a proposta de um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia na região do Pontal com contrapartida governamental foi posta em pauta em janeiro de 2005. Criou-se uma comissão para estudar a viabilidade do campus em Ituiutaba (vide portaria R 829 de 21 de julho de 2005). Produto desses estudos, o projeto “UFU – campus do Pontal” destacou duas propostas. Uma proposta era construir o campus em prédio próprio em terreno a ser doado pela prefeitura; outra, a encampação da

2 A tabela de Oliveira (2013) inclui o Instituto Federal do Triângulo Mineiro advindo do Programa de Expansão das Escolas Técnicas Federais, promovido pelo governo federal. A partir da lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criaram-se os institutos; o campus Ituiutaba, com o campus Paracatu, o CEFET Uberaba e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, formou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

fundação educacional, mas esta não teria sinalização positiva do Ministério da Educação.

No dia 12 de setembro, houve a primeira reunião ordinária do Conselho Universitário para tratar do assunto com políticos da região presentes no encontro. Foi apresentado resultado parcial de trabalhos feitos pela comissão sobre as possibilidades e condições de expandir a universidade. Foram postos em pauta o campus Pontal e a apresentação do relatório final da comissão de expansão de vagas. A conclusão do estudo apresentado pela comissão foi de que a universidade possuía condições a favor da expansão de cursos para fora da sede da UFU, em Uberlândia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU, 2005). Com efeito, Pereira (2018) aponta que havia sinalização do ministro da Educação quanto à liberação de recursos para a expansão não só para Ituiutaba, mas ainda para Araguari e Monte Carmelo. Porém, o início do processo seria mesmo em Ituiutaba, por oferecer infraestrutura mais capaz de acomodar transformações como aumento de certa faixa etária da população que iria implicar em aumento da demanda por nichos de mercado como o imobiliário, o de entretenimento e diversão, de saúde e alimentação, de transportes etc.

Entre 2005 e 2006, houve mais reuniões ordinárias do Conselho Universitário nas quais se sucederam apreciações e deliberações em torno dos recursos para o projeto; seriam analisadas pelo Ministério da Educação tendo em vista os recursos humanos e orçamentários previstos, dentre outros. O projeto inicial não foi aprovado. Mas

Na terceira reunião do CONSUN do ano de 2006, a criação do Campus Pontal como uma unidade acadêmica denominada FACIP foi aprovada na forma da Resolução 02/2006, que foi alterada pela resolução 04/2006, que incluía a oferta do curso de Ciências Contábeis, com oferta total de 3200 vagas, que seriam atingidas no quinto ano de funcionamento. Em setembro de 2006, os primeiros servidores foram empossados pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, e o primeiro vestibular ocorreu no mesmo ano, para ingresso dos alunos em 2007. O anúncio da doação de terreno com área de 500.00 m² no bairro Tupã para a construção do campus aconteceu na solenidade de posse dos servidores (PEREIRA, 2018, p. 55–6).

Uma vez criado o campus do Pontal e feitos os trâmites institucionais para preenchimento de vagas, veio a etapa de posse de servidores aprovados em concurso de 4 a 22 de setembro de 2006. Dentre eles, estavam os professores doutores que iriam compor o corpo docente inicial do curso de Pedagogia: Betânia Laterza Ribeiro, Camila Coimbra, Lúcia de Fátima

Valente, Maria Célia Borges e Sauloéber Társio de Souza. Na primeira cerimônia de posse dos professores do campus do Pontal, ocorrida em hotel da cidade, estiveram presente o ministro da Educação, o reitor da Universidade Federal de Uberlândia, o prefeito de Ituiutaba, além de Elmiro Resende, deputados Gilmar Machado e Ricardo Duarte e outras autoridades. Como diz Silva (2014, p. 11),

A cerimônia, ao mesmo tempo em que coroa o resultado de um longo trabalho da administração superior da UFU e de lideranças políticas, também iniciava outra importante etapa na história do campus: a posse dos professores, a espera pela chegada dos técnicos administrativos, o processo de construção e aprovação dos projetos pedagógicos dos nove cursos e a constituição efetiva do campus, com a chegada dos alunos e início do primeiro semestre letivo em abril de 2007.

Com muitos desafios e perspectivas, iniciavam-se as atividades do campus da UFU no Pontal e, sobretudo, no curso de Pedagogia. Neste, o primeiro passo foi elaborar o projeto político-pedagógico, o que demandou planejamento, metodologia participativa e um cronograma de execução. Na formação filosófico-pedagógica da maior parte do grupo de docentes, estava o pensamento pedagógico (teórico-metodológico) de Paulo Freire e sua visão humanista.

Projeto político-pedagógico: desafios e possibilidades

Com efeito, construir o projeto político-pedagógico para um curso sem alunos e sem corpo docente completo era tarefa que demandaria muito estudo, muita reflexão, muito diálogo e muito esforço intelectual. Era uma tarefa complexa para não haveria mais que seis meses. Dada a extensão da empreitada e o tempo exíguo, o pensamento freiriano foi ganhando corpo como linha mestra para construir e consolidar o documento; ou seja, fomos seguindo a perspectiva dialógica. O projeto decorreu de um esforço coletivo assumido por cinco professores da recém-criada Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU); resultou da ampliação de um levantamento da realidade social e política mediante reuniões desenvolvidas com a Superintendência Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação. Visávamos conhecer as demandas locais e regionais para organizar o planejamento e construir o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia. Nesse sentido, a Diretoria de Ensino organizou o I Encontro de Qualidade Acadêmica, no campus do Pontal. De 31 de outubro a 1º de novembro de 2006, houve palestras das professoras doutoras Ilma Passos Alencastro Veiga, Olenir Maria Mendes e Marisa

Lomônaco de Paula Naves, além de referencial teórico elegido para discutir os temas do evento. Desses movimentos de reflexão, discussão e diálogo do grupo de docentes da Pedagogia, emanou uma estrutura curricular pensada segundo os princípios da pedagogia de Freire em articulação com os ciclos de formação e o com eixo da *práxis* educacional num projeto de formação inicial.

A Figura 1 dimensiona definições que foram se formalizando à mediada que o trabalho avançava em meio ao grupo de professores incumbidos de elaborar o projeto político-pedagógico.

Figura 1. Estruturação do projeto político-pedagógico – “Ciclo 1: os sujeitos como fazedores de história”



Fonte: UFU (2007)

Como vemos na Figura 1, o ciclo 1 corresponde aos três primeiros semestres letivos. O objetivo é analisar a educação e instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente e do gestor educacional em seus processos de construção histórico-social. Além disso, há o debate reflexivo sobre aos projetos integrados de práticas educativas (PIPE) sobre a experiência de alunos do curso, porque a concepção de formação presente nesse projeto parte dos saberes já construídos pela experiência vivida, na perspectiva de compreensão dos sujeitos como *fazedores* de história. A Figura 2 expõe definições do ciclo 2.

Figura 2. Estruturação do projeto político-pedagógico – “Ciclo 2: “multiculturalismo e o respeito pelo diverso”



Fonte: UFU (2007)

Como podemos ler na Figura 2, o ciclo 2 compreende o 4º, 5º e 6º semestres letivos do curso e tem como objetivo analisar a cultura em seus aspectos simbólicos e em seu papel na construção de identidades sociais e individuais. Igualmente, importaria investigar cenários da educação como artefato cultural situado no contexto nacional e regional tendo em vista a pedagogia que se deseja praticar, construir e reconstruir em função da diversidade brasileira como fator imperativo no processo de ensino e aprendizagem. Na figura a seguir, expomos os elementos do ciclo 3.

Figura 3. Estruturação do projeto político-pedagógico – “Ciclo 3: tempos e espaços dialógicos em construção”



Fonte: UFU (2007)

Como lemos na Figura 3, o ciclo 3 equivale aos três últimos semestres letivos do curso (ou aos quatro no caso do curso noturno). Objetiva proporcionar vivência da docência em dimensões múltiplas, compreendendo a formação do pedagogo com visão de totalidade da complexidade do processo educacional. Esse ciclo retém a ideia de processo, de questionamento, de provisoriedade do conhecimento, de compreensão e explicação do cotidiano escolar, com tempos e espaços dialógicos em construção permanente.

Após avaliação e redimensionamento (orientados pelas diretrizes da resolução 2 de 2015), o projeto político-pedagógico foi visto como inovador e revolucionário, dada sua orientação teórica e prática. As diretrizes do curso podem indicar novos caminhos para a pedagogia. É possível avaliar o acerto da adoção da perspectiva de Freire na avaliação da comissão do Ministério da Educação, da qual participou Camila Lima Coimbra, representando a Diretoria de Pesquisa da UFU. O curso de Pedagogia do campus Pontal do turno integral recebeu nota máxima. Foi a prova de que o compromisso de professores e alunos, a qualidade do projeto político-pedagógico superou a precariedade que se impunha. Não menos valiosa foi a nota do curso noturno: 4.5 em 5.

Ainda assim, desafios e problemas não cessam, como frisa Freitas (2021, *on-line*):

Cresce em várias Universidades o movimento de resistência à Resolução 02.2019 e 01.2020 que estabeleceu a Base Nacional Comum da Formação de Professores para formação inicial e continuada respectivamente. O posicionamento firme de inúmeras IES, que em suas faculdades de educação e colegiados de curso vêm mobilizando coletivamente estudantes e professores e seus núcleos docentes estruturantes, contribui para fortalecer e organizar a comunidade universitária para a construção de propostas em contraposição às resoluções do CNE que [...] pretendem desconstruir os cursos de licenciaturas, minar a produção científica e acadêmica das faculdades de educação no campo da educação e das teorias pedagógicas, rebaixar a formação teórica e prática e submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC e, portanto, comprometendo a formação integral da infância e da juventude na educação básica.

Dado esse cenário, as diretrizes expedidas entre 2018 e 2020 podem representar retrocesso na formação do pedagogo em função de uma orientação pragmática, tecnicista, inviabilizando a formação crítica nos pressupostos de Freire (2004). Reflexões como essa permearam a experiência de rememorar o processo de elaboração do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia do campus Pontal.

O projeto político-pedagógico na roda de conversa

Só recentemente a roda de conversa se incorporou à metodologia de pesquisa; porém há tempos permeia a pedagogia de muitos professores. Como dizem Melo et al. (2016, p. 302),

Provavelmente, quem inventou a roda de conversa foi Sócrates (469–399 a. C.), que de início promovia habitualmente uma troca de ideias com seus interlocutores, estimulando a reflexão e caracterização de algumas qualidades e virtudes [...] Uma aprendizagem significativa, vista como a compreensão de significados, que se relaciona às experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivam o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Com essa tradição, a roda de conversa, não ficaria alheia à pedagogia de Freire. Não faltam professores cujas práticas a adotam, pois seguem a lógica da prática dialógica e vertical, assim como da centralidade do aluno no processo de construção do saber, próprias do pensamento de Freire (LISBÔA, 2020). Além de níveis como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a roda de conversa tem sido utilizada no ensino superior, ou seja, em eventos acadêmicos voltados à reflexão.

Com efeito, de início a roda de conversa foi apresentada sob coordenação da professora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ela apresentou o painel “Curso de Pedagogia no Brasil: história, caminhos, possibilidades e riscos”.³ Com a proximidade do simpósio internacional de 2021, veio o convite para ampliar o debate sobre o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia do campus Pontal; e a roda de conversa pareceu um procedimento útil para desenvolver e apresentar trabalhos.

Assim, na discussão com professores e alunos que participariam do simpósio, a roda de conversa foi escolhida para rememorar o passado. A roda de conversa proporcionaria o acesso à visão histórica de cada um

3 Na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, foi apresentado o trabalho “História e resistência do curso de Pedagogia no Brasil: a presença de Paulo Freire no projeto político pedagógico na UFU *campus* Pontal”, pela professora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (UFU) e pelo professor José Carlos Souza Araújo (Universidade de Uberaba), com a participação das professoras Maria Aparecida Augusto Satto Vilela e Karina Klinke, ambas da UFU.

sobre o curso de Pedagogia, a suas vivências e possibilidades como discentes e docentes; permitiria enriquecer a diálogo com elementos que escapam à escrita, tais as emoções e outros indícios de haver um ato político na experiência de cada sujeito fazedor de história, capaz de levá-lo a refletir sobre o seu lugar no curso e neste tempo histórico, sobre seu processo de autoemancipação na sociedade e de contribuição para a emancipação social de outrem.

Foi necessário organizar reuniões para promover a roda de conversa. Foi dividida em dois momentos. O primeiro momento foi intitulado “Múltiplos olhares, primeira versão do projeto político-pedagógico” e contou com Betânia Laterza, Camila Coimbra, Lúcia Valente, Maria Célia Borges e Sauloéber Souza. O segundo momento foi intitulado “Múltiplos olhares, segunda versão do projeto político-pedagógico”. Foi realizado com as professoras Karina Klinke, Lúcia Helena Oliveira, Maria Aparecida Vilela, Leonice Richter e a egressa Palloma Victoria Nunes e Silva.

Em meio a esses interlocutores, desdobrou-se a roda de conversa tal ao concebem Moura e Lima (2014, p. 25):

Roda de Conversa é, dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo.

Como se lê, embora cada professor e aluno envolvido possa ser o sujeito que conta – o narrador –, não relatam só para si, porque suas histórias trazem a presença de outras pessoas e outras memórias. Do conjunto, emana tudo, menos uma rememoração individual, não socializada, não coletiva. A roda de conversa possibilita o diálogo, a compreensão de mundo de memórias culturais e individuais que estão intimamente interligadas. É, portanto, uma possibilidade de promover a ressonância coletiva, a escuta e o diálogo com o outro e consigo, pois a escuta necessita ser assumida com seriedade, enquanto o diálogo proporciona a construção do conhecimento. Como diz Freire (1991), nos círculos de cultura a fala e a escuta proporcionam o colocar-se no lugar do outro. Por isso, funcionam como uma proposta pedagógica democrática e libertadora, pró-aprendizagem integral, rompedora da fragmentação disciplinar, valorizadora de culturas locais, da autonomia e da fala. Ao encontro do círculo de cultura vai a roda de conversa, propondo uma posição horizontal do diálogo, com a escuta

do outro e com alteridade com forma de empatia.

Definida a metodologia da roda de conversa, foi possível apresentar olhares múltiplos sobre o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UFU no campus Pontal. Veio à tona a memória de tempos de muitos entraves. Memória do tempo de institucionalizar a assistência estudantil – o que aconteceu com a portaria normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil. O argumento era a “centralidade” da assistência estudantil como “estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais”; era sua importância para ampliar e democratizar condições de “acesso e permanência” no ensino superior público federal (BRASIL, 2007). Memória do tempo em que se iniciou o curso de Pedagogia, quando as dificuldades incluíam a falta de um prédio próprio. A solução provisória do prédio alugado criou tensões e resistências. Alunos da instituição que locou espaço ao curso de Pedagogia chegaram a não permitir a entrada de alunos da UFU. Constrangimento e problemas assim foram objetos de reuniões, até que em 2012 o prédio do campus do Pontal foi entregue.

Assim, a rememoração do projeto político-pedagógico reflete um contexto histórico de políticas públicas favoráveis ao ensino superior – o governo Luiz Inácio Lula da Silva –, mas repleto de decisões a serem tomadas numa realidade regional desafiadora. No trabalho coletivo dos professores de partilharem memórias na roda de conversa, foram evidenciados posicionamentos políticos e epistemológicos afins a uma pedagogia voltada aos princípios éticos do pensamento pedagógico de Freire e seu papel na formação de docente, coordenadores e gestores de instituições de sistema educacional. A constatação geral é de que foi intensa a luta.

Cada participante da roda de conversa partiu de saberes individuais, mas ligados a uma coletividade: a atividade docente na Pedagogia. Nesse sentido, a experiência e o conhecimento de cada professor, em cada momento da roda de conversa, foram guiados por pontos-guia: 1) o contexto de criação do curso de Pedagogia, marcado pela precariedade e pelas primeiras reuniões para construir o projeto; 2) o tema-questão “Processo institucional de defesa da Proposta Pedagógica Curricular” – da professora Camila Coimbra; 3) o tema-questão avaliação – da professora Lúcia Valente; 4) os fundamentos apresentados pela professora Maria Célia Borges; 5) a construção do trabalho de conclusão de curso com o professor Sauloéber Souza. Eis o escopo da primeira parte da roda de conversa.

O segundo momento da roda de conversa presumiu temas

propostos pelo grupo à luz de vivências com o projeto político-pedagógico.

A conversa fluiu de forma produtiva no objetivo de refletir sobre alterações no documento. Nesse sentido, a primeira questão-tema foi a transição do primeiro projeto político-pedagógico para o segundo (ou seja, o contexto histórico-social), proposta por Leonice Richter; o segundo tema-questão, de Karina Klinke, foi o Círculo de Cultura de Freire e seus desafios; o terceiro tema-questão foi sobre o PROINTER e coube a Maria Aparecida Vilela; o quarto tema-questão foram as mudanças derivadas de travessias e resistência, pela Lúcia Helena Oliveira. Em seguida, Palloma Nunes e Silva, egressa do curso de Pedagogia e então mestranda da pós-graduação em educação da UFU em Uberlândia, apresentou seu depoimento e de outros alunos do curso de Pedagogia de diferentes turmas sobre suas perspectivas de como um currículo à luz de Freire contribuiu para sua formação.

Considerações finais

Uma década e meia após ser aprovada a primeira versão do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia do campus Pontal, a fala de alguém que ajudou a construí-lo e a de alguém que dele se beneficiou desvelam o acerto da escolha: seja o pensamento pedagógico de Paulo Freire, seja a roda de conversa. Foi possível evocar memórias e constatar esperança e renovação, indícios da resistência.

O simpósio criou condições para revivermos o processo vivenciado nos primeiros meses de funcionamento do curso de Pedagogia da UFU no campus Pontal; para reverenciar Freire evocando a importância de seu pensamento como orientação valiosa para a luta por dias melhores na educação e pelo não retrocesso a tempos de precarização, como quando faltava prédio próprio para Pedagogia ser pedagogia de fato. Na recordação, a construção coletiva do processo de definir, conceber e aprovar o projeto político-pedagógico, entendemos que rememorar seria uma forma de rever, cada um em seu íntimo, as consequências de um processo complexo, mas feito com muita vibração e muito entusiasmo e que demanda muita luta para ser continuado.

Devemos insistir, com toda força, na continuidade de uma educação universitária de qualidade e democrática, igualmente autônoma de ditames político-ideológicos que a castram como centro de produção de conhecimentos importantes e necessários à sociedade, por mais simples

que possam ser. Entendemos que foi dado um passo importante quanto a construir uma base pedagógica resiliente e na qual é indelével a marca da defesa de uma educação crítica, democrática e dialógica. A conservação dessa identidade parece ser tarefa mais complexa em contextos como o deste começo de década, quando a educação se vê em meio a ondas de conservadorismo, negacionismo e demonização, da escola e do professor. Se parece haver tendência a retrocessos, então é preciso projetar ainda mais, como forma de resistência, a condição histórico-processual do curso de Pedagogia e das lutas que permeiam o processo histórico de sua existência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

FIGUEIRÊDO, Alessandra A. F.; QUEIROZ, Tacinara N. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10. **Anais eletrônicos**, Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena C. L. Universidades decidem pela não adesão ao edital Nº 35 do MEC e SBPC, COGRAD e ANDIFES se manifestam ao MEC e ao CNE. **Formação de Professores – Blog da Helena**. 23 de julho de 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/07/23/universidades-decidem-pela-nao-adesao-ao-edital-no-35-do-mec-e-sbpc-cograd-e-andifes-se-manifestam-ao-mec-e-ao-cne/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

LISBÔA, F. M. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. **História Oral**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 161–182, 2020. DOI: 10.51880/ho.v23i1.995. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/995>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26–32, 2007.

MORAES, Vera C. O. **Tudo pela pátria**: a história do Instituto Marden (1933–45). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 24–35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 3 jan. 2022.

PEREIRA, Ana R. M. S. **Campus Pontal da UFU**: espaço socialmente produzido a partir das políticas de Expansão do Acesso e Permanência ao ensino Superior – Ituiutaba. 2018. 131 f. Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2018.

RIBEIRO, Betânia O. L.; LIMA, Valéria A.; QUILLICI NETO, Armindo. Escola pública em Minas Gerais: gênese do Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva (anos 1940–50). **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 51, p. 323–340, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i51.8640280. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640280>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SILVA, Dalva M. O. Campus Pontal e Facip comemoram 8 anos. **Jornal da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, MG, nov. 2014, n. 157, p. 10–1.

SOARES, Raí V. Expansão da educação superior no governo Lula: tendências e contradições. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 6, 2020.

Fonte documental

DUTRA, Eurico G. **Mensagem do presidente da República dirigida ao Congresso Nacional em 1949**. Rio de Janeiro: 1949. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/presidential>. Acesso em: 2 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Pedagogia. **Projeto político-pedagógico**. Ituiutaba, MG, 2007.

Capítulo 22

OS PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, CAMPUS ITUIUTABA, (2007)

Maria Célia Borges¹

O objetivo deste texto é socializar as principais discussões de uma “Roda de conversa” denominada “O curso de pedagogia no campus Pontal da UFU/Ituiutaba”, do Grupo 1 - “Múltiplos olhares, primeira versão do Projeto Político Pedagógico”, no decorrer do evento “Simpósio Internacional Paulo Freire: memórias, esperança e resistência”, realizado nos dias 8, 9 e 10 de dezembro de 2021.

Inicialmente destacamos que os princípios e fundamentos do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2007 trouxeram, desde o início, o pensamento de Paulo Freire: “A tarefa mais importante de uma pessoa que vem ao mundo é criar algo” (FREIRE, 1989). Desse modo, nosso desafio era criar algo original, dentro de uma utopia que fosse possível realizar ou colocar em prática.

Naquele momento, éramos cinco professores vindos/as de instituições diferentes e com experiências distintas: Betânia Laterza, Camila Coimbra, Lucia Valente, Sauloéber de Souza, e eu, Maria Célia Borges, para darmos conta da importante missão de construir um PPP com uma utopia viável; portanto, construir um projeto dotado de princípios e identidade e que fosse de possível concretização. Era consenso de que não podíamos construir um projeto pedagógico de forma neutra, pois entendíamos ser arrogância ou hipocrisia, a falsa neutralidade dos segmentos conservadores da sociedade sempre denunciados, pelo educador Paulo Freire, sobre a impossibilidade de o professor e a educação serem politicamente neutros. Assim, em Pedagogia da Autonomia ele afirma que “[...] é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez mais hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da

1 FACED/UFU. E-mail: mariacelia@ufu.com.br e marcelbor@gmail.com

opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 1997, p. 126). Daí entendemos que seria coerente nos posicionarmos politicamente, ou seja, mostrarmos a que viemos, revelando nossas intenções pedagógicas desde o início.

Ao lançarmos uma proposta educativa sabíamos que todo ato educativo, enquanto possibilidade sistêmica e auto-organizativa, envolve riscos pois “o educador deve se empenhar de todas as formas para fazer valer a ética universal do ser humano (...) devendo fazer tudo o que pode a favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita, ao gosto reconhecidamente farisaico” (FREIRE, 1997, 127), além de considerar que toda educação sistêmica deve ter a liberdade como referencial. Há de se considerar que não existe liberdade sem risco. Assim, a educação deve libertar todas as pessoas do medo e da opressão e essa ideia nos remete à obra “Educação como prática de liberdade”, de autoria de Paulo Freire.

Na contextualização para a construção do projeto, refletimos que as últimas décadas foram marcadas por profundas transformações no plano econômico, social, ético-político, cultural e educacional, tanto nos países ricos como nos pobres. No plano econômico, acontecia a reestruturação do capitalismo, a transnacionalização e a mundialização da economia. Nesse contexto complexo, a educação passa a ser prioridade nas agendas governamentais, mesmo que apenas no discurso, nas quais as discussões e as negociações explicitavam as intenções de aliar a educação ao desenvolvimento econômico. Assim, a função “social” da escola passava a ser entendida como a tarefa de formar um determinado perfil de trabalhador exigido pelas transformações econômicas e tecnológicas no mundo do trabalho. Estava evidente, nesse contexto, o deslocamento na forma de conceber a educação, direcionado para uma visão tecnicista, voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Naquele momento, e ainda hoje, a orientação política resulta na configuração de um Estado cada vez mais retraído e descomprometido com o financiamento das políticas públicas sociais em geral e, em particular, as políticas educacionais, acentuando, assim, o seu caráter excludente. Percebemos o incentivo às iniciativas do setor privado a essas mesmas políticas. Havia a exigência do mercado em se consolidar a agenda brasileira junto aos credores internacionais e ao capital financeiro nacional e estrangeiro. Com respeito à educação e à formação dos professores, as reformas implementadas nesse período eram caracterizadas por medidas restritivas à qualidade social da educação e do trabalho pedagógico.

Tais medidas tiveram por consequências problemas relativos à formação inicial e continuada. Neste sentido, fazia-se/faz-se necessário ressignificar a formação inicial dos professores pois a democratização do ensino passa, principalmente, pela sua formação, uma vez que o nosso maior desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que pudessem/possam adquirir as condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Nesta perspectiva foi fundamental, naquele momento, a apresentação dos princípios e fundamentos que norteassem a nossa concepção de educação, detalhando a visão de mundo, de sociedade, de homem e de ciência que sustentassem o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia do Pontal/UFU. Diante do exposto, precisávamos de um projeto de curso que primasse pelo conteúdo científico e que considerasse também esse contexto social, político e econômico e, de algum modo, pudesse nele interferir.

No grupo estávamos a professora Camila Lima Coimbra e eu, em processo de conclusão do curso de Pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Doutorado da Cátedra de Paulo Freire, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), na linha de Educação/Currículo. Os demais colegas também possuíam estudos e muita simpatia pela teoria Freireana. Como “Os homens se educam em comunhão”, passamos a pesquisar e a estudar juntos/as.

Assim, no processo de construção do PPP, no contexto mundial, tínhamos uma sociedade em mudança, direcionada pela concepção neoliberal. Daí, problematizamos: *Qual a nossa concepção de homem, de mundo e de sociedade? Que tipo de homem precisamos formar para essa sociedade, marcada por rupturas, fragmentos, incertezas, e a visível dissociabilidade entre o homem e a natureza e o homem consigo mesmo, resultados do processo histórico denominado moderno? Que tipo de educação se faz necessária nesse contexto?*

São muitas perguntas que exigem estudo e reflexão para a obtenção de respostas bem fundamentadas e coerentes. Diante dessa dinâmica interacional, a concepção de homem implica num processo de abertura para compreender a realidade histórica, política e educacional, para além das aparências. A premissa básica de Paulo Freire (1981 p.43) busca a restauração da intersubjetividade e se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Freire (1981, p.44) sugere que a pedagogia do oprimido, de caráter humanista e libertador,

apresenta-se em dois momentos distintos:

- o *primeiro* em que os *oprimidos* vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo na *práxis*, com a sua transformação; e

- 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.

O processo educativo, em seus vários níveis, deveria contribuir para a construção de uma “consciência crítica nacional” que se fundamentasse na democracia, no diálogo, na liberdade e nos valores progressistas de uma sociedade. A nossa missão enquanto educadores, portanto, exigia-nos um compromisso profissional, ético e cidadão muito grande. Por isso, buscamos Freire que foca o “oprimido” como categoria política numa prática educativa que prioriza suas necessidades, e interesses “de classe”, e nela tenta construir a sua pedagogia no próprio processo de resistência à opressão.

Para Paulo Freire não há libertação sem humanização do homem (hominização), e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo e nos totalitarismos, sejam eles quais forem. Assim, a pedagogia do oprimido é aquela

[...] que 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, 1984, p. 32).

Entendemos que na modernidade ninguém é responsável por nada e as pessoas são substituídas por uma convivência massificante e opressora. Neste sentido, Freire (1981, p.51) adverte: “aqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Essa adesão é de tal forma radical que não permite de quem a faz, um comportamento ambíguo.” Paulo Freire alerta para a necessidade dos oprimidos arrancarem de dentro de si o opressor que historicamente aí foi inserido. Neste processo de libertação os oprimidos precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *Ser Mais*. Dessa forma, este oprimido deixa de ser coisificado pelo outro e passa a ser sujeito do seu destino social e, dessa forma, se emancipa.

Esclarecemos que quando falamos dos oprimidos no contexto atual, estamos nos referindo às minorias criadas por uma sociedade excludente, sejam elas os índios, os negros, as pessoas com necessidades

educacionais especiais, as mulheres, os homossexuais, os analfabetos ou os pouco letrados, enfim, toda a diversidade presente em uma sociedade pluricultural como a que temos.

Na perspectiva da alienação e da manipulação, Paulo Freire (1987) assevera que:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas politicamente estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

A proposta para o PPP, portanto, a partir de um projeto emancipatório de homem, à esteira de Paulo Freire, consiste em uma proposta político-pedagógica que vem ao encontro da libertação da opressão do homem em todos os seus sentidos, sejam políticos, éticos ou estéticos. Nesse contexto, há um ideal de Educação que liberta e emancipa. “*Mudar o jeito de ensinar não é fácil nem rápido, mas é absolutamente urgente e necessário para não ficar para trás*”. A tolerância é o fundamento para uma teoria dialógica do Ser. O que significaria ser tolerante? Significa o fundamento da ética e da liberdade de ser no mundo. E a liberdade só se concretiza em um processo de construção social que modifique a ordem vigente.

Dito de outro modo, o homem é um Ser de escolhas e precisa responsabilizar-se por elas porque viver constitui o diálogo reflexivo do homem consigo mesmo e, assim é preciso conquistar a liberdade pois esta é um processo de decisão individual/coletiva e responsável. Nessa perspectiva, Severino (1994, p.68) sugere que o homem só existe como homem em sociedade. E, completamos que este deve poder usufruir igualmente de todos os bens produzidos nessa sociedade. Noutro prisma, Saviani (1995) disse que o dominado só pode se libertar da opressão pelo conhecimento, pois o domínio deste é condição de libertação. Falamos do conhecimento científico puro, atualizado e autêntico, que deve ser disponível a todas as pessoas e, dessa forma, negamos a dualidade da escola com conteúdos distintos para ricos ou pobres.

Por conseguinte, sabemos que no panorama político do Brasil, no que se refere às políticas educacionais, as disputas ocorrem a partir de acordos que tentam consolidar, por meio de um documento oficial, um único significado para o modo como precisamos atingir a educação. Esses significados, apenas temporariamente consolidados, são autenticados ou legitimados pelos discursos como saída para uma educação de qualidade. Por essa mesma coerência, considera-se a melhoria educacional condicionada

à qualidade e à igualdade, a partir dos direitos, e esses conceitos são indispensáveis na análise das políticas públicas, pois são essas ações que determinam as políticas educacionais. Contudo, o avanço educacional contrapõe-se aos problemas advindos dos dados sobre a qualidade de ensino e regula a educação a um conjunto de fatores atuantes nas esferas políticas, culturais, econômicas e sociais, pois está sob o domínio da economia globalizada. Nessa perspectiva, “quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos” (GENTILI, 1996, p. 25). Assim sendo, essas influências avaliam que o ensino oferecido deve estar de acordo com as novas dinâmicas do neoliberalismo. A participação plena, por sua vez, pressupõe o acesso à educação em todos os níveis, como fator de formação do capital humano; portanto, a inclusão alcança o contexto universitário.

O *neoliberalismo* como modelo socioeconômico criado durante a década de 1970, na Europa, é baseado no liberalismo clássico. Dito de outro modo, trata-se de uma teoria econômica para orientar as políticas baseadas no capitalismo. Os neoliberais comumente pregam que para uma sociedade ter progresso econômico, é preciso que o Estado não interfira na economia, o chamado “Estado Mínimo”. Eles defendem a privatização, o lucro e, claro, dão suporte ao crescimento do capital. Não apoiam o Estado social e difundem a ideia do *darwinismo social*, justificando que a todos são dadas as mesmas oportunidades, mas somente os mais fortes e corajosos é que prosperam. Não levam em conta as desigualdades de oportunidades existentes, desde o início, na nossa sociedade de classes desiguais. Essas ideias interferem na sociedade como um todo e, como não poderia ser diferente, também no setor educacional, o que reflete na exclusão para as minorias.

Na esteira do neoliberalismo, foi hegemônico o desenvolvimento econômico e social do país, no quesito da orientação para resolver os problemas fiscais, ficando esta direcionada para a visão da liberdade econômica, do livre mercado e da (des)construção do Estado como agente planejador, regulador e de proteção social, agregando práticas autoritárias e negacionistas. Assim, cada vez são menores os investimentos para os programas sociais dirigidos à diminuição da miséria e da pobreza, o que reflete também na qualidade da educação para todos e todas.

Nessa perspectiva, David Harvey, no livro *O neoliberalismo – história e implicações* (2008), busca persistentemente reorganizações

internacionais e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros estados no mercado global. Por isso, esse paradigma continua cada vez mais forte e liderando as orientações mundiais, inclusive as do campo educacional.

Neste modelo econômico, após os anos de 1990, as reformas educacionais neoliberais são estruturadas na relação entre competências dos professores e qualidade do ensino. Assim, nos últimos 20 anos, as mudanças na área da educação são marcadas pela lógica gerencial inspiradas na razão do mercado, produzindo a chamada “escola neoliberal” (LAVAL, 2019, p.17).

Por conseguinte, em conformidade com o que dispõe Neto Castro (2005, p. 8), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) são organismos internacionais e “as diretrizes delineadas por esses organismos buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina”. Nessa perspectiva, as políticas educacionais provêm das imposições das instituições internacionais, especialmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não somente por meio dos recursos financeiros que oferecem, mas também pela habilidade de manipular e gerenciar os governos.

Ademais, Freire (1987, p. 9) afirmou 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”. Assim, é/era precisa aprender a ler não somente as palavras, mas também a fazer uma leitura crítica do mundo, para, a partir daí, transformá-lo. Além de que a cultura e a linguagem se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Desse modo, na educação, segundo a Pedagogia de Paulo Freire, necessitamos de uma educação que faça sentido e que parta da realidade dos sujeitos. Ele diz que a educação não muda o mundo, ela muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo (FREIRE, 2003), transformam a realidade e mudam as histórias das pessoas.

Dessa forma, quando se pensa no homem e seu mundo, faz-se necessário indagar *sobre a qual processo histórico nos referimos*. O processo histórico-social denominado contemporâneo pressupõe mudanças profundas e simultâneas na esfera educacional e, conseqüentemente, na formação do homem-no-mundo. Assim, o sentido político da educação pode ser estabelecido a partir da relação entre educação, cidadania

e democracia. Todos estes processos estão inter-relacionados e são historicamente construídos mediante uma práxis ao longo de um tempo histórico. O conceito de homem precisa ser repensado, a partir de uma nova ética que legitima novas *práxis* humanas. Deve ser um *homem autônomo*, sujeito de sua história que se encontra em estado de perplexidade diante da trama complexa da intolerância com relação à violência, à injustiça e do aumento da pobreza e avanço do neoliberalismo, que produz cada vez mais a divisão desleal da riqueza social. Consequentemente, as condições de trabalho no mundo atual tendem a ser opressivas, precárias e alienantes, prevalecendo a desigualdade da distribuição dos bens naturais, políticos e simbólicos. É preciso retomar os fundamentos freireanos para a *busca de humanização do homem*, a partir de uma visão de ações coletivas em favor de uma educação sustentável que priorize a vida no planeta terra. Para tanto, essas reflexões refletem o nosso papel na democratização do direito, da justiça e da distribuição dos bens produzidos, prevalecendo o respeito à diversidade cultural. A partir do respeito à diversidade, consolida-se este projeto político pedagógico do curso de *Pedagogia no qual o “bem comum”* torna-se o fio condutor para as ações formativas.

Diante destas reflexões sobre mundo, homem e sociedade dessa forma declaradas, buscávamos discutir e compreender, *no Curso de Pedagogia*, a concepção de Ciência, sua evolução e suas contradições, suas crises e o vislumbamento de um novo paradigma científico que o atual momento social e educacional exige.

Sabemos que é fundamental dialogar com a Ciência, compreender os seus fundamentos e o seu destinatário. Mas, quem faz Ciência? Para que se faz Ciência? Como acontece a socialização da Ciência com o público em geral? *São indagações necessárias para avançar na apropriação do saber científico*. E consideremos sempre que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Assim como defende Freire, essa é, na nossa percepção, o que seria a educação de boa qualidade.

Ademais, o educador Paulo Freire (*Pedagogia da Autonomia*, 1996, p. 26) nos diz que o “*educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão*”. O autor acrescenta, ainda, que para se aprender criticamente, exige-se a “*presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes*” (Ibidem, p.26).

Só assim é possível formar sujeitos conscientes, autônomos,

que saibam ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo ao seu redor. Ensinar e aprender têm de estar intrinsecamente relacionados, pois o ciclo gnosiológico apresenta dois momentos: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (2003, p. 28). Por isso, continua Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2003, p. 29).

Então, é preciso *pesquisar* o que ainda não se conhece e, ao conhecer, tem-se o dever de anunciar a novidade. Dentro dessa perspectiva, construímos um projeto político pedagógico tendo como princípio articulador a inclusão, garantindo a educação de qualidade e o acesso ao conhecimento para todos, indistintamente.

Para a elaboração do PPP pesquisamos: as políticas internacionais, especialmente os acordos internacionais; as políticas nacionais, detidamente a CF, a LDB e o PNE; a RESOLUÇÃO CNE 1, 2006, entre outras; e consultamos os censos educacionais que explicitavam a realidade brasileira sobre as taxas do analfabetismo, o nº de matrículas, a evasão e a reprovação escolar, e como anda a qualidade de ensino no país. Diante dessas informações, cada vez mais nos convencíamos da necessidade de uma proposta de educação transformadora.

Em termos de políticas públicas, *consideramos a legislação atual* e vimos que pela CF de 1988, esta constitui um Estado Democrático de Direito no qual a cidadania e a dignidade da pessoa humana são fundamentais (art. 1º, incisos II e III), traçando como objetivo promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). A CF *garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola*. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deveria atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência, ou ausência dela.

Os conceitos freireanos que sustentam esta concepção de educação mostram uma relação *dialógica de construção do conhecimento*. Evidenciamos alguns princípios no processo educativo, à esteira de Paulo Freire (Pedagogia/UFU, 2007):

- 1º princípio: um *caráter político que precisa ser identificado*, ou seja, “não há nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 1992, p.78);

- 2º princípio: a *ética nas relações humanas sob a forma de respeito com o outro*. “O que sobretudo me move a ser ético é saber que sendo a

educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar o meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los.” (FREIRE, 1992, p.78);

- 3º princípio: *a democracia, na vivência e concepção freireana*, é o terceiro princípio que sustenta esta concepção de educação. “Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre a minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática.” (1992, p.79);

- 4º princípio: *o diálogo com respeito às diferenças de ideias e posições*. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.” (FREIRE, 1996, p.153);

- 5º princípio: *Diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos*, ou seja, “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. (Ibid.38), princípio, sustentáculo de uma concepção de educação que se pretende progressista, também se relaciona à necessária *articulação entre a teoria e a prática na atividade e formação docente*;

- 6º princípio: *a necessidade do respeito ao contexto cultural*. “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.” (FREIRE, 1992, p.86);

- 7º princípio: *A perspectiva de compreender o uno e o diverso, o eu e o outro em uma relação dialógica*, faz-se importante enxergar as relações imbricadas entre o local e universal numa relação ética e, ao mesmo tempo, dialética; “Para mim vem sendo difícil, impossível mesmo, entender a interpretação de meu respeito ao local, como negação do universal (...) Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: *o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental*.” (Ibid, p.87);

- 8º princípio: *Incorporar os sujeitos como fazedores de história*, pois, fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (...) Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 1992, p.91 e 97).

Sustentamos, assim, uma concepção de educação freireana em que os processos educativos trazem novos significados tanto para o professor e professora quanto para os educandos. Na *linha progressista*, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, penetrando o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo que está sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de conhecerem o ensinado.

O ensino contempla sempre a pesquisa e a extensão para o cumprimento da missão da Universidade e garantir o aproveitamento do processo ensino-aprendizagem com a qualidade máxima por meio das vivências e apreensões significativas dos conteúdos vivos e indissociáveis das realidades dinâmicas.

Dessa forma, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (1982, p.81). Como temos demonstrado, o fundamento que norteia este projeto transcende uma concepção restrita de educação, identificando-a como uma importante ação humana em um processo de construção/conscientização para uma sociedade menos excludente. “Uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes da sua presença no mundo.

Na obra *Educação como prática de liberdade*, Freire mostra uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, sugerindo uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço” (1984, p. 36). Nessa obra, Freire propõe que a alfabetização invista na passagem da “consciência ingênua à consciência crítica” e cita Vieira Pinto quando este coloca que “a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar”. Por sua vez, a “consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais” (1984, p. 104): “uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço” (1984, p.36). Fica evidente a educação pelo conteúdo científico aliado ao conteúdo da visão crítica do mundo.

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização.

É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto, fica no nível do “senso comum. (FREIRE, 2001, p. 112)

Paulo Freire refere-se às forças que pretendem a alienação e tentam impedir a conscientização como introjeção da “sombra opressiva”. Entende que “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente libertadora e, por isso, respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1984, p. 37).

A *massificação*, como parte do processo de dominação, impede o “indivíduo de ser ele mesmo”. Ao contrário, a “educação para a liberdade” representaria o antídoto da alienação e do ocultamento do real. Assim, o Projeto que tínhamos em mente, fundamentado em Freire, idealizava uma “*educação para o homem sujeito da sua história*”.

Para essa conquista, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e a introjeção da sombra opressiva. Na perspectiva Freireana, “a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1984, p. 96).

Segundo essas concepções, o processo educativo deveria propiciar a elevação de um “nível de consciência a outro” para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional.

Entendemos que os *cursos de Pedagogia* precisam formar profissionais que atendam a educação como um projeto político e que, ao mesmo tempo, rompam as múltiplas formas de dominação e ampliem os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social. Ensinar significa, no pensamento freireano, não só estar na sala de aula, mas, *estar com o mundo*. O aluno é objeto de ensino, mas sujeito do processo, parceiro de trabalho, em uma perspectiva coletiva em que a solidariedade se torna o eixo fundante.

Este conceito *de bem comum* não pode ser visto desvinculado de uma opção política em que esteja claro, segundo Freire (1992), a favor de quem estamos trabalhando na construção de um perfil profissional no curso de Pedagogia. Nesta perspectiva, não podemos nos furtar de *re-ver o papel da educação*, a partir do contexto escolar que tem vivenciado, ao longo dos tempos, uma história de exclusão e, muitas vezes, de reprodução

social injusta e desigual. A escola, a partir do histórico e princípios enunciados, torna-se o lugar que recebe todos os educandos desde o começo da vida escolar, sem exceção ou imposição, e promove o ensino de qualidade. Pensamos, desta forma, em perseguir, como eixo do curso de Pedagogia, a questão da educação em uma *perspectiva inclusiva*, por uma questão de coerência entre os marcos históricos declarados e os princípios freireanos “vivificados”, pois não poderíamos nos eximir de uma discussão tão séria e necessária no contexto atual. Ou seja, a educação inclusiva é uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os educandos, inclusive os que nela fracassam. O conceito de qualidade foi sendo alterado e muito utilizado nas políticas públicas neoliberais; porém, o sentido que tentamos resgatar aqui é o da qualidade social, como uma luta histórica dos movimentos sociais que, com a “massificação” das escolas públicas no Brasil, tornou-se imperativo para agir não somente em termos conceituais, mas também em termos práticos.

Para superar a massificação e alcançar a plena liberdade ou a emancipação, Freire indica, como ponto de partida, ou para uma análise, tanto quanto possível sistemática, a conscientização que

[...] deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo na medida em que a condição básica para a conscientização é que a gente seja um sujeito, isto é, um ser consciente; a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. (FREIRE, 1977, p. 65)

Assim, só os seres humanos, em comunhão com os outros, por meio de uma educação de qualidade, podem se educar e se emancipar.

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo. (FREIRE, 1977, p. 66)

Como vimos, o PPP da Pedagogia do Pontal é um projeto que foi idealizado, verdadeiramente, como Político e Pedagógico, pois possui uma fundamentação teórica que o orienta e à sua concepção pedagógica, sendo que esta guia a sua *práxis*, voltada para uma educação que ensina não só a fazer, mas também a pensar, a analisar, a modificar e a redimensionar. É

uma proposta de *educação que liberta, que transforma e emancipa*, rica em conteúdos científicos, sociais, políticos e humanos. *Nada é mais urgente também nos dias de hoje*. Nessa perspectiva, “*A educação não é a chave para a transformação, mas a transformação é por si mesma educacional*.” (P. FREIRE), como também o foi todo o percurso/processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Pedagogia Pontal/UFU.

Referências

GENTILI, P. **Escola S.A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo** - história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da educação básica 2017:** caderno de instruções. [Brasília, 2017]. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017_v.2.pdf. Acesso em: 27 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984/1987.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987/1989.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras

aproximações. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 1984/2013.

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia. Pontal. Ituiutaba-MG. 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 2007. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 04/12/2016.

Capítulo 23

AS MEMÓRIAS DAS SITUAÇÕES-LIMITE VIVENCIADAS NA CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL

Camila Lima Coimbra¹

Introdução

Esse texto foi elaborado em um movimento de reconstrução da memória, propiciada pela Roda de conversa: “O curso de Pedagogia no campus Pontal da UFU/Ituiutaba”, realizada durante o Simpósio Internacional Paulo Freire: memória, esperança e resistência, ocorrido em 2021, quando comemoramos o Centenário de Paulo Freire e 105 anos de Elza Freire. A participação nessa Roda trouxe uma porção de esperança para a realidade vivida. Se pensarmos na escrita da palavra comemorar, podemos indicar o princípio dessa Roda com-memorar, trazer a memória com alguém e essa memória coletiva, faz parte da trajetória desse grupo inicial de professoras² que elaborou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia, no campus do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na cidade de Ituiutaba.

As professoras fazedoras de história

Como consta no PPC, “o corpo docente do curso de Pedagogia do Campus Pontal composto pelos(as) professores(as) Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Lucia de Fatima Valente, Maria Célia Borges Dalberio, Sauloéber Társio de Souza”. (PPC, 2007) Essas professoras tiveram a oportunidade de chegar antes dos/das estudantes, o que propiciou um tempo exclusivo para a elaboração do PPC.

Diante desse cenário, essa memória, retrata as situações-limite vivenciadas por essas professoras no processo de elaboração do PPC, nos

1 Doutora em Educação pela PUC/SP, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, camila.coimbra@ufu.br

2 Esse Grupo inicial contou com 4(quatro) professoras e 1(um) professor. Para mudar o mundo, usarei o feminino para fazer referência ao Grupo.

anos de 2006 e 2007, especificamente nos meses de outubro, novembro, dezembro, janeiro e fevereiro.

Esse registro, apropria-se da categoria “inéditos viáveis” em Freire, para com-memorar o presente nesse processo, e, por isso, a identificação das situações-limite que testemunham o vivido. Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire diz: “Nas situações-limites, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa”. (FREIRE, 1992, p. 6)

Daqui entendemos ser esse um relato de esperança em que “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’”. (FREIRE, 1992, p. 51) Os inéditos viáveis são a materialização da práxis humana. Como ente de relações, o ser humano desumaniza-se ao adaptar-se, acomodar-se, ajustar-se, massificar-se, desenraizar-se. O que liberta esse ser humano, o que o conscientiza, o que o transforma, o que a educação pode fazer é resistir aos poderes da massificação e do desenraizamento de uma sociedade injusta e desigual como a nossa. Nessa perspectiva, em uma educação libertadora, talvez pudéssemos usar o plural na unidade: os seres humanos, da multiplicidade freireana³. Somos seres múltiplos e ao mesmo tempo, únicos.

Nessa condição e compreensão do ser humano, como sujeitos históricos e fazedores de história, um olhar também traz a “leitura de mundo” de uma perspectiva e tivemos a oportunidade de encontrarmos, em um mesmo espaço profissional, quatro professoras que tinham a mesma convicção na importância fundamental da universidade pública, da expansão de um campus em uma cidade do interior de Minas Gerais, oportunizando o ingresso de uma população que não havia ainda, tido essa oportunidade. Além disso, essas professoras, também haviam, de alguma forma, vivenciado histórias com Paulo Freire e experiências em outras instituições que traziam a importância de Paulo Freire na educação brasileira. Assim, essas duas ideias iniciais uniram as professoras em torno dessa elaboração de um PPC de Graduação em Pedagogia com princípios

3 De acordo com a recomendação da Norma Culta, a escrita deveria ser freiriana, mas, como acredito que ler e viver Paulo Freire é um exercício de assumir uma postura rebelde, revolucionária, assumo a rebeldia de transgredir a Norma culta e utilizar a forma que respeita a identidade de Freire e que não o “uniformize”, que não o enquadre com uma mesma regra ou forma de organização da linguagem, sem levar em consideração a radicalidade de sua história, sua recifidade, sua unicidade. Por isso, assumo freireana e freireano. Faço essa defesa em um artigo já publicado: (COIMBRA, 2021).

freireanos.

Ao contar essa história divido em dois momentos: o primeiro com o processo interno de elaboração, dentro da Unidade Acadêmica, na época chamada Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip) que nomeei “de dentro para fora” e o segundo com o processo na Universidade, especialmente até a aprovação no Conselho de Graduação que nomeei “de fora que está dentro”.

Entre situações-limites e inéditos viáveis: de dentro para fora

A criação do Campus do Pontal, foi aprovada pela Resolução n.02/2006, do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), instalado na cidade de Ituiutaba, como Unidade Acadêmica denominada Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip)⁴.

O processo de elaboração dentro da Unidade Acadêmica, inicia-se com o encontro das 4(quatro) professoras⁵, o conhecimento da trajetória de cada uma delas, as expectativas e perspectivas anunciadas para o trabalho, o conhecimento da realidade da cidade e da região, já que 3(três) vinham de outras cidades para morar em Ituiutaba e assumir a vaga de docentes, após aprovação em Concurso público.

A partir dessa realidade iniciou-se o processo de elaboração a partir dos princípios, do que defendíamos na formação de professores/as e no Curso de Graduação em Pedagogia. Vale lembrar que nesse momento, em setembro de 2006, não tivemos institucionalmente, recursos para a elaboração do PPC⁶. Não tínhamos computador, nem impressora, nem sala, nem mesa. A UFU ainda não existia fisicamente na cidade. Isso ocorreu na medida que fomos, ao mesmo tempo, elaborando o PPC. Tivemos que contar com materiais e recursos próprios. Essa foi a realidade vivida. Chegar em uma Instituição e não existir, ainda, o prédio, o espaço, os equipamentos, os móveis para o trabalho causa certo estranhamento,

4 Em 2018 houve um desmembramento da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip) em 3(três) unidades acadêmicas. O Curso de Graduação em Pedagogia passa a habitar, desde então, o Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU) criado em 28 de fevereiro de 2018, mediante a Resolução n 01/2018, do Conselho Universitário.

5 O professor, aprovado no Concurso público, veio em processo de redistribuição da Universidade Federal de Tocantins e por isso chegou um pouco mais tarde. Participou, mesmo a distância, do que foi possível.

6 O Campus do Pontal foi inaugurado, com prédio próprio em 09 de março de 2012.

mas a esperança e o ideal da expansão da universidade pública foram os mobilizadores desse trabalho.

O segundo passo para a elaboração, depois de conhecermos a realidade, portanto esse foi o primeiro, passamos a discutir os princípios. Em que acreditamos? Quais concepções de sociedade, de educação tínhamos? Quais autores trazíamos para o diálogo? Após essa discussão, cada professora elaborou o texto relativo a um deles, definindo as concepções de sujeito, de sociedade, de ciência, de pedagogia e de formação. Ao delinear esses princípios, a forma de organização curricular, as diretrizes metodológicas e de avaliação, foram materializando-se para dar coerência aos princípios. Ao traçar, definir e registrar os princípios, a forma foi se desenhando. Esse foi o terceiro momento de nossa elaboração. Foi assim que definimos os ciclos de formação, o eixo da práxis educativa e os círculos de cultura como momentos importantes no processo formativo, do Curso de Pedagogia que sonhamos e fundamentamos teoricamente. Um exercício da práxis: articular teoria e prática em um PPC.

Assim, entre o Grupo de professoras, conseguimos elaborar um PPC que traduzisse a transformação que compreendíamos como necessária, em nossas experiências anteriores e, para além disso, em um Curso de Graduação em Pedagogia em uma perspectiva declaradamente progressista, com vistas à transformação da sociedade.

De acordo com PPC⁷, “propõe-se, então, a partir do projeto emancipatório de homem[e da mulher], uma proposta político pedagógica que vem ao encontro da libertação da opressão do homem [e da mulher] em todos os seus sentidos, sejam políticos, éticos ou estéticos.” (PPC, 2007)

Nesse sentido, as professoras também participaram da elaboração do eixo da práxis educativa dos Cursos de Licenciatura o que trouxe um envolvimento temporal entre diálogos, debates e proposições de um caminho comum, na formação e professores/as, no Campus do Pontal. Essa foi a realidade desse Campus, professores e professoras envolvidos durante menos de três meses para: apreender a realidade e construir/elaborar os Projetos Pedagógicos dos Cursos. A UFU fez uma opção em não reproduzir os PPCs que já existiam em Uberlândia, mas criar PPCs adequados às realidades e considero essa, uma decisão política importante para a implantação e consolidação desse Campus. Outra decisão política importante do momento, foi que os professores e professoras tinham que

7 Para mudar o mundo, os trechos de obras transcritos nesse texto foram alinhados para a flexão de gênero.

comprovar a residência na cidade de Ituiutaba. Em termos institucionais, esse envolvimento e essas condições ou ausência de condições, como já relatado, traduzem as situações-limite vivenciadas de dentro para fora.

Ao longo desse curto espaço de tempo, um imóvel foi alugado para abrigar professoras e professores e técnico/a administrativos da UFU, recém empossados. Esse lugar ficou sendo, durante um tempo, o lugar do encontro, das reuniões para a construção dos PPCs dos Cursos do Campos do Pontal

Foto 1 - Professora Camila Lima Coimbra e Lucia de Fátima Valente em reunião com professores/as das outras licenciaturas no imóvel que sediou a UFU nesse primeiro momento.



Fonte: acervo pessoal da autora

Na Unidade acadêmica, nessa época, dirigida pela Professora Leila Bitar Moukachar Ramos da Faculdade de Medicina da UFU, criamos uma rotina de apresentações de cada PPC entre nós, com esclarecimentos de dúvidas e exposição de cada Curso. A exposição do PPC do Curso de Graduação em Pedagogia na Facip ocorreu no dia 15 de janeiro de 2007, e logo após, por e-mail, recebemos “O projeto está simplesmente maravilhoso”, de Peterson, professor do Curso de Administração. Também tenho memória de, depois de terminar a apresentação do PPC, a Diretora dar um abraço forte na gente, dizendo de seu encantamento pelo PPC

apresentado, mais especificamente, por assumir princípios freireanos e por romper, mesmo que timidamente, a lógica disciplinar.

Assim, encerra-se, essa primeira parte, do processo interno, de dentro para fora, na Facip que contou com dificuldades materiais, mas um trabalho coletivo responsável, com respeito a realidade e diversidade que encontramos na primeira expansão da UFU para outra cidade de Minas Gerais, Ituiutaba. Temos que ressaltar o apoio que tivemos da Diretora de Ensino à época, Professora Marisa Lomônaco de Paula Naves da Faculdade de Educação que nos ajudou nos encaminhamentos institucionais, em todas as partes do processo. Dentre outras tantas pessoas, mas é que institucionalmente, nesse momento, foi a Diretoria de Ensino que assumiu a organização e elaboração dos PPCs, como consta na apresentação do Curso de Graduação em Pedagogia.

Foto 2: Reunião com professores e professoras do Campus do Pontal, com a Diretora (Leila Bitar) e a Pró-reitora de Graduação (Vera Lúcia Puga)



Fonte: acervo pessoal da autora

Entre situações-limites e inéditos viáveis: de fora que está dentro

Passamos ao segundo momento, de aprovação do PPC já apresentado internamente, para os/as colegas da Facip e agora precisava chegar ao Conselho de Graduação. Tivemos duas pareceristas, uma da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e outra do Conselho de Graduação

(Congrad), foram elas: Olga Teixeira Damis e Maria Irene Miranda, ambas professoras da Faculdade de Educação.

Pelos registros de e-mails, ainda em janeiro, a Diretoria de Ensino marcou uma reunião com as professoras do Curso de Pedagogia, elaboradoras do PPC, e as relatoras para tentar acertar as críticas, as observações e sugestões ao PPC. Lembro de vários apontamentos feitos por elas, mas algumas situações marcaram a minha memória: a) a fala de que estávamos sendo muito idealistas no PPC, que a realidade não daria conta da forma como fizemos o Projeto, pois os/as professores/as do Curso não se envolveriam com a organização do currículo; b) uma das relatoras, depois de um tempo de reunião em que argumentávamos sobre os problemas apontados por elas, pergunta: “eu preciso mesmo ficar aqui? Meu parecer já está pronto.” A relação entre as relatoras e o grupo de professoras foi marcada, em minha memória, por certo embate de ideias que hoje, depois do tempo amigo e das memórias que guardo, entendo como parte de um processo maior. Tudo era novidade para todas as pessoas envolvidas. Tivemos que “aprender fazendo”. Mas o fato é que foi duro. Escutar colegas de fora mas que estavam dentro, questionar os princípios do que achávamos que tínhamos elaborado com coerência, responsabilidade, ética e respeito as pessoas e ao espaço público, não foi um exercício simples.

Especialmente quando nomearam como idealismo a forma como materializamos o PPC, as relatoras diziam respeito à seguinte proposição: “Para a efetivação do eixo da práxis educativa, a cada semestre letivo, os professores [e professoras] terão um grupo de orientandos [e orientandas] do processo vivenciado no eixo, com o objetivo de articular a realidade da prática pedagógica com as disciplinas teóricas do curso.” (PPC, 2007, p. 42)

A ideia do PPC era que todas as professoras do Curso se envolvessem como o eixo da práxis educativa, assumindo um grupo de estudantes que orientassem ao longo do processo formativo. E isso foi visto pelas pareceristas, como impossível. Na estrutura de uma Universidade federal, impossível. Debates muito, defendemos muito, o PPC do Campus do Pontal não era apenas um projeto técnico-científico, foi um projeto elaborado na base da construção de sonhos para um campus novo, um curso novo em uma cidade que pela primeira vez, teria uma universidade federal. O PPC expressava nossa utopia, escrevemos o que acreditávamos, o que esperávamos:

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma

confiante como falo, quanto menos exercitarem **a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia**, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE, 1992, p. 47, grifo nosso).

E assim, entendo que demonstramos o nosso compromisso político com a utopia. Sem arrogância, sem hierarquizações. Mas ali, solicitamos o direito de sonhar, no sentido de acreditar que um PPC poderia propor as mudanças que achávamos importante acontecer na formação do Curso de Pedagogia. Vale ressaltar, que as 4 (quatro) professoras tinham experiência em Cursos de Pedagogia. Já haviam vivenciado PPCs em diferentes concepções e materializações.

Dessa reunião saímos consternadas, o que está registrado em e-mail enviado à Diretora de Ensino no dia 01/02/2007: “não gostei da forma que algumas questões foram expostas, estou ainda bem consternada, mas depois conversamos sobre isso!” E a Diretora de Ensino responde no dia posterior (02/02/2007):

No caso dos projetos do Pontal, sou testemunha viva e presente das condições de elaboração dos projetos. Condições que me levaram a imaginar até que não poderíamos iniciar os cursos em abril. Sobre elas já tinha falado com a Vera [Pró-reitora de Graduação] e com o Arquimedes [Reitor] e posso exemplificar com algumas que julgo mais importantes:

Tempo de elaboração. Enquanto os cursos daqui tiveram e têm acumulado anos de discussão sobre reformulações curriculares, vocês teriam três meses.

Temporalmente, tivemos um curto espaço para a elaboração e para o cumprimento dos trâmites institucionais. A elaboração ocorreu de setembro a dezembro de 2006, aprovação interna em janeiro de 2007, encaminhamentos institucionais para aprovação em fevereiro e início das aulas em abril de 2007. Além de um tempo muito curto, a ausência do espaço físico, como já relatado no e-mail da Diretora que continua:

Espaço físico e demais condições de infraestrutura: Enquanto aqui as condições se apresentavam, no Pontal tudo deveria ser providenciado para que vocês pudessem até ter onde se sentar.

Experiência: Enquanto aqui contamos com um corpo docente constituído e com experiência consolidada na própria UFU, no Pontal sequer sabíamos quem seriam os professores, sabíamos apenas quantos professores, por curso. Em alguns casos apenas 1 professor da área (Administração e contábeis).

Essas são as situações-limites vivenciadas nessa experiência de

elaboração do PPC de Pedagogia no Campus do Pontal. Por mais que nós, as quatro professoras já tivéssemos experiência na docência universitária, a maioria ocorreu em instituições privadas. Tivemos que fazer a adaptação em uma cidade diferente, em uma instituição com finalidade diferente, em um grupo desconhecido e com o relógio caminhando rapidamente. Para além disso, acrescenta-se as questões curriculares e políticas, como a Diretora continua em seu e-mail:

Questões Curriculares: enquanto aqui os professores puderam decidir sobre o delineamento geral dos cursos, vocês não puderam, porque essa decisão precisou ser tomada antes (tipo de curso, modalidades oferecidas, n. de vagas, turno de oferta, etc). Entra aqui um fator político relacionado ao plano do governo Lula em época de eleições presidenciais.

Outras questões políticas que delinearão as relações com FTM, FEIT e prefeitura de Ituiutaba.

As questões políticas, sabemos que permeiam a humanidade, mas nesse caso, 2006, era o final do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, com eleições que acabaram por reelegê-lo por mais quatro anos. Um ano de incertezas sobre a continuidade ou não do processo de expansão iniciado em sua gestão. E continua para terminar:

Há mais, muito mais, e posso falar sobre isso depois, mas o que eu gostaria de dizer agora é que nós também tínhamos (e temos ainda vivos) muitos sonhos para o pontal e apostamos neles. Confiamos na capacidade e competência de vocês e posso afirmar que em nada estamos decepcionados. Ao contrário o que ouço são elogios e expressão de respeito pelo trabalho feito por todos vocês do Pontal, sem nenhuma exceção!

Ou seja, a Diretora de Ensino descreveu em seu e-mail as situações-limites “de fora, mas que está dentro” vivenciadas por nós, na elaboração do PPC pois acompanhou de perto e ao longo do processo, tudo o que aconteceu. Talvez daqui compreendamos como esse movimento de elaboração do PPC de Pedagogia tenha sido de luta, de resistência, e, ao mesmo tempo de sonhos e utopias.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p. 51)

Por isso e com isso, nas situações-limite vividas, na luta por ele,

consideramos que a aprovação do PPC de Pedagogia no dia 09 de fevereiro de 2007 no Conselho de Graduação, que conforme a ata da reunião estavam presentes, na condição de convidadas as professoras: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Lucia de Fatima Valente, Maria Célia Borges Dalberio e Sauloéber Társio de Souza. O PPC de Pedagogia foi aprovado por unanimidade, com 26 votos favoráveis. Assim, definimos o inédito viável.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. (FREIRE, 1987, p. 53).

A ação que resulta de uma práxis. De um movimento coletivo na construção de princípios e de formas com que possamos transformar a realidade. Talvez essa tenha sido a busca.

Problematização final: por que esse PPC é um inédito viável?

Uma ação concreta, depois de um trabalho intenso, coletivo, de reponsabilidade social e pública, tornamos o sonho, em material concreto, em um inédito viável, o PPC foi aprovado! Lembrando que na condição hierárquica de uma Universidade, nesse grupo de professores/as, tínhamos dois doutores/as e três mestras.

O perfil desejável do acadêmico, na atualidade, é aquele que tenha elevada titulação (no mínimo doutorado) e seja muito produtivo. Esta produtividade é avaliada com base na realização de pesquisas, muito mais do que na docência ou nas atividades de extensão, mais ainda, o que se valoriza fundamentalmente são as publicações, originadas das pesquisas. Este acadêmico deve estar vinculado a um programa de pós-graduação, a determinadas linhas de pesquisas, formando mestres e doutores ligados as suas linhas de pesquisa. Deve participar de congressos, seminários, encontros nacionais e sobretudo internacionais e estar conectado a redes acadêmicas de investigação e publicação. (PAULA, 2010, p. 14).

Romper com essa lógica hierarquizada, com esse padrão de universidade elitista e produtivista estava também, nos princípios do PPC elaborado, ao acreditar na expansão da Universidade pública, nos princípios e finalidades da educação superior no Brasil. Por isso, continuamos concordando com Paula (2010), ao afirmar que

Democracia se faz na prática e não no discurso. Portanto, é preciso

construirmos cotidianamente espaços abertos e democráticos na universidade, tendo como parâmetros o respeito pelo outro, a solidariedade no trabalho e um espírito de coletividade acima dos interesses pessoais e individuais de cada um. Isto é o que se entende aqui por democracia, que se constrói com a participação de todos os segmentos e atores envolvidos no processo educacional. (PAULA, 2010, p. 20).

Ao concordar, acreditamos que essa experiência de criação de um Campus de uma Universidade, em uma cidade do interior de Minas Gerais, na perspectiva de oportunizar o acesso da população brasileira ao ensino superior público, criou nesse grupo de professoras iniciantes, um espírito de coletividade, de solidariedade em que a democracia foi o aglutinador de esperanças. Em meio a tantas situações-limite, o inédito viável é forjado, é construído por professoras que acreditaram e acreditam na construção de uma sociedade justa.

E uma sociedade justa, também se faz com um projeto nacional de formação de professoras e professores da Educação Básica, assumidos pela universidade pública, como espaço-lugar principal de sua formação, onde tenha condições de fazer ensino, pesquisa e extensão. Onde a profissional da educação tenha a base docente e que isso a mobilize para lutar também pela educação pública, laica e gratuita em nosso país.

Essa era a função desse texto, contar um pouco das memórias desse momento de elaboração e aprovação do PPC de Pedagogia do Campus do Pontal, inspiradas na música de Chico Buarque:

E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão
Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder

Registrar essa memória-história é uma forma de com-memorar. A memória coletiva é que faz com que a história continue. Na educação, não há lugar fácil. Quando pegamos o PPC pronto, não aparece toda a história de luta que ele representa. Por isso, entendemos que seja um “inédito viável”. Nada muito revolucionário, mas ao mesmo tempo, o é, quando propõe uma transformação em um Curso que precisa tanto assumir de forma responsável a formação de professoras e professores desse Brasil que atuarão com nossas crianças e adolescentes. Esperançamos que nossa

história também mobilize outros e tantos cursos de Pedagogia no Brasil, a construírem seus PPCs assumindo o compromisso com a formação desses/as profissionais, valorizando a formação para contribuir com a valorização da profissão.

Referências

- BUARQUE, Chico. **Sonho impossível**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1975. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/0As9W1EO0V85z3D7tN70ia?si=d002a18ca268400d> Acesso em 24 de janeiro de 2022.
- COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandro H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Orgs.) **Centelhas de Transformações** - Paulo Freire e Raymond Williams. São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.
- COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017.
- COIMBRA, Camila Lima. Categorias freireanas na práxis. **e-Mosaicos**, v. 6, p. 55-67, 2017.
- COIMBRA, Camila Lima e RICHTER, Leonice Matilde. Sons, imagens e contatos na tessitura do Círculo de Cultura: espaço-tempo de aprendizagem criativa. In: SPIGOLON, Nima Imaculada e CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016.
- COIMBRA, Camila Lima. Desculpe o transtorno: estamos lutando pela educação. In: Noêmia de Carvalho Garrido; Francisco Genezio Lima de Mesquita. (Org.). **Memorial Paulo Freire**: diálogo com a educação. 1ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2013, v. 1, p. 99-106.
- COIMBRA, Camila Lima e OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: COIMBRA, Camila Lima. Et. al. (Orgs.) **Qualidade em educação**. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- COIMBRA, Camila Lima; SPIGOLON, N. . Inspirações e práxis

freireana: contribuições de Elza Freire para o diálogo e a convivência.

Caderno de Textos do GEPEJA (UNICAMP)), v. 01, p. 78-86, 2010.

COIMBRA, Camila Lima; VALENTE, Lucia F. . Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos. *In*: QUILLICI, Armindo Neto; ORRÚ, Sílvia Ester. (Orgs.). (Org.).

Docência e Formação de Professores na Educação Superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas. 1ed.Curitiba: CRV, 2009.

COIMBRA, Camila Lima; VALENTE, L. F. . Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos. *In*: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo. **Anais/** programação do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

DE OLIVEIRA, Larissa Chagas; COIMBRA, Camila Lima. Os saberes da experiência: uma aproximação necessária. **Educação** (Santa Maria. *online*), v. 42, p. 705-716, 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

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

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

GOMES, Thaís Freitas Pereira Araújo; COIMBRA, Camila Lima . Uma visão de mundo a partir da disciplina Princípios Éticos Freireanos. *In*: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo. **Anais/** programação do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 01-91.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Rumo à construção de uma universidade mais democrática e plural. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, RJ, n. 4, p.11–24, jul./dez. 2010.

PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Ituiutaba. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Curso de Pedagogia. 2007. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico> Acesso em 24 de janeiro de 2022.

RICHTER, L. M.; COIMBRA, Camila Lima; VALENTE, L. F. . O Círculo de Cultura como prática pedagógica no curso de Pedagogia: uma experiência formativa. *In*: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo. **Anais**/programação do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 01-91.

VALENTE, L. F.; COIMBRA, Camila Lima; DALBERIO, M. C. B. ; RIBEIRO, B. O. L. ; RICHTER, L. M. . Princípios freireanos e a formação de professores: uma proposta dos ciclos de formação com o eixo da práxis educativa. *In*: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo. **Anais**/programação do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 01-91.

Capítulo 24

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E AS DIRETRIZES CURRICULARES: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA (UFU-CAMPUS DO PONTAL)

Sauloéber Târsio de Souza

Introdução

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia¹ localizado na cidade de Ituiutaba surgiu no ano de 2006, fruto da política de interiorização da educação pública superior promovida pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de 2003. Nesse campus avançado, conhecido como Pontal, foram criados inicialmente 09 cursos, entre eles o de Pedagogia que recebeu 05 professores contratados por meio de concurso público e cuja tarefa era elaborar o Projeto Pedagógico (PP), obedecendo as normativas e determinações legais.²

Os trabalhos se iniciaram em setembro do mesmo ano e as duas primeiras turmas (integral e noturno) passaram a frequentar o curso no ano de 2007 em estrutura ainda improvisada, com imóveis alugados de outra instituição de ensino superior da cidade. Mesmo assim, ainda sem infraestrutura, o curso de Pedagogia foi reconhecido pela Portaria nº 408,

1 De acordo com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE, 2016-2021) da UFU é assim definida: “Fundação Pública, integrante da Administração Federal Indireta, que teve autorização para 21 funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969 e federalizada pela Lei no. 6.532, de 24 de maio de 1978” (PIDE, 2017, p.10). Ainda conforme esse documento, a instituição conta com trinta Unidades Acadêmicas, sendo uma delas o Instituto de Ciências Humanas, que funciona como campus avançado no município de Ituiutaba, desde 2006.

2 O curso de Pedagogia do Campus do Pontal surgiu no contexto da então recém-criada Resolução CNE/CP no. 1/2006 que definiu essa graduação enquanto licenciatura com foco na formação da docência prioritariamente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após a divulgação da Resolução do MEC no. 2/2015 que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, impôs-se ao curso de Pedagogia do Pontal que se elaborasse uma reformulação de seu Projeto Pedagógico para atender as novas regras para as licenciaturas, assim a partir de 2019 foi adotado novo currículo.

de 11 de outubro de 2011 MEC/SESu (BRASIL, 2011), registrado com o número e-MEC 200804733, ocorrendo sua renovação por meio da Portaria Ministério da Educação – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - MEC/SERES de nº 286, de 21 de dezembro de 2012, Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 2012.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) expressou a formação da maior parte do grupo de professores que o elaborou, apoiando-se na teoria de Paulo Freire. E, desde o princípio, foram definidos três ciclos de formação ou de desenvolvimento humano que agruparam as disciplinas afins. Tais ciclos se articulam entre si, projetando o indivíduo como centro da aprendizagem em todas as suas dimensões no processo educativo. Vejamos o que diz seu Projeto Pedagógico em relação a essa questão:

Nesta perspectiva, os ciclos visam a introduzir, na organização curricular, uma temporalidade que leve em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação da/o estudante. Para tanto, ele se organiza nas temáticas: a) Ciclo 1: Pessoas fazedoras de história b) Ciclo 2: Diálogos interculturais c) Ciclo 3: Práxis transformadora (PPC, 2018, p.53).

O primeiro ciclo do curso é percorrido pelos alunos nos três semestres letivos iniciais, quando se introduz o contexto de formação do pedagogo tendo como objetivo geral levar os discentes e docentes a se reconhecerem agentes da transformação social. No segundo ciclo as questões relacionadas às diferenças culturais e ao tratamento delas no cotidiano escolar são prioritárias na formação profissional dos futuros docentes, pois, estes terão que lidar com a tensão entre a perspectiva de defesa do direito à diferença com o combate à desigualdade social no seu cotidiano escolar. Já no terceiro ciclo, cursado nos últimos semestres letivos do curso de Pedagogia do Pontal, o objetivo é proporcionar aos discentes a vivência da formação em suas múltiplas dimensões, compreendendo a atuação do pedagogo dentro da totalidade e da complexidade do processo educativo. Nesse momento é importante fazer-se e entender-se já enquanto professor, considerando que tal profissão consiste em ser um processo de contínuas e constantes mudanças.

É no terceiro ciclo do curso que os discentes desenvolvem individualmente seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), constituindo-se como um elemento importante para a iniciação científica por meio da pesquisa articulada de forma indissociável do ensino e da extensão. No Projeto Pedagógico de Curso, o TCC foi assim definido:

Quanto à organização, o TCC do curso de Pedagogia configura-

se como movimento de síntese de todo o processo vivenciado ao longo da formação inicial, articulado aos PROINTER, ao Seilic, aos Estágios Supervisionados e às demais ações realizadas no eixo da práxis educativa. Traduz-se em momentos de reflexão realizados à luz de teorias subjacentes à temática escolhida pelos/as estudantes, sob orientação de um/a professor/a, e que serão apresentadas na forma de artigo científico ou de monografia (PPC, 2018, p.79).³

Como movimento de síntese devendo ser desenvolvido durante as disciplinas de TCC I e II estabelecidas no currículo em 2007, as primeiras experiências de construção desses trabalhos de final de curso começaram a ser elaboradas a partir do ano de 2010, de maneira que as defesas ocorreram ao longo do ano seguinte (2011). Tendo ministrado a disciplina de TCC II para as primeiras 12 turmas (7 do integral e 5 do noturno) do curso de Pedagogia do Campus do Pontal no período entre 2011 e 2017, construímos arquivo digital por meio dos quais elaboramos quadros e tabelas sobre os dados relativos aos 218 TCC defendidos em bancas públicas ao longo do recorte temporal desse estudo.⁴

O trabalho inicial de construção do PP do curso de Pedagogia se deparou com a dificuldade de decidir sobre a adoção obrigatória desse componente curricular ou se seria uma atividade optativa, já que as normas legais sempre foram omissas, delegando às instituições de ensino superior (IES) tal tarefa. Na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2006, o curso de Pedagogia do Campus Santa Mônica adotava o TCC como componente optativo, porém, o curso do Campus do Pontal tomou a decisão de se diferenciar do curso da sede da universidade. Em 2011, o curso de Pedagogia à Distância também criado no campus sede adotou o TCC enquanto optativo, porém, com a Resolução do MEC no. 2/2015 (BRASIL, 2015) que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica fomentou-se o desejo de padronização dessa questão no interior da universidade. Assim, a partir dessa discussão no Fórum de Licenciaturas da UFU os procedimentos relativos a vários pontos da organização curricular desses cursos foram unificados, de maneira que, o TCC passou a figurar enquanto componente obrigatório e regulamentado por meio da Resolução SEI no. 32/2017 (BRASIL, 2017) do Conselho

3 O PROINTER (Projetos Interdisciplinares) e o Seilic (Seminário Institucional das Licenciaturas) são nomenclaturas criadas a partir dos debates do Fórum de Licenciatura da UFU, componentes curriculares constantes da Resolução SEI nº 32/2017 (BRASIL, 2017), do Conselho Universitário.

4 O período da pesquisa vai do início das atividades do curso (março de 2007) até março de 2017.

Universitário:

Art. 20. O componente curricular “Trabalhos de Conclusão de Curso” (TCC) é obrigatório para o licenciando, pode ser desenvolvido em interface com outras áreas e, também, em articulação com a prática como Componente Curricular, com o PROINTER, com o Estágio Supervisionado e poderá compor o Núcleo I e/ou o Núcleo II. Parágrafo único. O formato do TCC será definido no PPC de cada curso em função das suas especificidades, podendo assumir forma de monografia, artigo científico, memorial, portfólio, pesquisa e produção de material didático-pedagógico, produções artísticas, audiovisual e multimídia, entre outras (UFU, 2017, p.07).

Dessa maneira, a nova orientação adotada pela instituição forçou a reformulação de todos os cursos de licenciatura, levando a adoção do TCC como obrigatório, entre outras mudanças. Porém, o entendimento dos professores que formularam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Pontal, desde o início, foi de que o TCC deveria figurar no currículo como componente obrigatório que poderia propiciar aos discentes a experiência da iniciação à pesquisa. Portanto, mesmo que de forma incipiente, tal experiência poderia gerar massa crítica progressiva para debater as questões educativas na cidade e região, consolidando-se a formação inicial e pavimentando o caminho para se ofertar cursos de formação continuada no campus avançado.

Após a experiência dessas primeiras turmas foi possível observar que os desafios no desenvolvimento dos TCC, em nível de graduação, espelhavam os problemas na pesquisa em educação nos programas de pós-graduação – já muito debatidos pelos professores pesquisadores dedicados a esse campo da ciência. No processo de expansão quantitativa da pós-graduação a partir dos anos de 1980, existiram impactos negativos para a qualidade da pesquisa em educação. Segundo André (2001), tais modificações nas últimas décadas foram intensas tanto no que tange à ampliação das temáticas quanto aos problemas, além da adoção de novos referenciais teóricos e metodológicos. As análises que privilegiavam o enfoque extraescolar passaram a dirigir seu olhar para o interior das instituições com abordagem interdisciplinar. Dessa forma, André (2001, p.55), ao observar tais mudanças, colocou-se as seguintes indagações: “O que caracteriza um trabalho científico? Como julgar o que é uma boa pesquisa? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados?”.

Questões de difíceis respostas e ainda bastante atuais para análise da realidade vigente; contudo, a autora enumerou os problemas que estariam

a erodir o rigor e a qualidade da pesquisa educacional brasileira a partir da acelerada expansão do número de programas de pós-graduação em educação: 1) pragmatismo imediatista, que leva a recortes limitados de análise em nome do coletivo ou da relevância social; 2) a falta de articulação entre o micro e o macrossocial; 3) falta de domínio dos pressupostos teórico-metodológicos (descrição do óbvio, hipóteses mal colocadas, incapacidade de análise dos dados, etc.); 4) condições precárias de pesquisa (tempo exíguo, alunos-trabalhadores, rotinas burocratizadas, etc.).

Esse panorama pode ser compreendido enquanto crise na pesquisa educacional seja na seleção de problemas para investigação, ou por escolhas metodológicas equivocadas, além da pulverização e superficialidade dos resultados alcançados. Somado a isso, no processo de produção científica de todas as áreas do conhecimento, há uma forte pressão por publicações qualificadas que levam ao controle de determinado campo da ciência. Todos esses problemas estão profundamente enraizados na rotina dos programas de pós-graduação do país, também os de educação.

Tais disputas são comuns a todos os campos da ciência, e na educação são ainda mais claras em função da grande fragmentação dessa extensa área científica que reúne um grande número de programas de pós-graduação e as diferentes linhas de pesquisa decorrentes de suas especializações. Ao longo de mais de quatro décadas, esse sistema desenvolveu-se de forma intensa. A pós-graduação em educação, por exemplo, em 2014, totalizava 225 programas de mestrados e doutorados recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre os quais 126 mestrados, 66 doutorados e 33 mestrados profissionais - distribuídos pelo território nacional (BRASIL, 2014)⁵. Como podemos ver, os programas de pós-graduação que tratam da subárea relacionada às questões educativas compõem um universo bastante grande e diverso, ficando atrás apenas dos programas das subáreas de Ciências Agrárias (390 programas) e Interdisciplinar (372 programas) de um total de 49 subáreas do conhecimento.

Tal dimensão, em termos quantitativos torna impossível se precisar, por exemplo, o montante de recursos investidos na pesquisa educacional no país, dado ao seu caráter interdisciplinar que coloca a área em diálogo com quase todas as outras áreas do conhecimento. Tal característica da área multiplica as fontes de financiamento das pesquisas em educação, gerando

5 Entre 1965 e 1975 foram abertos 16 cursos de pós-graduação na área da educação no Brasil, de acordo com André (2005).

apenas estimativas aproximadas do valor real gastos nelas. Mesmo com a rápida expansão quantitativa das pesquisas na área da educação no Brasil, esse fenômeno, de acordo com Warde (1990, p.68), “representa conquista de alto valor que deve ser imputada ao surgimento e expansão dos cursos de pós-graduação na área.”

Também a experiência de ministrar a disciplina de TCC no curso de Pedagogia do Campus do Pontal revelou grande diversidade temática e fortaleceu ainda mais a crença na necessidade de se propiciar o contato com a pesquisa junto aos discentes do curso, mesmo que a qualidade dos trabalhos desenvolvidos em sua maior parte não tenha atingido o que se esperava de um bom TCC, pavimentando o caminho dos alunos aos programas de pós-graduação. Também se constatou a resistência de algumas discentes em se lançar no desenvolvimento de seus trabalhos finais, questionando-se a obrigatoriedade do mesmo, especialmente pela omissão da legislação sobre tal tema, conforme veremos no próximo tópico.

Diretrizes Curriculares e a Omissão do tema TCC

Desde a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os documentos que passaram a regulamentar suas determinações com questões importantes para a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, não contemplaram o debate sobre o Trabalho de Graduação (TG) ou de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como componente obrigatório ou optativo, tais como os Pareceres 776/97 e 583/01 emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES, 1997) do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001).⁶ Na justificativa de voto contrário ao TCC obrigatório nos cursos de graduação feita por uma das conselheiras do CNE, a então secretária de Educação Superior do MEC - Eunice Duhan -, alegava que esse tipo de trabalho acadêmico se destinava mais aos cursos de especialização em nível de pós-graduação, fosse ela *stricto* ou *lato sensu*.⁷

6 As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas cada uma, por doze conselheiros, competindo a elas e ao Conselho Nacional de Educação exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95 (MEC, 1995), emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. Entre as atribuições da Câmara de Educação Superior está a manifestação relativa aos processos dos cursos de Direito e aos da área de saúde (Medicina, Psicologia e Odontologia) e sobre o credenciamento das instituições que pretendem ministrar cursos na área jurídica e da saúde, além de assuntos sobre credenciamento e credenciamento de Universidades e Centros Universitários, ficando a cargo do próprio MEC a manifestação sobre os demais cursos de graduação e o credenciamento e o credenciamento das instituições de ensino superior correspondentes.

7 As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização cujos cursos têm

O resultado dessa omissão do CNE no debate sobre a questão do TCC nos cursos de graduação reconhecidos pelo MEC diversificou os posicionamentos quanto a prática desse componente curricular. Assim, após a regulamentação de cada um deles por meio de suas respectivas DCN, foram emitidos diversos pareceres específicos com suas conseqüentes resoluções o que introduziu o TCC como unidade curricular obrigatória em muitos bacharelados, e em outros tantos cursos figurou como optativa ou assunto omissio.

A tabela que segue demonstra tal flexibilização ao que tange a elaboração do TCC, apontando os casos em que é omissio, obrigatório ou opcional nos cursos de graduação sejam eles bacharelados ou licenciaturas, regulamentados por resoluções da Câmara de Educação Superior do CNE. Vejamos:

Quadro 1. Relação dos Cursos de Graduação e suas Regulamentações quanto ao TCC

	Curso	Regulamentação	Opcional	Obrigatório	Omissio
1	Administração	<u>Resolução CES/CNE nº 4/2005, art. 9º.</u>	X		
2	Arquitetura e Urbanismo	<u>Resolução CES/CNE nº 2/2010 (arts. 6º e 9º).</u>		X	
3	Arquivologia	<u>Resolução CES/CNE nº 20/2002.</u>			X
4	Artes Visuais	<u>Resolução CES/CNE nº 1/2009, art. 8º.</u>		X	
5	Biblioteconomia	<u>Resolução CES/CNE nº 19/2002</u>			X
6	Biomedicina	<u>Resolução CES/CNE nº 2/2003, art. 12.</u>		X	
7	Cinema e Audiovisual	<u>Resolução CES/CNE nº 10/2006.</u>			X
8	Ciências Biológicas	<u>Resolução CES/CNE nº 7/2002.</u>			X
9	Ciências Contábeis	<u>Resolução CES/CNE nº 10/2004, art. 9º.</u>	X		

duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado. Já, as pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado para candidatos diplomados em cursos de graduação, ao final do curso o aluno obterá diploma.

10	Ciências Econômicas	<u>Resolução CES/CNE nº 4/2007</u> , art. 10.		X	
11	Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia)	<u>Resolução CES/CNE nº 17/2002</u> .			X
12	Comunicação Social	<u>Resolução CES/CNE nº 16/2002</u> .			X
13	Dança	<u>Resolução CES/CNE nº 3/2004</u> , art. 9º.	X		
14	Design	<u>Resolução CES/CNE nº 5/2004</u> , art. 9º.	X		
15	Direito	<u>Resolução CES/CNE Nº 9/2004</u> , art. 10.		X	
16	Educação Física	<u>Resolução CES/CNE nº 7/2004</u> , art. 11.	X		
17	Enfermagem	<u>Resolução CES/CNE nº 3/2001</u> , art. 12.		X	
18	Engenharias	<u>Resolução CES/CNE nº 11/2002</u> , art. 7º, p. único.		X	
19	Engenharia Agrícola	<u>Resolução CES/CNE nº 2/2006</u> , art. 10.		X	
20	Engenharia Agrônoma ou Agronomia	<u>Resolução CES/CNE nº 1/2006</u> , art. 10.		X	
21	Engenharia Florestal	<u>Resolução CES/CNE nº 3/2006</u> , art. 10.		X	
22	Engenharia de Pesca	<u>Resolução CES/CNE nº 5/2006</u> , art. 10.		X	
23	Estatística	<u>Resolução CES/CNE nº 8/2008</u> , art. 8º.		X	
24	Farmácia	<u>Resolução CES/CNE nº 2/2002</u> , art. 12.		X	
25	Filosofia	<u>Resolução CES/CNE nº 12/2002</u> .			X
26	Física	<u>Resolução CES/CNE nº 9/2002</u> .			X
27	Fisioterapia	<u>Resolução CES/CNE nº 4/2002</u> , art. 12.		X	
28	Fonoaudiologia	<u>Resolução CES/CNE nº 5/2002</u> , art. 12.		X	

29	Formação de Professores (Licenciaturas)	<u>Resolução CP/CNE nº 1/2002.</u>			X
30	Geografia	<u>Resolução CES/CNE nº 14/2002.</u>			X
31	História	<u>Resolução CES/CNE nº 13/2002.</u>			X
32	Letras	<u>Resolução CES/CNE nº 18/2002.</u>			X
33	Matemática	<u>Resolução CES/CNE nº 3/2003.</u>			X
34	Medicina	<u>Resolução CES/CNE nº 4/2001.</u>			X
35	Medicina Veterinária	<u>Resolução CES/CNE nº 1/2003.</u>			X
36	Meteorologia	<u>Resolução CES/CNE nº 4/2008, art. 10.</u>		X	
37	Museologia	<u>Resolução CES/CNE nº 21/2002.</u>			X
38	Música	<u>Resolução CES/CNE nº 2/2004, art. 9º.</u>	X		
39	Nutrição	<u>Resolução CES/CNE nº 5/2001, art. 12.</u>		X	
40	Odontologia	<u>Resolução CES/CNE nº 3/2002, art. 12.</u>		X	
41	Pedagogia	<u>Resolução CP/CNE nº 1/2006.</u>			X
42	Psicologia (Bacharelado e licenciatura)	<u>Resolução CP/CNE nº 5/2011.</u>			X
43	Química	<u>Resolução CES/CNE nº 8/2002.</u>			X
44	Secretariado Executivo	<u>Resolução CES/CNE nº 3/2005, art. 10.</u>	X		
45	Serviço Social	<u>Resolução CES/CNE nº 15/2002.</u>			X
46	Teatro	<u>Resolução CES/CNE nº 4/2004, art. 9º.</u>	X		
47	Terapia Ocupacional	<u>Resolução CES/CNE nº 6/2002, art. 12.</u>		X	

48	Turismo	<u>Resolução CES/CNE nº 13/2006</u> , art. 9º.	X		
49	Zootecnia	<u>Resolução CES/CNE nº 4/2006</u> , art. 10.		X	

Fonte: ABMES. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/298/educacao-superior-comentada-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior> 8 Acesso em: 28/dez/2019.

Como podemos observar pela tabela, há uma grande diversidade de posicionamento relativamente ao TCC nos cursos de graduação que seguem suas diretrizes curriculares específicas. Em geral, quando não existem DCN fixadas pelo MEC, o TCC é entendido enquanto opcional seja nos cursos de bacharelado ou licenciatura. Quanto aos cursos superiores em tecnologia (CST), o TCC também não é obrigatório. Quando a instituição adota esse componente curricular, sua carga horária não pode ser contabilizada para efeito de totalização dos créditos.

Quanto ao formato do TCC, observando-se as várias DCN dos diferentes cursos acima, o mesmo figura enquanto trabalho individual ou em grupo, sendo desenvolvido na forma de monografia, projeto, estudo de caso, portfólio, artigo científico, etc. Porém, em algumas áreas como a de artes, design, comunicação, arquitetura e urbanismo, ganha outros formatos como performances, peças teatrais, desenvolvimento de produtos, etc., a maior parte das DCN não especificam a modalidade do TCC, de maneira que as IES acabam regulando tal componente curricular nas normas de cada curso.

A apresentação do TCC, da mesma forma, é bastante diversa, porém, prevalece a avaliação por meio de banca pública, no caso de resolução omissa, as IES definem a forma de apresentação e avaliação do TCC, regulamentando em seus órgãos colegiados próprios, devendo figurar em estatutos ou regimentos da instituição, e integrar o Projeto Pedagógico do curso publicizando os critérios e procedimentos para desenvolvimento e avaliação do mesmo (FRAUCHES, 2008).

Como se vê pela tabela, o curso de graduação em Pedagogia é um dos que figuram na coluna daqueles cujas Diretrizes Curriculares Nacionais não tratam do tema TCC, portanto, são omissas. Essa licenciatura teve as

8 A tabela foi elaborada com dados coletados até o ano de 2011. Dessa forma, alterações importantes podem ter ocorrido desde então, como o reconhecimento de novos cursos de graduação e adoção de novas regulamentações específicas a cada curso, mesmo assim, é possível observar que a flexibilização em torno da questão do TCC promove grande heterogeneidade sobre essa prática no ensino superior brasileiro.

suas DCN estabelecidas pela Resolução nº 1/06 do CNE (BRASIL, 2006), e em seu artigo 8º que se gerou a dúvida quanto à obrigatoriedade do TCC, em função da seguinte redação:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I. disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II. práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III. *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV. estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Pela redação introdutória do artigo 8º da Resolução 01/06 (BRASIL, 2006) entende-se que as instituições são quem determinam a adoção dos componentes curriculares elencados nos itens I, II e III, compreendendo-se, portanto, que não se exige do projeto pedagógico de cada curso a contemplação de todos os itens enumerados no referido artigo. Dessa maneira, o “Trabalho de Curso” mencionado no item III não configura enquanto componente curricular obrigatório na matriz curricular. A adoção ou não do TCC nos cursos de Pedagogia passou a ser uma escolha de cada IES, a partir de sua visão de profissional da educação obedecendo ao perfil discriminado no art. 5º da citada resolução.

A omissão em relação ao TCC também figurou nos DCN para as licenciaturas, e documentos emitidos pelo MEC com a finalidade de organizar e regular os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, incluindo-se a Pedagogia. Assim, tanto a Resolução CP/CNE nº 1/02 (BRASIL, 2002), quanto a Resolução CP/CNE nº 2/15 (BRASIL, 2015) não abordaram o TCC enquanto componente curricular desses cursos, seja ele obrigatório ou optativo. Dessa maneira, esse posicionamento gerou grande diversidade de práticas relativas ao TCC, criando situações diferentes em cursos de uma mesma instituição que seguem as mesmas DCN, caso da UFU aqui apresentado.

Tal omissão na regulação do TCC, acaba por gerar situações de ingerência no campo educacional, como o Projeto de Lei 292/16 (BRASIL, 2016) que propôs a alteração da LDB ao que tange à questão do diploma dos concluintes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁹, especialmente das licenciaturas, excluindo-se a exigência do TCC nos cursos que adotaram em seus projetos pedagógicos esse requisito para obtenção do diploma.

Os argumentos do autor da proposta na época, senador Eduardo Amorim (PSC-SE), passaram pela crítica às condições do público dos cursos de graduação à distância, em grande parte, professores que já atuavam na educação básica pública, mas também, pela qualidade dos TCC apresentados. Segundo ele, tais trabalhos de conclusão de curso elegeriam “problemas estéreis” como principais abordagens, contribuindo pouco para o progresso profissional ou acadêmico dos alunos desses

9 A UAB é programa do governo federal que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

curso. Assim, a pouca eficácia no processo de formação seria a fonte para o surgimento de “uma indústria de produção de trabalhos finais de conclusão de curso, que se tornaram meio de vida para muitos estudantes”, gerando grande ansiedade no público discente. Felizmente, a proposta de alteração da LDB foi arquivada em 27 de dezembro de 2018, ao final da legislatura do senador Eduardo Amorim, nos termos do caput do art. 332 do Regimento Interno (BRASIL, 2019).

Esse exemplo ilustra claramente, como é necessária a realização de um debate mais amplo entre a sociedade civil, autoridades e profissionais da educação em torno dessa atividade formativa. Acredita-se que os dados apresentados na seção seguinte evidenciam a importância da prática do TCC, desde que bem conduzida e realizada com planejamento e acompanhamento dos docentes, impactando positivamente na formação dos discentes ao propiciar o contato com a iniciação científica no campo educacional e suas diversas subáreas, gerando massa crítica capaz de aprofundar seus estudos em nível de pós-graduação ao tomar gosto pela pesquisa.

O TCC do Curso de Pedagogia do Pontal

Ao completar sua primeira década de existência, o curso de Pedagogia do Campus do Pontal (UFU) passou por processos de avaliação interna e externa quando surgiram demandas voltadas à reformulação da organização curricular, especialmente, em decorrência das novas diretrizes advindas das instâncias superiores. Dessa maneira, um dos problemas apontados nessas avaliações foi a necessidade de revisão das práticas relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim, as análises aqui apresentadas se referem aos 218 TCC's defendidos em bancas públicas ao longo do período enfocado, desenvolvidos pelas primeiras turmas diplomadas.

O TCC foi inserido no Projeto Pedagógico (PP) do então recém-criado curso de Pedagogia no Campus do Pontal (2006), no item 8.6, de forma bastante objetiva, simplificada e sem muita reflexão sobre o processo, pois seria um componente curricular a ser ofertado no último ano da grade curricular, assim, os processos de orientação e defesas dos TCC pareciam bastante distantes para o grupo dos 5 docentes que construíram o projeto inicial do curso. Portanto, a disciplinarização dessa matéria no PP ocupou apenas 3 parágrafos das mais de 60 páginas do documento, e sua definição ficou limitada a um linha, vejamos: “O TCC surge como movimento de síntese de todo o processo vivenciado ao longo da formação inicial,

articulado ao Estágio Supervisionado IV e as demais ações realizadas no **eixo da *práxis educativa***” (PP, 2007, p. 47).

A disciplina constituiu-se em duas etapas (TCC I e II), de maneira que na primeira os alunos deveriam organizar o material de pesquisa, enquanto na segunda etapa deveriam se dedicar a escrita do texto com os resultados da iniciação à pesquisa. Também foram decididas algumas regras sobre a avaliação do TCC, como a composição da banca com três membros, além do orientador, dois outros docentes afeitos à temática do trabalho.

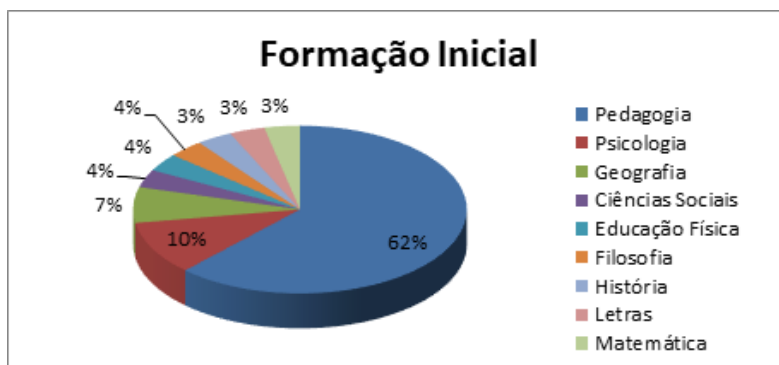
Ao longo da experiência das primeiras turmas que concluíram o curso, observou-se no diálogo com as alunas da disciplina de TCC II que era preciso normatizar os procedimentos em função de alguns problemas que surgiram, tais como: restrições na composição das bancas públicas de defesa, curto espaço de tempo de orientação restrito a um único semestre entre orientando e orientador, repetição de atividades cobradas em outras disciplinas (como o desenvolvimento de projeto, por exemplo), ausência de grupos de pesquisa para fortalecimento da iniciação científica, atividade de orientação desempenhada pelos docentes não compunha a carga horária, enfim, dificuldades que exigiram mudanças no PP do curso para adequar a realidade vivida na experiência das primeiras turmas que passaram pelo processo do TCC, mudanças que foram adotadas no ano de 2018.

Na trajetória inicial (primeira década), foram apresentados 218 trabalhos organizados em formato de seminários de acordo com os turnos (integral ou noturno) contando com a participação das demais alunas do curso certificadas como ouvintes. Dos 218 trabalhos, apenas 02 alunas não concluíram o curso e foram jubiladas (0,9%), desses discentes 98,6% eram do sexo feminino, enquanto 1,4% do sexo masculino, portanto, a formação propiciada no curso de pedagogia é perpassada pelas questões de gênero.

O número de orientadores foi de 29 sendo 22 professoras (76%) e 07 professores (24%), do total dos docentes, 25 pertenciam ao curso de Pedagogia (86%), enquanto os outros 04 (14%) foram orientadores que prestaram serviço ao curso, mas lotados em outros cursos do campus (1 da História, 1 da Geografia e 2 da matemática). Quanto à formação inicial dos docentes que orientaram os TCC o predomínio foi de pedagogos (as) e psicólogos (as), como podemos ver, corresponderam a 72% dos orientadores, assim, os outros 28% dos trabalhos corresponderam a outras 07 formações, demonstrando a diversidade epistemológica do pensamento

a qual as alunas do curso de Pedagogia foram submetidas na sua trajetória, mesmo se considerando que o predomínio era dos(as) pedagogos(as), vejamos:

Gráfico 01. Formação Inicial dos Orientadores dos 218 TCC.



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Ao se buscar agrupar os 218 diferentes TCC apresentados nesse período inicial do curso de pedagogia, apoiou-se nas divisões das subáreas da Educação propostas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que divide as pesquisas relacionadas à educação da seguinte maneira:

Quadro 2. Subáreas da Educação (7.08.00.00-6 - CNPq)

Código	Subárea Educacional	Especialização da Subárea
7.08.01.00-2	Fundamentos da Educação	7.08.01.01-0 Filosofia da Educação 7.08.01.02-9 História da Educação 7.08.01.03-7 Sociologia da Educação 7.08.01.04-5 Antropologia Educacional 7.08.01.05-3 Economia da Educação 7.08.01.06-1 Psicologia Educacional
7.08.02.00-9	Administração Educacional	7.08.02.01-7 Administração de Sistemas Educacionais 7.08.02.02-5 Administração de Unidades Educativas
7.08.03.00-5	Planejamento e Avaliação Educacional	7.08.03.01-3 Política Educacional 7.08.03.02-1 Planejamento Educacional 7.08.03.03-0 Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais

7.08.04.00-1	Ensino-Aprendizagem	7.08.04.01-0 Teorias da Instrução 7.08.04.02-8 Métodos e Técnicas de Ensino 7.08.04.03-6 Tecnologia Educacional 7.08.04.04-4 Avaliação da Aprendizagem
7.08.05.00-8	Currículo	7.08.05.01-6 Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular 7.08.05.02-4 Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação
7.08.06.00-4	Orientação e Aconselhamento	7.08.06.01-2 Orientação Educacional 7.08.06.02-0 Orientação Vocacional
7.08.07.00-0	Tópicos Específicos de Educação	7.08.07.01-9 Educação de Adultos 7.08.07.02-7 Educação Permanente 7.08.07.03-5 Educação Rural 7.08.07.04-3 Educação em Periferias Urbanas 7.08.07.05-1 Educação Especial 7.08.07.06-0 Educação Pré-Escolar 7.08.07.07-8 Ensino Profissionalizante

Fonte: CNPq. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 28/dez/2019.

Diante da dificuldade de classificação dos 218 TCC orientados por diferentes perspectivas epistemológicas mesmo que todas perpassassem pela questão educativa, solicitou-se aos orientadores que informassem a subárea em que os trabalhos que supervisionaram poderiam ser classificados. Admitindo-se certa arbitrariedade que tais classificações portam, já que muitos deles poderiam ser classificados em duas ou mais das áreas, e o resultado pode ser visto no quadro que segue:

Quadro 3. Relação TCC por Subáreas/Especialidades (Curso Pedagogia – Campus Pontal-UFU)

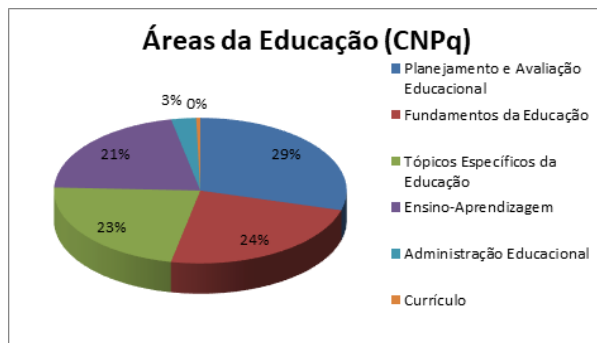
Subárea do CNPq	Especialidades	Número de TCC's	Número de Orientador na temática	Total de TCC's	Média de TCC's por professor
Fundamentos da Educação	Filosofia da Educação	03	01		
	História da Educação	24	05		
	Sociologia da Educação	11	03		
	Antropologia Educacional	08	04		
	Psicologia Educacional	06	04	52	3,1

Administração Educacional	Administração de Sistemas Educacionais	02	01		
	Administração de Unidades Educativas	04	04	06	1,2
Planejamento e Avaliação Educacional	Política Educacional	25	12		
	Planejamento Educacional	16	06		
	Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais	23	10	64	2,3
Ensino-Aprendizagem	Teorias da Instrução	06	06		
	Métodos e Técnicas de Ensino	25	12		
	Tecnologia Educacional	07	07		
	Avaliação da Aprendizagem	08	02	46	1,7
Currículo	Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação	01	01	01	1,0
Tópicos Específicos de Educação	Educação de Adultos	10	05		
	Educação Especial	18	08		
	Educação Pré-Escolar	21	06	49	2,6

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Diante dos dados obtidos e apresentados no quadro 03, é possível indicar quatro grandes grupos temáticos que possuem certo equilíbrio quando se considera a quantidade de TCC apresentados, de forma que com exceção da subárea do CNPq, “Orientação e Aconselhamento”, em todas as outras existiram trabalhos desenvolvidos nelas, conforme se pode ver na representação gráfica que segue:

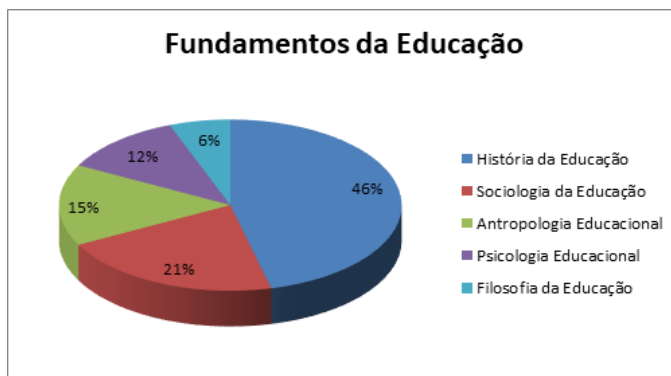
Gráfico 2. Subáreas da Educação de vinculação dos 218 TCC



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Como se pode observar, o conjunto de TCC desenvolvidos no curso de Pedagogia (Campus do Pontal-UFU) nesse primeiro momento de atividades expressa de forma bastante equitativa quatro das subáreas da educação definidas pelo CNPq. Nos gráficos que se seguem, buscou-se identificar nesses agrupamentos o predomínio temático especializado nelas:

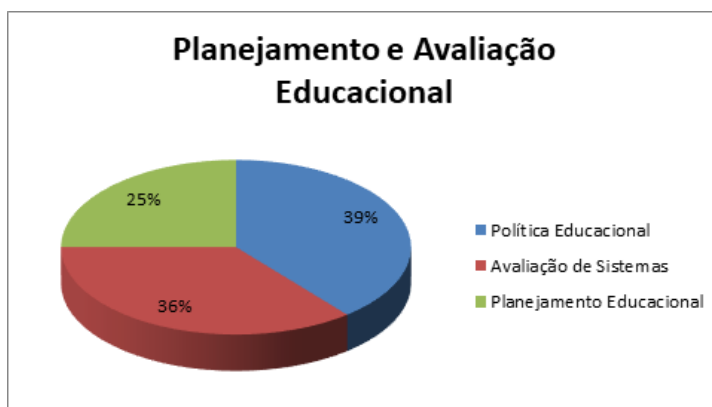
Gráfico 3. Especialidades da subárea Fundamentos da Educação



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Fica evidenciado nessa subárea que a História da Educação se destacou nos TCC desenvolvidos nesse período, representando quase a metade dos 52 trabalhos de Fundamentos da Educação. Na subárea de Planejamento e Avaliação Educacional ocorreu um certo equilíbrio entre as temáticas, vejamos:

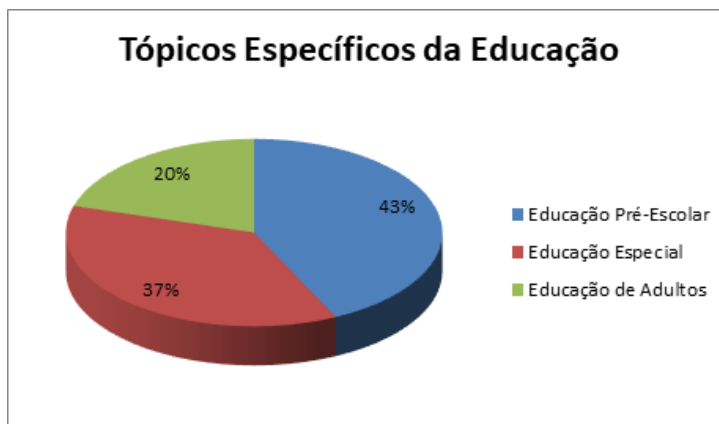
Gráfico 4. Especialidades da subárea Planejamento e Avaliação Educacional



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Seguindo a análise das subáreas, também nos Tópicos Específicos da Educação houve certo equilíbrio entre duas especialidades (Educação Pré-Escolar e Especial), havendo também uma produção importante no tema Educação de Adultos, conforme podemos observar no gráfico 05.

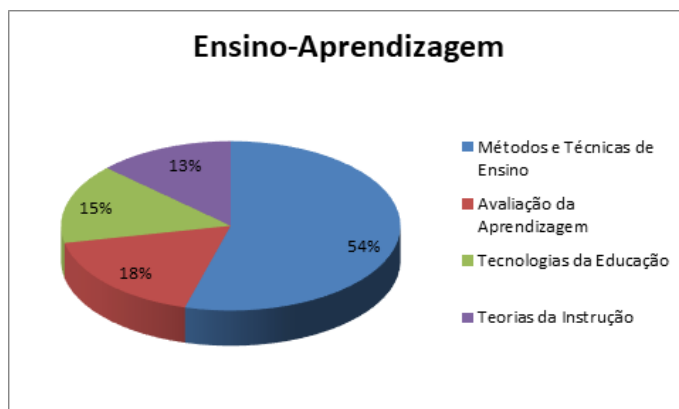
Gráfico 5. Especialidades da subárea Tópicos Específicos da Educação



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Na subárea Ensino-Aprendizagem, a temática que se destacou no conjunto dos 46 TCC desenvolvidos relacionados a ela, foi Métodos e Técnicas de Ensino com mais de 60% (ou 25 TCC). Duas outras temáticas apresentaram certa equidade sendo elas Avaliação da Aprendizagem e Tecnologias da Educação.

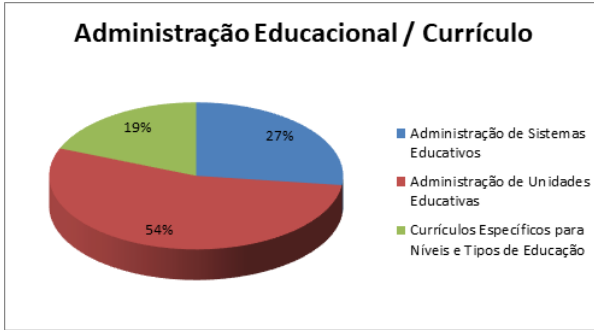
Gráfico 6. Especialidades da subárea Ensino-Aprendizagem.



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Por fim, as subáreas Administração Educacional e Currículo com apenas 07 trabalhos no conjunto dos 218 desenvolvidos:

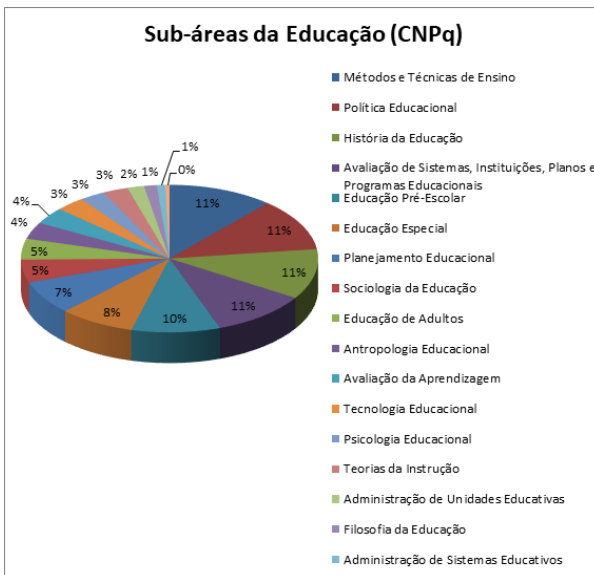
Gráfico 7. Especialidades das subáreas Administração Educacional / Currículo



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Após a visualização das subáreas, buscou-se analisar as principais temáticas no conjunto dos 218 TCC desenvolvidos na primeira década de existência do curso de Pedagogia do campus do Pontal-UFU, e 5 temáticas (de 17 indicadas no levantamento) de 4 subáreas representam 56% do total desses trabalhos, vejamos:

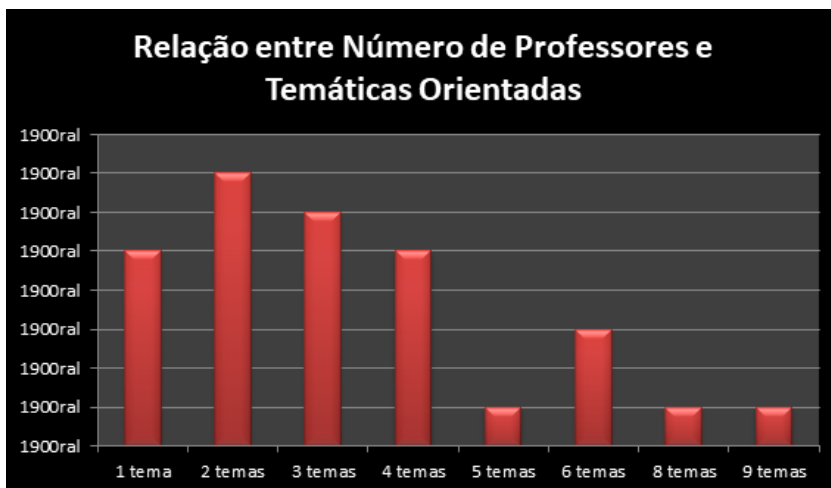
Gráfico 8. Temáticas dos TCC (10 anos do curso de Pedagogia)



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

A partir desse conjunto de 17 temáticas apontadas pelos professores que abarcaria os 218 TCC orientados, foi possível observar a circulação dos docentes pelas temáticas, conforme podemos ver no gráfico que segue, cerca de 80% dos professores orientaram entre 1 e 4 temas de seu domínio (relacionados no gráfico 08), demonstrando certa especialização nos processos de orientação que se vincula à formação em nível de pós-graduação dos professores, como segue:

Gráfico 9. Temáticas orientadas pelos docentes (mar/2007-mar/2017 Curso de Pedagogia-Pontal)



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Por fim, apresenta-se um dado revelador que demonstra os caminhos que tem inspirado quase metade dos TCC (44% ou 95 trabalhos) desenvolvidos no curso de Pedagogia do campus do Pontal, números levantados a partir da indicação dos próprios orientadores sobre a natureza das atividades desenvolvidas que resultaram em trabalhos de conclusão de curso:

Quadro 4. Atividades Acadêmicas que Originaram os TCC'S (campus do Pontal-UFU)

	Atividade Acadêmica	No. de TCC's	Percentual
01	Iniciação Científica	30	14%
02	Estágio Curricular	21	10%
03	Disciplina (ensino de graduação)	14	6%
04	Projeto de Extensão	13	6%
05	PIBID	12	6%
06	PET	04	1,5%
07	Estágio Não Curricular	01	0,5%
08	Sem indicação de atividade	123	56%
	TOTAL	218	100%

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

É fato que todos os TCC decorrem diretamente das atividades desenvolvidas ao longo da formação dos discentes. Mesmo assim, os dados do quadro 04 reforçam a importância do desenvolvimento de projetos e programas no cotidiano de orientação e desenvolvimento dos TCC, seja porque o apoio institucional via bolsa exige contrapartida do beneficiado com resultados em forma de produtos, em geral, publicações, ou ainda em função de vincularem os alunos integrados nesses programas, em projetos maiores cujos resultados interessam aos docentes.

Considerações finais

Nesse espaço final, reafirma-se que a adoção do TCC enquanto componente curricular obrigatório pode fortalecer a pesquisa educacional, desde que desenvolvido obedecendo-se alguns parâmetros mínimos aceitáveis. Como se viu, a área da pesquisa em educação é uma das maiores atualmente no cenário da ciência brasileira, considerando-se suas múltiplas especializações. Esse gigantismo gerou alguns problemas apontados por André (2001), em especial, a pobreza teórico-metodológica dos trabalhos, a adoção de objetos mal delimitados, a falta de estrutura de pesquisa, entre outros, o que também se observou na experiência de supervisão das primeiras turmas que cursaram a disciplina de TCC II no Campus do Pontal.

Como constatado, a falta de exigência de promoção obrigatória da

iniciação científica nos cursos de graduação do Brasil, por parte da legislação omissa apresentada no texto, gerou grande diversidade de práticas relativas ao componente curricular TCC, o que pode causar prejuízos ao fomento de massa crítica qualificada para a formação continuada. Mesmo assim, o sistema de pós-graduação brasileiro se consolidou como a etapa mais exitosa na formação científica e tecnológica do país, um consenso entre os pesquisadores da área. De acordo com Faria Filho (2016, p.176):

(...) no Brasil, contrariamente ao que ocorreu em quase todos os países ocidentais com larga tradição de pesquisa, a pós-graduação não significou simplesmente a organização da formação de pesquisadores em um outro patamar institucional, mas a própria organização da pesquisa científica no país. Disso resultou num sistema científico-acadêmico profundamente dependente dessa forma peculiar de formação de pesquisadores que é a pós-graduação. E, o que não é menos importante, resultou um modo peculiar de organizar a pesquisa, que é muito devedor dos modelos, exigências, rituais e modos de consagração próprios ao campo acadêmico-científico.

Compreende-se que o TCC, ao menos na experiência aqui apontada, decorre muito mais das práticas desenvolvidas no interior da sala de aula do que decorrentes de vinculação dos alunos de graduação a projetos de pesquisa, ensino e extensão, modelo que não se resume à experiência do curso de Pedagogia do Campus do Pontal (UFU). Nessa experiência, a adoção do TCC obrigatório forçou o corpo docente e também os alunos a buscarem temas que atendessem minimamente à questão da originalidade promovendo um volume de conhecimento educativo, mesmo que incipiente, significativo para o município e a região. Nesse período, acredita-se que o TCC obrigatório consolidou um público que passou a demandar formação continuada, levando muitas alunas aos cursos de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*.

Ao longo do processo de supervisão da disciplina TCC II, constatou-se que os casos mais exitosos de construção e finalização do TCC seguiram a maior parte do roteiro que segue, atingindo grau satisfatório do que se poderia classificar como um bom texto de Trabalho de Conclusão de Curso, e que passamos a sugerir como princípios norteadores logo abaixo:

1. A ESCOLHA DO TEMA. O tema deve agradar ao discente, uma má escolha poderá gerar outros problemas, assim, é necessário planejamento, devendo se refletir sobre o tema antecedência ao início do processo. Deve-se evitar a opção por assuntos muito complexos, além de propostas de difícil execução, buscando-se afastar da necessidade de mudança de tema. Portanto, o tema deve

interessar ao grupo (docentes e alunos) e com tempo adequado para sua viabilidade de execução.

2. **TRADIÇÃO DE PESQUISA DO CURSO.** Desde o início da graduação os discentes devem conhecer os grupos de pesquisas, projetos de ensino, extensão e pesquisa desenvolvidos pelos docentes do curso. Assistir as bancas públicas dos formandos pode ajudar a entender o formato do TCC e o nível de exigência da avaliação, além de procurar informações com alunas egressas que já passaram pelo processo.
3. **CRONOGRAMA E DIVISÃO DE TAREFAS.** Logo no início do processo é necessário fazer o planejamento juntamente com o professor orientador, definindo-se as tarefas e datas a serem cumpridas, o que colabora para um percurso mais tranquila, evitando a tensão das últimas semanas antes da entrega do TCC.
4. **BOM RELACIONAMENTO E INTERAÇÃO COM O ORIENTADOR.** É de extrema importância escolher um orientador que se tenha afinidade e que conheça minimamente o tema escolhido. Comparecer aos encontros de orientação, buscando entender o que se espera do trabalho. Demonstrar interesse pela pesquisa e elaborar questionamentos ao professor supervisor é importante, já que o orientador é guia dos alunos no caminho cujo objetivo final é a apresentação exitosa do TCC.
5. **CLAREZA DO OBJETIVO.** Ter claro o objetivo do TCC é um processo que exige reflexão e leitura, pensando o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho, mesmo que no meio do percurso existam desvios necessários. Isso ajuda a decidir quais caminhos seguir durante a pesquisa e evita que o trabalho perca o foco, o objeto deve ser lapido ao longo do processo.
6. **PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.** A pesquisa bibliográfica dará respaldo e credibilidade para os assuntos tratados no TCC. Nesse momento é importante resgatar assuntos e autores estudados durante o curso. É sempre importante construir o “estado da arte” antes de se aventurar a levantar dados em pesquisa de campo, ou seja, ler o que há de mais expressivo no debate em torno do tema escolhido, um bom início é fazer buscas em plataformas digitais dos artigos mais citados sobre o tema.
7. **PESQUISA DE CAMPO.** Caso o TCC não seja apenas uma revisão bibliográfica, então, existe a necessidade de realizar a pesquisa de

coleta de dados para as análises a partir da teoria estudada. Essa revisão teórica é feita a partir das discussões com o orientador, nesses encontros que se escolhem as metodologias para a abordagem do objeto. Assim, a ferramenta de trabalho vai variar de acordo com o objetivo do TCC, podendo se eleger a pesquisa-ação (caderno de anotações, gravadores, desenhos, registros de resultados), a história oral (entrevistas com questionários semiestruturados ou depoimentos livres gravados), etc.

8. **REGRAS DE FORMATAÇÃO.** Um dos grandes obstáculos dos TCC diz respeito às regras da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), consideradas de difícil compreensão já que mudam constantemente. As normas abrangem uma infinidade de padronizações características da escrita acadêmica, como normas de citação de autores, tamanho de papel, margens, numeração das páginas, conteúdo obrigatório e normas para bibliografia e anexos. Na escrita final, tais normas devem ser respeitadas minimamente, e caso necessário, os discentes devem procurar ajuda técnica.
9. **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.** A exposição do TCC deve ser clara e objetiva, explicitando-se o tema, os motivos da escolha, os objetivos propostos, a metodologia da pesquisa e as conclusões a que se chegou. Durante a apresentação é necessário se atentar ao tempo previsto para a exposição dos resultados, devendo-se buscar atender a avaliadores e ao público participante do evento acadêmico.
10. **A ARGUIÇÃO.** Quando o formato do TCC exige banca pública, o discente deve se preparar para a arguição, aguardando os examinadores concluírem suas falas evitando interrupções. Deve buscar expor pausadamente os pontos relevantes do trabalho e quando se contrapuser a algum posicionamento da banca que seja feito sempre de forma inteligente, demonstrando seriedade e domínio do trabalho realizado. Não existe problema em consultar a cópia impressa ou digital para responder aos questionamentos da banca desde que o aluno saiba exatamente o que e onde procurar.

A experiência de supervisão da disciplina de TCC II no decorrer dessa década inicial (mar/2007 a mar/2017) no curso de Pedagogia do Campus do Pontal foi bastante importante para que se compreendesse a importância desse componente curricular enquanto processo de iniciação a pesquisa, já que se pode fazer a leitura de todas as versões iniciais dos

TCC antes da apresentação final, processo classificado pelo professor da disciplina como “qualificação” para a defesa.

Ficou evidente que esse processo de elaboração de um texto apoiado em linguagem acadêmica, mesmo com todas as suas limitações, forçou os discentes a uma reflexão essencial do papel da graduação em suas vidas, de maneira que as temáticas eleitas em grande parte foram reveladoras dos interesses particulares dos alunos, os quais expressaram riquíssima diversidade de problemas, justificando a adoção do TCC obrigatório no curso de Pedagogia do Pontal, mas também, a necessidade de se estabelecer um debate nacional sobre a regulação desse componente curricular nos cursos de graduação.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51-64, julho/2001.

ANDRÉ, Marli E.D. Pesquisa em Educação: questões de teoria e método. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências**. Bauru-SP, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico** (CNPq). Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em 28/dez/2019.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), 2014.

BRASIL. **Curso de Pedagogia Campus do Pontal, UFU**. Projeto Pedagógico, 2018. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOTpmmgT33WB409R1o6PfBT2L9wc_C_9l07RwQK7iBcpv00Kr4zz6VOvvJlqfMbG8J_RACwiP2VFvndQltyw_eAn Acesso em: 28/dez/2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução do CNE/CP nº 1/06. Brasília, 2006.

BRASIL. **Universidade Federal de Uberlândia**. SEI Resolução n. 32/2017. Conselho Universitário. Uberlândia, 2017.

FARIA FILHO, L. Avaliação da pós-graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. **Revista Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 173-205, jan./abr. 2016.

FRAUCHES, Celso da Costa. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Editora ABMS: 2008.

WARDE, Míriam J. O papel da pesquisa na Pós-Graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

Capítulo 25

ENTRE A PROBLEMATIZAÇÃO E O DIÁLOGO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – CAMPUS PONTAL

Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira¹

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela²

Introdução

Vivemos o século XXI freneticamente em sua forma mais complexa possível e, em destaque, no ano de 2020, intelectuais progressistas brasileiros e de muitas outras nacionalidades, promoveram discussões e comemorações do centenário de Paulo Freire que se estenderam até o ano de 2021. A intenção intelectual proposta nesse movimento seria ler e buscar no corpo das obras freireanas, explicações para o momento político, econômico e social caótico que estávamos inseridas(os) e, que nos permitisse olhar a realidade em sua concretude, problematizá-la e, por meio da ação formativa, conscientizadora e autêntica, propor a mudança social mais humana e solidária.

Em uma perspectiva de esperança e luta, por um mundo mais humano e dialogante, nos deparamos com uma nova realidade - a pandemia da covid-19 - morte, luto, tristeza, dor, isolamento social, solidão, desemprego, pobreza, fome, negligência política, negação à ciência. Dias dolorosos e de desolação! Os muitos movimentos racistas, sexistas, machistas, homofóbicos, xenofóbicos, de combate à exclusão social em

1 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp - Faculdade de Educação. Professora do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. lucia.medeiros@ufu.br

2 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Professora do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. cidasattoo@gmail.com

todas as suas formas, revelam uma sociedade que banaliza e inferioriza as diferenças humanas de modo brutal. No conjunto desse estado de coisas, um novo *modus vivendi* nos obrigou a organizar o nosso cotidiano, as nossas atividades de outra forma, engendrando um outro *modus operandi*, sejam *nas* relações, no trabalho, na aula e nos encontros. Nesse cenário nasceu então, o Simpósio Internacional Paulo Freire: memórias, esperança e resistência³, espaço de debate, diálogo, encontro de diversos saberes, culturas e realidades, realizado em dezembro de 2021 do qual participamos.

Ressaltamos que este texto advém das discussões que elaboramos para a roda de conversa “O curso de pedagogia no campus Pontal da UFU/Ituiutaba”, durante o Simpósio acima mencionado, composta por docentes e ex-docentes do curso, alguns atuando desde sua gênese. Em um primeiro momento, denominado “Múltiplos olhares, primeira versão”, tratou-se sobre a historicidade da construção do Projeto Político Pedagógico do referido curso, tecida entre os arquivos, as histórias e as memórias dos cinco docentes, pioneiros no processo de concepção do documento. Em um segundo momento, intitulado “Múltiplos olhares, primeira versão”, apresentou-se sobre o processo de reformulação do PPP em sua segunda versão, enfatizando aspectos essenciais da Proposta, como o Círculo de Cultura e os Projetos Interdisciplinares – Prointer. Além de abordar o processo de implementação do novo PPP e seus enfrentamentos, destacaram-se os depoimentos virtuais de graduandas(os) que trouxeram a essência do projeto formativo vivenciado, sentido, construído na práxis transformadora que o curso se propõe.

A substancialidade dessa roda de conversa permitiu refletir para além da exposição de suas autoras e autor e dos relatos dos graduandos e graduandas sobre o processo formativo engendrado pelo curso de Pedagogia do Pontal; sobretudo, ampliou o debate acerca da concretude, da implementação atual, do embate cotidiano entre seus sujeitos sociais, das relações, das epistemologias, dos conteúdos programáticos, das metodologias e das vivências práticas. E, nesse sentido, um olhar especial para os Prointer fez-se necessário, considerando seus enfoques, objetivos e

3 O evento foi realizado entre 8 a 10 de dezembro e teve como objetivo comemorar o centenário de nascimento de Paulo Freire e tratar sobre suas contribuições no campo da educação. Foi promovido pelo “Diretório/Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais (EEHMCES) do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás em parceria com professores da Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa (EMIPE) da Universidad Autonoma de Madrid (Espanha) e com professores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Fundamentos da Educação (NEPFE) do PPGE da Universidade Federal de Uberlândia.” (SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2021)

propostas, porque eles traduzem as mudanças, fruto das problematizações anteriores elaboradas no processo de reformulação do PP. Foi nesse momento que o diálogo iniciou-se, pois, discentes, docentes, técnicos e técnicas, egressos e egressas, manifestaram-se diante da versão curricular de 2007, interrogando-a e, em um movimento dialético, trouxeram à tona as contradições e, ao mesmo tempo, estabeleceu-se a proposição de um novo currículo que atendesse aos(as) sujeitos(as) que ali participaram.

Os Prointer no contexto da reformulação do PPP

Por que um olhar mais atento aos Projetos Interdisciplinares - Prointer? A origem oficial desses componentes curriculares, e também sua obrigatoriedade, se deu pela Resolução SEI N° 32/2017, do Conselho Universitário; base legal para a institucionalização de uma proposta de formação inicial e continuada das(os) profissionais da educação da Universidade Federal de Uberlândia. Todavia, mais que cumprir uma normativa, os debates, reuniões, plenárias e sínteses empreendidas no curso de Pedagogia em que participaram docentes, discentes e técnica(o) administrativa(o), subsidiaram a organização de seis Prointer (Prointer I, II, III, IV, V e VI). Estes foram estruturados como componentes teórico-práticos obrigatórios e fundamentais para o processo formativo das(os) pedagogas(os) com vistas a atender às problematizações, ausências e vulnerabilidades levantadas na análise curricular pela comunidade acadêmica do curso de Pedagogia/Pontal, à época de sua reformulação. Desse modo,

Esse componente curricular, com carga horária teórica e prática, tem como objetivo introduzir a concepção da prática como práxis que se deseja, para alicerçar a formação desde o início do curso, integrado com outro componente, o Seminário Institucional da Licenciatura (Seilic) constituindo como um momento de interlocução entre a universidade, a escola e a sociedade como um todo. (PROJETO..., 2019, p.64)

A existência dos Prointer tem sentido pela articulação e unidade entre teoria e prática engendrando condições para a socialização de vivências, reflexões e produções a serem divulgadas no Seminário Institucional da Licenciatura (SEILIC), momento importante de vivências formativas para as(os) estudantes do curso de Pedagogia como também para as(os) profissionais das instituições de ensino de Ituiutaba/MG e região. Essas(es) sujeitas(os) “[...] poderão compartilhar suas experiências, os conhecimentos elaborados, os resultados e produtos [...], socializando-os e

colocando-os para o debate e a reflexão, necessários à interdisciplinaridade e ao conhecimento crítico [...]” (PROJETO..., 2019, p.65)

No que se refere ao aspecto formativo, no movimento constante de avanços e impasses, as discussões e as sínteses elaboradas no coletivo durante o período de reformulação do PPP (2017/2018), foram consideradas para a estruturação de cada Prointer e os seus resultados deverão ser publicizados, debatidos na ocasião da realização do SEILIC. Para a construção da nova proposta, a metodologia adotada, em sua essência, foi o diálogo a partir de um olhar aprofundado, rigoroso e criterioso, sobretudo, problematizador em relação ao currículo (versão 2007), intentando-se chegar à [...]“destruição da sua compreensão “mágica” e a construção duma compreensão crescentemente crítica” considerando [...] “o papel ativo dos sujeitos em sua realidade e com a sua realidade”, a do curso de Pedagogia, e que “atuasse[m] como ser[es] no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito[s] e não de mero[s] e permanente[s] objeto[s]”. (FREIRE, 1979, p.40)

Nessa perspectiva, o novo conteúdo programático do Curso foi despontando a partir do protagonismo das(os) estudantes em todo o processo de elaboração do PPP, apresentando as problemáticas e proposições de possíveis componentes curriculares, especialmente, os Prointer, que, em sua singularidade, contemplaram as vozes de quem vivenciava a concretude do curso: os anseios, os desejos, as dificuldades, as lacunas e as vicissitudes das(os) sujeitas(os) que construíam, e constroem, a história da Pedagogia/Pontal.

Como o curso baseia-se no pressuposto do eixo da práxis educativa, após o percurso nos Projetos Interdisciplinares, as(os) graduandas(os) dão continuidade ao itinerário reflexivo de compreensão e problematização entre teoria e prática nos espaços dos estágios supervisionados I, II, III, IV, com foco, respectivamente, na Gestão, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Espaços Não Escolares, finalizando com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). É no movimento dialético entre as disciplinas, as metodologias, os referenciais teóricos e as práticas que o eixo da práxis educativa se constrói, não como algo linear; ao contrário, como processo, portanto, dicotômico e que não exclui o conflito entre seus pares. Assim, nessa mobilização, (des)romantizamos o diálogo para que, de fato, ele cumpra seu papel na formação do pensamento mais crítico e menos ingênuo das(os) nossas(os) estudantes. (FREIRE, 1979)

Na socialização de dúvidas, questionamentos e apontamentos de

muitas(os) discentes que foram e são impactadas(os) diretamente pela organização do curso, procuramos coletivamente delinear uma proposta dos Prointer que considerasse uma formação mais consistente da(o) pedagoga(o), pois

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, [...] que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.” (BELL HOOKS, 2013, p.273)

Ao encontro da educação defendida por hooks (2013), transgressora e libertadora, esses componentes foram estruturados para conversar com as disciplinas de cada período do curso, ao longo dos seus seis primeiros semestres, bem como com os Ciclos de Formação⁴, considerando a pluralidade de conhecimentos. Cada Projeto Interdisciplinar foi esboçado a partir de uma pergunta geradora relacionada ao componente curricular e ao ciclo em que está circunscrito, com objetivos específicos e resultados esperados para atender às demandas do curso, segundo os atores que os construíram.

O Prointer I, cujo tema é “A construção da identidade do profissional da educação”, tem como direcionadoras das discussões as tessituras produzidas entre os âmbitos da vida das(os) licenciandas(os), futuras(os) pedagogas(os), que se dão na relação entre os aspectos individuais e coletivos, na dimensão mais micro (familiar) até os fatores sociais mais amplos. Nesse início de percurso formativo, as(os) estudantes são provocadas(os) a pensar sobre si e a constituição identitária que se dá na relação com a(o) outra(o), produzindo expectativas sobre o campo da Pedagogia e o devir profissional. Como finalização desse primeiro movimento, precisam elaborar um memorial, por meio do qual realizam reflexões sobre suas histórias e reminiscências que deem sentido ao se constituírem pedagogas(os).

O segundo movimento proposto, no Prointer II, tem como enfoque a “Escrita acadêmica e expressão subjetiva” e direciona-se para expandir os saberes relacionados à “Língua Portuguesa e dos meios de expressão linguística, [uma vez] que a) [a(o) pedagoga(o)] [...] terá como tarefa, em

4 “[...] o currículo do curso de Pedagogia/Pontal está organizado em três ciclos de formação: o primeiro é denominado de “Pessoas fazedoras de história” e abarca os três primeiros semestres letivos. O segundo, “Diálogos interculturais”, é composto pelo 4.º, 5.º e 6.º períodos. E o último ciclo, “Práxis transformadora”, congrega os últimos períodos de formação inicial.” (OLIVEIRA; VILELA; RIBEIRO, 2021, p.146)

sua atuação profissional, ensinar a ler e escrever e (b) do/a acadêmico/a que deverá dominar tais conhecimentos para a leitura e produção de textos [...]” (PROJETO..., 2019, p.68). O intuito desse Projeto Interdisciplinar é utilizar-se do repertório das(os) estudantes para avançar na produção textual, que iniciou com a escrita de si, por meio do memorial e, nesse período do curso, destina-se a promover oficinas de leitura e escrita acadêmica, destacando suas singularidades em relação a outros gêneros textuais.

Nos debates e reflexões sobre a formação inicial promovida pelo curso de Pedagogia/Pontal, as(os) graduandas(os) enfatizaram a necessidade de aprofundar os conhecimentos no campo da matemática, o qual estruturou o Prointer III que tem como pergunta direcionadora “Quais os conhecimentos matemáticos e didáticos necessários à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental?” (PROJETO..., 2019, p.69). Tendo em vista essa pergunta-problema identificamos a importância da unidade teoria-prática para a atuação da(o) professora(r) da educação infantil e ensino fundamental e, ainda, de acordo com a proposta do componente, a valorização das atividades lúdicas e coletivas.

Em uma contínua trajetória formativa, as(os) futuras(os) pedagogas(os), no 4.º período, refletem sobre a “Organização de tempos e espaços na Educação Infantil” por meio de análises das práticas pedagógicas, dos pressupostos e das concepções que assegurem os direitos das crianças de 0 a 5 anos. Em Prointer IV, por meio de atividades como observações de ambientes, realização de oficinas, entrevistas com professoras(es), dentre outras, pretende-se identificar como são organizados os tempos e os espaços em instituições de educação infantil de Ituiutaba e região. Essa coleta de dados, em diferentes fontes, fundamentará a produção de um artigo, resultado dessas primeiras aproximações analíticas com a estrutura física e com a organização das rotinas e atividades das creches e pré-escolas.

A necessidade de acentuar o foco em áreas da atuação docente, como na Matemática, retornam em Prointer V, no qual as atenções são dirigidas para a alfabetização, com destaque para as práticas, tendo como pergunta orientadora: “Que conhecimentos mobilizar e/ou construir para que a leitura e a escrita propiciem formação inicial significativa para ampliar o capital cultural docente?” (PROJETO..., 2019, p.70). Nesse componente curricular, o trabalho alfabetizador é problematizado com as(os) graduandas(os) por meio da análise e da realização de diversas atividades, como leituras de textos sobre alfabetização, elaboração de propostas e materiais didáticos, dentre outros. Destaca-se ainda, o estímulo

à interlocução com professoras que atuam no Ensino Fundamental I, pelo “trabalho colaborativo e o diálogo constante entre professores formadores, estudantes e professores em exercício [...]” (PROJETO..., 2019, p.72)

Na direção de um processo formativo inicial que amplie ou intervenha nas lacunas curriculares existentes, organizou-se o Prointer VI que prioriza o conhecimento artístico-cultural, na relação entre teoria e prática, como os demais projetos interdisciplinares. Sua perspectiva é encontrar respostas para mobilizar uma prática docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que se paute por um movimento criativo. Nessa direção, serão promovidos “[...] Debates e práticas em torno do fazer, pensar, contextualizar e veicular as temáticas relativas aos artistas, às obras e os sujeitos nos contextos escolares.” (PROJETO..., 2019, p. 73). Destacando-se também a realização de ações de cunho científico, bem como a difusão de práticas e linguagens que valorizem a produção artística e cultural.

Após seis semestres de contato com diversas áreas, temas, atividades, profissionais e instituições nos Projetos Interdisciplinares, tem-se como expectativa que a(o) estudante do curso de Pedagogia/Pontal participe ativamente do SEILIC, esperando-se que seja provocada(o) e provoque pelas experiências, saberes e produções socializadas. Nesse sentido, faz-se necessário sobressair, não apenas o que foi alcançado pelas(os) graduandas(os) e instituições de ensino parceiras, mas também os desafios e os obstáculos a serem enfrentados e as demandas e os projetos a serem desenvolvidos.

Com base no exposto, nossas expectativas para a realização da 1.^a edição do Seminário se intensificam, uma vez que sua realização provavelmente se evidenciará pelo movimento da práxis educativa realizado no curso, que não ocorre de forma linear, homogênea e sem conflitos. No processo de implementação do PPP do curso desde 2019, do qual o componente curricular Prointer faz parte, os impasses e as contradições começaram a se revelar.

O proposto e a realidade: a implementação do novo PPP

Neste momento do texto é relevante externar o processo de implementação do novo currículo do curso de Pedagogia/UFU/Pontal que foi reformulado e aprovado em dezembro de 2019, como já anunciamos.

Convém lembrar que a reformulação deste PPP, sobreveio da

atitude dialogal problematizante sobre a realidade – disciplinas, ementas, referências bibliográficas, metodologias, relação professora(r)-aluna(o), práticas educativas, dentre outros – sobretudo, o pressuposto epistemológico freireano que baliza a construção teórico-prática do curso, em sua essência, desde sua primeira versão (2007). O diálogo problematizante que adotamos como princípio para a reformulação não excluiu o conflito entre docentes, discentes, técnicos e técnicas, egressos e egressas. Por isso, não referenciamos um diálogo ingênuo e romântico; ao contrário, demos guarida à suspeita crítica, à inquietação e ao confronto em relação à proposta de formação a partir dos conteúdos programáticos e, desse modo, toda a comunidade acadêmica pôde problematizar a realidade, a concretude vivida, a partir do seu ponto de vista, e refletir em uma perspectiva mais ampla, sobre a dimensão social, as relações entre o local e o universal, o uno e o diverso, o eu e o outro, sinalizando que um curso pautado em uma matriz epistemológica crítica, dialeticamente, gera criticidade. É com esse olhar que passamos a apresentar alguns aspectos importantes sobre o que temos vivenciado no curso como professoras e coordenadoras (do curso e do Prointer) no que diz respeito à implementação da nova versão do PP.

Tecnicamente, em 2019, a reformulação do PPP foi aprovada no Conselho de Graduação/CONGRAD da Universidade Federal de Uberlândia e sua primeira edição efetivou-se no primeiro semestre de 2020 com a entrada de setenta e cinco estudantes (75), trinta e cinco (35) no curso integral e quarenta (40) no noturno, na modalidade presencial. Todavia, com o novo contexto da pandemia da covid-19, nosso calendário foi suspenso a partir de 17 de março de 2020 pela Resolução 6/2020/CONGRAD/UFU e só seis meses depois, retomamos às aulas no formato remoto. Uma vez suspenso o calendário, os semestres ficaram posicionados em períodos contrários às outras instituições de ensino e também em períodos que, comumente, eram destinados às férias escolares, o que nos causou certo desconforto e nos exigiu um tempo a mais para adaptarmos a esse novo *modus vivendi* que nos fez rever metodologias, práticas, recursos pedagógicos e, paralelamente, implementar o novo currículo.

Sucessivamente, em 2021, mais setenta e cinco (75) novas(os) sujeitas(os) passaram a compor o curso de Pedagogia, somando um total de cento e cinquenta (150) pessoas que vieram em busca deste curso e trouxeram consigo seus traços culturais e sociais, resultado de suas andarilhagens, suas aspirações, seus desejos e suas diferenças, provocando o encontro, o embate, o conflito e o enfrentamento com outras pessoas que já pertenciam ao curso – estudantes, docentes e técnicas(os). É

preciso considerar nesse processo, a chegada de seis (6) novas(os) docentes, oriundos(as) de outras instituições, com suas marcas culturais e suas experiências, sendo convidadas(os) ao debate e ao diálogo para a implementação do currículo atual e a continuidade do currículo anterior que, por ora, ainda está em vigência.

Do ponto de vista mais pedagógico, consideramos importante registrar que, no movimento da implementação do PPP, evidenciamos alguns pressupostos freireanos importantes e que nos ajudaram a tecer reflexões e aprofundá-las. Assim, as pessoas envolvidas no processo de implementação do projeto são diversas, carregam suas histórias e culturas: umas vêm em busca de um curso freireano e que realiza o Círculo de Cultura; outras nem perceberam esse diferencial e nem se pautaram nessas premissas para escolherem em que local fariam sua formação; e, ainda, há aquelas que a nota do Sistema de Seleção Unificada - SISU permitiu apenas esse curso. Identificamos, portanto, um amálgama de interesses, finalidades e possibilidades; e é evidente que o encontro de tudo isso não se configurou de forma harmoniosa, ao contrário, foi conflituosa e contraditória.

Diante desse contexto, a prática pedagógica desenvolvida no Curso, por meio do acolhimento, da escuta sensível, da problematização e do diálogo, balizou e baliza o confronto entre as pessoas que o compõem, as(os) chegantes e as(os) que já se encontram nele, o currículo novo e o antigo. Da mesma forma, convivem nesse processo, as(os) docentes novatas(as) (seis docentes vieram de outras instituições), uma parte que se foi (seis docentes foram removidas(as), e outra que permaneceu entre nós. Desse conjunto, muitas(os) não vieram para o curso porque são freireanas(os), ou estavam em busca de uma proposta assim, mas porque foram aprovadas(os) em concurso, solicitaram redistribuição, dentre outros; enfim, vieram e estão nele por alguns condicionantes.

É no encontro das(os) sujeitas(os), de suas culturas, de seus saberes e visões de mundo diferenciadas que se instala a inquietude conflitante, a problematização e o questionamento crítico e cuidadoso sobre os fundamentos e a metodologia expressa no PPP do curso, recentemente aprovado. Nesse sentido, em um movimento dialógico, despontam-se lacunas, fragilidades, potencialidades e qualidades. Revela-se sobretudo, que este PPP é orgânico, dinâmico, vivo à medida que é relido, refletido, problematizado pelo conjunto de suas/seus sujeitas(os) históricas(os) e culturais durante todo o ano letivo; em especial, no Círculo de Cultura, que se reúne anualmente para trazer à tona a tangibilidade do curso, por

meio das sínteses elaboradas por suas/seus participantes.

É imprescindível ressaltar que este Projeto atende às resoluções vigentes⁵ e, no exercício dialógico, o grupo de docentes busca problematizá-las, enfrentá-las, sem perder de vista os princípios epistemológicos nele referenciados. Portanto, por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), e em contato efetivo com toda a comunidade do curso, ele torna-se cada vez mais orgânico e em constante mudança. Salientamos que, atualmente, nosso principal foco é refletir sobre a curricularização da extensão⁶. Todavia, não se trata de qualquer extensão, que apenas cumpra as normativas legais, mas que contribua significativamente para o processo formativo no qual as pessoas sejam fazedoras de suas histórias, que os diálogos interculturais sejam evidenciados e a práxis transformadora possa se concretizar. Certamente, o diálogo será o fio condutor do processo de curricularização da extensão dentro do curso; sobretudo porque as muitas vozes serão ouvidas, o uno e o diverso fortalecerão o debate e não se excluirá o conflito.

A retomada contínua do PPP em relação às mudanças é o caminho que traduz a essência da formação proposta no curso de Pedagogia/Pontal. Por meio da escuta da(o) outra(o), da comunicação, do questionamento, do dissenso e seu enfrentamento, como afirma Freire (2003, p.61), se permite “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” Ou seja, é nesse movimento que a práxis educativa, de fato, se realiza para a formação de um pensamento mais crítico das(os) graduandas(os) sobre a realidade humana.

Considerações finais

As linhas traçadas neste texto expressam as reflexões elaboradas para a Roda de conversa “O curso de pedagogia no campus Pontal da UFU/ Ituiutaba”, no Simpósio Internacional Paulo Freire: memórias, esperança e

5 Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015) e a Resolução 32/2017/CONGRAD da Universidade Federal de Uberlândia, que dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação (UFU, 2017).

6 Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) e dá outras providências. (BRASIL, 2018)

resistência, que nos permitiram, na horizontalidade, ouvir as(os) partícipes de um mesmo processo sobre a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e sua execução. E, a partir dela, elaborarmos novas sínteses que, por meio da própria essência do curso, permitiram que as(os) sujeitas(os) atuais e as(os) que outrora virão possam mergulhar em sua substancialidade e produzir dialeticamente novas ideias e proposições formativas.

Sendo assim, os Prointer possibilitaram e possibilitam esse movimento de análise endógena, assim como do PPP de modo geral, seja por aquelas(es) que o ajudaram a construir, como também aquelas(es) que participaram, em algum momento, de sua execução. O percurso formativo do Prointer I ao VI tem a práxis como direcionadora de todo o trabalho desenvolvido, que reverbera nos estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso. Cada Projeto, por meio dos objetivos e resultados a serem alcançados, dialoga com as disciplinas e com os Ciclos de Formação, em um fluxo contínuo de retomadas, avanços e reflexões que consideram o inacabamento humano e, por conseguinte, analisam seus hiatos, uma vez que são postos em ação por todos nós, seres em construção.

Como já afirmamos, o novo PPP está em implementação e caminhamos para o sexto período; ou seja, mais da metade do curso, o que nos possibilita retomá-lo, problematizando suas práticas, metodologias, referenciais teóricos, relações, culturas e a formação inicial concebida a partir delas, com vistas ao novo que logo despontar-se-á.

Referências

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros; VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Análise do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia/Pontal/UFU: fundamentos éticos freireanos para a formação humanizadora. In: PROCÓPIO, Leandra Vaz Fernandes Catalino et.al. Centenário de Paulo Freire: Memórias e ressignificação da práxis educativa libertadora, **Humanidades & Tecnologia** (FINOM), V.32, N.1, 2021. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2046/1389. Acesso em: 21 jan. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPP). Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2019. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOTpmmgT33WB409R1o6PfbT2L9wc_C_9l07RwQK7iBcpv00Kr4zz6VOvvJlqfMbG8J_RACwiP2VFvndQltw_eAn. Acesso em: 21 jan. 2022.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL “Paulo Freire: memórias, esperança e resistência”. Sobre o evento. 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/simpso-internacional-paulo-freire-memrias-esperana-e-resistncia>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução SEI Nº 32/2017, do Conselho Universitário**. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução 6/2020/CONGRAD/UFU**. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-6.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

Capítulo 26

O CÍRCULO DE CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GRADUAÇÃO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFU-PONTAL

Karina Klinke¹

Mical de Melo Marcelino²

Introdução

O Círculo de Cultura é, em suma, uma experiência de *Educação como prática da liberdade*, título de um dos livros em que o educador Paulo Freire compartilha sua práxis. As pessoas, sentadas em círculo, podem se ver e se ouvir; problematizar sua realidade a partir da avaliação, análise e síntese de temas gerados por tal realidade; e criar possibilidades de transformação. Assim, a pessoa “vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (FREIRE, 2003, p. 51).

Para Paolo Nosella (2007, p. 176), “a repercussão do movimento de alfabetização e de cultura de Paulo Freire foi realmente enorme e transbordou as fronteiras nacionais”. Então por que não alcançaria o curso de Pedagogia em Ituiutaba, Pontal do Triângulo Mineiro?

E alcançou. Por isso apresentamos neste texto a implantação da dinâmica do Círculo de Cultura no curso de licenciatura em Pedagogia, sediado no Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. Convidamos-vos a conhecer o desafio de desenvolver, por 13 anos consecutivos, uma práxis em que, em lugar da e do professor, temos o coordenador de debates; em lugar de aula discursiva, o diálogo; em lugar de aluna e aluno, temos o participante de grupo; em lugar de programação compacta, temos unidades de aprendizado (FREIRE, 2003).

O desafio não está apenas em agenciar um Círculo de Cultura para

1 Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia do ICHPO-UFU. E-mail: klinke.k@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia do ICHPO-UFU. E-mail: micalmm@gmail.com

mais de 200 pessoas, mas em promover o dialogismo no meio acadêmico, um campo de disputas político-ideológicas e de vaidades.

O Círculo de Cultura no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia

O Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura da UFU-Pontal tem, atualmente em vigor, duas versões de PPC:³ a primeira aprovada quando da criação do Curso em 2006,⁴ de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia;⁵ e uma versão reformulada, que passa a vigorar em 2019, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial em Nível Superior e Para a Formação Continuada⁶ e à reformulação do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU,⁷ conduzida pelo Fórum de Licenciaturas desta instituição.

Desde a sua primeira versão, tem como princípios e fundamentos “alguns marcos históricos [que] configuram a determinação do curso de Pedagogia da FACIP/UFU,⁸ inspirando ou inspirados por princípios e concepções freireanas sobre a educação, nosso foco e utopia” (PROJETO, 2007, p. 24). A segunda versão, elaborada “após intensos debates entre os/as atuais docentes do curso, técnico/a e estudantes” (PROJETO, 2019, p. 11), reafirma e sustenta o referencial freireano.

É, portanto, a partir dos princípios e fundamentos de Paulo Freire que o Círculo de Cultura foi instituído no Curso de Pedagogia como um componente curricular que compõe o Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural:

Os componentes curriculares que circulam neste projeto conduzem a uma possibilidade de integrar saberes e práticas em uma unidade dialética de organização da formação inicial do pedagogo na FACIP/

3 Ficam em vigor duas ou mais versões do PPC enquanto houver discentes em formação que ingressaram na versão anterior. Depois que esses se formam, passa a vigorar apenas a versão mais recente.

4 Ato de criação: Resolução nº 02/2006 do Conselho Universitário/UFU.

5 Parecer CNE/CP e Resolução nº 1, de 15 maio de 2006.

6 Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

7 Resolução SEI nº 32/2017.

8 Em 2006 foi criada a Faculdade de Ciências Humanas do Pontal, campus avançado da UFU, com sede no município de Ituiutaba/MG e instituídos 11 cursos de graduação, sendo um deles o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Em 2018 os, então 13 cursos deste campus, foram reorganizados em três Institutos, e o Curso de Pedagogia passou a integrar o Instituto de Ciências Humanas do Pontal.

UFU, que integram as disciplinas obrigatórias, o eixo da práxis educativa e os ciclos com os Círculos de Cultura como articuladores dos saberes trabalhados em cada momento do curso. (PROJETO, 2007, p. 39).

A estrutura curricular do Curso atribuí, portanto, ao Círculo de Cultura, propiciar a síntese de cada Ciclo de Formação que organiza as disciplinas ofertadas por período letivo (semestral), a fim de “introduzir na organização curricular uma temporalidade que leva em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação do aluno” (PROJETO, 2007, p. 36). Por isso,

Cada Ciclo de formação compreende um período de três semestres letivos com a centralidade nos sujeitos do processo educativo, colocando necessariamente a questão da diversidade, da multiplicidade de formas de existir, de aprender, de interpretar o mundo, coerentes com os princípios freireanos. (PROJETO, 2007, p. 36)

Com esta compreensão, as disciplinas são ofertadas nos períodos que compõe o Curso, de acordo com os Ciclos de Formação, com a perspectiva de responder às seguintes provocações: O que é fazer história? O que é diversidade? O que é ser educador? Dessas, parte a seguinte organização das atividades obrigatórias e optativas do Curso, por Ciclos:

Ciclo 1 - *os sujeitos como fazedores de história*: corresponde aos três primeiros semestres letivos e tem como objetivo analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente e do gestor educacional em seus processos de construção histórico-social. Além disso, discutir e refletir junto aos PIPEs⁹ sobre a experiência educativa dos alunos do curso, porque a concepção de formação presente nesse projeto parte dos saberes já construídos pela experiência vivida, na perspectiva de compreensão dos sujeitos como fazedores de história.

Ciclo 2 - *multiculturalismo e o respeito pelo diverso*: compreende o 4º, 5º e 6º semestres letivos do curso e tem como objetivo analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional, na perspectiva do processo pedagógico que se deseja construir, reconhecendo a diversidade brasileira como um fator a ser considerado no processo de ensinagem.

Ciclo 3 - *tempos e espaços dialógicos em construção*: corresponde aos três (ou quatro, no caso do curso noturno) últimos semestres letivos do curso e tem como objetivo proporcionar aos alunos a vivência da docência em suas múltiplas dimensões, compreendendo a formação do

9 Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) desenvolvido nas licenciaturas da UFU. (Cf. SILVA, 2008)

pedagogo com uma visão de totalidade da complexidade do processo educativo. Este Ciclo resguarda a ideia de processo, de questionamento, de provisoriidade do conhecimento, de compreensão e explicação do cotidiano escolar, como tempos espaços dialógicos em permanente construção. (PROJETO, 2007, p. 36-38).

Ao final de cada Ciclo de Formação, as e os discentes, e docentes participam, então, do Círculo de Cultura, que tem periodicidade anual e acontece ao término do primeiro semestre letivo ou no início do segundo.¹⁰ Por ser um componente curricular obrigatório, com carga horária de 20h, todas e todos os discentes devem participar de, no mínimo, três Círculos de Cultura para a integralização curricular, quando devem somar 60h.

O Círculo de Cultura sugere “a ampliação do espaço da sala de aula, no sentido de diversificar e enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na Universidade”. Para isso, tais relações são ressignificadas e trabalhadas “com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos” (PROJETO, 2007, p. 51).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do Círculo de Cultura, na primeira versão do PPC (2007), previa que:

Cada Círculo de Cultura [tivesse] um(a) professor(a) responsável pela coordenação das atividades propostas, embora todos os docentes do curso estejam envolvidos no processo. [...] Os(as) professores(as) responsáveis pela coordenação do trabalho nos Círculos de Cultura, serão os(as) titulares das seguintes disciplinas: Princípios Éticos Freireanos, Escolas Abertas à Diversidade, Organização do Trabalho Pedagógico. Os Círculos de Cultura serão organizados em sessões de debates para discussão da temática proposta; comunicações de trabalhos realizados ao longo do Ciclo; exposição de materiais produzidos pelos(as) alunos(as) e atividades artísticas culturais, entre outras que poderão ser sugeridas pelos(as) alunos(as) e docentes no decorrer do percurso. (PROJETO, 2007, p. 51).

Como em várias edições do Círculo ocorreram espaços em que compareceram estudantes egressas e egressos, “não só como participantes, mas em atividades protagonizadas pelas/os mesmas/os: seja no diálogo direcionado ao corpo docente do curso de Pedagogia, seja no diálogo

10 Como o Curso tem ingresso anual, no primeiro semestre de cada ano letivo são ofertadas as disciplinas dos períodos ímpares (1º, 3º, 5º, 7º e 9º) e no segundo semestre, os períodos pares (2º, 4º, 6º, 8º e 10º, no curso Noturno). Por isso, quando o Círculo acontece, as e os discentes matriculados no 3º período estão encerrando o Ciclo 1, matriculados no 5º período estão encerrando o Ciclo 2 e matriculados no 7º e 9º períodos estão encerrando o Ciclo 3. As e os ingressantes do 1º período, que ainda têm pouca experiência nesta formação, são convidados a participar da experiência para conhecer o que circula no Curso, compartilhar sobre si e suas percepções iniciais sobre ele.

direcionado às/aos estudantes em formação ou em outras atividades de diversas naturezas” (PROJETO, 2019, p. 113), essas e esses passaram a fazer parte integrante dos Círculos de Cultura.

Essa e outras alterações apontadas na reestruturação do PPC (2019) levou em consideração o histórico de uma década de desenvolvimento de Círculos de Cultura. O texto traz a avaliação positiva de que os Círculos “promovem um movimento de problematização e a construção de uma síntese do processo formativo vivenciados pelos/as discentes”, apesar de ajuizar a “dificuldade de diálogo para a promoção do Círculo de Cultura realmente coletivo” (PROJETO, 2019, p.29).

Afinal, desenvolver a práxis do Círculo freireano – originalmente proposto (1960) em articulação com pequenos grupos de comunidades populares – em um modelo escolar universitário, que envolve toda a equipe de um curso de formação de professoras e professores (23 docentes, duas técnicas-administrativas e aproximadamente 300 discentes), é uma tarefa desafiadora.

Com a perspectiva de atenuar este desafio, a deliberação apresentada na reformulação foi de constituir “comissões em cada realização do CC com um/a representante, no mínimo, de cada turma, para atuar como mediador/a” (PROJETO, 2019, p. 31). Assim, com a mesma fundamentação epistemológica freireana, metodologicamente, a organização do Círculo de Cultura passa a ser de responsabilidade coletiva, envolvendo “as/os professoras/es do curso, inclusive com a participação de estudantes definidos/as pelos pares como representantes de cada Ciclo. Para a coordenação desse processo indica-se a composição de uma comissão periodicamente recomposta” (PROJETO, 2019, p. 59).

- Os princípios do Círculo de Cultura são assim reestruturados:
- A centralidade da problematização: o aprofundamento da complexidade da análise da realidade, com a formulação de novas perguntas diante das sínteses datadas;
- A exploração de múltiplas linguagens de elaboração e registro das sínteses;
- A utilização de diferentes espaços, tanto na universidade quanto externos;
- A organização circular para ampliar a relação entre os/as envolvidos/as;
- A dialogicidade como base para a construção do conhecimento;

A valorização da cultura local, das/os estudantes e professoras/es;

- E, ainda, as sínteses dos Círculos de Cultura são elaboradas coletivamente, com a participação das/os estudantes do ciclo e docentes. (PROJETO, 2019, p. 59)

E, com base nas alterações bibliográficas e de conteúdo das disciplinas que compõe os três Ciclos de Formação, atualiza-se também a nomenclatura de cada Ciclo, passando a ser denominados: 1º Ciclo: *Sujeitos fazedores de história*; 2º Ciclo: *Diálogos interculturais*; 3º Ciclo: *Práxis transformadora*.

Reconfigura-se, então, sua estrutura circular como momento formativo, agora no intuito de responder as seguintes provocações: O que é fazer história? O que é dialogar interculturalmente? Como provocar a transformação da realidade mediada pela educação?

A práxis do Círculo de Cultura no curso de Pedagogia da UFU-Pontal

Diante dos desafios encontrados, procuramos conhecer outras experiências de Círculos de Cultura desenvolvidas em formação docente na graduação, com o objetivo de aprender com elas. Para isso, fizemos buscas nos portais científicos considerados atualmente como os mais relevantes.¹¹ Encontramos duas teses de doutorado e cinco artigos científicos que tratam de vivências de Círculo de Cultura em cursos de graduação,¹² mas em nenhum deles o Círculo compunha o PPC. Isso nos indica que não há proposta semelhante publicada ou que esta seja pioneira. Mais um desafio, relatar uma práxis sem parâmetro de comparação.

Para este relato tivemos acesso a três projetos do evento e seus relatórios;¹³ seis depoimentos gravados por docentes e três por egressas,

11 As buscas aconteceram entre os dias 21 e 25 de janeiro de 2022, nas plataformas eletrônicas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scielo – *Scientific Electronic Library Online*; periódicos CAPES; *Redalyc Scientific Information System*; *Google Acadêmico*. Outros resultados podem ser encontrados posteriormente, uma vez que são atualizadas constantemente. Depois de experimentar diversas possibilidades de cruzamento de palavras-chave – “círculo de cultura” / “pedagogia” / “Paulo freire” / “formação” / “docente” – e filtros – Brasil, português – para chegarmos a resultados mais precisos em relação ao nosso interesse, passamos à leitura dos títulos, em alguns casos recorremos à leitura do resumo ou, ainda, foi preciso ler partes do corpo do texto para conhecer o lócus das pesquisas e entender a apropriação do conceito de Círculo de Cultura.

12 ADAD; SANTOS; SILVA (2021), ANDRADE (2019), ARAÚJO (2012), MACHADO; CAVALCANTI (2008), RODRIGUES; MACHADO (2012), SILVA; FERREIRA; FERREIRA (2017), TOMELIN; RAUSH (2021).

13 A partir de 2019 o Círculo de Cultura passou a elaborar projeto como “Evento” e receber financiamento por ser aprovado em editais do Programa Institucional de Apoio a Eventos de

disponíveis na página do evento;¹⁴ vídeos, fotografias e textos curtos disponíveis nas redes sociais do evento.¹⁵ Acreditamos que possa haver muitos registros esparsos sobre as ações desenvolvidas, sob a guarda de participantes docentes e discentes, que merecem coleta, análise minuciosa e uma síntese mais abrangente.

O Círculo de Cultura no Curso de Pedagogia da UFU-Pontal, semelhante às práticas relatadas nos trabalhos científicos encontrados, tem como fundamentação teórico-metodológica as proposições de Paulo Freire, cotejadas com as de outros autores e autoras, com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com documentos oficiais que delineiam seu perfil.¹⁶ Sob o ponto de vista de docente que participou da elaboração do PPC (2007):

O Círculo de Cultura nasce de um sonho. Quando nós iniciamos no Pontal o Curso de Pedagogia em 2006 [...], éramos um grupo muito pequeno. E quando nós nos sentamos para pensar o Curso no Projeto Pedagógico, todos nós trouxemos de nossas formações a perspectiva freireana. Foi uma coincidência. E trouxemos, com ela, a perspectiva da esperança. De trazer o diferente para o Pontal do Triângulo Mineiro. [...] Esta formação seria freireana e, portanto, o Círculo de Cultura seria o momento de reflexões. [...] E hoje ele é uma realidade. (Docente 1, 2020)

O primeiro Círculo de Cultura foi desenvolvido no Curso no ano letivo de 2008 e se estendeu em formato presencial até 2019. Em 2020 e 2021 ele aconteceu em formato remoto, pois estávamos em período de restrição social devido à pandemia da COVID-19.

O formato do Círculo de Cultura é, conforme a proposta freireana, construído pelos sujeitos que o compõem: discentes, docentes e técnicas-administrativas do Curso, em diálogos promovidos por meio de *Atividades Pré-Círculo* – intervenções artísticas, debates, reuniões com as turmas –, fundamentado na perspectiva de que “o homem [e a mulher], como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 1983, p. 47 apud PROJETO,

Extensão (PIAEV) da UFU.

14 Disponível em: <<https://circulodecultufupo.wixsite.com/meusite>> Há previsão de que, conforme forem recuperados os documentos iconográficos e textuais de eventos anteriores, sejam disponibilizados neste site.

15 Disponíveis em: Facebook [<<https://www.facebook.com/circulodeculturapedagogia>> | <<https://www.facebook.com/circulodeculturapedagogiaufupontal>>] Instagram [<https://instagram.com/circulodecultura2020?utm_medium=copy_link> | <<https://www.instagram.com/circulodecult.ufupontal/>>] e Telegram [<<https://t.me/+V0AiHhh7qlvOh8EG>>]

16 Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e o Censo Escolar de 2005 (2006).

2007, p. 36). Na perspectiva de docente que ingressou posterior à criação do PPC (2007):

A circularidade é um valor civilizatório africano. [...] Ela traz como concepção de vida, como forma de se ver no mundo, [por isso] não existe um começo e um fim, então está tudo interligado. Não tem uma hierarquia: quem é o melhor, quem é o maior, quem está em primeiro lugar. Então esta fluidez dá à circularidade uma compreensão que considero ter sido usada por Paulo Freire como uma “sacada”: [...] há uma concepção da participação geral: nós todos podemos participar, todas as pessoas envolvidas neste processo formativo têm o direito de participação. Há o envolvimento de todos para a elaboração, para a criação. (Docente 2, 2020)

Por isso, o formato do Círculo sofre alterações a cada ano letivo, quando é escolhido um tema gerador e planejadas atividades que atendam tanto a demanda do público que participará do Círculo quanto à síntese feita ao final do Círculo anterior.

Mas como se inserir nesta dinâmica? Na experiência docente:

Quando cheguei aqui no Curso de Pedagogia do Pontal, o Círculo de Cultura estava em pleno movimento de organização. As professoras estavam chamando para sua organização e eu, sem entender muito o que era, como era e como fazer, acabei entrando na comissão de organização. Procurei me inteirar pela via da racionalidade, da intelectualidade, porque a gente acha que vai ler um texto e vai entender o que é, o que representa a vivência do Círculo de Cultura. E assim eu fiz, fui atrás de textos, artigos, fui ler Paulo Freire, o que era Círculo de Cultura e eu não conseguia entender qual era a relação que se estabelecia entre aquela metodologia que Paulo Freire utilizava nas salas de alfabetização dele e o que se fazia de fato no Curso de Pedagogia. E fui aprendendo no melhor sentido de que “é caminhando que se faz o caminho”. (Docente 3, 2020)

Com a reestruturação do PPC (2019), como já foi mencionado, passou-se à formação de uma comissão ampliada para a organização do evento, em que participam todas e todos os docentes, técnicas-administrativas e discentes com disponibilidade de horário (garantido ao menos um/a, por período do Curso), as egressas e egressos. Portanto, em 2019, a opinião de discentes foi agregada por meio de seus representantes na comissão e, entre as *Atividades Pré-Círculo*, alguns discentes e docentes gravaram suas impressões sobre o tema gerador,¹⁷ como podemos ler no trecho transcrito a partir do depoimento de discente sobre o tema gerador de 2019:

Falas de autonomia: mulher, profissional, política e intelectual nos diversos espaços de aprendizagem. Penso que ser mulher é algo muito complexo e

17 Disponíveis em: <<https://circulodecultufupo.wixsite.com/meusite/depoimentos>>

o tema consegue abarcar essa complexidade. [...] Acredito que esse é um momento de enfrentamento e luta pelo que a gente acredita e que busca diariamente. Estou dentro deste processo, desde que cheguei aqui [no Curso]: de reafirmar quem eu sou, desta busca pela humanização, eu venho buscando isso. E para mim é muito importante conseguir olhar para o outro com olhar que se aproxime do que ele é, não daquilo que eu gostaria que ele fosse. [...] E eu tenho que respeitar o outro naquilo que ele é. (Discente, 2019)

Evidencia-se no depoimento a práxis do caráter humanista e libertador da proposta pedagógica do Curso, abarcado na escolha dos temas geradores:

[...] em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo 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 [e mulheres] em processo de permanente libertação. (PROJETO, 2007, p. 19).

No intuito de ampliar ainda mais a efetiva participação de todas as pessoas envolvidas com o Curso, na edição de 2020 a comissão contou com 29 pessoas, entre discentes, docentes e egressos; o mesmo aconteceu em 2021, com 33 pessoas, incluindo três bolsistas de extensão dos cursos de graduação em artes visuais e medicina da UFU. Resultou disso a intensificação das provocações *Pré-Círculo*, mas o formato remoto exigiu novos recursos e, com eles, novos desafios:

Neste momento presente que estamos vivendo eu me sinto como quando eu cheguei aqui. Quando entro nas reuniões virtuais do Círculo de Cultura, eu fico completamente perdida, pensando: “Como vai ser isso? Como vai acontecer um Círculo de Cultura remoto?” Depois de 11 anos que estou aqui eu achava que já tinha aprendido a circular e, de repente, vem uma outra proposta, em outra conjuntura, e me obriga a repensar de novo a minha posição, o meu papel e as minhas práticas a partir deste novo cenário que a gente tem. Por isso reforço que o Círculo nos mantém em constante suspensão, ele não permite que as verdades se assentem, se consolidem e sejam imutáveis, inquestionáveis. O grande “barato” do Círculo é esta dinamicidade que ele possibilita; uma pausa para a gente conversar, questionar, suspender o que nós achávamos que eram verdades e construir verdades válidas para aquele grupo, para aquele momento. (Docente 3, 2020).

Para atingir o objetivo de aproximar as pessoas em formato remoto, em 2020 discentes responderam à provocação de elaborar frases e poemas sobre o tema gerador, docentes e egressas gravaram vídeos com depoimentos sobre suas experiências em Círculos anteriores.¹⁸ Esse

18 Disponível em: <<https://circulodecultufupo.wixsite.com/meusite/depoimentos>>

material foi amplamente divulgado nas redes sociais do evento, em “busca [d]a restauração da intersubjetividade e se apresenta como pedagogia do homem [e da mulher]. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’ pode alcançar este objetivo” (FREIRE, 1991, p.43 apud PROJETO, 2007, p. 19).

Os documentos aos quais tivemos acesso indicam, portanto, a efetiva participação de docentes e discentes nas atividades *Pré-Círculo* e durante o evento, muito embora em nenhum desses momentos se tenha alcançado o quantitativo total de pessoas do Curso. Então, como envolver as pessoas? A partir de experiência docente, há indícios de caminhos possíveis:

Por ocasião de minha chegada no Curso eu percebi uma movimentação, muito interessante, muito diferente e que eu não entendia muito, mas que envolvia discentes, docentes, preocupados com as atividades que iam acontecer, fazendo algumas provocações, usando diversas linguagens, então achei aquilo um pouco diferente, eu nunca havia participado. Então comecei a participar, encantada! De certo modo, provocada! E o que mais me chamou a atenção foram as sínteses que chegavam ali para as apresentações, bem carregadas de reflexões extremamente importantes sobre as disciplinas, sobre o Curso, sobre a sociedade, sobre a formação, sobre a própria vida. E aquilo tudo foi muito provocativo e eu me vi, então, envolvida naquele Círculo de Cultura. (Docente 4, 2020).

Envolver-se, permitir-se, este é o convite. Dinâmica proposta no PPC (2007, p. 20) do Curso: “Entendemos que se refira a necessidade dos oprimidos de extirparem de dentro de si o opressor que historicamente foi inserido. Neste processo de libertação os oprimidos precisam reconhecer-se como homens [e mulheres], na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais”.

Por isso, a cada ano, a comissão organizadora procura promover *Atividades Pré-Círculo* cada vez mais provocativas. Em 2021 se somaram três Rodas de Conversa, com convidados para debate sobre os possíveis temas geradores; e 13 *Atividades Integradas ao Círculo de Cultura*, promovidas por docentes do Curso, em diálogo com disciplinas ministradas no semestre letivo ou atividades extensionistas por eles/as coordenadas.¹⁹ Em formulário de avaliação disponibilizado a participantes, estas atividades foram avaliadas como muito satisfatórias, embora a grande maioria aponte o formato presencial como mais envolvente.

Considerando-se “toda a diversidade presente em uma sociedade

19 Disponíveis em: <<https://circulodecultufupo.wixsite.com/meusite/pr%C3%A9-c%C3%ADrculo>>

pluricultural como a nossa” (PROJETO, 2007, p. 20), a comunidade do Curso é, então, convocada a se expressar com diversas linguagens em todas as ações do Círculo de Cultura. Anualmente, ele é desenvolvido durante uma semana ou em três dias letivos, prioritariamente no período noturno, de modo a acolher docentes e discentes do Curso Integral e Noturno, e garantir a participação daquelas e daqueles que trabalham durante o dia.

Nesses dias não acontecem aulas por disciplinas (com exceção do formato remoto ocorrido em 2020), mas é indicado às e aos docentes que vinculem o conteúdo programático ao evento. Presencialmente, ele acontece tanto em espaços do campus quanto em outros espaços educativos cedidos por escolas públicas ou por associações comunitárias, parceiras da UFU.

Como se pode observar na imagem a seguir, no formato presencial, a organização destes espaços é feita por docentes e discentes que, deliberadamente, dispõem-se a compor o tema gerador com instalações artísticas provocativas. Esta experiência é bastante envolvente, aproxima as pessoas, pois elas têm oportunidade de se conhecerem em ações colaborativas, independente do período em que se encontram no Curso e, algumas vezes, discentes e docentes de outros cursos do campus também acabam se envolvendo com as instalações e participando do Círculo. Nesse sentido, a e o discente “não é objeto de ensino, mas sujeito do processo, parceiro de trabalho, em uma perspectiva coletiva [e inclusiva] em que a solidariedade se torna o eixo fundante” (PROJETO, 2007, p. 30).

Imagem 1 - Círculo de Cultura 2017, Fundação Jeronimo Mendonça, Ituiutaba, MG



Fonte: Página do Facebook - <https://www.facebook.com/circulodeculturapedagogia/>

Em relato de experiência, a perspectiva docente assim resume a importância do Círculo de Cultura para a formação em graduação:

Nós que estamos vivendo o Ensino Superior, temos que vivenciá-lo como um processo de interação com os outros processos da vida, [...] conduz-nos a um processo de amadurecimento. O Círculo de Cultura, para mim, foi uma experiência fantástica! Confesso que eu amadureci muito ao ouvir os demais professores e professoras, estudantes, técnicos-administrativos. Principalmente ouvir os estudantes e perceber um pouco da expectativa que eles tinham em relação à formação na vida deles: “O que significava aquilo?” Para mim foi ótimo! (Docente 5, 2020)

Durante os Círculos, o exercício de se perguntar sobre os significados dos processos desenvolvidos no Curso, contribuíram, inclusive, para a reestruturação do PPC (2019), quando são reconhecidas suas possibilidades dialógicas e seus desafios. Atinge, neste processo, a meta de “formar sujeitos conscientes, autônomos, que saibam ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo ao seu redor” (PROJETO, 2007, p. 24).

Entre os desafios, encontram-se: o efetivo envolvimento de todas as pessoas do Curso, como já explicitado aqui, e o espaço físico adequado à acomodação de tantas pessoas. A instalação do Círculo em outros espaços da cidade foi avaliada por algumas pessoas que participaram, como boas oportunidades de conhecer a comunidade local, pois o campus Pontal recebe discentes e docentes de outras cidades e estados, além de existirem ituiutabanos que não conhecem todos os espaços que ocupamos.

Outras pessoas consideram ser importante o curso de Pedagogia ocupar o Campus Pontal, por ser uma vivência que traz diferentes provocações: atividades que envolvem muita movimentação de pessoas precisam ser espalhadas no campus e geram, simultaneamente, interesse de participação de outros cursos, reclamações e chacotas. Evidencia-se, com isso, o histórico estigma que o Curso carrega, de ser menos sério por desenvolver sua práxis em atividades dialógicas. Por meio da experiência de Maria Emília Rodrigues e Maria Margarida Machado, observamos que os Círculos de Cultura também causam estranhamento em outras instituições de ensino superior. Segundo elas, o perfil da academia não é o de docentes e discentes proporem trabalhos em conjunto, já que há no coletivo “uma dificuldade de diálogo, com uma visível disputa de poder e de concepções teóricas e políticas, por vezes reveladas pela arrogância” (RODRIGUES; MACHADO, 2012, p. 488).

Tanto para o curso de Pedagogia do Pontal quanto para Rodrigues e Machado (2012, p. 488), “o diálogo foi o caminho para irmos

encontrando as afinidades e conhecendo as nossas diferenças”, pois o Curso visa uma e um “educador democrático”, com “o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26 apud PROJETO, 2007, p. 24). E para isso, é preciso “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p.153). Por isso as adequações são constantes.

Mesmo com adequações, até o presente, os Círculos de Cultura foram organizados em, ao menos, três momentos coletivos no período noturno. São eles:

Abertura: na primeira noite, a fim de desenvolver o tema gerador, com atividades artístico-culturais, palestra ou Roda de Conversa composta por pessoas da comunidade acadêmica do Curso e externas à UFU-Pontal;

Encontros por Ciclos de Formação: com docentes que ministram disciplina(s) e discentes matriculados em cada Ciclo. Contou, em todas as edições presenciais (até 2019), com a colaboração de participantes externos ao Campus Pontal, a fim de desenvolver o tema gerador na perspectiva de cada Ciclo de Formação. Nesses encontros, as e os discentes e docentes do Curso promovem coletivamente diálogos sobre o tema gerador, que envolvam os interesses específicos do Ciclo. Dinâmicas de grupo e atividades que envolvem a criatividade do coletivo são proporcionadas para provocar os debates. Cada Ciclo tem a tarefa de elaborar uma síntese a ser apresentada aos demais no último dia do evento. Esta pode ser compartilhada no formato que o grupo desejar: expressões artísticas, narrativas, recursos audiovisuais etc.

Síntese: representantes discentes de cada Ciclo de Formação apresentam a síntese de seu Ciclo e todos juntos compõe, assim, a síntese final do evento, retomando o tema gerador. Neste momento o próprio Círculo é avaliado e muitas das alterações de atividades e reestruturação da práxis educativa partiram deste processo.

Para quem vivencia o Círculo como docente há mais de uma década:

Não existe nenhum Círculo de Cultura igual. De todos os Círculos que eu já participei durante este período que estou na Pedagogia, cada um tem a sua particularidade, porque os seres envolvidos são diferentes. Os temas geradores podem ser os mesmos, os Ciclos [de Formação] podem ser os mesmos, mas as pessoas envolvidas são diferentes. E esta diferença marca que cada Círculo tem sua característica própria. É autoavaliação, é a gente

se pensando novamente. [...] Sua concepção de não ter começo, meio e fim é porque ele [o Círculo] estará sempre se retroalimentando. (Docente 2, 2020)

O dialogismo se fez presente nesta retroalimentação, mesmo durante o formato remoto que tivemos que adotar nas duas últimas edições, muito embora este formato não seja considerado adequado, por seus participantes. Mesmo assim, em 2020 a página do evento foi produzida e alimentada por discentes da UFU;²⁰ em 2021, discentes protagonizaram a Abertura do evento com declamações, mostra de poesias, apresentação musical, leitura de poemas, escolha das convidadas e mediação da Roda de Conversa. Também promoveram e desenvolveram oficinas temáticas, foram os atores e atoras principais nos encontros por Ciclos e conduziram o diálogo na Síntese.²¹ Por isso podemos afirmar que os próximos Círculos terão o formato que a comunidade acadêmica do Curso considerar mais adequado para o alcance de sua proposta dialógica, preferencialmente, em formato presencial.

Considerações finais

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU-Pontal já foi chamado de utopia, por se fundamentar nos princípios de Paulo Freire e por ser estruturado em Ciclos de Formação, que dão vasão ao Círculo de Cultura. Outra utopia, por propor uma dinâmica em que, coletivamente, discentes, docentes e técnicas-administrativas, dialogam, analisam e fazem a síntese das culturas que circulam no Curso, com vistas à transformação para melhoria das condições de aprendizagem e de vida.

Seriam utopia se não saíssem do papel, mas são uma realidade efetivada há mais de uma década. Em sua práxis, formaram-se pessoas que retornam ao Círculo de Cultura para, em continuidade ao processo dialógico ao qual se inseriram, compartilhar sobre como essa formação foi significativa para o exercício da docência, coordenação, supervisão e gestão escolar, para sua atuação em Secretarias Municipais de Educação, em Superintendências Regionais de Ensino, em Associações, ONGs e para sua pós-graduação. Por isso a importância de serem escritos trabalhos futuros que analisem minuciosamente as fontes orais, escritas e iconográficas sobre as atividades circulares deste Curso, pois contribuirão sobremaneira tanto

20 Disponível em: < <https://circulodecultufupo.wixsite.com/meusite>>

21 Disponível em: < <https://youtube.com/playlist?list=PLepwt4eygdQWG55YDfzj-CTuGIYAN0L>>

para sua avaliação quanto para proposição de avanços em o seu papel formativo.

Houve, existem e ainda haverá percalços nesta caminhada, mas aprendemos com os Círculos de Cultura que, trabalhando juntas, as pessoas assumem a responsabilidade de dar-lhe direção, como escreve Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Negamo-nos à opressão, desde a escrita do primeiro PPC (2007), e assumimos conscientemente a função de sujeitos de nossa história, em colaboração com os demais, ao concretizar sua práxis no Curso de Pedagogia da UFU-Pontal.

Referências

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa; SANTOS, Thaysa Tâmara Maciel dos; SILVA, Maria do Socorro Borges da. Afrodescendência e metodologias inventivas para implementação da lei n. 10.639/03 na escola: a criação de jovens da Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 682-702, abr./jun. 2021. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14663/11059>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos de. **Por uma docência institucional**: professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17505>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- ARAÚJO, Monica Lopes Folena. **O quefazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13022>. Acesso em 22 jan. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MACHADO, Glória Maria Alves; CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. Organização da classe em Círculo de Cultura: inovação pedagógica no curso de Pedagogia da FACIG. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, VI, 2008, São Paulo: **Acervo Paulo Freire**, 2008. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/4146>. Acesso em: 22 jan. 2022.

NOSSELLA, Paolo. Paulo Freire: orgulho dos educadores brasileiros. **EccoS Revista Científica**, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, p. 173-182, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/493>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura. 70f. Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba, 2007. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PROJETO Pedagógico de Curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura. 120f. Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba, 2019. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 05 jan. 2022.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida. Vivenciando o referencial freireano na universidade. **Linhas Críticas**, vol. 18, núm. 37, p. 485-503. Brasília, DF, setiembre-diciembre, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3995>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SILVA, Adailton Alves da; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; FERREIRA, Lucimar Luisa. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. **Educação Pública**. Cuiabá, vol. 26, n. 62/1, p. 421-432, mai.-ago./2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA, Andreia Pires da. **Projeto integrado de prática educativa (PIPE) nas licenciaturas em ciências biológicas, física e química: desafios e possibilidades para a formação docente**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13794>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116429, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16429>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Capítulo 27

UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, TRÊS OLHARES: O PENSAMENTO DE FREIRE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU CAMPUS PONTAL

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro¹

José Carlos Souza Araújo²

Nima Imaculada Spigolon³

Introdução

A pandemia de covid-19 no Brasil de 2020 e 2021 levou a mudanças radicais na sociedade. Na educação em sentido lato, obrigou professores e alunos a levarem adiante o processo educacional fora da escola. Da sala de aula, foram para as “salas de vídeo” no website Youtube. Paralelamente, impôs-se um cenário de morte e sofrimento como nunca vimos antes que nos obrigou a renovar a forma de ver o mundo e outro, a renovar os esforços de resistência, resiliência e, sobretudo, esperança. Na pós-graduação, houve não só aulas, mas também os eventos do calendário acadêmico; em palestras, mesas-redondas, conferências e simpósios, foi possível manter minimamente as atividades de interlocução e interação que permeiam a vida acadêmica estudantil e docente. Foi o que no Simpósio Internacional Paulo Freire, ocorrido em setembro de 2021, por ocasião do centenário de Paulo Freire. Não por acaso, ocasião em que vieram à tona debates em torno dos problemas pelos quais estamos passando. Projetaram-se reflexões sobre o pensamento educacional de Paulo Freire e seu valor para reforçarmos a crença nos homens e nas mulheres, em seu poder de transformar a realidade e na educação necessária para fazer valer tal poder; uma educação autônoma e autêntica, fundada em um senso de justiça (direitos e deveres) que anulem gestos de sobreposição e opressão

1 Doutorado em Educação pela USP-SP, Universidade Federal de Uberlândia, laterzaribeiro@uol.com.br

2 Doutorado em Educação pela UNICAMP, Universidade de Uberaba, jcaraujo.ufu@gmail.com

3 Doutorado em Educação pela UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, nima@unicamp.br

de um ser humano sobre outro, de um grupo social sobre outro. Assim, a força e densidade da teoria educacional brasileira representada pelas ideias de Freire foi evocada como forma de revermos nossas ações vindouras de modo a ter esperança como força motivadora e a empatia como exercício de humanidade indispensável.

Embora com um olhar no passado, aproveitamos a celebração do centenário de Paulo Freire no simpósio para reverenciá-lo reavivando um processo que se desdobrou à luz de seu pensamento como marco de um tempo de superação de desafios em nome da esperança. Nesse caso, a esperança de construir uma educação superior que permitisse formar pessoas de modo a se comprometam com o gesto de transformar a (sua) realidade sempre que esta se traduzir em opressão, sujeição, subordinação, subalternização, e assim por diante. A rigor, tal processo se desdobrou em torno da elaboração de um projeto político-pedagógico para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal, Ituiutaba, MG. Entendemos que refletir sobre esse primeiro projeto político-pedagógico – aprovado em 2007, quando surgiu o campus – seria uma forma de reforçar a resistência a processo de desvalorização e desmonte de conquistas centrais à maioria dos brasileiros, como a possibilidade de ingressar e se formar em uma universidade pública.

Este trabalho expõe uma tentativa de refletir epistemologicamente sobre o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia no campus Pontal. Isso porque o pensamento foi a guia-mestra seguida pelo grupo de docentes do curso incumbidos de realizar tal tarefa. É claro, eram tempos contrários aos da pandemia, pois foi uma época de encontros e reuniões, diálogos e discussões, tudo permeado por intuições, raciocínios, argumentações, leituras, citações etc. Foi um tempo de pensar nas possibilidades que se abriam na vida de uma população que carecia de ensino superior gratuito havia tempo demais. Foi intenso o trabalho de pensar, conceber, elaborar e aprovar o projeto político-pedagógico no prazo de seis meses. Nesse sentido, a reflexão apresentada neste texto contextualiza a expansão universitária no país como momento de políticas públicas que viabilizaram a gênese do campus do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia e situa, em tal processo, a consecução do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia: um construto à luz de Freire e inspirado pela ideia de práxis docente como instância para problematizar: saberes e práticas, ações e conquistas, dentre outros pontos afins à ampliação o número de instituições e vagas relativas ao ensino superior.

Ampliação do ensino superior no Brasil

A expansão da educação universitária no Brasil não é fato sem antecedentes, sem conexões como outros fatores. Assim, convém compreendermos o período pré-governo de Luiz Inácio Lula da Silva a fim de considerar reformas educacionais ocorrida no Governo Fernando Henrique Cardoso, marcado pela introdução de políticas neoliberais e acentuação das transformações no capitalismo. Como destacam Lima e Cunha (2020, p. 4), “[...] organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura exerceram grande influência para implementação desse receituário neoliberal”.

A influência do neoliberalismo no governo Fernando Henrique Cardoso proporcionou um processo significativo de expansão na oferta do ensino superior via privatização, atendendo ao modelo mercadológico guiado pelo crescimento quantitativo. Autores como Bittar, Oliveira e Morosini (2008) afirmam que a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 constituiu um marco histórico para a educação brasileira, porque permitiu reestruturar a educação escolar, ou seja, reformular níveis e modalidades. Mas não foi sem críticas. Intelectuais do campo educacional alvejaram itens como o artigo 45º (abertura para instituições públicas ou privadas ministrarem educação superior em graus variados de abrangência ou especialização).

Em 1997, foram regulamentados os decretos 2.207 e 2.306, que estabeleciam categorias de organização acadêmica para as instituições de ensino superior, além de determinações para que as mantenedoras das particulares orientassem sua finalidade, se lucrativa ou não. Com a ampliação das prerrogativas legais, as instituições poderiam se enquadrar em seis categorias: ser universidade; ser centro universitário; ser faculdade integrada; se faculdade; ser instituto ou escolas superiores. Isso resultou numa lógica de formação graduada competitiva e submissa ao mercado; cada vez mais a graduação foi desvalorizada.

Em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da república pelo Partido dos Trabalhadores, veio à eleição uma de uma nova política pública para a educação de nível superior. As ações se centraram, sobretudo, na expansão do sistema educacional superior. Esse movimento de expansão implicou investimentos pesados na educação superior de 2003 a 2010; houve extensiva e intensiva política de expansão no segmento federal intentando “[...] reduzir as distâncias geográficas e as

desigualdades da educação superior em termos regionais” (CARVALHO, 2014, p. 222).

Com tal programa de governo em ação, aliados ao Ministério da Educação propuseram que as universidades federais abrissem *campi* em cidades de municípios vizinhos a suas sedes. Para tanto, criou-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Desde sua criação forma (decreto 6.096, 24 de abril de 2007), teve o objetivo de dobrar o número de matrículas em universidades federais a fim de atender à meta de expansão da oferta constante do item 4.3.1 do plano nacional de educação (lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Como informa Carvalho (2014, p. 223), no nível federal, houve ampliação das matrículas “de 34% em 2003 para 43% em 2010”, além do “crescimento da rede federal tecnológica” em cidades do interior; no segmento particular, “[...] a trajetória foi oposta com aumento da participação de matrículas na capital de 46% para 49%”. A tabela a seguir expõe dados da distribuição das matrículas na educação superior por regiões.

Tabela 1. Distribuição de matrículas por região segundo censos da educação superior (MEC/INEP), 2003–10

Anos	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
2003	5,9%	16,1%	49,3%	19,2%	9,5%	3.887.022
2004	6,0%	16,3%	49,4%	19,1%	9,2%	4.163.733
2005	5,9%	16,6%	49,6%	19,0%	9,0%	4.453.156
2006	6,0%	17,0%	49,9%	18,3%	8,8%	4.676.646
2007	6,2%	17,5%	49,8%	17,7%	8,8%	4.880.381
2008	6,4%	18,0%	49,5%	17,5%	8,7%	5.080.056
2009	6,1%	18,9%	49,2%	16,9%	8,9%	5.115.896
2010	6,5%	19,3%	48,7%	16,4%	9,1%	5.449.120

Fonte: Carvalho (2014)

Antes concentrada no Sudeste, a distribuição de matrículas cai em porcentagem entre 2003 e 2010; enquanto nas outras regiões ocorre aumento, como no Nordeste (em 19,3%) e Norte (em 6,5%). Houve tendência à desconcentração e à dispersão demográfica após a criação de novas instituições federais de ensino superior, a ampliação de campi, a implantação de cursos e o aumento do número de vagas.

Com os desdobramentos das políticas de expansão do sistema educacional superior, houve mudança de direcionamento de acesso com o ProUni (Universidade para Todos) e a Universidade Aberta do

Brasil (UAB), além do REUNI. O desdobramento deriva de tensão entre qualidade e quantidade. Não por acaso, como disse Chauí, a “luta democrática e republicana” foi “demarcada agora pela luta pelo Fundo Público” (CHAUÍ, 2003, p. 218). Com efeito,

O Fundo Público pode voltar-se mais efetivamente para o atendimento de demandas e carências da população em geral ou pode voltar-se às demandas e exigências relacionadas aos que possuem acúmulo de capital. A demanda pelos recursos do Fundo Público, mediada pelo Estado, expressa a luta histórica entre a classe-que-vive-do-capital e a classe-que-vive-do-trabalho, levando em conta a constituição dos estados-nação e a consolidação do modo de produção capitalista. Existe, portanto, uma enorme tensão quando se decide, nos poderes executivo e legislativo, sobre a destinação dos recursos públicos, pois há que se fazer uma opção: financiam-se ações na linha que propicia a acumulação de capital ou na perspectiva que favorece a reprodução e a emancipação crescente do trabalho (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, s. d., p. 21).

À luz dessa explicitação, o fundo público é um desafio em curso a favor da luta democrática da universidade pública. Isso significa dizer que na sociedade contemporânea é fundamental aprofundar o debate sobre o financiamento público da educação superior e do papel social da universidade pública. É importante que as universidades sejam democráticas e que a educação não seja privilégio de uns, mas direito de todos. Assim, se as expansões demandam atenção à qualidade, cuja definição dos parâmetros requer estabelecer diálogos democráticos em torno do financiamento público como direito ao acesso e manutenção da educação pública superior.

De fato, há críticas ao processo de expansão de universidades públicas e institutos federais durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva; mas, tendo em vista tal ampliação, podemos dizer que ela materializa o pensamento de Dourado, Catani e Oliveira (s. d., p. 21) quanto “à educação superior”, ao “papel da universidade”, de “recuperar a sua função civilizatória”, de ser partícipe “mais efetivamente da produção da história do mundo”, do desenvolvimento “consciência crítica”, de “nova ordem intelectual e cultural”, de lutar “pela formulação e difusão dos saberes”.

Os programas e as medidas que consolidaram as ações da reforma universitária do governo Lula influenciaram não apenas na elevação das vagas de discentes, como ainda a expansão de institutos federais de ensino superior no Brasil, como mostra a tabela 2.

Tabela 2. Criação de novas Universidades Federais (2003–10)

Universidades Federais		
Ano	Quantidade	% Δ
2003	45	-
2005	51	13,3
2007	53	-
2008	55	3,7
2009	57	3,6
2010	59	3,5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010) – elaboração: Betânia O. Laterza Ribeiro

Conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação, o total de universidades federais passou de 45 em 2003 a 59 em 2010. Ou seja, o governo Luiz Inácio Lula da Silva criou treze universidades federais e quase cem campi. Foi um aumento significativo do sistema educacional que corrobora a efetivação das ações da expansão universitária; e o aumento do número de instituições e vagas nos parece ser um passo importante para que a universidade cumpra aquele papel vislumbrado por Dourado, Catani e Oliveira (s. d.) porque se permite estar em mais lugares, em vez de exigir que muitas pessoas de muitos lugares fossem estudar em um lugar só.

Se pudermos dizer que a universidade pública já fazia isso antes de 2003, então devemos afirmar que era só em capitais e cidades de mais projeção econômica. A uma parcela expressiva da gente dos rincões do país a universidade não chegava; não fazia nada; não tinha papel nenhum; não existia. Não existia nem em municípios como Ituiutaba, que não é rincão nem inexpressiva economicamente. Nessa cidade, foi fundado e erguido o campus Pontal da UFU, benefício de relevância histórica para o município e a região e prova viva da ação de uma política pública sem precedentes na história da educação superior do país.

Campus Pontal: a Universidade Federal de Uberlândia em Ituiutaba

O campus da Universidade Federal de Uberlândia no Pontal do Triângulo Mineiro surge em 2006, como resultado das políticas públicas do governo Luiz Inácio Lula da Silva. O processo de expansão das

instituições federais de ensino superior – na etapa 2003–7 – possibilitou criar dez universidades e instituir setenta e nove campi com objetivo de democratizar mais o ensino superior através via ampliação de vagas no interior do país. Coelho (2015, p. 95) esclarece que

Foi somente em 12 de janeiro de 2015 que se discutiu efetivamente a proposta de implementação de *campi* avançados da UFU na região, de acordo com a contrapartida governamental de aprovação de novos recursos de acordo com o Plano Plurianual (Ata do CONSUN, item 3.2 L. 105). Na ocasião, estiveram presentes representantes políticos interessados no tema da expansão, a exemplo de Gilmar Machado e Ricardo Duarte, à época deputados federal e estadual, respectivamente.

Via resolução 2/2006, o Conselho Universitário consubstanciou, em 7 de abril, o parecer aprovado na reunião ordinária de 18 de novembro de 2005 acerca da proposta de instalar um campus avançado da UFU na cidade de Ituiutaba. Seria a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Para tanto, buscou-se cumprir normas do Ministério da Educação como a condição indispensável de o campus ser uma unidade acadêmica descentralizada. O art. 2º da resolução 2 define a criação de cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química; o artigo também prescreve a quantidade de vagas por turma, turnos ofertados, modalidade (se bacharelado, se licenciatura), regime acadêmico, duração e entrada do curso (anual ou semestral). Depois surgiram os cursos de Engenharia de Produção e Serviço Social (vide resolução 17/2009 do Conselho Universitário). O quadro 1 projeta o número de vagas e cursos

Quadro 1. Cursos e vagas oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia no *campus* Pontal, Ituiutaba, MG

Curso criado	Vagas/ano	Turno	Modalidade	Criado em
Física	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Geografia	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
História	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Matemática	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Química	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Ciências Biológicas	80	Diurno/noturno	Licenciatura	2006
Pedagogia	80	Diurno/noturno	Licenciatura	2006
Ciências Contábeis	40	Noturno	Bacharelado	2006
Administração	40	Diurno	Bacharelado	2006
Total	620 vagas			

Fonte: Coelho (2015, p. 101)

O campus Pontal iniciou o ano letivo de 2006 ofertando 620 vagas. Para uma maioria da população da região, era a primeira oportunidade de se beneficiar da democratização do acesso à educação superior, ainda que com ingresso via vestibular. As primeiras turmas iniciaram as aulas em 2007. Esse quantitativo de vagas foi se alterando, de modo que a Pedagogia oferta anualmente 35 vagas no turno diurno e 40 no noturno.

De acordo com Ribeiro e Araújo (2021, p. 19–20), a posse dos professores concursados ocorreu entre os dias 4 e 22 de setembro de 2006. No dia 4, às 9h, em hotel de Ituiutaba, tomaram posse dezoito professores, em sessão solene com presença do ministro da Educação, então Fernando Haddad, que na ocasião inaugurou a sede administrativa da UFU campus do Pontal. Foi anunciada pelo prefeito a negociação entre prefeitura e empresários (Gerson e Maurício Baduy): a doação de terreno de quinhentos mil metros quadrados no bairro Tupã, para construção do campus. No dia 4 de setembro de 2006, ocorreu a posse dos primeiros professores concursados para o campus Pontal. Durante a posse, a prefeitura, em parceria com a iniciativa privada, anunciou a doação do terreno cogitado para abrigar o campus. Entre 2006 e 2012, o campus Pontal funcionou em salas alugadas em prédios da Fundação Educacional de Ituiutaba e da Faculdade Triângulo Mineiro. A figura 1 apresenta uma perspectiva arquitetônica do campus erguido no bairro Tupã.

Figura 1. Campus da Universidade Federal de Uberlândia em Ituiutaba, MH



Em 9 de março de 2012, foi inaugurado o prédio do campus Pontal. Cinco blocos, 39 salas de aula, 1 laboratório de ensino e pesquisa, estrutura mínima para instalar e equipar a então Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Os investimentos foram de quase R\$ 40 milhões (UFU, 2012).

Fonte: Simpósio Nacional sobre Cidades Pequenas (2016) – fotógrafo não identificado

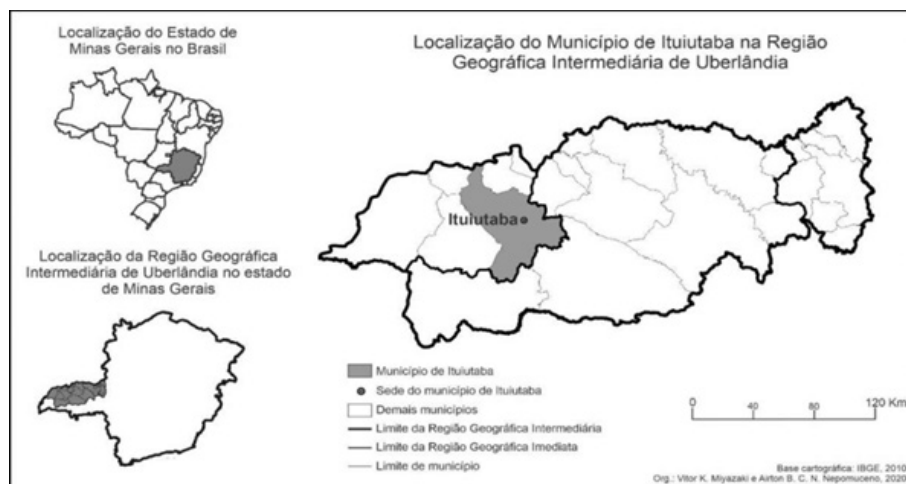
A Faculdade de Ciências Integradas do Pontal passou por reestruturação administrativa e foi desmembrada em três unidades acadêmicas (vide resolução SEI 1/2018, do Conselho Universitário). Criou-se a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social; o Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal; e o Instituto de Ciências Humanas do Pontal. A este último ficou circunscrita a licenciatura em Pedagogia, cuja estruturação tem projeto político-pedagógico como um de seus marcos. Aos professores que tomaram posse como membros do corpo docente da Pedagogia, coube a tarefa desafiadora de conceber, elaborar, redigir e aprovar o projeto político-pedagógico do curso. De prazo, havia seis meses.

Curso de Pedagogia, projeto político-pedagógico e Paulo Freire

Se a chegada da universidade pública à Ituiutaba veio suprir carências antigas, o curso de Pedagogia veio para procurar transformar a formação docente para egressos e egressas ajudem a mudar a realidade. Ituiutaba é um município cuja história educacional revela muito descaso do poder público. O município ascendeu economicamente no estado no período 1945–70, assim como manteve níveis elevados de analfabetismo. Grande parte da população era de gente que migrou para o município em busca de trabalho no campo e que, esgotadas as lavouras de arroz, rumaram para a cidade. Aí, as taxas de analfabetismo chegaram a ser superiores à média estadual e nacional. Cerca de sessenta depois, de novo a cidade se viu repleta de forasteiros, dessa vez em busca de estudo no campus; ou seja, para consolidar o projeto de expansão universitária.

Nesse sentido, convém apresentar um perfil do município para vislumbrarmos os horizontes que se impuseram ao grupo de docentes incumbido do projeto político-pedagógico. O mapa a seguir situa o município e a cidade de Ituiutaba.

Figura 2. Localização geográfica do município e cidade de Ituiutaba, Triângulo Mineiro



Fonte: Demétrio e Miyazaki (2020, p. 92)

Localizada no chamado Pontal do Triângulo Mineiro, a cidade de Ituiutaba foi comentada no estudo de Miyazaki (2018, p. 28) nestes termos:

A cidade de Ituiutaba é sede do município localizado no oeste da Mesorregião Geográfica do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e possuía, em 2010, 97.171 habitantes, segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE. Deste total, mais de 95% da população residia na área urbana do município. Para 2018, o IBGE estimou uma população de 104.067 habitantes. Portanto, considerando-se apenas o critério demográfico, Ituiutaba configura-se em uma cidade de porte médio, e não necessariamente uma cidade média. Esta distinção se faz necessária pelo fato que os debates em torno da construção conceitual sobre cidade média não se limitam apenas ao porte demográfico das cidades, mas também – e principalmente – diversos outros aspectos, tais como os papéis e as funções urbanas que as cidades desempenham no contexto regional e na intermediação com diferentes escalas.

Essas características permitem vislumbrar uma cidade de porte médio que tem tido papel de cidade grande em meio às regiões vizinhas, pois passou a abrigar um campus universitário com capacidade para suprir parte da demanda por ensino superior público. Com o aumento de uma faixa da população com potencial expressivo de consumo e de demanda por serviços, também a economia se beneficiou. Oliveira (2013, p. 390–1) endossa essa visão ao salientar o papel de polo educacional da cidade, afinal há quatro instituições de ensino superior e um instituto federal, que contribuem para alterar muitas relações. A “expansão imobiliária”

foi uma face mais visível. A migração de “estudantes” e “funcionários públicos” ampliou a demanda por residência urbana, além de dinamizar e potencializar a economia urbana. A educação superior mudou as relações regionais porque partilhou com Ituiutaba um papel que cabia a cidade de Uberlândia, cuja universidade federal tem suas origens no fim dos anos de 1969. Estão na memória recente da população de Ituiutaba os tempos em que saíam ônibus cheios de estudantes para ter aulas em Uberlândia à noite e voltar logo depois. Esse movimento cessou e até se inverteu, pois os ônibus e vans de cidades vizinhas têm Ituiutaba como destino. O quadro a seguir dimensiona a evolução do ensino superior em Ituiutaba até o surgimento do campus Pontal e do curso de Pedagogia.

Quadro 2. Ituiutaba (MG): Instituições de ensino (2013)

Instituição	Número de cursos				
	Graduação	Tecnólogo	Técnico	Pós-graduação lato sensu	Pós-graduação stricto sensu
FTM¹	03	00	00	03	00
FEIT²	10	03	00	12	00
IFTM³	02	00	13	03	00
UFU⁴	11	00	00	01	01
UNOPAR Virtual⁵	08	08	00	00	00

Nota da tabela: ¹Faculdade Triângulo Mineiro. ²Fundação Educacional de Ituiutaba – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). ³Instituto Federal do Triângulo Mineiro. ⁴Universidade Federal de Uberlândia. ⁵Universidade Norte do Paraná Virtual.

Fonte: levantamento de campo e elaboração por Oliveira (2013, p. 391)

Com o campus Pontal, as esperanças se elevaram ante o número de maior de possibilidades de emancipação humana e ascensão social que se atribuem à educação superior como capaz de ajudar a proporcionar. Contudo, como em qualquer parte do país, o campus enfrenta os desafios impostos pela pandemia de covid-19 e nos instiga a restabelecer ideais de esperança; a esperança do verbo esperar, da luta, da resistência, como disse um dia Paulo Freire (1995).

Com efeito, essa esperança que não se traduz por espera permeia o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UFU no campus Pontal. Em um momento desafios e de esforços e ações para superá-los, pudemos contar a perspectiva freireana de conceber a educação e a escola, o aluno e professor, a família e a comunidade... a teoria e a prática. Em um momento de sufoco imposto pela exiguidade de tempo, a concepção, a elaboração e a materialização de um projeto político-pedagógico não seriam possíveis se não fosse um denominador comum no grupo de

docentes: uma formação e um projeto intelectual pedagógico fundados no pensamento e na práxis de Freire.

À luz do pensamento de Freire, os professores doutores Sauloéber Társio de Souza, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Lúcia de Fátima Valente, Maria Célia Borges – primeiros a tomarem posse no curso de Pedagogia – reuniram os elementos necessários para conceberem o projeto político-pedagógico; ou seja, conceberem o fundamento da formação que o curso ofertaria. Como fazedores de sua história, participaram do processo com um ideal de sociedade democrática em mente; por isso, era preciso pensar em uma concepção autônoma de homem e de mundo, de equidade social e diversidade cultural como balizas da vida em sociedade. Dito de outro modo, era preciso cuidado na construção e estruturação do projeto político-pedagógico para que fosse compreendido não apenas como uma exigência legal, mas também – e sobretudo – como processo de formação crítica dos sujeitos suscetíveis de, por ele, serem constituídos.

Seguindo a perspectiva teórico-conceitual-pedagógica de Freire, nosso caminho se faz caminhando. Entre conversas, trocas e formações semelhantes dos docentes envolvidos na autoria do projeto, foi necessário pesquisar e problematizar a realidade em que se inseria o campus Pontal. Foi preciso dialogar com pares (Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino) para que numa escuta sensível pudéssemos todos compreender as necessidades regionais e locais para elaborar o projeto político-pedagógico. Era a tentativa de pôr em prática a máxima de Freire (1992, p. 110; 114) de que “Ensinar exige saber escutar”, pois no processo “da fala e da escuta” o silêncio como disciplina deve “ser assumido com rigor” e “a seu tempo” por quem fala e quem escuta; “é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica”.

Com efeito, o grupo de docentes partiu do pressuposto epistemológico de Freire de que o diálogo e a escuta são fundamentais à construção do devir de um curso de Pedagogia em universidade pública. Compreendeu-se que

Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1992, p. 16).

Assim, o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia foi construído seguindo a premissa epistemológica de Freire (1983) de restaurar a intersubjetividade para uma pedagogia do homem. A estrutura metodológica e de avaliação se baseiam nos princípios éticos de Freire (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU, 2007). A estrutura curricular foi pensada segundo princípios freirianos em articulação com ciclos de formação e o eixo da práxis educacional, em um projeto de formação inicial.

A organização estrutural do curso foi dividida em ciclos.

- “Ciclo 1: os sujeitos como *fazedores* de história”. Corresponde aos três primeiros semestres do curso. Objetiva analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais, a profissão docente e a gestão educacional em seus processos de construção histórico-social.
- “Ciclo 2: multiculturalismo e o respeito pelo diverso”. Compreende o 4º, 5º e 6º semestres letivos do curso e objetiva analisar a cultura em seus aspectos simbólicos e em seu papel na construção de identidades sociais e individuais. Proporcionam-se formas de investigar cenários da educação como artefato cultural e considerando o contexto nacional e regional na perspectiva do processo pedagógico que se deseja construir visando à multiculturalidade.
- “Ciclo 3: tempos e espaços dialógicos em construção”. Equivale aos últimos semestres letivos do curso. Seu principal objetivo é proporcionar a vivência da docência em suas múltiplas dimensões, compreendendo a formação do pedagogo com uma visão de totalidade da complexidade do processo educativo.

A segmentação em ciclos com temáticas diferentes não impede a articulação visando posicionar, no centro do processo educacional, a formação e/ou o desenvolvimento humano em todas suas dimensões. Dessa forma, “[...] os ciclos visam introduzir na organização curricular uma temporalidade que leva em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação do aluno” (UFU, 2007).

De acordo com a apresentação do atual projeto político-pedagógico, no ano de 2017 foi intensificado o processo de sua reestruturação. Foi, então, republicado em 2019; mas se manteve a concepção epistemológica de Freire do diálogo e da escuta sensível. É claro, um projeto político-

pedagógico é sempre projeto inacabado por lógica, pois é um documento vivo, ou seja, que pode mudar se mudar aquilo que o justifica. Ou seja, o ser humano é inconcluso; e nessa incompletude ele se consiste e se materializa no cotidiano de forma mutável, aberta ao movimento da vida. Afinal, como diz Freire, o que faz a boniteza é o esperar como expectativa de mudar.

Em meio a uma pandemia de sofrimentos e lutas, não perdemos o horizonte de esperança ao comemorar e celebrar os cem anos de nascimento de Paulo Freire (1921–1997), um dos brasileiros mais reconhecidos e homenageados no mundo. Sua visão de mundo ajuda a pensar em como dissipar a escuridão, a opressão, a saída da caverna, para um tempo de luz. Para Freire (1992, p. 5), “[...] a esperança é necessidade ontológica [...], precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”, visto que se faz indissociável na luta para transformar a realidade. Sem esperança, a luta se desvanece, sem esvai, se esvazia. Portanto, às tarefas do educador pró-educação democrática e popular deve se ligar uma pedagogia da esperança de que da luta pode redundar em mudança da realidade quando se considera a linguagem: “[...] as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 1992, p. 20).

Considerações finais

Em um cenário de pandemia (sofrimento, incertezas e escuridão para a humanidade), o centenário do nascimento de Paulo Freire nos leva a pensar em resistir e engajar num movimento de esperança por uma educação emancipadora; mesmo num diálogo de interlocutores remotos, mas de modo algum alheios à ideia de acolhimento do aluno – como ensinou o mestre Paulo Freire. Não por acaso, a reflexão proposta neste texto teve como impulso a convivência acadêmica virtual e suas possibilidades de interação e interlocução que permitem revisitar um passado recente – 2006–2007 – em que se expandiu a universidade pública no Brasil. Mesmo com dificuldades na parte estrutural, acadêmica e tecnológica, a democratização da educação superior com sua interiorização foi importante para o acesso ao conhecimento científico e a ampliação do direito e acesso ao ensino superior para todos.

A educação superior na região do Pontal do Triângulo Mineiro movimentou e modificou a cultura e a economia, trouxe possibilidades e

motivos para a inovação e uma nova percepção de educação e sociedade. Não por acaso, o de Pedagogia no campus Pontal teve esse ideal em sua estruturação. Ou seja, partiu do conhecimento da história do município e de suas demandas sociais. Mais que isso, na concepção do projeto político-pedagógico do curso, os cinco professores, em diálogo constante com a comunidade local e regional, tiveram como base epistemológica os princípios da pedagogia de Freire visando à formação integral do estudante com respeito à diversidade, ao processo de inclusão e, sobretudo, à dialogicidade. Essa concepção prevalece mesmo após alterações no projeto entre 2017 e 2019. Pensamos que não poderia ser diferente. Se precisamos pensar em esperança, se precisamos reaprender nosso fazer por força das circunstâncias, então não podemos fugir muito do que pensou Freire (1992, p. 5):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Com efeito, o ser humano tem necessidade ontológica da esperança, ela é intrínseca à própria essência. O mundo não é; o mundo está sempre sendo; e é na incompletude que o homem se faz.

Referências

- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília C. Apresentação. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília C. (orgs.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 9–13.
- CARVALHO, Cristina H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** [online], n. 58, p. 209–44, 2014 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>. Acesso em: 27 dez. 2021. Epub 18 Ago 2014. ISSN 2316-901X. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**.

Petrópolis: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p. 211–22.

COELHO, Luciana Z. G. F. **Expansão da educação superior:** um estudo sobre trabalho docente no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006–2012). 2015. 176 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.59>.

DEMÉTRIO JORGE, R. M.; MIYAZAKI, V. K. Análise sobre os impactos do Programa Minha Casa Minha Vida na cidade de Ituiutaba-MG. **GeoUECE** (online), v. 9, n. 17, p. 87–103, 2020.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Impasses e perspectivas das políticas para a educação superior no Brasil. Anais da **Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**.

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

LIMA, T. CUNHA, M. Iniciais. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995–2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 28, jun. 2020.

MIYAZAKI, Vitor K. Morfologia urbana e estruturação da cidade em Ituiutaba-MG: análise DAS transformações no período 2000–2018. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 9, n. 1, p. 23–39, jan.–jun. 2018.

OLIVEIRA, Hélio C. M. **Urbanização e cidades:** análises da microrregião de Ituiutaba (MG). 2013. 431 f. Tese (doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

RIBEIRO, Betânia O. L.; ARAÚJO, José C. S. História e resistência do curso de Pedagogia no Brasil: a presença de Paulo Freire no projeto político-pedagógico na UFU campus Pontal. **Humanidades & Tecnologia**, v. 32, p. 10–25, out.–dez. 2021. ISSN: 1809-1628.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Pedagogia. **Projeto político-pedagógico**. Ituiutaba, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Diretoria de Comunicação Social. **UFU inaugura o campus Pontal**. Março de 2012. Disponível em: <http://www.historicodirco.ufu.br/content/ufu-inaugura-o-campus-pontal>. Acesso em: 28 dez. 2021.

