

# CEM ANOS DE PAULO FREIRE: ESPERANÇA MAIS DO QUE NUNCA

Dayanna Pereira dos Santos  
Maria Carolina Terra Heberlein  
(Organizadoras)

**Cem anos de Paulo Freire:  
esperança mais do que nunca**



**Pedro & João**  
editores



**Dayanna Pereira dos Santos  
Maria Carolina Terra Heberlein  
(Organizadoras)**

**Cem anos de Paulo Freire:  
esperança mais do que nunca**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Dayanna Pereira dos Santos; Maria Carolina Terra Heberlein [Orgs.]**

**Cem anos de Paulo Freire: esperança mais do que nunca.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 213 p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-648-3 [Impresso]**

**978-65-5869-649-0 [Digital]**

1. Grupo de Estudo e Pesquisa Panecástica. 2. Paulo Freire. 3. Centenário freiriano.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO – Uma celebração de igualdade</b>	<b>7</b>
<i>Walter Omar Kohan</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<i>Dayanna Pereira dos Santos</i> <i>Maria Carolina Terra Heberlein</i>	
<b>A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM MEU PÉ DE LARANJA LIMA, DE JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS: UMA LEITURA SOB AS LENTES DE PAULO FREIRE</b>	<b>17</b>
<i>Elis Regina da Silva</i> <i>Thiffanne Pereira dos Santos</i>	
<b>O RETORNO DE PAULO FREIRE AO BRASIL APÓS A LEI DA ANISTIA: UMA LEITURA A PARTIR DAS FONTES HISTÓRICAS</b>	<b>31</b>
<i>Moisés de Oliveira Melo</i> <i>Dayanna Pereira dos Santos</i> <i>Suzana Lopes de Albuquerque</i>	
<b>A REFLEXÃO CRÍTICA E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA LINGUAGEM NA PRÁTICA DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E NORMAN FAIRCLOUGH</b>	<b>47</b>
<i>Paula Graciano Pereira</i>	
<b>A PERSPECTIVA FREIREANA NOS SUBPROJETOS “ALFABETIZAÇÃO” DO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG</b>	<b>67</b>
<i>Suzana Lopes de Albuquerque</i> <i>Aleir Ferraz Tenório</i> <i>Késia Mendes Barbosa Oliveira</i>	

<b>OS COMPROMISSOS DA TEORIA FREIRIANA: POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, DA TRANSFORMAÇÃO E DA LIBERTAÇÃO DOS SERES HUMANOS</b>	<b>87</b>
<i>Kamylla P. Borges</i> <i>Reynaldo Zorzi Neto</i> <i>Gleise Kelli de Mello</i>	
<b>APRENDIZADO HISTÓRICO NO PROJETO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE</b>	<b>101</b>
<i>Rodrigo Soares</i>	
<b>DIÁLOGO FREIRIANO</b>	<b>121</b>
<i>Vanessa Carneiro Leite</i>	
<b>A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES</b>	<b>153</b>
<i>Aline Gomes da Silva</i> <i>Dayanna Pereira dos Santos</i> <i>Maria Carolina Terra Heberlein</i>	
<b>INTERFACES DO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO BRASIL</b>	<b>175</b>
<i>Cristiane Rodrigues de Siqueira</i> <i>Kamila da Silva Gonçalves</i> <i>Liliane Tosta Costa</i>	
<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO MEDIADORES DE INCLUSÃO</b>	<b>195</b>
<i>Ana Beatriz Machado de Freitas</i> <i>Natálle de Aquino Borges Queiroz</i> <i>Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura</i>	

## PREFÁCIO

### Uma celebração da igualdade

Vivemos tempos difíceis no Brasil. Ia escrever “obscuros”, mas se colocasse essa palavra estaria fazendo parte de uma das fealdades de nosso tempo, que, também na linguagem, associa uma cor ao que tem de desagradável, triste; sombrio, tenebroso no mundo; quando a cor obscura é a cor das pessoas que mais têm sofrido neste país e que mais têm ajudado a construí-lo e estão cheias de alegria e coisas luminosas. De modo que precisamos ter muito cuidado e atenção nas coisas mínimas, nos detalhes, nas palavras e pensamentos que afirmamos mesmo sem querer afirmar. Para isso é preciso muito estudo, dedicação, pensamento. E é justamente isso que faz o Grupo de Pesquisas *Panecástica*, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica, do Instituto Federal de Goiás, um coletivo que se encontra para estudar e para pensar e convida parceiros a amigos para essa tarefa. Com estas modestas palavras quero simplesmente comemorar este trabalho esforçado, contínuo, coletivo, de nunca deixar de ler, estudar, escrever. Nada mais importante nestes tempos de autoritarismo, needade e descaso com a educação e a saúde que vivemos no Brasil. Agradeço ao grupo *Panecástica* a generosidade que tem mostrado com meu trabalho e o cuidado e a inspiração que tem propiciado meu livro *Paulo freire mais do que nunca: uma biografia filosófica* (Vestígio, 2019), que o grupo estudou com dedicação e empenho singulares.

Hoje, data em que comemoramos o centenário de Paulo Freire, o livro propõe uma aproximação que considero potente e esperançadora entre dois pensadores da igualdade e da emancipação, duas obras e vidas entregues a pensar e praticar uma “outra” educação, a de Joseph Jacotot, na Europa, nos séculos VIII-XIX e a de nosso Paulo Freire que hoje faz justamente cem anos.

Vivemos tempos de desprezo pela educação no Brasil, e a leitura dessas duas obras e o estudo de suas aproximações e distâncias são certamente uma referência para pensar e praticar uma educação de luta, resistência e contestação de uma ordem embrutecedoramente indigna de nós como a que estamos padecendo.

O presente livro é um exercício de igualdade e mostra o que pode uma inteligência quando não se pressupõe inferior a nenhuma outra inteligência. Mais ainda, ele explicita o que pode um coletivo, uma inteligência coletiva quando se dispõe a ler e a pensar junto, sem preconceitos e aberto a novas possibilidades. Os diferentes textos aqui apresentados discutem temáticas diversas como a infância (ainda muito a ser estudada tanto em Jacotot quanto em Freire); a conscientização (que aparece como um ponto de distância entre Freire e Jacotot); a reflexão docente; a educação neoliberal; a ciência e a consciência históricas; o diálogo problematizador; analisa também documentos oficiais elaborados pelo Banco Mundial e por organizações internacionais - UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial (WFP) e proporciona desafios relacionados à implementação do ensino remoto no município de Goiânia-GO à luz da filosofia Freiriana. Ao mesmo tempo, apresenta e discute experiências práticas de alguns programas de formação inicial e continuada, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Programa Residência Pedagógica – PRP, ambos realizados no âmbito de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFG no ano de 2020 num contexto de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 e também os impactos sofridos em Goiás pela Educação de Jovens e Adultos durante o mesmo período de educação remota devido à pandemia de Covid-19. O livro também inclui relato de atividade de pesquisa do curso de Pedagogia relativa à confecção de recursos pedagógicos para o ensino da matemática no ensino fundamental, considerando o aprendizado entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais. É, portanto, um trabalho de estudo, discussão teórica e alcances práticos da filosofia panecástica em diálogo com Paulo Freire.

No dia em que Paulo Freire faz 100 anos – e afirmo isso no presente porque sua inspiração continua viva entre nós – este livro é um exemplo que mostra a potência e a energia gerativas de sua obra e vida. Nestes tempos de desprezo pela vida digna do povo, a amorosidade igualitária e menina de Paulo Freire não deixa de nos dar o que pensar e nos inspira a sonhar com outras vidas dentro e fora dos espaços educativos. Mal que pesem os distraídos, desatentos e mal-intencionados deturpadores de sua obra, sua vigência entre nós é de uma força inspiradora cada dia mais potente e nos dá forças para estudar, pensar e escrever, hoje mais do que nunca. Desejo então vida menina, igualitária e amorosa a este livro que está nascendo entre nós.

Aracaju, 19 de setembro de 2021.

Walter Omar Kohan



## APRESENTAÇÃO

Atualmente, no Brasil, vivemos um momento político e social bastante delicado, no qual observamos um avanço voraz de pautas conservadoras que ameaçam enormemente a Educação em seus vários aspectos. Diante desse cenário desanimador, entendemos que uma das possíveis ações de resistência se dê pelo viés da pesquisa, e é a partir dessa motivação que propomos a 5ª Coletânea do Grupo de Estudos e Pesquisas *Panecástica*, que é fruto de pesquisas produzidas pelo grupo e, também, estudos desenvolvidos por pesquisadores de outros núcleos.

O tema direcionador desse compêndio é a obra *“Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica”*, de Walter Kohan (2019), a qual foi estudada e discutida pelos membros do grupo ao longo do ano de 2019. É de suma importância destacarmos o comentário de Paulo Freire, em *Educação e Mudança* (1979), que diz que utopia “não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1979, p. 27). Por essa razão, esta coletânea tem como objetivo reforçar a ideia de que a educação se faz pelo encontro de sujeitos que buscam a “significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 69), reconhecendo que a utopia é também um compromisso histórico e social dos/das educadores/as no Brasil.

O primeiro capítulo, intitulado “A educação da infância em *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos: uma leitura sob as lentes de Paulo Freire”, analisa a educação da infância nesta obra literária, sob a ótica freireana de educação. É estabelecido um diálogo entre a literatura e o campo da educação, a partir das ideias de Paulo Freire, possibilitando refletir acerca da inserção da criança pequena em distintos contextos de aprendizagem, seja formal ou informal. As autoras afirmam que os estudos de Freire contribuem, sobremaneira, para dar visibilidade à educação da infância e à

criança como um sujeito de direitos. Tendo em vista essa temática, a análise é norteadada pelo seguinte questionamento: Como a educação da infância comparece na obra autobiográfica de José Mauro de Vasconcelos? É por essa via de análise que é estabelecido o entrecruzamento dialógico da literatura com os conceitos freireanos de educação.

O segundo capítulo, *O retorno de Paulo Freire ao Brasil após a Lei de Anistia: uma leitura a partir das fontes históricas*, apresenta reflexões sobre o retorno de Paulo Freire ao Brasil após a Lei de Anistia de 1978, mostrando quão orgânica é a relação entre conscientização e educação para esse autor. São apresentados, a partir dos pressupostos teóricos de Walter Kohan (2019) e da análise de fontes históricas, a contemporaneidade do pensamento freiriano e suas implicações em relação à educação no Brasil. Nesse processo, é ressaltado o contexto social e econômico do retorno de Freire ao Brasil e também o modo como se apresentam as notícias sobre seu tal retorno em textos jornalísticos. Assim, o estudo revela que o pensamento de Paulo Freire permanece como uma matriz teórica importante para a formação humana, pois convoca os sujeitos a uma compreensão crítica da realidade, com vistas à transformação social, em prol de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Em “A reflexão crítica e a consciência crítica da linguagem na prática docente: aproximações entre Paulo Freire e Norman Fairclough”, a autora busca apresentar algumas aproximações entre as propostas de reflexão crítica de Paulo Freire e a consciência crítica da linguagem de Norman Fairclough. Inicialmente, é discutida a questão da apropriação discursiva indevida e a banalização do conceito de reflexão na prática docente e como isso pode ser prejudicial para as tentativas de construção de uma educação emancipatória. É defendida a proposta de Paulo Freire quanto à real postura crítico-reflexiva do educador numa epistemologia não instrumental-utilitarista. São apresentadas brevemente as ideias de Norman Fairclough e sua Teoria Social do Discurso, em especial os conceitos de comodificação e ideologia. São apontadas as possíveis aproximações entre esses dois autores e

suas defesas quanto à importância da consciência e da reflexão crítica para a construção de posturas contra-hegemônicas. Além disso, a autora discute os papéis e as responsabilidades docentes nesse processo de formação contínua e fazer pedagógico.

O capítulo intitulado “A perspectiva freireana nos subprojetos ‘Alfabetização’ do PIBID e residência pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG” relata parte do desenvolvimento dos programas de formação inicial e continuada - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Programa Residência Pedagógica – PRP-, realizados no âmbito de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFG no ano de 2020. O contexto que abraça essa experiência formativa é o do isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19. Cenário esse de constante ameaça à vida e que impõe mudanças estruturais nos modos de ser e conviver, atingindo os diferentes segmentos sociais de distintas formas. Emerge dessas configurações, como tentativa de nominar essas mudanças a categoria “novo normal”, sinalizando a institucionalização social de determinadas práticas como isolamento social, uso de máscaras, álcool em gel e, para o campo educativo, a suspensão das aulas presenciais que passam a ser ministradas de maneira remota.

No quinto capítulo, intitulado “Os compromissos da teoria freiriana: por uma pedagogia da autonomia, da transformação e da libertação dos seres humanos”, os autores discutem algumas ideias e conceitos de Freire, destacando os elementos da sua obra. Dessa forma, são apresentadas reflexões sobre a influência do pensamento freiriano contra a educação neoliberal. Os autores reafirmam a atualidade do trabalho de Paulo Freire, entendendo sua obra como um alerta contra a educação neoliberal.

Em “Aprendizado histórico no projeto educacional de Paulo Freire”, o autor aponta como o pensamento de Paulo Freire é fundamentalmente um exercício de Teoria e Ensino em História e, como tal, os historiadores necessitam reivindicá-lo como aporte para as reflexões em torno da ciência histórica e seu ensino, possibilitando a construção de seres autônomos e livres

intelectualmente e em relação com o mundo. O projeto educacional de Paulo Freire toma o desenvolvimento da consciência histórica dos envolvidos no processo de aprendizagem pela via da historicidade como ferramenta de conhecimento, uma vez que dialogicamente estão interagindo no processo de aprendizagem (dentro da História).

O sétimo capítulo, “Diálogo Freiriano”, é um estudo bibliográfico que destaca alguns princípios essenciais para o desenvolvimento e a compreensão do diálogo problematizador, considerando a construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora. Paulo Freire, com toda a sua história, lançou sobre os professores uma luta humanista e esperançosa, dedicada a promover um mundo mais livre e decente para todos. Como educador, nos presenteou com suas obras e nelas a pedagogia freiriana, constituída de princípios importantes para o desenvolvimento do “ser mais”.

“A EJA em tempos de pandemia: desafios, impactos e possibilidades”, oitavo capítulo desta coletânea, versa sobre os diversos impactos sofridos pela Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia de Covid-19. Além disso, são mencionados os inúmeros desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, antes e durante a crise sanitária atual e, também, são aventadas algumas possibilidades de caminhos para que esses impactos sejam minimizados.

O nono capítulo, “Interfaces do Ensino Remoto: desafios e possibilidades da implementação do Ensino Remoto no Brasil”, analisa dois documentos oficiais elaborados pelo Banco Mundial e por organizações internacionais - UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial (WFP). São apresentados alguns desafios relacionados à implementação do ensino remoto no município de Goiânia-GO à luz da filosofia Freiriana, por intermédio da obra “*Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*” de Walter Kohan, abordando o conceito de igualdade como base para qualquer proposta educativa e a importância de uma prática dialógica para o ensino, independentemente de sua modalidade.

O décimo capítulo, “Recursos pedagógicos na educação matemática como mediadores de inclusão”, relata uma atividade de pesquisa do curso de Pedagogia, na qual foram propostos e confeccionados recursos pedagógicos com o objetivo de favorecer o ensino-aprendizagem da matemática no ensino fundamental, considerando questões de acessibilidade material, comunicacional e atitudinal e possibilidades de interação e aprendizado entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais. É apresentado o contexto de uma sala de aula em que um estudante tem características do espectro autista. Ressalta-se que a intencionalidade pedagógica, a concepção de inclusão educacional, as temáticas dos recursos e as propostas metodológicas foram didaticamente mediadoras por favorecerem o envolvimento lúdico, a cooperação, a afetividade e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, conjugando-se com os pressupostos do construtivismo de Piaget e com o princípio da dialogia no inteligir, referido por Paulo Freire.

Após a breve apresentação dos capítulos que compõem esta obra, é importante pontuarmos que este compêndio é fruto do trabalho de diversos pesquisadores pertencentes ao *Panecástica*<sup>1</sup> - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica, o qual tem sido terreno fértil para inúmeras discussões e construção coletiva de conhecimento. Além desses pesquisadores, contamos também com a colaboração de excelentes parceiros que contribuíram para abrilhantar este trabalho. Deixamos aqui o nosso agradecimento a todos os autores e desejamos aos leitores um momento prazeroso de ampliação dos horizontes.

As organizadoras.

---

<sup>1</sup> <http://pesquisa.ifg.edu.br/panecastica>



**A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM MEU PÉ DE LARANJA  
LIMA, DE JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS:  
UMA LEITURA SOB AS LENTES DE PAULO FREIRE**

*Elis Regina da Silva  
Thiffanne Pereira dos Santos*

**Pelas tramas da literatura - um diálogo com Paulo Freire**

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim.  
(FREIRE, 2001, p. 101).

A epígrafe que abre esta reflexão aponta indícios sobre o tempo da infância de Paulo Freire. Um tempo ambíguo vivido intensamente em dois mundos amalgamados pelo contraste entre o menino que ele foi com o que não pôde ser. Por um lado, o mundo divertido das brincadeiras no quintal de casa em Recife, a intimidade com a natureza, os banhos no rio. Por outro, a mudança para Jaboatão, Pernambuco, as dificuldades econômicas, a fome, o ensino secundário cursado graças ao esforço da mãe que conseguiu uma bolsa de estudos. Uma infância espremida entre a liberdade e a necessidade.

Nessa conjuntura paradoxal, apesar das vicissitudes da meninice, Freire manteve vivos os sentimentos pueris, a curiosidade, a saudade e as emoções. Toda essa trajetória construiu o jeito Paulo Freire de ser: um adulto convicto dos ideais de educação como prática de liberdade e de emancipação do sujeito desde a sua mais tenra idade. É com base nessa filosofia que

procuramos estabelecer uma conexão entre esse pensamento e a literatura. A arte imita a vida? Veremos.

Neste texto, levando em consideração o exposto, propomos pensar as contribuições de Paulo Freire para além de suas contundentes elaborações teóricas acerca da educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é colocar em diálogo as discussões freireanas sobre a educação com a obra literária *Meu Pé de Laranja Lima* (1975), de José Mauro de Vasconcelos, a fim de analisar como acontece a inserção da criança pequena em espaços formais e informais de aprendizagem. A intersecção da literatura com o campo da educação, à luz dos conceitos de Paulo Freire, o ‘andarilho da utopia’<sup>1</sup>, é possível e igualmente necessária para a reflexão crítica sobre práticas educativas desenvolvidas em determinados contextos históricos.

A literatura entra nesse diálogo como uma manifestação universal do homem em sua trajetória social e histórica. Assim, o movimento teórico de Paulo Freire a respeito da educação nos possibilita compreender o processo de construção dos espaços de educar a infância na narrativa de José Mauro de Vasconcelos. Essa conexão faz emergir uma realidade ficcional verossímil que ultrapassa as páginas do texto literário. Isso porque toda obra literária “é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 2011, p. 177). Isso significa que a literatura tem muito a nos dizer sobre as formas de pensar e de fazer a educação, tornando-a uma prática de liberdade possível, via “pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1983, p.03).

Caracterizada pela crítica literária como obra autobiográfica, *Meu Pé de Laranja Lima* (1975) é também um documento social e

---

<sup>1</sup> Termo largamente usado para definir o jeito Paulo Freire de ser. Foi empregado também por Lucínio Lima no prefácio da segunda edição da biografia de Paulo Freire, escrita por sua esposa Ana Maria Freire (2008).

histórico que, esteticamente, apresenta as agruras de se viver uma infância pobre na sociedade brasileira fortemente marcada pela desigualdade de condições. A fim de enredar o leitor nesse ousado diálogo, faz-se necessário colocá-lo a par das andanças do pequeno Zezé, personagem principal da trama.

A narrativa apresenta a infância desse protagonista, uma criança na faixa etária dos quatro a cinco anos. Zezé convive desde cedo com a pobreza, com o desemprego, com a violência. Todavia, a vida difícil não limita o poder de imaginação do protagonista que faz do quintal de casa um mundo de maravilhas. Com o irmão caçula, o Luiz, Zezé embarca nas mais divertidas aventuras em terras distantes: o “bondinho do Pão de açúcar”, o “Jardim Zoológico” e a “Europa”. Além de muito criativo, o protagonista é também travesso e em razão de suas peraltices é sempre castigado, e isso o leva a acreditar que realmente era “uma peste. Uma pestinha. Um cachorro. Um traste ordinário” (VASCONCELOS, 1975, p. 76). Diante da incompreensão dos adultos e sentindo-se injustiçado, Zezé via a educação como passaporte para um mundo de possibilidades e descobertas.

A obra faz o desenho da vida no subúrbio carioca das primeiras décadas do século vinte. No Brasil desse período, a população estava experienciando um momento de grande efervescência cultural - a Semana de Arte Moderna; educacional - a Escola Nova; econômica - a industrialização do país; e política - o fim da República Oligárquica. Um contexto vivenciado por Vasconcelos e de onde ele extrai sua matéria literária. Aqui, cabe um parêntese para esclarecer que a realidade de publicação do livro, ano de 1968, foi totalmente diversa do enunciado. O Brasil fora tomado pela ditadura militar, o repulsivo golpe de 1964. Nesse período, a população viveu um tempo de intensas perseguições, repressão e violência por parte dos militares que usurparam o poder.

Considerado subversivo por suas ideias revolucionárias relacionadas à conscientização do povo via educação libertadora, Paulo Freire foi preso e exilado. Apesar do medo, essa situação-limite, todavia, não conseguiu silenciar Freire, tirá-lo de seus

propósitos. Assim, com ousadia (FREIRE; SHOR, 1987), a voz freireana ecoou e ecoa por terras nacionais e estrangeiras e em distintos espaços de educar a infância, o jovem e o adulto. Fechando o parêntese, vejamos como essa voz dialoga com a literatura seguindo os passos do pequeno Zezé na trama *Meu Pé de Laranja Lima* (1975). Para esse intento, partimos da seguinte questão: Em que medida a perspectiva ontológica do *ser mais* freireano pode contribuir para se pensar a educação das crianças em distintos espaços? Tendo em vista essa problemática, elegemos a literatura como elemento norteador do diálogo que se pretende estabelecer nesta investigação. Dessa forma, buscamos compreender como a educação da infância comparece na obra autobiográfica de José Mauro de Vasconcelos.

### **Os espaços informais de educar a infância em *Meu Pé de Laranja Lima*: a construção dialética freireana do *ser mais***

A formação humana, de acordo com Paulo Freire, é um processo histórico e dialético que acontece em distintos espaços, sejam eles formais, a escola, por exemplo, ou informais, a rua, a igreja, a casa. O ser humano, nesse contexto, encontra-se em devir, em constante processo de humanização que só é possível por sua vocação ontológica do *ser mais* (FREIRE, 1983). Isso porque, na visão freireana, somos seres capazes de apreender o mundo que nos cerca.

Zezé, apesar da pouca idade, vivencia a dura realidade à sua volta. Na rua, ele aprende com o irmão mais velho as coisas fora de casa, os perigos do desconhecido. Com o tio Edmundo, a sabedoria da vida, as experiências. Com o português Manuel Valadares, o Portuga, Zezé descobre o efeito terapêutico do afeto e o amor como uma forma de diálogo, uma “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” (FREIRE, 1979, p. 29). Os ensinamentos e as advertências de Portuga a Zezé por meio da comunicação horizontalizada e amorosa são fontes constitutivas da busca do *ser mais*. Nesse processo de diálogo, os dois personagens vão se humanizando. Há, assim, o encontro dialético do adulto com

a criança mediatizado pelo mundo, pela experiência, e, com isso, a vida tanto de Zezé quanto do Portuga adquire sentido, pois é “de pedaço em pedaço que se faz ternura” (VASCONCELOS, 1975, p. 103) e que se humaniza.

Zezé é um menino curioso, questionador e com uma imaginação aguçada, um verdadeiro ‘descobridor de coisas’. Conforme Freire (1983), a curiosidade indagadora possibilita o desenvolvimento e a busca do *ser mais* e é um fenômeno vital histórico e socialmente construído e reconstruído. Autodidata, o pequeno Zezé aprendeu as primeiras letras sem ao menos ter ido à escola para espanto de todos. A leitura do trecho de uma oração que “pedia aos céus, bênção e proteção para a casa e afugentasse os maus espíritos” foi um feito extraordinário. Afinal, como alguém podia “ler sem ter aprendido”, isto é, sem a ajuda de um professor em um espaço formal de educação? Isso deixou Jandira, uma das irmãs de Zezé, muito intrigada. (VASCONCELOS, 1975, p. 11). De acordo com Freire (2005, p. 69), essa busca criadora gera aprendizagem via construção e reconstrução que “não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Todos os dias, o nosso protagonista se lança ao desconhecido, aos riscos da aventura e, conseqüentemente, às aprendizagens diversas.

É no espaço da própria casa que Zezé imerge no universo da leitura. Cabe destacar que esse processo de aprendizagem não se configura como ensino doméstico com a presença do professor ou de alguém incumbido de tal tarefa, visto que a família do protagonista vivia em condições regradadas. Com o pai desempregado e a mãe tendo que sair bem cedo para trabalhar, o dinheiro que entrava mal dava para a alimentação da família. O hostil mundo adulto representado na obra procura cercar a liberdade criadora de Zezé.

Em virtude de suas travessuras, o protagonista era constantemente castigado seja de forma física ou psicológica. Para fugir das agruras vivenciadas, Zezé cria o seu próprio mundo de aprendizagens em que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 09) num universo fantástico. No

quintal da casa nova, o protagonista encontra o seu mais fiel confidente, Minguinho, nome dado ao pé de laranja-lima. Essa amizade o coloca em diálogo consigo mesmo e o leva à percepção crítica de sua própria realidade e à superação das situações-limite vivenciadas. Esse processo, segundo Freire (1983), favorece o desenvolvimento de um clima de esperança e confiança.

Assim como Zezé, Paulo Freire menino também chegou à escola alfabetizado. Em *Cartas a Cristina* (2015), ao fazer um retorno à infância, via exercício memorialístico, Freire narra poeticamente como foi o seu processo de alfabetização. O contato com as primeiras letras não aconteceu por meio da cartilha, instrumento oficial de ensino, e sim com as palavras de seu mundo, o quintal da casa em Recife à sombra da mangueira. Nesse contexto idílico, Freire utilizava os pauzinhos das ramas das árvores como giz, desenhando “as palavras e as frases sobre a terra fazendo-se quadro” (FREIRE, 2015, p. 61). Enquanto Freire teve os pais como preceptores e o cuidado destes em não apagar a sua curiosidade de menino nem antecipar a sua maioridade, Zezé, por sua vez, foi alfabetizado sozinho, conforme já mencionado.

Esse solitário exercício de ler o mundo “deu um lugar ao menino, um lugar distante da violência que vivia no ambiente doméstico, pois Zezé fez da leitura seu trunfo” (VALDEZ, 2018, p. 16) para firmar sua posição no mundo e com o mundo. Assim, o pequeno Zezé cria, recria e se integra “às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo”, via processo de conscientização em num domínio exclusivo do ser humano – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1967, p. 49).

Não obstante a pouca idade, Zezé demonstra consciência crítica de sua realidade. A leitura da palavra e a leitura do mundo instigam-no a assumir uma posição utópica, no sentido freireano do termo, frente ao contexto de pobreza e de desigualdade social a que estava submetido. Essa utopia, entendida como compromisso histórico, logo, processo de conscientização, é “o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”

(FREIRE, 1979, p. 16). Zezé faz esse movimento no percurso da narrativa ao refletir sobre as várias situações de opressão e exploração a que estava subjugado. Uma delas é a fábrica, metaforicamente transformada em “um dragão que todo dia comia gente e de noite vomitava o pessoal muito cansado” (VASCONCELOS, 1975, p. 18). A mãe de Zezé sabia muito bem o que era esse cansaço, pois começara a trabalhar na fábrica aos seis anos de idade e, por esse motivo, não fora à escola e não aprendera a ler, não se conscientizara.

Outra situação-limite desvelada pelo protagonista refere-se à extrema desigualdade social presente nas festividades de natal. Para os ricos, um Papai Noel generoso, ceia farta, presentes diversos. Aos pobres, incluindo a família de Zezé, não havia regalias nem Papai Noel. Conforme o protagonista, a pobreza era tanta que desde cedo eles aprendiam a não gastar dinheiro com qualquer coisa. E para ajudar nas despesas da casa, ele engraxava sapatos e vendia folhetos com o amigo Ariovaldo. A percepção dessa situação ascende em Zezé o desejo de transformar a sua vida e a de seus familiares. Com isso, o protagonista, por meio de um processo de conscientização, expõe a realidade vivenciada e atua sobre ela de maneira “crítica para alcançar o “possível não experimentado” contido nesta percepção” (FREIRE, 1979, p. 17, grifo do autor)

Em todo o percurso da narrativa, Zezé se faz sujeito de suas historicidades. Mesmo sofrendo inúmeros reveses de uma vida de privações e de opressão, ele consegue romper muitas situações-limite e se colocar no lugar do outro. Uma dessas situações é a necessidade de trabalhar como engraxate no dia de natal para comprar um presente para o pai que estava em uma profunda tristeza. No espaço inóspito da rua, ele é mal compreendido e chamado de ‘malandrinho’ por um homem rico dono de um ‘carrão’. A senhora bem vestida que também estava no carro se comoveu e quis dar algumas moedas a Zezé que recusou dizendo: “- Não, senhora, obrigado. Eu não estou mentindo, não. Só quem precisa muito trabalha num dia de Natal” (VASCONCELOS, 1975, p. 32). Com tal atitude, o pequeno Zezé torna-se sujeito de sua

realidade histórica e não se prende ao fatalismo. Não se vende nem é vendido em troca de uma solução paliativa. Isso significa, nas palavras de Freire (1983), um passo em direção à transformação da realidade, humanizando-a e a si mesmo nesse processo.

Nessa perspectiva, os diferentes espaços informais, a rua, a casa, o quintal, por onde Zezé transita antes de chegar à escola são possibilidades de aprendizagem subjetiva do protagonista. Nesses lugares, a educação não é transmitida a Zezé. Ela se constrói numa relação dialética do protagonista com o mundo à sua volta em um processo que vai da consciência ingênua à crítica, fazendo emergir a percepção de incompletude do sujeito e o desejo pela busca do *ser mais*, da libertação e da humanização. Esse caminho é feito por Zezé em diálogo com o tio Edmundo, com os irmãos Antônio, Luiz e Glória, com o Portuga e com Ariovaldo. Na escola, Zezé vivencia outra realidade de aprendizagem. Novos sujeitos cruzam o caminho da personagem, sobretudo, a professora. Vejamos como esses encontros contribuem para o desenvolvimento da infância em um espaço formal de educação.

### **O espaço formal de educar a infância em *Meu Pé de Laranja Lima*: educação para a liberdade?**

A curiosidade de menino travesso foi o ponto-chave para a imersão de Zezé no mundo da leitura da palavra. O próximo passo: o tão sonhado ingresso na escola. A vontade era tamanha que foi preciso ocultar a verdadeira idade do protagonista, à época com cinco anos. Proeza difícil de colocar em prática em virtude da severidade da diretora, assim descrita por Zezé: “Ela me olhou bastante e os olhos dela ficavam grandes e pretos porque os óculos eram muito grossos. Gozado é que ela tinha bigode de homem. Por isso é que ela devia ser diretora” (VASCONCELOS, 1975, p. 43). Essa primeira impressão da diretora nos instiga a pensar que o método de ensino aplicado na escola seria o autoritário, disciplinar dos corpos. Todavia, os relatos de Zezé demonstram o contrário.

No espaço da escola, ele era tratado pela professora, Dona Cecília Paim, como criança e com amor. A educação amorosa, atravessada pelo diálogo, é a válvula propulsora dos estudos freireanos. Em *Educação como prática de liberdade* (1967), Freire destacou a educação como um ato de amor, mediada pelo diálogo, pela análise da realidade, logo um ato de coragem. A pedagogia freireana, nessa perspectiva, ancora-se na visão de liberdade como eixo norteador do sentido da prática educativa. Dessa forma, a participação livre e crítica dos alfabetizados é condição *sine qua non* para a sua emancipação e autonomia.

Embora a preocupação do autor tenha sido a alfabetização de jovens e adultos, conforme já salientado, suas teorias também são válidas para pensar a educação da infância. De acordo com Freire (1999), todos têm o direito a uma educação para a liberdade e que promova a passagem da ingenuidade à criticidade para a intervenção na própria realidade. Que leve o sujeito a compreender a pluralidade de relações que ele estabelece com o outro, entendendo o homem como um ser de relações e não só de contatos. Ele “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, grifos do autor). Essa educação corajosa, segundo Freire, faz com que o sujeito saia de uma ‘intransitividade da consciência’, limitadora de sua capacidade de apreensão, para uma transitividade ingênua, ainda não ideal, mas a ponte para a transitividade crítica e problematizadora.

A escola para Zezé era um universo mágico de coisas boas, de descobertas. Nesse espaço, ele reinava de forma absoluta, afinal, já sabia ler. Era o melhor ‘leitureiro’ da turma na opinião de Dona Cecília Paim. Todos os dias havia novidade para contar a Minguinho, o pé de laranja-lima, e também a Luiz. Horas a fio, ficava tagarelando tudo que acontecia na aula e no recreio. Essa alegria em estudar deve-se ao cuidado e à gentileza da professora na condução das atividades pedagógicas e na forma dialógica da aula, dando voz às crianças.

Outro ponto a destacar no comportamento docente de D. Cecília Paim é o seu olhar empático sobre as crianças de sua sala. Sempre que podia dava ao protagonista um tostão para comprar sonho recheado. E como retribuição a tantas generosidades da professora, Zezé levava para ela uma rosa. Emocionada, Dona Cecília o considerava um verdadeiro cavalheiro, o melhor estudante da turma. Com isso, ele ia a cada dia tomando gosto pelas aulas, aplicando-se mais e mais aos estudos. É interessante notar a diferença de comportamento de Zezé em casa e na escola. A família nunca recebia reclamações da escola a ponto de Glória, a irmã mais velha, dizer que ele deixava o seu “diabinho guardado na gaveta e virava outro menino” (VASCONCELOS, 1975, p. 46).

A amorosidade da professora na condução dos trabalhos pedagógicos, tendo em vista a perspectiva freireana, não é sentimentalista, piegas ou pretexto para a manipulação. É, acima de tudo, uma expressão empática de sentir a necessidade do outro, portanto, um ato de valentia, de liberdade “gerador de outros atos de liberdade” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 80) e de conscientização. De acordo com Zezé, a professora sabia das precárias condições financeiras de sua família e, por isso, na hora do lanche, de forma discreta, dava-lhe uns trocados para a merenda. Tamanha era a ternura de Dona Cecília por Zezé que ele ficava ‘bonzinho’ para não decepcioná-la. Por meio de ações generosas assim, a professora ensina e, ao mesmo tempo, aprende com Zezé. Segundo Freire, docência e discência estão interconectadas e “seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 12).

Um dos momentos dessa aprendizagem dialética é quando o protagonista ajuda a professora a enxergar que outras crianças, além dele, viviam também na condição de oprimido. É o caso de Dorotília, uma menina negra, discriminada pelas coleguinhas em função da cor e da pobreza. De acordo com o protagonista, ela vivia pelos cantos, sozinha, triste e com fome. Seguindo os conselhos da mãe, que o ensinara a dividir a pobreza com quem era ainda mais

pobre, Zezé pede à professora para também ajudar a colega de sala, assim ele diz: “a senhora, de vez em quando, em vez de dar para mim, podia dar para ela. A mãe dela lava roupa e tem onze filhos. Todos pequenos ainda” (VASCONCELOS, 1975, p. 48). Com esse posicionamento, Zezé se mostra um sujeito ativo em relação a si, ao outro e ao mundo. Atitude também evidenciada quando ele assume de forma enfática a sua origem indígena, da tribo Pinagé, sobrenome da mãe. Sentimento não compartilhado pela irmã Glória. Para Zezé, porém, ser o único que tinha o nome de índio na escola era motivo de muito orgulho e de honra.

Com Freire, entendemos que essa posição consciente face ao mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2005, p. 54, grifo do autor). Assim, por mais que a escola fosse um mundo bom, Zezé também identifica a presença de algumas marcas de opressão. Uma delas diz respeito à obrigação de fazer fila no pátio da escola que nem carneirinho dócil e obediente. Mesmo acatando as ordens estabelecidas, a percepção crítica de Zezé sobre o modo de conduzir as crianças para a sala de aula é uma forma de resistência e de conscientização.

A tenra entrada no mundo da leitura instigou o protagonista a “aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1983, p. 08). A educação para Zezé é a sua travessia de liberdade. Sua voz ecoa pelas páginas do texto literário levando o leitor a se perceber como ser inacabado, um aprendiz em construção (1983). Por essa via de vocação ontológica do *ser mais*, a arte humaniza a vida porque possibilita ao homem “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, o senso da beleza (...)” (CANDIDO, 2011, p. 180). E como ser do *que fazer*, Zezé enfrenta seu mundo de dificuldades, objetivando-o para transformá-lo via imaginação, criatividade e empatia.

## Algumas considerações (nem tão) finais

Este estudo procurou estabelecer um diálogo entre a literatura e o campo da educação, à luz das ideias de Paulo Freire. O intuito foi pensar como acontece a inserção da criança pequena em distintos contextos de aprendizagem, seja formal ou informal, levando em consideração a construção dialética do *ser mais*. Ao longo desse exercício reflexivo, acompanhamos o percurso de Zezé, protagonista da obra autobiográfica *Meu Pé de Laranja Lima* (1975), de José Mauro de Vasconcelos. Com esse pequeno e mirrado personagem, pudemos conhecer alguns espaços, informal e formal, de educar a criança e ainda a importância da amorosidade para a efetivação de uma aprendizagem dialógica e emancipadora.

Com Freire, entendemos necessidade da educação como prática de liberdade e instrumento para a conscientização crítica das pessoas e da democratização da cultura. Esse processo se norteia em uma pedagogia dialógica, da horizontalidade das relações entre o professor e o estudante. Uma pedagogia da democracia, promotora da transitividade crítica e que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos - fator imprescindível para o engajamento destes na luta por sua libertação.

Nessa perspectiva, para compreender a educação da criança pequena no contexto da literatura, fizemos uma ‘andarilagem’ pelas obras de Paulo Freire na busca de conceitos importantes para se pensar a infância e a educação. Na própria definição do autor, ele foi um “menino cheio de certos anúncios pedagógicos” (FREIRE, 2006, p. 59), enfrentou dificuldades na infância, aprendeu a ler a palavra do mundo em casa com a ajuda dos pais. Apesar de inúmeras situações-limite enfrentadas no tempo de criança, Freire teve uma infância feliz e repleta de amorosidades.

O tempo de meninice de Zezé, por sua vez, foi marcado por alguns reveses. Ele conviveu desde cedo com a pobreza, com o desemprego, com a violência. Porém, conforme já mencionado, a vida difícil que ele enfrentou não limitou o seu poder de imaginação. A sua criatividade foi determinante para ajudá-lo a

superar muitas agruras vivenciadas e encaminhá-lo na sua busca ontológica do *ser mais*, no sentido freireano do termo. Essa busca foi determinada pelas relações estabelecidas por Zezé nos distintos espaços: em casa, na rua, na escola, entre outros. O que fica provado que a escola, lugar formal de educação, não é o *locus* exclusivo de educar a infância.

Destarte, o diálogo entre a literatura e os estudos de Paulo Freire, firmado ao longo desta análise, foi fundamental para se pensar algumas questões importantes sobre a educação das crianças nos lugares informais e formais. Acompanhando os passos de Zezé por esses espaços, o leitor se depara com a pluralidade de relações que a personagem estabeleceu com o outro e consigo no transcorrer da trama. Esse processo de interação está em consonância com a tese freireana de que o homem é um ser de relações e “não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39, grifos do autor).

Por essa via, a estética literária traz para a superfície do texto as contradições do mundo humano. Assim, mesmo vivendo em um contexto de privações, Zezé acredita no poder da educação para transformar a sua realidade e a dos seus. Para ele, “o mundo da Escola Pública era também muito bom” (VASCONCELOS, 1975, p. 68). Esse e os outros espaços de educar a infância constituem uma forma de superação das situações-limite. Um esperar em busca do *ser mais* humano.

## Referências

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod\\_resource/content/1/antoniocandido-o-direito-a-leitura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antoniocandido-o-direito-a-leitura.pdf). Acesso em 10 de jan. de 2021.

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008. FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo; Paz e Terra, 2ª ed., 2015.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática escolar. São Paulo: 29. ed. Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VALDEZ, Diane. Encalços na história da escolarização: rastros diversos, trilhas heterogêneas, vestígios plurais. In. ALVES, Miriam Fábria; PINTO, Rubia-Mar Nunes. *Trajetória, memória e história da educação pública na América do Sul*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2018.

VASCONCELOS, J. M. de. *Meu Pé de Laranja Lima* (1975). Disponível em: [http://www.jfpb.jus.br/arquivos/biblioteca/e-books/meu\\_pe\\_de\\_laranja\\_lima.pdf](http://www.jfpb.jus.br/arquivos/biblioteca/e-books/meu_pe_de_laranja_lima.pdf). Acesso em: 4 jan. 2021.

# O RETORNO DE PAULO FREIRE AO BRASIL APÓS A LEI DA ANISTIA: UMA LEITURA A PARTIR DAS FONTES HISTÓRICAS

*Moisés de Oliveira Melo  
Dayanna Pereira dos Santos  
Suzana Lopes de Albuquerque*

## **O pensamento de Paulo Freire e a educação brasileira**

Com o intuito de pensar sobre a relevância da obra de Paulo Freire para a educação brasileira, este estudo apresenta algumas reflexões sobre o livro intitulado *Paulo Freire Mais do que nunca: uma biografia filosófica*, de Walter Kokan, publicado originalmente em 2019, e também sobre a coletânea nomeada *Paulo Freire: Anistiado Político Brasileiro*, trabalho organizado por Moacir Gadotti e Paulo Abrão, que foi publicado em 2012. Este exercício investigativo traz os conceitos de autonomia e de conscientização com vistas a explicitar que o homem sofre a incidência da marca gerada por processos opressores e alienantes. Nessas condições, para que o homem saia da categoria de puro organismo e se humanize, é preciso que ele tome consciência, entre outras coisas, de que a educação constitui-se como um dos instrumentos possíveis para a libertação.

Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e pensador pernambucano, nasceu em Recife em 1921 e faleceu em São Paulo em 1997. Em 2021, o autor completaria 100 anos. Freire foi um homem de seu tempo, sensível aos homens e às mulheres, e para isso construiu e forjou um compromisso histórico com a educação brasileira e mundial. Mostrou aos educandos as possibilidades inerentes a uma educação libertadora e emancipadora. Para o autor, a educação não deve ser bancária, mas sim crítica, levando o educando a pensar o mundo e a sua realidade, tratando-se, portanto, de primar pelo

desenvolvimento da autonomia e pela promoção da participação consciente e criativa dos cidadãos na sociedade.

Nesse sentido, a educação comparece como instrumento basilar para a conscientização, possibilitando que os homens tornem-se seres políticos e críticos. Para Freire (2008), a conscientização é o processo histórico que advém da tomada de consciência, possibilitando ao homem sua emancipação e integração ao mundo real. Ela tem, pois, como fundamento, a ação reflexão dos sujeitos, sendo um dispositivo político por meio do qual o homem pode ressignificar e reconstruir a realidade dentro de uma relação dialética e dialógica.

O processo de alfabetização é compreendido por Freire como um basilar fundamental da educação por oferecer ao homem condições de atuar na sociedade. O ser alfabetizado torna-se capaz de se reconhecer-se como protagonista da sua própria vida, como sujeito histórico que é, logo, agente de transformação, sendo este o trabalho de Freire como alfabetizador, constituinte da sua própria vida, de modo que

[...] poderíamos assinalar três etapas ou momentos marcantes na vida de Paulo Freire: a primeira é aquela que se inicia com o seu nascimento e que culmina quando o programa nacional de alfabetização de adultos, apenas iniciado sob sua coordenação, é suspenso pela ditadura instaurada no Brasil em 1964. Paulo Freire é encarcerado e deve se exilar primeiro na Bolívia, depois no Chile e mais tarde nos Estados Unidos e na Suíça. O segundo é justamente durante esse exílio. No Chile, assessora o ministério da Educação e o Instituto de Capacitação e Pesquisa para a Reforma Agrária; nos Estados Unidos, dá aulas na universidade de Harvard e está em contato com diversas organizações e movimentos sociais; na Suíça, é consultor especial para educação do Conselho Mundial de Igrejas de Genebra, a partir do qual lança diversas campanhas de alfabetização, já citadas. A terceira etapa começa em 1980, com seu retorno ao Brasil, onde participa da fundação do partido dos trabalhadores, é secretário da educação da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina (Cargo ao qual renuncia antes de terminar seu mandato),

lidera várias organizações de educação popular e é professor em algumas universidades paulistas (UNICAMP, PUC-SP) até sua morte, em 02 de maio de 1997. (KOHAN, 2019, p. 18-19).

A obra de Walter Kohan<sup>1</sup> revela uma complexidade inerente à vida de Paulo Freire e reflete também a exatidão e as influências que este recebeu ao longo da vida, tendo sua base formada a partir de diversas correntes de pensamento. Nesse sentido, Kohan destaca que “são muitos Paulo Freire: marxista (ora ferrenho, ora eclético, ora, ainda, tívio), teólogo da libertação, existencialista, fenomenólogo, pedagogo crítico, escolanovista, personalista” (KOHAN, 2019, p. 61). Todavia, a questão não se trata de classificar ou enquadrar o pensamento de Freire numa vertente teórica, mas, sim, reconhecer em seu movimento de elaboração a vivência de uma pedagogia da autonomia como modo de intervir na realidade, formando sujeitos críticos e conscientes.

Percebe-se que ao longo de sua vida, Freire procurou nas diversas correntes de pensamento maneiras de entender as adversidades presentes em seu tempo, sejam elas econômicas, sociais ou políticas, buscando compreender essas tradições a partir de seus feitos práticos. Dessa forma, a importância e a atualidade do pensamento de Paulo Freire estão relacionadas a sua dedicação em vida à escola e à educação. E ainda que não seja plenamente reconhecido em sua terra natal, é lembrado e aclamado no restante do mundo.

Certamente, Paulo Freire foi um leitor obstinado, dedicado, interessado e aberto a distintas tradições de pensamento que o ajudassem a pensar os problemas de seu tempo. É preciso também lembrar sua declarada constante fé cristã, a qual nunca abandonou e o que fez tentar conciliar as diversas correntes filosóficas, mesmo que algumas, como o marxismo, estivessem em franca tensão com ela.

---

<sup>1</sup> A obra de Kohan (2019) constitui um estudo inovador e visa entender alguns princípios norteadores da vida de Paulo Freire, tais como a Vida, a Igualdade, o Amor, a Errância e a Infância.

Enfim, o caminho de sua biblioteca e das influências filosóficas por ele recebidas é árduo, longo e complexo. (KOHAN, 2019, p. 62-63).

Quanto à alfabetização<sup>2</sup>, a atuação de Paulo Freire tem destaque a partir do trabalho realizado na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, com letramento de adultos no início da década de 1960. Para o autor, a alfabetização é uma experiência criadora que possibilita ao aluno uma autonomia inovadora. Sob a ótica do educador, a alfabetização é pensada como um ato de criação e torna-se um dispositivo de libertação do próprio educando, fazendo dele o sujeito de sua própria alfabetização pela via da conscientização (FREIRE, 2007, p. 48).

Destarte, trata-se de “conscientizar-se para alfabetizar-se” (Ibidem, p. 50). Nesse contexto, a conscientização é tomada como um processo cujos princípios alcançam de forma integral a vivência e a existência humana do oprimido. Para tanto, Freire preocupava-se com a construção de práticas que favorecessem o exercício da autonomia em relação aos direitos e às responsabilidades do homem na sociedade letrada.

Em 1961, Paulo Freire realizou com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular em Pernambuco, que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Foram alfabetizados trezentos cortadores de cana em apenas 45 dias. Em 1964, o governo João Goulart aprovou a multiplicação das primeiras experiências de Paulo Freire num Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação

---

<sup>2</sup> Sobre o programa de alfabetização iniciado e proposto por Freire, é relatado no livro Paulo Freire, anistiado político brasileiro que: Seu “Programa Nacional de Alfabetização”, que acabava de ser instituído, por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964 e que consagrava o “Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido”, foi extinto pelo novo regime, logo após o golpe de Estado de 1º de abril de 1964. Ranieri Mazzilli, presidente em exercício nos primeiros dias que se sucederam ao Golpe Militar, extinguiu esse programa, por meio do Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, considerando a necessidade de “reestruturar o Planejamento para a eliminação do analfabetismo no País [...], veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso País”. (GADOTTI; ABRÃO, 2012, p. 36).

de educadores em massa e a rápida implantação de vinte mil núcleos – os Círculos de Cultura – em todo o País. Com o golpe militar, o Plano foi extinto em 14 de abril e Paulo Freire ficou preso por setenta dias, acusado de traição. (GADOTTI; ABRÃO, 2012, p. 32).

Com o governo de João Goulart, houve um ambiente favorável para o início da experiência de alfabetização e conscientização de Paulo Freire. Logo, Freire apresenta uma proposta de educação crítica voltada para a efetivação de processos de alfabetização capazes de promover a conscientização da população, estimulando a apropriação, a criação e a recriação de uma linguagem (leitura e escrita) centrada no desenvolvimento crítico da tomada de consciência por meio do ato de ação reflexão, que produz como efeito o compromisso histórico de transformação por parte do sujeito em formação.

Houve, porém, uma interrupção em seus planos. Paulo Freire foi preso em 1964 por 70 dias após alguns meses da tomada do poder pelos militares, em 31 de março daquele ano. Em seguida, foi exilado<sup>3</sup> do país, logo após a promulgação do AI-1<sup>4</sup> e a eleição por voto indireto do General Humberto de Alencar Castelo Branco. Paulo Freire passou primeiramente pela Bolívia e, em seguida, fez estada em países como Chile, Estados Unidos, Suíça e fez ainda diversas viagens ao continente Africano, em países como a Tanzânia, etc.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação, que identifica a alfabetização como um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. A metodologia por ele

---

<sup>3</sup> Sobre o exílio, Paulo Freire Relata no livro *Pedagogia da Esperança*: “É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo”. (FREIRE, 1992, p.17)

<sup>4</sup> O Ato Institucional n.º 1 foi o primeiro de uma série de decretos-leis usados como arma para moldar e restringir o poder das instituições do país, as liberdades e direitos civis, sociais, políticos, cassação de mandatos e fechamento do Congresso, etc.

desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 75 dias de reclusão, foi convencido a deixar o País. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (Icira). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*. (GADOTTI; ABRÃO, 2012, p. 10).

De modo que, ainda que estivesse exilado do Brasil e por diversas vezes tivesse sido barrado de participar de eventos e exposições educativas no país, o amor e a dedicação de Paulo Freire à educação fizeram-no escrever e teorizar sobre prática educativa, a formação docente, propondo uma pedagogia que tivesse como base a conscientização, a ética, a solidariedade e a autonomia do educando, influenciando diversas gerações de alunos e educadores.

Tal proposição pode ser associada ao amor de Paulo Freire pela educação, como afirma Kohan, pois “quanto mais se ama, tanto mais se educa. O amor é uma força vital – amor pelas pessoas, mas também pelo mundo, pela vida, pelo lugar que se ocupa quando se educa. Amor político, de viver a vida para expandi-la e nunca para reduzi-la” (KOHAN, 2019, p. 123). Isso porque o ato de educar, para Paulo Freire, é um ato amoroso. Para tanto, Freire forjou as bases de uma educação emancipadora, centrada na realidade do educando, por isso buscou com a iniciativa em Angicos no Rio Grande do Norte implantar um Brasil sem analfabetismo e com justiça social.

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno-aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2015, p. 19).

Sobre o regime de exceção perpetuado pelos militares brasileiros de 1964 a 1985, ressalta-se que esse representa o resultado de um embate entre as antigas posições conservadoras representadas por alguns setores da sociedade civil e pelos militares contra alguns grupos políticos e a parte marginalizada da sociedade que lutavam pela modernização do país e por reformas sociais mais amplas. O golpe de 31 de março de 1964 e a dissolução do Governo Goulart representaram a catástase do populismo brasileiro. Para Marcos Napolitano<sup>5</sup>,

a subida dos militares ao poder mudaria para sempre a história brasileira, além de ter fornecido um novo modelo de golpe e de regime político para vários países latino-americanos. O caminho da modernização, doravante, não passaria mais pelas reformas sociais para distribuir renda ou pela ampliação da democracia participativa e eleitoral, mas por segurança e desenvolvimento a todo custo. (2014, p. 10).

Uma vez que no quadro nacional da segunda metade do século XX ocorre uma re colocação dentro do Estado, dado que a política, como um meio para articulação entre os partidos e a sociedade civil, é substituída pela ordem e pela estratégia militar.

### **O retorno de Paulo Freire ao Brasil após Anistia: uma análise a partir das fontes históricas**

Para o entendimento das fontes aqui analisadas, é necessário *a priori* uma apresentação sobre o conceito de fontes impressas. Buscando inferir e salientar o que as fontes pesquisadas durante essa investigação têm a revelar sobre o contexto social-econômico em que a sociedade brasileira achava-se naquele momento de produção dessas fontes, produzindo, por fim, uma narrativa explicativa sobre o resultado das análises.

---

<sup>5</sup> Para saber mais, ver a obra *1964: História do regime militar brasileiro*, escrita por Marcos Napolitano e publicada pela editora Contexto, em 2014.

Logo, o uso dos jornais, da imprensa, como fonte e documento histórico tem origem na ampliação do campo de atuação do historiador a partir do surgimento da escola de Annales, que buscou a ampliação dos temas de análise e investigação, aumentando, por sua vez, o campo de estudo e a própria noção de documento. Em vista disso, Araújo, Santos e Albuquerque (2017, p. 141)<sup>6</sup> afirmam que “[...] após as mudanças iniciadas pela Escola dos Annales, aceitou-se a existência de uma reconstrução histórica por intermédio dos impressos, removendo o véu dos preconceitos frente ao que poderia ou não ser utilizado como fonte de pesquisa”.

Assim, o jornal é uma importante fonte histórica.

Em vários momentos, a imprensa foi silenciada, ainda que por vezes sua própria voz tenha colaborado para criar as condições que levaram ao amordaçamento. O Papel desempenhado por jornais e revistas em regimes autoritários, como o Estado novo e a ditadura militar, seja na condição de difusor de propaganda política favorável ao regime ou espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e mesmo projetos alternativos, tem encontrado eco nas preocupações contemporâneas, inspiradas na renovação da abordagem do político. (LUCA, 2014, p. 129).

Ao utilizar a imprensa como um documento histórico, é possível trazer visibilidade ao retorno de Paulo Freire ao Brasil. Ampliando de modo contundente o campo de análise, é possível estabelecer um diálogo entre o presente e o documento. Nesse sentido, Pinsky (2009, p. 13) afirma que nem o sujeito nem o objeto apresentam o domínio total da mensagem no diálogo que dizemos chamar-se História.

Assim, a imprensa<sup>7</sup> aqui é vista como uma importante fonte primária, ao mesmo tempo em que é vista também como um

---

<sup>6</sup> *Panecástica*: pesquisa e o desafio da emancipação intelectual, obra publicada no ano de 2017, constitui o primeiro livro escrito e organizado pelos membros do grupo de pesquisa Panecástica.

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que por meio dos anúncios dos jornais, Gilberto Freyre fez uma análise de grande importância sobre diversos aspectos importantes da sociedade

instrumento de manipulações, de interesses diversos, que, no contexto da ditadura militar brasileira, abarcou formas de contestação ou propagou os mesmos interesses dos militares. “A expansão do conceito do que é um documento histórico permitiu que os mais variados vestígios de uma época fossem utilizados na fundamentação do corpus documental, e, nesse contexto, os impressos ganham papel de destaque” (ARAÚJO; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2017, p. 141)

Pode se ressaltar também que o jornal visto como uma fonte histórica apresenta como características hesitações e ambiguidades, bem como ligações e/ou antagonismos com os poderes constituídos em diversos momentos da história brasileira, sendo moldado muitas vezes por interesses publicitários ou de ocasião que moldam ou não editoriais, notícias corriqueiras ou mesmo artigos de opinião, assim como a afirma Pinsky: “[...] as diferenças na apresentação física e estruturação do conteúdo não se esgotam em si mesmas, antes apontam para outras, relacionadas aos sentidos assumidos pelos periódicos no momento de sua circulação” (2014, p. 132).

Para tanto, os periódicos analisados compõem o jornal *Correio do Planalto* arquivado no Museu Histórico da Cidade de Anápolis, *Ciência e Cultura* e *Jornal da República*, todos publicados originalmente no ano de 1979. Para Araújo, Santos e Albuquerque (2017, p. 141), “[...] todo documento, seja ele oficial ou não, trata-se de um produto humano e, portanto, encontra-se em suas entrelinhas inúmeros pontos de subjetividade e intencionalidades”. Dessa forma, ao utilizar a imprensa como um documento histórico, busca-se salientar as intenções e os caminhos escolhidos por cada jornal durante a publicação da matéria, uma vez que, em 1979, o Brasil ainda vivia uma ditadura civil militar e que mesmo que estivesse em processo de abertura o país ainda amargava restrições quanto à liberdade de expressão e supressão de direitos. Destaca-se também que os periódicos encontrados, interpretados aqui como documentos

---

brasileira no século XIX. (PINSKY, 2009, p. 17)

históricos, constituem a base deste estudo e representam uma construção permanente do passado.

O primeiro periódico analisado remete ao jornal *Correio do Planalto*<sup>8</sup>, publicado em 11 de agosto de 1979. Nesse periódico, com o título “A volta do mestre”, é relatada a importância do retorno de Paulo Freire ao Brasil e de seu projeto de ensino, que, para além de preconizar uma alfabetização em apenas 40 dias, possibilitava ao aluno uma criticidade frente às mazelas e aos problemas sociais, despertando um incômodo pelo método<sup>9</sup> por tal conscientização.

Na escrita breve de apenas três parágrafos, é possível identificar ainda um destaque dado pelo autor às conquistas de Paulo Freire no exterior, os diversos títulos “honoris causa”<sup>10</sup>, as obras escritas pelo autor que naquele momento já haviam sido traduzidas para mais de 20 idiomas.

O grande educador está aí de volta e mais do que nunca precisamos dele. Trazendo uma bagagem de serviços prestados aos povos da América Latina e África, com obras traduzidas em vinte idiomas, títulos de doutor “honoris causa” pela universidade Louvain (Bélgica), Universidade Livre de Londres (Inglaterra), Universidade de Michigan (Estados Unidos) e Universidade de Genebra (Suíça). (CORREIO DO PLANALTO, 1979, p. 11).

Na notícia, é possível perceber as inter-relações, a conjuntura social e o resultado do discurso perpetuado pelos mecanismos de comunicação oficiais na palavra escrita. Segundo Araújo, Santos e Albuquerque (2017, p. 141), “todo documento humano, seja ele oficial ou não, trata-se de um produto humano e, portanto, encontra-se em suas entrelinhas inúmeros pontos de subjetividades

---

<sup>8</sup> O periódico pode ser encontrado no acervo físico do Museu Histórico de Anápolis Alderico Borges de Carvalho.

<sup>9</sup> Para saber mais, ver: O método Paulo Freire. Disponível em: [http://www.projeto.memoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01\\_pensamento\\_o%20metodo\\_paulo\\_freire.html](http://www.projeto.memoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.html)

<sup>10</sup> Honoris Causa é um título de honra destinado aos grandes homens e mulheres que objetivaram destaque em vida à educação, às ciências, à sociedade e à política.

e intencionalidades”. Assim, na notícia é possível identificar o ânimo do autor quanto à esperança e à expectativa perpetuada pela volta do educador de Pernambuco ao país, de forma que a notícia é relatada com um tom positivo sem amarras ou censura, uma vez que nos fins da década de 1970 e início dos anos de 1980 o Brasil respirava e ansiava por novos ares.

Nesse momento, o país era governado pelo general João Batista Figueiredo<sup>11</sup> e seu vice Aureliano Chaves, ex-governador de Minas Gerais. Figueiredo fora chefe do gabinete militar e chefe do SNI (Sistema Nacional de Informações) durante o governo de Médici e Geisel respectivamente, sendo, portanto, o responsável por prosseguir com o processo de abertura política<sup>12</sup> do país.

Em relação ao segundo periódico analisado, em matéria publicada em 31 de novembro de 1979, intitulada “Paulo Freire de Volta” no jornal *Ciência e Cultura*, de São Paulo, é relatado o apoio da câmara municipal por meio do voto de congratulações ao retorno de Paulo Freire ao país. O autor aponta ainda na notícia de apenas um parágrafo os motivos da decisão: “Em longa justificativa, o voto salienta o reconhecido valor da obra educacional e dos métodos de Paulo Freire, detentor do prêmio internacional de educação de (1975) conferido pela Unesco”. (CIÊNCIA e CULTURA, 1979).

Nessa descrição, ainda que haja um título atraente sobre o voto de congratulações ao retorno do autor, o espaço dado ao acontecimento é mínimo, não sendo, portanto, algo para chamar ou prender a atenção do leitor. Entretanto, é possível identificar também o apoio que o educador de Pernambuco tinha no país por parte da sociedade e da classe política, tanto em relação ao retorno

---

<sup>11</sup> “De qualquer forma, era um dos paradoxos da liberalização brasileira o fato de que o homem iniciado para continuar a promovê-la fosse o responsável pela chefia de um órgão repressivo” (FAUSTO, 1998, p. 500-501).

<sup>12</sup> Segundo Boris Fausto (1999, p. 501), um dos paradoxos da liberalização brasileira era o fato de que o homem indicado para continuar a promovê-la fosse o responsável pela chefia de um órgão repressivo.

ao país quanto à divulgação dos seus ideais, das suas obras, do seu humanismo cristão.

O terceiro periódico analisado corresponde ao Jornal da República, também do estado de São Paulo. Na breve notícia, sem título, é relatado o retorno de Paulo Freire ao Brasil, seu desembarque na cidade de Recife, a viagem a cidade de Angicos, visto como algo sentimental em razão do método de alfabetização idealizado pelo autor ter sido realizado primeiro naquela cidade do interior do Rio Grande do Norte. Diz a notícia:

Após quinze anos de exílio, o professor Paulo Freire desembarca hoje no Recife. Dali segue para Angicos no interior do Rio Grande do Norte, em viagem sentimental. Foi nesse lugarejo, que, em 1963, se realizou a primeira experiência do método de alfabetização do professor Freire. (JORNAL DA REPÚBLICA, 1979).

Nesse último periódico, o retorno do autor ao país não é noticiado como algo de destaque ou relevância, dado que a notícia aparece no final da página sobre a Política no Brasil e não tem título de destaque para uma maior divulgação, sendo visto como algo corriqueiro, um acontecimento do dia a dia. Logo, é possível constatar que em um periódico de circulação mais abrangente no estado de São Paulo foi relegado ao fato um papel de pouca relevância.

Cabe destacar, ainda, que o retorno de Paulo Freire ao Brasil aconteceu em 7 de agosto de 1979, em decorrência da promulgação da Lei da anistia<sup>13</sup> nesse mesmo ano. Freire ficou longe do país por 15 anos. O autor desembarcou no aeroporto de Viracopos em Campinas, São Paulo. Foi recebido por professores, estudantes, amigos, jornalistas e políticos aliados. Ainda durante o ano de 1979, o autor fez viagens ao estado do Rio de Janeiro e à cidade de Recife.

---

<sup>13</sup> Para saber mais sobre a Lei da Anistia, ver o estudo de Daniel Aarão Reis intitulado: Ditadura, anistia e reconciliação. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862010000100008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862010000100008&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 6 maio 2021.

## Retorno de Paulo Freire ao Brasil, em 1979



Fonte: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/507>

Em 1980, Paulo Freire retornou oficialmente ao Brasil e com as atividades, seminários e palestras, bem como sua atuação como docente na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na qual atuou como docente de 1980 a 1990. Em janeiro de 1989, assumiu o cargo de secretário da Educação da cidade de São Paulo.

Nesse ínterim, Paulo Freire escreveu e publicou diversos livros, como *A Importância do Ato de Ler* em três artigos que se completam (1982), *Por uma pedagogia da pergunta*, escrito junto a Antonio Fagundes (1985), *Pedagogia: diálogo e conflito*, escrito com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (1986), *Essa escola chamada vida*, escrito com Frei Betto e Ricardo Kotscho (1985) etc. Além de receber diversos títulos *honoris causa* de universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Santa Maria, e o reconhecimento como cidadão honorário em cidades como Campinas (SP) e São Bernardo do Campo (SP).

### À guisa de conclusão

[...] sem essa projeção educativa, essa vida não é nada, perde todo o sentido. A vida é vivida de forma tal que inspire outras vidas. Mas ainda: ela só pode ser vivida se inspira outras vidas. (Walter Kohan, 2019, p. 71).

Neste artigo, foi explicitada a importância do retorno de Paulo Freire a partir de uma análise das fontes históricas que apresenta a atualidade do pensamento do autor. Logo, foi possível entender como parte dos jornais da época noticiou o retorno do autor ao país, sem deixar de entender os interesses e as subjetividades por trás da escrita, a expectativa da sociedade, em especial da classe escolar quanto à esperança promulgada com a volta ao país de um autor tão importante como Paulo Freire.

Foi possível identificar também o espaço reservado à notícia em cada periódico analisado; no jornal *Correio do Planalto* da cidade de Anápolis, o destaque do retorno do autor ao país foi maior, com uso de uma foto de Paulo Freire e título chamativo; quanto aos outros dois periódicos, de alcance público mais abrangente, o retorno do autor é relegado apenas a um parágrafo, sem nenhum destaque explícito, imagem ou título chamativo ao leitor.

Quanto às contribuições do autor, é notório o legado de Paulo Freire, em virtude da sua dedicação em vida à educação, vista como uma educação política e filosófica, bem como, em relação à mudança pedagógica, a sua crítica à educação bancária que permanece presente em nossas instituições escolares, seu compromisso com a gestão democrática e o combate ao analfabetismo.

## Referências

### I- Fontes Documentais:

CIÊNCIA E CULTURA. São Paulo, 1979. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003069&Pesq=PauloFreirede%20Volta&pagfis=28138>. Acesso em: 4 maio 2021.

REIS, J. Os cientistas são humanos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 1979. Disponível em: [memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003069&Pesq=PauloFreirede%20volta&pagfis=25904](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003069&Pesq=PauloFreirede%20volta&pagfis=25904). Acesso em: 27 abr. 2021.

CORREIO DO PLANALTO, Anápolis, ano VI, n. 445, 1979.

JORNAL DA REPÚBLICA. São Paulo, 1979. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=194018&pas ta=ano%20197&pesq=Paul o%20Freire%20de%20Volta&pagfis=30>. Acesso em: 4 maio 2021.

## II- Obras:

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; SANTOS, Dayanna Pereira dos. *Panecástica: Pesquisa e o Desafio da Emancipação Intelectual*. Paco Editorial, 2017.

BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 1985.

DE LUCA, Tania Regina. *Práticas de pesquisa em História*. Editora Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22*. Cortez editora, 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire.– Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1998. – (Didática, 1)

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. Cortez Editora Autores Associados, 1986.

GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo. *Paulo Freire: anistiado político brasileiro*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

KOHAN, W. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1. ed. Belo Horizonte:Vestígio, 2019.

LUCA, T. P. Fontes impressas – História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p. 111-154.

NAPOLITANO, M. 1964: *História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014. PINSKY, C. B. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

TEIXEIRA, F. M. P. *História concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2000

# A REFLEXÃO CRÍTICA E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA LINGUAGEM NA PRÁTICA DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E NORMAN FAIRCLOUGH

*Paula Graciano Pereira*

## **A abordagem reflexiva e a reflexão crítica na prática docente**

Tratar da educação numa perspectiva freireana não é tarefa fácil nem isenta de compromissos e posicionamentos políticos<sup>1</sup>. E, como afirma Kohan (2019, p. 19), “[n]o contexto da atual situação política no Brasil, as coisas ficam mais pronunciadas e excedidas”. A partir do golpe de 2016 e das subseqüentes mudanças político-ideológicas nos rumos da educação do país, temos experimentado constantes tentativas de se “aplicar uma política educacional às avessas” (Ibid). Os frequentes ataques às universidades, aos professores e à própria figura e ideias de Paulo Freire são um indicativo da profunda crise ética e política que enfrentamos. Nesse contexto, formar e ser professor mostram-se tarefas ainda mais importantes e desafiadoras.

A formação de professores constitui um processo longo, lento, difícil, de constantes confrontos entre crenças<sup>2</sup>, opiniões e conhecimentos. Esse processo deve ser associado à reflexão, uma

---

<sup>1</sup> Entendemos política “num sentido mais amplo, o exercício de poder a partir das relações que se estabelecem com outros e outras numa trama social e, mais especificamente, os modos de exercer o poder ao ensinar e aprender” (KOHAN, 2019, p. 22).

<sup>2</sup> Segundo Barcelos (2006, p. 18), crenças são “uma forma de pensamento, [...] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

prática reflexiva em que o educador não apenas tenha contato com teorias que devem ser confirmadas ou negadas na sua prática, nem tampouco seja somente instrumentalizado com métodos e técnicas, mas no qual seja levado a refletir sobre sua própria prática de forma colaborativa e crítica.

A abordagem reflexiva na prática docente tem se tornado bastante comum. Oliveira (2008, p. 42) argumenta que o termo *reflexão* vem sendo “utilizado amplamente, apropriado e generalizado nos meios educacionais”. Entretanto, a disseminação da abordagem reflexiva pode acabar sendo meramente prescritiva ou dogmática, pouco ou nada contribuindo de fato para a formação docente. Para a autora,

[a]firmar que a reflexão deve ser “entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora” (PCNs-LE, 1998, p. 109), é simplesmente uma prescrição e em nada auxilia o professor em formação ou aquele já em exercício na profissão a engajar-se num processo de análise da própria prática. (OLIVEIRA, 2008, p. 42).

Autores como Arruda e Gimenez (2004), Contreras (2002), Mateus (2010) e Oliveira (2008) analisaram o uso amplo e constante do termo *reflexão* em pesquisas e documentos das áreas de Educação e Linguística Aplicada e concluíram que a disseminação da abordagem reflexiva acabou por banalizar o conceito, relegando-o ao modismo e esvaziando-o de sentido. Ao assumir a reflexão como paradigma quase dogmático no discurso comum da formação de professores, o que vemos é a maquiagem de conceitos e ideologias antigos, positivistas, excludentes e hegemônicos. À ideia primordial de reflexão como problematização rumo à emancipação, como propõe Paulo Freire (1996), contrapõe-se o discurso do pensar sobre a prática na tentativa de encontrar soluções para problemas. Isso reduz a reflexão a uma esfera imediatista e quase tecnicista ou ainda, como afirma Mateus (2010,

p. 31), “uma epistemologia instrumental-utilitarista”. A autora nos aponta quatro razões principais pelas quais a abordagem reflexiva foi sendo enfraquecida:

a noção natural e imperativa de que os professores devem ser reflexivos; o uso do termo como um *slogan* desprovido de significado; a retórica da autonomia, democracia e empoderamento, como estratégia de ganhar maior controle sobre os professores; e o apelo que tem a reflexão pragmática. (MATEUS, 2010, p. 30, grifo da autora).

Essa apropriação distorcida do conceito de reflexão se aproxima da “manipulação, a sloganização, o ‘depósito’, a condução, a prescrição” que Paulo Freire (1987, p. 90) combate na práxis educacional e também das noções de banalização e ressignificação analisadas por Norman Fairclough (2001). Para esse autor, as ideologias podem assumir um enorme poder quando são naturalizadas discursivamente nas práticas sociais e assumem o *status* de senso comum, pois “é principalmente no discurso que o consentimento é atingido, as ideologias são transmitidas, e as práticas, os sentidos, os valores e as identidades são ensinados e aprendidos” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 219). Eles acabam se tornando uma ferramenta discursiva de empoderamento da ideologia hegemônica.

Nesse sentido, é possível afirmar que essa banalização da reflexão não pode ser creditada ao acaso ou à incorporação efetiva da abordagem reflexiva na formação de professores. Analisando mais profundamente esse fenômeno e tendo em mente as ideias propostas por Freire (1987, 1996) e por Fairclough (2001), podemos relacionar essa naturalização da abordagem reflexiva a uma apropriação ideológica do conceito com o intuito de banalizar o que, *a priori*, não é trivial. Esse uso naturalizado da reflexão acaba por reforçar a noção de que o professor é incapaz de ir além dos limites da sala de aula e de que a educação é meramente o aglomerado de ações que se desenvolvem nesse espaço.

À primeira vista, isso implicaria perceber o educador como “prático reflexivo” – aquele que reflete sobre a prática –, em contraponto ao “robô orgânico” – aquele que apenas executa ações pré-determinadas por outrem (CELANI, 2001). Entretanto, Contreras (2002) e Mateus (2010) argumentam que o título de “prático reflexivo” nada mais é que uma nova roupagem para o mesmo conceito de operário aplicador de técnicas, pois o que cabe ao professor não é pensar sobre a educação e sobre si mesmo como educador, por exemplo, mas raciocinar na busca de soluções pontuais para os problemas imediatos da sala de aula.

Quando Paulo Freire trata da reflexão sobre a prática e afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 18), obviamente não é o sentido instrumental-utilitarista da reflexão que ele defende. Para o autor, essa reflexão imediatista ou esvaziada de criticidade leva a uma prática docente “desarmada”, um “saber ingênuo” (Ibid, p. 17-18) que não é o que a prática pedagógica criticamente orientada busca. Ao contrário, Freire defende que é fundamental na formação do professor que ele supere esse saber ingênuo.

O que podemos concluir, portanto, é que a apropriação discursiva do termo *reflexão* implica seu esvaziamento, a ressignificação ideológica do conceito no sentido de reiterar ideias hegemônicas, ou seja, a “deformação ideológica da razão” discutida por Habermas e apresentada por Contreras (2002, p. 170). Na verdade, manteve-se o significante, mas alterou-se o significado para, ideologicamente, perpetuar, com aparência diferente, o mesmo sentido.

Partindo da constatação de que a ideia de reflexão vem sendo mal interpretada e mal implementada na formação de professores, defendemos que é necessário, primeiramente, entender o contexto sócio-histórico em que estão inseridos o professor e a educação, visto que os sujeitos e as instituições são constituídos no e pelo contexto. Isso significa conhecer e analisar as perspectivas social, política e cultural do macrouniverso historicamente construído e as ideologias que nele circulam.

Para que o professor possa agir na problematização das práticas sociais, é preciso que ele as conheça. E para que ele atue como agente de transformação dessas práticas, é necessário que ele próprio esteja apto a reagir contra elas. Para formar cidadãos, o professor precisa, ele próprio, ser cidadão! Como exorta Paulo Freire (1996, p. 19), “[e]nsinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. O que a realidade da educação brasileira em geral nos mostra, entretanto, é que nem alunos nem professores têm em si essa noção de cidadania e de compromisso político e ético. Pelo contrário, os professores se encontram, em sua maioria, submersos na ideologia e nas práticas hegemônicas, como ressaltam Cox e Assis-Peterson (2001) e Santos e Pinotti (2010).

Diante disso, ressaltamos que ser reflexivo, por si só, não garante ao professor poder suficiente para (re)conhecer e escapar das questões profundas que o cercam, visto que a própria noção de profissional reflexivo reitera essas questões. O que Freire (1987, 1996), Fairclough (2001), Barros (2010), Contreras (2002), Mateus (2010), Pessoa (2011, 2013) e outros autores com os quais concordamos propõem é que mais do que a simples reflexão sobre a prática, que nos empenhemos numa reflexão crítica que vislumbre o questionamento dessas instâncias ideológicas, dessas relações de poder, para que, conhecendo-as, possamos romper seus limites. A reflexão crítica na prática docente na perspectiva freireana deve contemplar

a relação entre educação e política, ou, para dizer de outra forma, as implicações políticas na maneira de pensar e praticar a educação e, mais concretamente, a dimensão ou a forma política implícita nos modos de ensinar, de educar, de fazer escola, seja dentro ou fora das instituições educacionais, na educação formal ou informal, com crianças ou adultos, em contextos urbanos ou rurais, com educandos das mais diversas etnias, gêneros, classes sociais. (KOHAN, 2019, p. 24).

Mais que um profissional reflexivo, o professor deve ser um intelectual crítico capaz de perceber, interpretar e reagir à realidade.

Contreras (2002) ressalta, ainda, que ser um intelectual crítico não significa ter respostas para os problemas, mas, sim, problematizar até mesmo, e principalmente, as respostas que já foram encontradas. O intelectual crítico não pratica reflexão crítica, ele é reflexão crítica. Ele não faz uso dela, ele se constitui dela: sua própria constituição como sujeito perpassa a crítica, que toma a forma do próprio indivíduo, de suas ações e pensamentos. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 19-20), é preciso que o educador viva “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto”.

E, nesse sentido, a formação crítico-reflexiva de professores “é incompatível com o **treinamento pragmático** ou com o **elitismo autoritário**” (Ibid, p. 20, grifos do autor), pois os professores “devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação” (FREIRE, 1987, p. 90). Assim, sujeito e postura crítica são um só construto, uma vez que as ações do indivíduo se imbuem de compromisso ético e político em relação à sociedade. O que os autores aqui mencionados defendem, e com o que concordamos integralmente, é que o professor tenha consciência, num sentido amplo, de seu fazer pedagógico.

### **A consciência crítica da linguagem e a prática pedagógica**

Norman Fairclough (1995, 1999, 2001), com base na concepção foucaultiana de discurso, apresenta e discute as complexas relações entre discurso e construção/reflexo da sociedade e das ideologias que a atravessam e propõe uma Teoria Social do Discurso. Segundo o autor, a noção de *commodity*, ou mercadoria, passa do âmbito dos objetos para a informação e o conhecimento, espalhando-se por quase todos os âmbitos da vida dos sujeitos, inclusive a educação. Segundo o autor, a comodificação é o processo no qual domínios e instituições sociais que não se relacionam à produção e ao consumo de bens, numa concepção mercantil, passam a ser concebidos dentro de uma lógica

de mercado, “definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Esse fenômeno, apesar de não ser novo, intensificou-se com a globalização.

Nessa perspectiva de reificação das ideias e banalização ou naturalização de sentidos e ideologias, o discurso e, sobretudo, a linguagem, atuam de maneira incisiva. Conforme afirma o autor,

[o] discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém, e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. [...] Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador da luta de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

No curso da história, é possível observar que as línguas têm sido usadas como armas políticas de dominação ou de insubordinação. A própria noção de língua está muito atrelada às ideias de identidade e de unidade nacionais, e os idiomas têm funcionado como mecanismos ideológicos de construção e manutenção de práticas sociais e discursivas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

A língua é vista como um ente natural, presente entre nós de forma espontânea, como parte integrante do espaço geográfico. Essa naturalização faz emergir e reforça discursos e ideologias hegemônicos. Molon (2003), a respeito da premissa vigotskiana de que a significação do mundo se dá pela mediação semiótica, enfatiza que não basta a presença material do elemento linguístico-semiótico para que haja mediação, pois a interação é um processo ativo e não passivo ou do tipo osmótico. Portanto, é imprescindível compreender que a língua não é apenas uma ferramenta neutra que possibilita ao indivíduo a realização de tarefas específicas.

Fairclough (2001) defende que uma consciência crítica da linguagem é fundamental para que o indivíduo seja, de fato, cidadão, sujeito agente de suas práticas. Essa consciência crítica se

dá por meio da atenção dedicada aos textos como veiculadores de discursos, da análise de suas propriedades formais (como as escolhas lexicais, por exemplo) e de como elas refletem e constroem realidades, da interação do discursos e de seus efeitos sociais. Dessa forma, é possível compreender as diversas nuances da vida social e dos discursos que a permeiam, bem como refletir, em vários níveis de profundidade, a respeito desses discursos, das ideologias que a eles subjazem e das práticas sociais resultantes de e/ou expressas por esses discursos.

A proposta de Fairclough (2001) se aproxima, em certa medida e guardadas as devidas proporções, do que Paulo Freire chamou de “leitura crítica da realidade” (1989, p. 14), que pressupõe uma leitura dos textos para além das palavras e seus significados imediatos, uma interpretação mais profunda e politicamente orientada dos sentidos, uma “‘leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo” (Ibid), que “associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica” (Ibid).

Segundo Fairclough (2001), as ideologias são construídas nas relações de poder estabelecidas nas sociedades, destacando-se a ideologia hegemônica como aquela da elite dominante. Os demais discursos e práticas sociais são considerados, assim, como minoritários ou reacionários. E essa reação só é possível a partir da consciência crítica da linguagem, que empodera os sujeitos a romperem com a ideologia hegemônica e a proporem ideologias alternativas. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 121) assevera que “à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia” e, dessa forma, propor contradiscursos.

Paulo Freire (1996, p. 64) afirma que “a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”. Entendemos que é inegável que

os sujeitos se constituem nas ideologias e que qualquer proposta de pensamento ou postura política é ideológica.

Portanto, ao afirmar que a educação é ideológica, Freire defende que

[é] exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. (Ibid, p. 68).

Assim, concordamos com Fairclough e Freire que é com base nas reflexões advindas de uma consciência crítica da linguagem que os educadores serão capazes de perceber que papéis exercem no contexto sociopolítico e o que pretendem e/ou podem fazer acerca da realidade: atuar como mantenedores e intensificadores da organização social ou se posicionar contra a ordem vigente.

A esse respeito, Barros (2010), Contreras (2002) e Pessoa (2013) argumentam que assumir, na formação de professores, a abordagem reflexiva numa perspectiva da consciência crítica da linguagem não deve significar simplesmente trocar um discurso pelo outro, ou uma ideologia por outra. Libertar os professores de imposições ideológicas hegemônicas não pode significar um processo de nova imposição de outras racionalidades e ideologias. A reflexão crítica deve prezar pela liberdade, por oferecer ao professor possibilidades e caminhos, por conduzi-lo a uma emancipação que o torne capaz de fazer suas próprias escolhas e assumi-las. Ao invés de uma “autonomia imaginária” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120), devemos seguir rumo a uma autonomia consciente que conduz à liberdade, mas, em contrapartida, demanda compromisso ético, político e sensibilidade moral (FREIRE, 1996). Assim, “reconhecer a diferença

não pode nos levar à indiferença” (CONTRERAS, 2002, p. 182), mas ao entendimento de que existem outras possibilidades de interpretar e construir a realidade.

Entretanto, a preocupação dos cursos de formação de professores tem se restringido, muitas vezes, em levar o aluno-professor a refletir sobre o que e como ensinar, mas não abrangem o por que ensinar, como argumenta Costa (2012). Por mais que a intenção seja desenvolver uma postura reflexiva e crítica, isto geralmente só se aplica até o nível de procedimentos e posturas didáticas, se estendendo, no máximo, às crenças quanto a esses procedimentos. Essa reflexão, na maioria das vezes, não vai mais a fundo, não toca os aspectos seminais do ensino-aprendizagem (COSTA, 2012; COX; ASSIS-PETERSON, 2001).

Os resultados dessa formação parcial são a insatisfação e a frustração do professor que, muitas vezes, é, ao mesmo tempo, vítima e promotor da alienação. Cox e Assis-Peterson (2001) afirmam que o ensino-aprendizagem e a formação de professores têm se ocupado muito com a instrumentalização tanto de professores quanto de alunos, mas tem se dedicado pouco a tratar criticamente de aspectos cruciais da própria gênese do ensino-aprendizagem. A reflexão no nível da prática e da técnica, espelhada nas abordagens e métodos de ensino-aprendizagem, não é suficiente para abarcar as instâncias maiores de um sistema educacional que sabidamente não funciona. Nesse sentido, Bonfim e Conceição (2009, p. 62) defendem que

programas que adotam um modelo reflexivo de formação de professores devem visar, entre outros aspectos, capacitar os professores a avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática de sala de aula, [...] empoderando os professores a fim de poderem influenciar as direções futuras da educação e assumirem um papel mais ativo nas tomadas de decisões acerca da educação.

Entretanto, por outro lado, estabelecer que a reflexão a partir da consciência crítica da linguagem deve integrar o conjunto de

obrigações docentes pode implicar uma super-responsabilização que, simultaneamente, aparentemente valoriza o professor e sua função social, mas também exime as demais instâncias educacionais de assumirem seus papéis e responsabilidades. Esse aparente empoderamento dos professores acaba reforçando a noção de reflexão como receita para resolver os problemas da educação, e por extensão da sociedade, bem como isola o professor do macrocontexto sociopolítico em que a prática educacional se insere. Parece-nos razoável, portanto, refletirmos mais profundamente acerca dos papéis e das responsabilidades do professor.

### **Os papéis e as responsabilidades do professor**

A profissão professor, em geral, tem visto seu *status* decair imensamente a partir de meados do século passado. Celani (2001) aponta que de profissão nobre e conceituada ser professor passou a ser visto como ocupação não séria, como não-trabalho, simples passatempo de mulheres que não querem apenas ser donas de casa ou ainda, e pior, como “bico” (ocupação remunerada de caráter temporário, provisório). Diante da desvalorização do ofício, tornar-se professor não é mais encarado como uma boa escolha, pois a profissão é “pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório” (PIMENTA, 2002, p. 29). A esse respeito, Oliveira e Figueiredo (2013, p. 119, grifo dos autores), afirmam que

[n]o contexto brasileiro atual, ser ou tornar-se professor envolve muitos “nãos” por diversas razões e fatores. O professor é o personagem principal das histórias em que a trama manifestada por discursos latentes tem legitimado uma profissão decadente, os quais rompem com qualquer tipo de interesse de um cidadão em se arriscar a seguir a carreira.

O que percebemos é que, por um lado, há um discurso do senso comum que espera que a educação “salve o Brasil”, transforme a sociedade e leve o país ao progresso, mas, por outro, o professor é desvalorizado e os papéis a ele atribuídos são, no mínimo, contraditórios.

Em contraposição a esse *status* decadente e desvalorizado da profissão de modo geral, a docência no ensino superior goza de relativo prestígio social, como discutem Isaia (2000), Morosini (2000) e Silva e Perez (2012). Os professores universitários, sobretudo os das instituições públicas, são considerados como membros de uma elite intelectual e financeira, privilegiados portadores de respeito social (SILVA; PEREZ, 2012). Para Morosini (2000), boa parte desse *status* elevado está relacionada à ideia comumente difundida de altos salários e regalias. A esse respeito, Isaia (2000) argumenta que o docente do ensino superior é, geralmente, associado a privilégios como regime de trabalho diferenciado, ótimo plano de carreira, altos salários e condições de trabalho ideais. Todavia, como é de conhecimento público, essas ideias fantasiosas não correspondem à realidade do ensino superior no Brasil. As universidades públicas têm, recorrentemente, enfrentado períodos de greves pelas quais os docentes reivindicam reajustes salariais e melhorias no plano de carreira, entre outras pautas.

O que podemos perceber é que as representações sociais<sup>3</sup> construídas em torno da docência são contraditórias e referem-se grandemente à situação sociopolítica dos professores e aos papéis que se espera que eles desempenhem. Para Souza (2004, p. 82-83),

[o]s papéis correspondem a comportamentos que alguém deve ter no grupo, revelando o que deve ser feito (normas) e o que se espera (expectativas) que ele faça numa dada posição. Eles refletem aspectos do mundo sócio-cultural do indivíduo, os quais compõem a sua

---

<sup>3</sup> Representações sociais são o conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Essas representações são resultantes da interação social, e são, portanto, comuns a um determinado grupo de indivíduos (ALEXANDRE, 2004).

identidade perante o grupo do qual ele participa. [...] Sobre os tipos de papéis que um professor desempenha na sala de aula, são de ordem social e particularmente pedagógica. A sua ordem social constitui-se dos valores sócio-culturais construídos na sua história de vida. A pedagógica está fundamentada na sua formação, refletindo os enfoques teóricos e científicos subjacentes à sua prática.

A LDB estabelece as funções que os professores devem desempenhar. A lei, contudo, não se refere a nenhuma etapa específica de ensino (fundamental, médio ou superior, por exemplo), nem tampouco a nenhum tipo determinado de docência (multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos, por exemplo). Um perfil geral dos papéis do professor é estabelecido, nos termos a seguir:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento,
- VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, LDB, 1996, p. 06-07).

As incumbências estabelecidas pela LDB constituem indicativos legais importantes, pois podemos perceber que os papéis do professor, em geral, não se resumem ao cumprimento das normas relativas à profissão, como o planejamento e a execução de aulas, a correção de provas e tarefas etc., mas, ao contrário, ampliam-se na medida em que abarcam os construtos sócio-histórico-culturais da comunidade e atuam diretamente na constituição de sua identidade. A LDB assume, como prerrogativa da docência, o posicionando do professor como aquele que deve

zelar pela aprendizagem do aluno, inclusive daqueles com mais dificuldades. É tomado como referência, na definição das responsabilidades profissionais do docente, o direito de aprender do aluno, e não apenas a liberdade de ensinar do docente. Outro ponto a ser ressaltado é a ênfase ao trabalho do professor para além da sala de aula, com destaque ao exercício da autonomia na execução de um plano de trabalho próprio, em sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e, ainda, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Gostaríamos de chamar a atenção, nesse ponto, para a ampliação da responsabilidade e do alcance das ações do professor, pois podemos depreender da lei que não é suficiente que um professor ministre aulas, somente. Ele precisará ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno e na sociedade em geral. Outros papéis e funções sociais se impõem a esse professor, que passa a ser responsável por diagnosticar a realidade e as necessidades dos alunos; por negociar objetivos e procedimentos que visem a supri-las; facilitar a aprendizagem; transmitir informação; assessorar e atender os alunos em suas necessidades e metas; organizar, planejar e coordenar propostas de resposta aos elementos diagnosticados; avaliar o processo como um todo, os alunos e a si mesmo; e intervir na realidade social de forma ampla, articulando educação e sociedade. Como podemos perceber, exige-se do professor, acima de tudo, responsabilidade social, compromisso com a educação, a profissão e a comunidade (FREIRE, 1987, 1996; LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2010, 2012; MATEUS, 2002, 2010; PESSOA, 2011; 2013).

Todavia, analisar o trabalho e o papel do professor na sociedade apenas pelo viés de seus afazeres ou, ainda, com base nas funções desempenhadas por ele na sala de aula, seria reduzir sua importância e relegá-lo à posição de operador de tarefas em um sistema de produção de informações. Como já discutimos até aqui, nosso posicionamento em relação à docência se situa no polo oposto ao da desvalorização e banalização da profissão. Não se trata apenas de atuar como centralizador ou facilitador do processo

de ensino-aprendizagem, de se posicionar como controlador ou negociador. Concordamos com Barros (2010), Bonfim e Conceição (2009), Freire (1987, 1996), Liberali (2012), Magalhães (2010, 2012), Pessoa (2011; 2013), entre outros autores, e defendemos que se o objetivo da educação é a transformação social, cabe ao professor propor ao aluno níveis mais elevados de reflexão e autonomia para que ele possa perceber seu lugar perante os discursos que o cercam e propor saídas. Contreras (2002, p. 158) afirma que

os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas [...], juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que as constituem ao redor da escola.

No entanto, “isso obriga os professores a ter claros os referenciais políticos e morais sob os quais constituem sua autoridade no ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 159), e esse compromisso moral e ético exigido do docente amplia sua atuação e suas responsabilidades. De transmissor de conhecimento ou facilitador da construção do conhecimento, o professor passa a ser agente de conscientização e mudança social. Freire (1996) defende que o professor deixe de ocupar o lugar de objeto do discurso institucional, de reprodutor ou transmissor e assuma seu lugar como sujeito criativo e agente. Assim, ao se imbuir do pensamento e do discurso crítico, o professor reformula sua própria identidade e se constrói um intelectual crítico (BARROS, 2010; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; PESSOA, 2011; 2013; SANTOS; PINOTTI, 2010). A construção identitária a partir da contraposição *eu – outro* (VYGOTSKY, 1998), mediada pela língua, possibilita a reconfiguração dos lugares discursivos e práticos dos sujeitos. Esse professor ético e engajado leva o aluno a questionar esses mesmos fatores sociopolíticos, bem como seu próprio papel na sociedade. É por meio do questionamento que um discurso e uma postura de insujeição são criados, e, a partir deles, a mudança que tanto se almeja na educação pode começar a ser construída.

Defendemos que a educação pode ser um instrumento na promoção de maior igualdade social, mas pode, da mesma forma, atuar de modo significativo na manutenção e no reforço das desigualdades. A escola, ao mesmo tempo em que abre portas para uns, impõe barreiras a outros. É preciso ter conhecimento e consciência da realidade material e discursiva na qual estamos inseridos e a qual, por outro lado, ajudamos a instituir, manter ou refutar. E o primeiro passo para a consciência é o conhecimento. Portanto, é necessário que conheçamos os diversos aspectos que permeiam o ensino-aprendizagem para que possamos assumir, conscientemente, nossa postura, pois, como defende Pennycook (1998, p. 46), “é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar as circunstâncias”.

### **Considerações finais**

Educação e sociedade são, ao mesmo tempo, construtora e construída, reflexo e refletora uma da outra. Assim como a própria linguagem, que é construída e constrói os sujeitos, a relação entre educação e o contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida não pode ser desprezada. O papel da educação contemporânea é formar cidadãos que deverão agir numa nova realidade: o mundo cada vez mais dinâmico e instável em que vivemos. Cabe à educação formar sujeitos conscientes, críticos e capazes de refletir não só sobre os fatos, mas também sobre os processos e seus resultados. É função da escola, então, mais que ensinar conteúdos, ensinar a aprender.

Contudo, para que isso ocorra, o professor também precisa aprender a aprender. Para ensinar o novo cidadão, é preciso um novo professor: não mais aquele transmissor de saberes ou aplicador de teorias, mas um co-construtor do conhecimento. É necessário que a postura crítico-reflexiva leve de fato à ressignificação identitária de professores e alunos e, a partir dessa construção de identidades-sujeitos, mudanças estruturais sejam empreendidas.

## Referências

- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.
- ARRUDA, N. I. L.; GIMENEZ, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 29-42, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-21.
- BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 17-25.
- BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.
- BRASIL. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº. 9.394 de 20 de novembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 maio 2021.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Essex: Pearson Education Limited, 1995.

- \_\_\_\_\_. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge*, v. 8, n. 2, p. 71-83,1999.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: AutoresAssociados: Cortez, 1989
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz eTerra, 1996.
- ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.
- KOHAN, W. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte:Vestígio, 2019.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP:Pontes, 2012.
- MAGALHÃES, M. C. C. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografia na (re)constituição de identidades de ser professor de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 23-33.
- \_\_\_\_\_. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 13-26.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 3-14.

- \_\_\_\_\_. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 27-39.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.
- OLIVEIRA, E. C. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. 2008. Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, H. F.; BICALHO, P. S. S.; MIRANDA, S. C. (Org.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 111-138.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.
- PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. V. 1. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 31-47.
- \_\_\_\_\_. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 299-306.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHENDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SANTOS, D. A. G; PINOTTI, S. S. M. Professor crítico-reflexivo: voz e ação para uma outra história possível. *In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades.* São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 41-53.

SILVA, M. H. A. PEREZ, I. L. *Docência no ensino superior.* Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. *In: Anais do I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.* 2004. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/>. Acesso em: 2 maio 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**A PERSPECTIVA FREIREANA NOS SUBPROJETOS  
“ALFABETIZAÇÃO” DO PIBID E RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG**

*Suzana Lopes de Albuquerque  
Aleir Ferraz Tenório  
Késia Mendes Barbosa Oliveira*

## **Introdução**

O texto que ora apresentamos relata parte do desenvolvimento dos programas de formação inicial e continuada - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e Programa Residência Pedagógica – PRP -, realizados no âmbito de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFG no ano de 2020 e 2021. O contexto que abraça essa experiência formativa é o do isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19. Cenário esse de constante ameaça à vida e que impôs mudanças estruturais nos modos de ser e conviver, atingindo os diferentes segmentos sociais de distintas formas. Emerge dessas configurações, como tentativa de nomear essas mudanças, a categoria “novo normal”, sinalizando a institucionalização social de determinadas práticas como isolamento social, uso de máscaras, álcool em gel e, para o campo educativo, a suspensão das aulas presenciais que passam a ser ministradas de maneira remota.

Neste denominado novo tempo, que na qualidade de novo traz insurgências, problemáticas, desafios, dúvidas, medos, anseios, possibilidades, entre outras nuances, muitos discursos referentes à pandemia no ano de 2020 insistem em associar este novo tempo a um caráter de normalidade, com a junção de palavras ambíguas, como o já mencionado e divulgado amplamente pelas mídias “novo

normal". Ora, o novo normalizado torna-se rotineiro e costumeiro, esvaído de sua essência de ruptura e de inquietude tão essencial à condição humana.

A normalização do novo nos leva a pensar quantos novos aparecem na vida social e na educação. Uns tantos travestidos de sucesso escolar, outros tantos como este momento pandêmico alteram nossas formas de ser escola e de vivenciar programas institucionais. Entre esses novos que se tornam rotineiros e novos que são descartados por terem se tornado obsoletos e velhos, há ainda os que retornam com roupagem de novo. O certo para nós é que há algo que nunca envelhece e por isso sempre se insurge com fôlego renovado, ressignificado, revivido e vivido enquanto defesa pela educação como direito público subjetivo a cada cidadão e cidadã, nova ou velha, indistintamente. Essa renovação da luta pela educação se faz ainda mais necessária nesse momento de profundas ameaças aos direitos sociais conquistados a duras penas.

É na crença da urgência de se retomar tais princípios de luta e combatividade que retomamos a perspectiva freireana como fundamento dos projetos que ora apresentamos nesse texto, como forma de enfatizar a defesa da liberdade, da amorosidade, da alegria e da esperança. Pois, mais do que nunca, cabe colocar em relevo as palavras de Paulo Freire (1986, p.44) que compreende que "o mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida e recusada". Isso porque a luta que escolhemos realizar se faz pelo entendimento de que é pela via do trabalho coletivo, pautado na dialogicidade e em uma concepção de educação para além do processo de escolarização formal, que as potências humanas latentes podem emergir e serem consolidadas e vivenciadas. Tentando lidar com esse novo momento que fecha fisicamente nossas escolas, essa foi a tônica de nossas ações como coordenadoras dos projetos institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica - PRP em tempos pandêmicos.

Este é um tempo de denúncia e enfrentamento às negações de direitos que são emblemas das profundas ameaças ao projeto democrático de nação que há tanto temos percorrido. Consoante as defesas de Paulo Freire, neste jogo entre novo e velho normalizado, urge realizar uma defesa, não nova, mas renovada, que esteja radicalmente alicerçada no princípio da democratização dos saberes culturalmente elaborados e partilhados com todos e todas. Essa luta, neste momento histórico, passa pelo acesso aos dispositivos digitais, acesso à internet, condições de acompanhamento no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, formação e apoio aos professores e às professoras e, bem específico deste nosso subprojeto, ao desafio da alfabetização e letramento no contexto de ensino remoto. Desafio aqui concebido e radicado em Paulo Freire (1989, p. 13) para quem a alfabetização é compreendida “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”, jamais reduzido à memorização mecânica e ao treino.

Como apontamos, o desafio da alfabetização e letramento foi acolhido como tema dos subprojetos desenvolvidos no âmbito de dois programas. O primeiro, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes em 2007, que se configura como uma política educacional de formação inicial de professores que visa aproximar os ingressantes dos cursos de licenciatura do campo pedagógico, do saber docente e das práticas concernentes à docência. Assim como esse programa, o segundo, o Programa Residência Pedagógica – PRP, que integra a Política Nacional de Formação de Professores, também abraçou esse desafio. Seu objetivo é a valorização do magistério ao promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do e da licencianda, na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso.

Atuando como professoras dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação de Goiás – IFG, em dois distintos Câmpus - Aparecida de Goiânia e Goiânia Oeste -,

elaboramos um subprojeto intitulado Alfabetização para ser desenvolvido como um subprojeto PIBID e PRP. O PRP abarca os e as discentes do IFG Câmpus Aparecida de Goiânia e o PIBID conta com discentes dos Câmpus Aparecida de Goiânia e Goiânia Oeste, totalizando 48 bolsistas, 3 preceptoras, 3 supervisoras e 11 alunos voluntários, integrantes desta última edição dos programas, implantados em 2020.

O objetivo deste capítulo é, a partir da perspectiva freireana, trazer um relato do percurso formativo trilhado até aqui, dando visibilidade às concepções teóricas e metodológicas trabalhadas no subprojeto Alfabetização - junto aos e às discentes bolsistas dos referidos programas, supervisoras, preceptoras e coordenadoras, bem como problematizar esta temática aliada ao entendimento da necessidade de engendrar o Letramento ao processo de Alfabetização.

O relato que aqui se apresenta, de um subprojeto ainda em desenvolvimento, coloca em evidência o objetivo maior dessa ação formativa, que compreende uma reflexão crítica sobre os processos que englobam a alfabetização, tendo como foco colaborar com a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, no nosso caso, da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia.

Tal objetivo expressa nosso posicionamento, urgente e necessário, diante das recentes políticas de alfabetização, uma vez que no contexto nacional brasileiro, a atual Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019) baseada em evidências científicas aponta a primazia do método fônico. Método esse pautado no processo de submissão da inteligência e da capacidade criadora do sujeito à inteligência de um caminho já racionalizado por uma receita metodológica pela via das “lições”. O tom prescritivo presente nessa política evidencia ainda mais a necessidade de rememorar o desafio filosófico freireano representado em sua máxima “leitura de mundo”, que deve preceder a leitura da palavra como forma de compreensão da própria presença humana no mundo (FREIRE,1986).

A partir das premissas da igualdade das inteligências, da capacidade de subjetivação, do princípio ativo dado aos sujeitos no processo de construção dos saberes e na contramão do caminho da explicação e repetição, busca-se, nas palavras de Paulo Freire (1986), o todo relacionável da leitura do mundo, precedendo a leitura da palavra como exercício de liberdade e construção dialógica da autonomia.

A esse respeito, Walter Kohan (2019) em sua obra *Paulo Freire mais do que nunca*, apresentou a pedagogia da dialogicidade a partir da leitura de uma tomada de consciência da condição de humanização, trabalho e conscientização, ao pensar o “homem no mundo e com o mundo” e que este é “um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” (apud FREIRE, 1974, p. 124). Sob este foco, andarilhamos pela “pedagogia do perguntar-se, de nos colocar a nós mesmos em questão, confiantes nos sentidos políticos que tal início pode proporcionar às nossas vidas educadoras” (KOHAN, 2019, p. 30).

É nesta perspectiva do perguntar e do indagar que se desenvolve o presente relato do subprojeto Alfabetização, como forma de pensar respeitosamente com o outro, recusando posições dogmáticas e prescritivas mas, sobretudo, abertas ao fazer no gerúndio, que se dá pela intensa partilha de afetos e saberes. Assim, logo de início, o texto se dedica a apresentar o percurso formativo do PIBID e o PRP por meio do subprojeto “Alfabetização” no IFG: espaço de resistência às imposições metodológicas no campo da alfabetização, em que apresentamos, primeiramente, a organização didático-pedagógica do subprojeto, para, na sequência, discutirmos as atuais políticas de alfabetização à luz de Paulo Freire. Em seguida, refletimos sobre o “PIBID e o PRP no IFG na contramão de uma proposta restritiva da alfabetização”, ampliando o escopo das críticas a partir dos demais referenciais teóricos da alfabetização e do letramento: Carvalho (2005); Rasky (2012); Rancière (2015); Smolka (2003) e Soares (2005).

## **1. O PIBID e PRP “Alfabetização” no IFG: espaço de resistência às imposições metodológicas no campo da alfabetização**

O atual cenário da Política Nacional de Alfabetização - PNA, conforme já afirmamos, requer um posicionamento crítico e de resistência frente às prescrições restritivas no âmbito metodológico da prática educativa. Atuando de forma articulada e dialógica, os subprojetos Alfabetização dos programas PRP e PIBID do IFG têm cultivado uma postura investigativa e questionadora em relação à atual Política Nacional de Alfabetização. Dessa forma, já de início, o planejamento das ações a serem realizadas nos subprojetos contemplou de maneira privilegiada o estudo e o exame detalhados dessas políticas a partir dos referenciais freireanos e do campo da alfabetização e letramento, a saber: Carvalho (2005); Raisy (2012); Rancière (2015); Smolka (2003) e Soares (2005).

Para tanto, do ponto de vista da organização didático-pedagógica, concebemos a realização de encontros semanais, ora entre os dois programas - PIBID e PRP-, ora em separado, por meio de encontros síncronos que ocorreram via videoconferência por meio do *Google Meet*. A intenção tem sido propiciar o diálogo sobre a importância dos programas na formação inicial do e da licencianda, da temática da alfabetização e do letramento como forma de resistência, da formação continuada junto às preceptoras e supervisoras, entre outras questões atinentes.

Os diálogos formativos desenvolvidos nesses momentos, como atividades síncronas, contaram com a leitura e a discussão de textos, livros, roda de perguntas, relatos de experiência das escolas campo, conferências, seminários, mesas redondas, diálogos com representantes das redes de ensino e com pesquisadores e pesquisadoras da temática, discussões a partir dos posicionamentos de associações de classe sobre Alfabetização, disponibilização de gravação em vídeo de *Lives*, entre outras atividades.

Ainda no que diz respeito à organização, construímos e alimentamos salas virtuais, para cada um dos subprojetos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*. Nessas salas estão

disponíveis os links para salas do encontro síncrono via *Google Meet* que têm ocorrido semanalmente às quartas feiras das 17:30 às 18:45h e uma breve descrição das atividades semanais. Constatam nesse espaço virtual, todas as semanas de atividades síncronas e assíncronas, com material para estudo – textos, livros, vídeos, apresentação de slides e material complementar, bem como orientações de estudo, de realização de atividades, de escrita de relato, documentos do programa e avisos. Além de permitir aos bolsistas discentes e preceptoras/supervisoras, o acesso ao material e às orientações de trabalho, que ocorrem semana a semana, também constitui-se como memória do percurso trilhado coletivamente.

Outro instrumento utilizado para dinamizar a comunicação entre os e as integrantes dos subprojetos foi a criação de grupos de aplicativos de mensagem, *whatsApp* – um com as professoras orientadoras, outro entre as professoras orientadoras e as professoras supervisoras/preceptoras, e outro ainda com a participação de todos os/as discentes e educadores/educadoras dos programas.

Nesse percurso, importantes momentos de diálogo e reflexão têm ocorrido junto à Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia e junto às escolas campo. Foi possível realizarmos um colóquio com a Coordenadoria de Ensino e Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia sobre a proposta de Alfabetização da Rede Municipal, como forma de compreender as concepções e práticas que, cotidianamente, têm se concretizado nas instituições públicas de Educação Básica da cidade.

Além dessa atividade, a reunião com as escolas participantes dos subprogramas para conhecer sua equipe gestora e dialogar em torno do projeto de alfabetização, já construído e instituído, possibilitou uma aproximação da realidade das escolas campo por meio da leitura e do diálogo acerca do Projeto Político Pedagógico, atentando para a história e a memória da instituição, sua trajetória e concepções orientadoras, com especial destaque para as questões que se referem à alfabetização e ao letramento.

A inserção e a imersão de cada bolsista e voluntário na escola campo, de forma virtual, tem sido registrada por meio do processo

de escrita e sistematização das experiências e saberes, que vêm compondo um relato de experiência sobre as temáticas alfabetização e letramento na Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia em tempos de pandemia.

O desafio proposto para esses programas e a análise teórico-prática que tem sido requerida dos e das bolsistas na escrita do relato de experiência, fundamenta-se na preocupação levantada por Kohan (2019, p. 24) de “pensar filosoficamente uma posição política consistente para ocupar o lugar de quem educa”, para pensar em uma política “que valha a pena ser defendida, sensível à realidade brasileira e que a ajude a se tornar mais justa, bonita, digna de ser vivida por todas e todos os que vivem nessa terra”.

Como ato político, a importância da discussão da alfabetização e do letramento na formação de educadores e educadoras leitoras que estarão à frente da formação de sujeitos leitores requer o conhecimento das atuais políticas do Ministério da Educação e uma leitura crítica sobre as concepções de alfabetização ali propostas. Leitura essa que abarque a análise das relações de poder que regem as políticas públicas e promova a consciência do e da educadora de que toda a ação educativa é um ato político. Nessa direção, concordamos com Paulo Freire

[...] que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 1989, p. 15).

A prática formativa que temos buscado desenvolver se alinha com o cultivo de uma consciência coletiva e crítica do ser e estar no mundo e com o mundo em uma postura combativa e de resistência. Postura essa que engendra a leitura e a discussão da atual Política

Nacional de Alfabetização – PNA e dos retrocessos históricos trazidos para o campo da alfabetização (ALBUQUERQUE; BOTO, 2021).

Nesse sentido, a PNA, ao calcar suas defesas na apresentação de evidências científicas de eficácia de um método de alfabetização, acaba tomando por base uma concepção de Ciência rígida, prescritiva, experimental e aniquiladora da subjetividade humana e da diferença. Desconsidera, de igual modo, as especificidades da produção de conhecimento no campo Educacional, como a importância do contexto, das culturas e da promoção da emancipação humana. Essas evidências científicas recomendam uma prática de alfabetização centrada em um indivíduo deslocado de seu contexto sociocultural, “negligenciando o uso da escrita nos contextos heterogêneos, interculturais e complexos os quais envolvem várias crianças, suas redes familiares e comunidades” (BUNZEN, 2019, p. 46).

As defesas em tom prescritivo apresentadas no documento dão lugar, ainda, à crença em uma alfabetização centrada no indivíduo apesar da dimensão social, coletiva e cultural inerente aos processos educativos humanos. Essa opção teórica é enfatizada pela tônica, notadamente técnica, de apologia ao uso do método fônico, que submete o processo do aprender a um caminho pronto, pouco inventivo que desconsidera a dimensão política do ato de alfabetizar. Tais retrocessos históricos no entendimento da alfabetização são combatidos pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF no tocante ao esvaziamento do sentido de uma educação que considere a integralidade do sujeito, capaz de superar práticas mecanicistas e salvacionistas que, em sua base, apenas intentam “reduzir o processo de alfabetização a uma marcha sintética” esvaída de sua função social (ALBUQUERQUE; COSTA, 2020, p. 161).

Outro aspecto que salta aos olhos no documento é a categoria “literacia familiar” como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21), que teria na família seu espaço privilegiado de vivência. Esse conceito é apresentado como receita complementar para uma alfabetização de sucesso. Tal

recomendação é reveladora de uma concepção de família idealizada, que teria, de fato, condições sociais de compartilhar essa responsabilidade com o Estado, dando também a dimensão da defesa de um Estado Mínimo.

Toda análise aqui apresentada está radicada em uma perspectiva discursiva de alfabetização, que encontra na leitura do mundo o seu fundamento. Isso porque parte da problematização da complexidade social, para além das palavras, ao se ancorar em princípios potentes para um protagonismo transformador do sujeito em sua realidade. Não poderíamos, pois, envidar nossos esforços em outra direção, uma vez que nos apoiamos em Freire ao advertir que o “desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala” (FREIRE, 1986, p. 93).

Os autores e autoras que balizaram a concepção de alfabetização e de letramento como mobilizadores e promulgadores do posicionamento, que ora expressamos, têm lugar na segunda parte deste texto. Na apresentação que se segue, figura o fundamento teórico que, ao lado de Paulo Freire, trata de dar visibilidade ao percurso formativo do subprojeto Pedagogia – Alfabetização.

## **2. O PIBID e PRP no IFG na contramão de uma proposta restritiva da alfabetização**

Vivenciar a realidade do IFG a partir de programas institucionais como o PIBID e o PRP no contexto da pandemia do COVID-19 possibilitou adentrar territórios fundantes para o movimento trilhado pela educação social, popular, cidadã e comunitária.

Desde o início das primeiras atividades do PIBID e do PRP entre nós, - coordenadoras dos programas, discentes bolsistas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, docentes supervisoras e preceptoras que atuam em diferentes escolas da rede de Educação Básica, - inauguramos um espaço dialógico. Espaço esse constituído

pela reflexão acerca das questões políticas, legais, éticas, estéticas e pedagógicas, inerentes ao ato de ler, sob a perspectiva freireana em que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade” (FREIRE, 2013, p. 19).

A opção pela perspectiva freireana, nesse subprojeto, expressa nossa compreensão sobre o conjunto da obra de Paulo Freire como educador da vida, que, mais que um método, foi capaz de ouvir e dialogar com as camadas populares em suas materialidades e esperanças que se figura nos vários espaços do mundo.

Paulo Reglus Neves Freire, ou melhor, Paulo Freire, é uma figura extraordinária não apenas para a educação brasileira, mas também para a educação latino-americana e mundial. Suas contribuições não se limitam a uma obra escrita, muito menos a um método, sequer a um paradigma teórico, mas dizem respeito também a uma prática e, de um modo mais geral, a uma vida dedicada à educação, uma vida feita escola, uma escola de vida, ou seja, uma maneira de ocupar o espaço de educador que o levou de viagem pelo mundo inteiro, fazendo escola, educando em países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África de língua portuguesa, na Ásia e na Oceania. (KOHAN, 2019, p. 15).

Ainda a esse respeito, Ana Araújo Freire (1996, p. 64) apresenta Paulo Freire como um intelectual “modesto e consciente de sua posição no mundo”, que corajosamente vive com alegria, fé e seriedade, sendo um “impacientemente paciente” que luta por um mundo mais humano e democrático. Ele insistia em aprender “com os oprimidos [...] lutando para a superação das relações de opressão. Vivendo as tensões e os conflitos do mundo, mas esperançoso nas suas necessárias mudanças”.

Ao nos debruçar sobre o subprojeto Alfabetização, demarcamos um posicionamento na contramão da centralidade no sujeito ou ainda no ponto de partida do processo de alfabetização (texto, palavra, sílaba, fonema etc) - processo este, esvaído de sua práxis social. Para além das questões metodológicas, busca-se a centralidade da “leitura do mundo” (FREIRE, 1989, p. 12) e do todo

relacionável à leitura da palavra. Esse desafio extrapola as questões técnicas e metodológicas de preocupação com as marchas sintéticas e analíticas e encara de frente a condição dos sujeitos que, historicamente, têm sido cerceados dos direitos aos bens culturais e materiais humanamente construídos.

A não restrição do processo de alfabetização e de letramento às questões metodológicas e conteudistas requer o entendimento de que a prática de formação de professores necessita estar engajada com a busca por uma formação *omnilateral*. Formação essa que envolve uma dimensão política e ética na relação com os sistemas de ensino, alunos e alunas, comunidades, famílias e entidades de classe.

Consoante Paulo Freire, importa salientar que a formação e a atuação docente não podem jamais se reduzir ao repasse mecânico e pretensamente neutro de conteúdos. Todavia, deve perseguir uma coerência ético-política entre o dito, o expresso e o feito no cotidiano da práxis docente.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Essas premissas freireanas orientaram desde a concepção por todo o caminho trilhado até aqui, sendo preponderantes na escolha das leituras e formas de partilha de saberes. O desafio de participar, na condição de coordenadoras de programas institucionais, em tempos de pandemia, diante do fechamento dos portões físicos das escolas, foi o de abrir janelas virtuais. Janelas essas promotoras de espaços e tempos dialógicos de compreensão de saberes, práticas,

vivências e lutas. Janelas que se abrem para a contemplação dos princípios de formação humana que não devem ser enfraquecidos jamais, mesmo diante do distanciamento social, das ameaças à vida, do questionamento aos direitos humanos e sociais.

É Walter Kohan (2019) quem nos lembra os princípios de educação freireanas que, nesse subprojeto, são igualmente abrigo e mirante, ou seja, acolhem, abraçam e envolvem nossas proposições teórico-metodológicas, ao mesmo tempo em que direcionam o olhar, a perspectiva de análise e nossa utopia prática.

Os cinco princípios poderiam se resumir a cinco palavras: vida, igualdade, amor, errância e infância. Em outros termos, afirmo a “politicidade” da educação inspirado em Paulo Freire, confiando na presença e na potência dessas cinco palavras: uma forma, um lugar, um tempo, um rito, uma disposição para a educação se abrir à vida, à igualdade, ao amor, à errância e à infância. (KOHAN, 2019, p. 31, grifo do autor).

A vida como princípio é aqui tomada como ponto de partida, processo e chegada. Interpretada e vivida em sua complexidade geradora dos sentidos e das buscas humanas. É visitada no sentido expresso por Gutierrez e Prado (2000), que afirmam que educar é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana.

A igualdade, por sua vez, compreendida como princípio, enfatiza a necessidade de que os sujeitos da educação se coloquem em pé de igualdade no diálogo e na escuta, que cultivem o respeito, a tolerância, a abertura à mudança, e, sobretudo, a humildade “como virtude pedagógica” (KOHAN, 2019, p. 3).

O princípio educativo do amor é concebido como atitude, como compromisso com o crescimento do outro, como pressuposto da convivência pedagógica e da dialogia que se nutre “de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. [...] E, quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, fazem-se críticos na procura de algo, e se produz uma relação de empatia entre ambos” (FREIRE, 1994, p. 69).

Acerca da errância como princípio educativo, é Kohan (2019) quem mais uma vez nos esclarece sobre o caráter dialético com que Freire percebia o erro. Errância concebida como tentativa, movimento e processo para novos acertos. Como insistência na busca pela transformação do mundo, como princípio político, como expressão da incompletude humana em sua esperança por superação.

Como último e não menos importante, está a infância como princípio educativo, tematizada em Paulo Freire de maneira cronológica e não cronológica, ou seja, como tempo de vida e como atitude de vida. Kohan (2018) esclarece que a infância é o que nos mantém vivos, curiosos e capazes de compreender o outro. E ainda destaca que em Freire “a infância é também essa vontade de transformar o mundo para que [...] todas as vidas sejam vidas de verdade, de alegria, de curiosidade, de amor. O mundo precisa de infância e do que ela traz para fazer o mundo mais mundo e a vida mais vida” (KOHAN, 2018, p. 31).

Esta breve incursão pelos princípios educativos freireanos que compõem a perspectiva deste subprojeto apontam uma convergência teórico-epistemológica com outras autoras e pesquisadoras da Alfabetização e do Letramento. A trajetória do PIBID e do PRP se fez em coro com essas vozes e as defesas que entoam na análise e na proposição da práxis educativa em Alfabetização.

Neste mesmo diapasão, Magda Soares (2005), em consonância com as defesas de Freire, expressa o entendimento da alfabetização e do letramento. Sua defesa parte da compreensão de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e deve a esta retornar. Para tanto, a leitura de mundo é entendida como capacidade de dizê-lo, de transformá-lo a partir das práticas sociais tomadas como ponto de partida, processo e destino.

A esse respeito, Magda Soares adverte que não é coerente dissociar a alfabetização do letramento, pois se trata de

[...] um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a

entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2005, p. 54).

Essa afirmação também tem lugar na obra de Marlene Carvalho (2005, p. 66) que trata de definir a pessoa alfabetizada como aquela que “conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples”. Ao passo que ser letrado ou letrada, por sua vez, se materializa no uso da “leitura e da escrita na vida social”, denotando familiaridade com as diferentes funções sociais da leitura e da escrita na vida social e profissional.

A complexidade e riqueza de alfabetizar letrando não pode ser submetida à escolha de um método como panaceia para todas as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Carvalho (2005) assevera que entre métodos sintéticos e globais de alfabetização não é coerente com a formação de leitores e escritores críticos a vinculação do sucesso à adoção de um método. Tampouco, iniciativas de bricolagem metodológica seriam coerentes com a práxis da alfabetização como ato político.

Ao contrário, Soares (2005) e Carvalho (2005) coadunam com Paulo Freire ao afirmarem que alfabetizar letrando requer uma pedagogia que considere os sujeitos em sua relação dialógica com e no mundo, com o outro e consigo mesmos. Relação que deve expressar os afetos implicados no ato de pensar, planejar, desenvolver e vivenciar cotidianamente a práxis educativa. Mas vivenciá-la, sobretudo, como espaço de aprendizagens mútuas das

inúmeras possibilidades de leitura da palavra imbricada pela ampliação e pelo aprofundamento da leitura de mundo.

A imersão nos textos e contextos de diferentes práticas sociais de leitura e escrita é, pois, o mote para o processo de alfabetização e de letramento que, a partir das autoras aqui apresentadas, constitui o fundamento teórico-metodológico deste subprojeto. Daí derivam outros fundamentos didático-pedagógicos que, em consonância com Freire, tratam de colocar em relevo a importância de partir do sujeito, sua cultura, sua escuta e protagonismo em um processo que se faz na e com a vida, na busca da igualdade, do amor, do direito à errância e a uma infância como desejo de transformar o mundo.

### **Considerações Finais**

O percurso que nos dispusemos a trilhar foi o de compartilhar, a partir do fundamento freiriano, o desafio que temos vivenciado na implementação do subprojeto Alfabetização que tem sido executado no âmbito dos Programas PIBID e PRP no IFG - Campus Aparecida de Goiânia e Goiânia Oeste. A partir dessa importante temática que engloba o processo de alfabetização e letramento, uma das grandes considerações a que temos chegado é que os estudos e as reflexões que têm sido realizados têm encontrado ressonância positiva entre as estudantes bolsistas, as supervisoras/preceptoras e impactado de forma bastante salutar as nossas vidas acadêmicas como coordenadoras dos subprojeto.

Essa afirmação tem sido comprovada nos diálogos e na troca de experiências que por muitas vezes são realizadas em nossos encontros semanais, quando nos é possível perceber que temos conseguido propor e criar fecundos espaços de resistências às imposições metodológicas apresentadas para o campo de alfabetização e, do mesmo modo, investir numa proposta teórica que, na contramão de uma proposta restritiva e hierarquizada das relações humanas, concorra para o pleno desenvolvimento dos sujeitos e da criança, em particular.

Isto porque, mais do que nunca, é tempo de defender os direitos subjetivos e públicos de todos os e as cidadãos. Ao trazermos os pressupostos histórico, político, social e filosófico que fundamentam a didática de nossas aulas para este momento, conseguiremos por um lado acalmar nossa ansiedade quanto ao calendário letivo e escolar e ao mesmo tempo indignar/rechaçar/denunciar e lutar contra as consequências que a estrutura social injusta tem impactado na vida dos oprimidos, na concepção freiriana.

Mais do que nunca, é preciso ter a certeza, com Paulo Freire, de que “ninguém escapa da educação”, educação esta que não se restringe à transmissão de conhecimentos. Ao repensar o papel da escola e da educação na sociedade em tempos de isolamento, fica mais clara a necessidade de compreender o seu conceito e papel na luta histórica por condições humanas dignas e sua função social que extrapola os muros da escola.

Deixamos como avaliação deste novo, um “sim”. Sim à esperança do aniquilamento de práticas sociais e pedagógicas “embrutecedoras”, nas palavras de Rancière (2005), pela via da defesa do princípio da igualdade como ponto de partida; sim ao protagonismo dos sujeitos, sim pelo fim deste difícil tempo pandêmico e sim para a esperança de nos reencontrarmos presencialmente, fazermos e sermos a escola!

## Referências

- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Sons da alfabetização no Brasil Império: atualidade de Castilho e Jacotot. *Cadernos De História Da Educação*, 20(Contínua), e018. <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-18>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/in-dex.php/che/article/view/58233>. Acesso em: 17 maio 2021.
- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; COSTA, Amanda de Andrade. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de Alfabetização no Brasil. In.: BORGES, Kamylla Pereira; PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de (Org.)

Diálogos sobre educação: inclusão, linguagens e tecnologias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 302p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/11/EbookdialogosEducacao.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização – PNA. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf, 2019.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia na política nacional de alfabetização (PNA,2019). Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf, Belo Horizonte, MG,v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, 2019.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Ana Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. PAULO FREIRE: Uma biobibliografia Moacir Gadotti (Org.) São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Editora Paz e Terra Ltda, 1994.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Ed. Paz e Terra S.A., São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

KOHAN, W. O. *Paulo Freire mais do que nunca*. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte:Vestígio, 2019.

KOHAN, W. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo,v. 45, n.201600, p. 1-19, 2019. ISSN: 10.1590. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945201600>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157832>. Acesso em: 04 jul. 2021.

KOHAN, Walter Omar. PAULO FREIRE: OUTRAS INFÂNCIAS PARA A INFÂNCIA. *Educação em Revista* [online]. 2018, v. 34 [Acesso em: 4 jul. 2021] , 199059. Disponível em: <<https://doi>.

org/10.1590/0102-4698X199059>.Epub08Out2018.ISSN1982-6621.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698X199059>.

RAISKY, Claude. *Joseph Jacotot: Le pédagogue paradoxal*. Dijon, Editions Raison et Passions, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 3. ed.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.



# OS COMPROMISSOS DA TEORIA FREIRIANA: POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, DA TRANSFORMAÇÃO E DA LIBERTAÇÃO DOS SERES HUMANOS

*Kamylla P. Borges  
Reynaldo Zorzi Neto  
Gleise Kelli de Mello*

## **Introdução**

Não há momento mais importante do que este para se falar de Paulo Freire. No ano em que se completa 100 anos do nascimento daquele que é celebrado como o patrono da educação brasileira, muitos especialistas no Brasil e no mundo têm discutido a importância e a atualidade de seu pensamento, bem como o caráter humanista e transformador de suas ideias. Mas, como os tempos que vivemos são também “bicudos” e marcados pelo florescimento de um pensamento retrógrado e conservador, algumas pessoas, geralmente desinformadas ou mesmo mal-intencionadas, têm tentado de todas as maneiras difamar o trabalho do mestre.

Pouco tempo atrás, por exemplo, num programa de entrevistas da TV brasileira, um jovem apresentador admitiu que, embora não tivesse lido uma só página do que ele escreveu, não gostava de Paulo Freire, simplesmente porque “não gostava das pessoas que gostavam dele”<sup>1</sup>. Outros ainda, de maneira não menos desinformada e maldosa, se esforçam em relacionar as mazelas

---

<sup>1</sup> Trata-se do comediante Danilo Gentili, entrevistado por Marcelo Tas no programa da TV Cultura “Provocações”. Para o espanto do apresentador do programa (e dos telespectadores), Gentili também disse que não confiava num método de educação baseado em frases como “Eva viu a uva”, demonstrando flagrante desconhecimento da obra de Paulo Freire.

históricas pelas quais passa a educação pública no Brasil e as baixas notas nos chamados *rankings* internacionais dos nossos alunos à aplicação do método freiriano nas escolas. Essa afirmação não poderia estar mais distante da realidade, sobretudo quando consideramos que Paulo Freire pensou e escreveu na defesa de uma educação que na verdade é muito distante desta que é praticada nos dias de hoje.

A partir das manifestações ocorridas no Brasil em 2013, os movimentos de caráter conservador elegeram Paulo Freire como um dos seus alvos preferidos, relacionando o autor à chamada doutrinação ideológica, que estaria supostamente imperando na educação brasileira. Esses setores de direita na sociedade, sem qualquer base científica, se basearam nessa crítica para criarem o movimento “Escola sem Partido”, do qual deu origem a um Projeto de lei (Lei 196, do ex-senador Magno Malta). “Basta de Paulo Freire!” era o mote dos setores conservadores que expressaram sua ira em relação as ideias de educador.

Apesar disto, a verdade sobre toda esta polêmica é que, se estivesse entre nós, Paulo Freire muito provavelmente estivesse se deliciando com a oportunidade de debater seus conceitos e defender suas ideias, coisa que nunca se eximiu de fazer e sempre o fez de maneira carinhosa, determinada e apaixonante. Foi pela natureza e qualidade de suas ideias e pela sempre disposição ao diálogo com seus interlocutores, é preciso lembrar, que a influência da obra de Paulo Freire se fez gigantesca, sendo um dos autores mais lidos em todo o mundo quando se fala em educação.

Suas ideias serviram como referência para inúmeros processos e ações que buscaram ampliar e democratizar o acesso das camadas mais pobres à educação, não só na América Latina como em outras partes do globo. Esse, diga-se de passagem, é outro legado do pensamento freiriano e outra coisa que sempre inquietava o mestre: produzir uma teoria que não estivesse divorciada da prática, que pudesse servir de instrumento e de inspiração para transformar a educação onde fosse necessário.

A associação entre teoria e prática e a busca pela transformação da educação foi vivenciada por Paulo Freire não só como pensador, mas também como gestor, sendo sempre lembrada sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989 – 1992) durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (PT). Ali, sob o enunciado “Construindo uma educação pública, democrática e popular”, procurou combinar a rigorosidade metodológica com a afetividade com que dialogava com os educadores e educadoras, sempre respeitando e sendo respeitado por todos<sup>2</sup>.

Após estas considerações iniciais, e tratando mais especificamente do conteúdo deste artigo, precisamos dizer que o nosso objetivo é discutir algumas ideias e conceitos de Paulo Freire, destacando os elementos da sua obra, principalmente os relacionados ao caráter político da educação. Para tanto, este foi dividido em duas partes: na primeira, buscamos discutir essas ideias e conceitos do autor, que chamamos aqui de compromissos, assumindo desde já a completa impossibilidade de se abarcar em um artigo a totalidade de uma obra tão vasta. Aqui, alguns elementos de sua obra ganharam destaque, a questão do papel político da educação, a consideração (magistral, diga-se de passagem) do fato de que Paulo Freire afirmava que a educação pode servir para transformar ou para reproduzir as relações existentes no mundo.

Já na segunda parte do texto, refletimos sobre a influência do pensamento freiriano contra a educação neoliberal. Se existe uma educação transformadora (e por isso, necessariamente revolucionária) existe também uma educação produzida para se manter o *status quo* e vender a ideia da submissão e da aceitação das injustiças como “fatalidade”. No mesmo sentido, e reafirmando a

---

<sup>2</sup> Entre os inúmeros fatos que marcaram a presença de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, foi digno de nota o fato de que comparecia e discursava nas assembleias de professores, sendo sempre aplaudido e bem recebido por todos, mesmo naquelas reuniões de caráter reivindicativo por aumento ou melhores condições de trabalho.

atualidade do trabalho de Paulo Freire, precisamos entender sua obra como um alerta contra a educação neoliberal, contra a mercantilização do ensino. A educação deve ser pensada para libertar os homens e as mulheres da exploração e levá-los a construir sua própria autonomia, e por isso não pode ser tomada pelos interesses do capital, que ao monetarizar as relações e usar a educação como forma de garantir as diferenças entre os seres humanos acaba sendo apropriada pelo neoliberalismo na construção de “uma educação para o rico e outra para o pobre”.

Ao escrevermos este artigo buscamos humildemente contribuir para a compreensão da obra do mestre Paulo Freire, auxiliando primeiro aqueles que se iniciam nos estudos do educador, assim como buscamos também elucidar algumas das dúvidas que foram geradas nos últimos anos pela “guerra de desinformação” produzida por alguns.

## **Os compromissos da pedagogia de Paulo Freire**

Pensar Paulo Freire é, antes de mais nada, buscar sair da zona de conforto, lugar em que muitas vezes nos acomodamos e acostumamos a estar. Sua teoria é um rechaço ao imobilismo, uma dura crítica àqueles que se acostumaram a seguir cegamente programas de ensino, esperando placidamente que o ano letivo termine.

Paulo Freire escrevia para educadores e educadoras e sabia muito bem com quem estava lidando. Muitas vezes, nós aceitamos as dificuldades de nosso trabalho, aceitamos as limitações e a falta de vontade de nossos alunos (como se o desinteresse fosse, afinal, só deles) e optamos burocraticamente por aguardar que tudo se encaminhe. Baixos salários, perda do status social, excesso de trabalho, enorme burocracia, falta de condições de trabalho, falta de formação básica dos alunos, salas cheias. Nos agarramos às dificuldades que enfrentamos cotidianamente para justificar o fracasso do sistema educacional, o fracasso de nossos alunos, o nosso fracasso. Aceitamos tudo como o resultado natural da falta

de um projeto de valorização da educação pública, como se ele fosse inevitável, independentemente de nossos esforços em mudar ou não essa situação. Paulo Freire condena essa postura, sua teoria é uma negação de desesperança, a ideia de que “nada podemos fazer” diante de um sistema opressor, do imobilismo.

Como humanista pleno que foi, Paulo Freire acreditava no ser humano, e sua teoria sempre procurou refletir isso, porque no lugar do conformismo e da aceitação, propunha o otimismo, a disposição em transformar, a luta como processo e experiência da qual não podemos fugir. Para ele, a esperança se constituía como parte da compreensão da própria ideia do ser humano, ou seja, Paulo Freire não acreditava que podia haver ser humano sem esperança. E sem luta.

Fugindo das interpretações simplistas e das leituras apressadas de sua obra, afirmava que a luta pela transformação do mundo de fato não é fácil, que existem enormes obstáculos a serem ultrapassados, mas que superá-los é possível e necessário. Tendo conhecido, em suas andanças não só pelo interior do Brasil como também pela América Latina, de toda sorte de desafios e dificuldades vividos por educadores e educadoras, também entendia a desesperança não como uma condição inerente a experiência educacional e humana (SCOCUGLIA, 1997, p. 33).

Para Paulo Freire, a desesperança era um momento e não uma condição. A condição do educador (assim como da humanidade como um todo) é a busca por um mundo melhor e essa é a tarefa fundamental de todos os educadores e educadoras ou, como ele afirmava ainda neste sentido, o superar o desafio de “transformar a feiúra em boniteza”. Afinal, pensemos bem, que tipo de educação é essa que pode ser fundada no princípio de que tudo vai permanecer igual, de que nada pode mudar. Para aqueles que aceitavam a imutabilidade das coisas e a incapacidade de transformar a vida, o mestre era bastante claro e direto, indicando que esses deveriam abandonar o magistério e que buscassem outra maneira de sobreviver. O professor, ao se tornar professor, assume o compromisso ético de não poder dizer que está fora do mundo, das

relações sociais e econômicas, do seu tempo histórico. Ninguém tem o direito ético de lecionar sem ter convicção do que faz.

A utopia possível não somente na América Latina, mas também no mundo, é a reinvenção das sociedades no sentido de fazê-las mais humanas, menos feias. (...) A utopia possível é trabalhar para fazer que nossa sociedade seja mais visível, mais respeitada em todo mundo, para todas as classes. (FREIRE, 2018, p. 45).

Assim, o imobilismo é uma ameaça, mas uma ameaça que foi criada para levar a aceitação, a acomodação. Somos tentados ao fatalismo das coisas, primeiro porque a luta pela transformação é árdua e exige esforço, e depois porque sabemos que muitas vezes vamos encontrar resistência de muitos que nos alertarão o quão inútil é remar contra a maré. O fatalismo se insere no projeto de desconstrução que percorre todos os espaços da vida latino-americana, mas se concentra em destruir o futuro, criando adultos sem autonomia e passivos diante desse fato, incapazes de exercer plenamente seus direitos, inviabilizando o futuro como nações, eliminando as possibilidades objetivas de independência econômica.

Se há algo que contraria a natureza do ser humano é a não-busca e, portanto, a imobilidade. Quando digo imobilidade, me refiro à imobilidade que há na mobilidade. Uma pessoa pode ser profundamente móvel e dinâmica que, quando falo disto, não falo da mobilidade ou imobilidade física, em torno de algo, do fato de poder buscar, ainda que não encontre. Por exemplo, posso passar a vida em buscas que aparentemente não resultam em grandes coisas e, entretanto, o fato de eu estar em busca resulta fundamentalmente para minha natureza ser um pesquisador, estar em busca de algo. (FREIRE, 2018, p. 66).

A falta de ação está ainda amarrada para Paulo Freire a um objetivo bastante claro: o de transformar a pobreza (nas suas mais diversas manifestações, intelectual, material, espiritual etc.) num destino inevitável, aumentar a desigualdade social inviabilizando

o projeto de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade. A crise da educação seria, então, entendida não como resultado de políticas públicas mal formuladas, sua crise é (parafraseando outro grande educador brasileiro, Darcy Ribeiro) um projeto, a educação da forma como ela é formulada no Brasil e na América Latina foi pensada e concebida justamente para não dar certo. Se a educação foi formulada para não dar certo, qual é, desta forma, o papel do educador na opinião de Paulo Freire no sentido de mudar esse estado de coisas:

Em primeiro lugar, é preciso que o docente esteja pelo menos inclinado a mudar. Em segundo lugar, o docente deve ter claro qual é a sua posição política. A educação é uma prática política e o docente, como qualquer outro cidadão, deve fazer sua escolha. Em terceiro lugar, é preciso que o docente comece a construir sua coerência, que diminua a distância entre seu discurso e a ação. Como posso fazer um discurso progressista e logo assumir um comportamento sectário, com preconceitos de classe ou de raça. Essas contradições, às vezes encobertas, devem ser desveladas. A primeira luta docente progressista deve ter é consigo mesmo. Este é o começo da mudança. (FREIRE, 2018, p. 71).

Junto a isso, Paulo Freire também destacava que todo docente precisa ter a capacidade de ouvir o outro, escutar para entender. “É necessário aprender a escutar” (GOHN, 2002, p. 70), proclamava o mestre. E essa é uma tarefa fundamental na construção de uma educação verdadeiramente democrática e progressista, pois escutar significa não discriminar, significa respeitar quem fala. Implica também em não minimizar o diferente, não ridicularizar. Como é possível conceber um bom professor, ético e coerente, se ele não respeita a opinião do outro, aquilo que o outro vivenciou e aprendeu, achando que o seu conhecimento é superior.

Ser professor, nesse sentido, é se assumir como aquele que se coloca diante dos seus alunos e alunas como alguém que está pronto para aprender, assim como se assumir como imperfeito, e que está disposto a evoluir e aceitar o diferente, melhorar todos os

dias. Afinal, como pode um professor machista escutar uma mulher, ou ainda um educador ou uma educadora racista debater com um estudante negro, aceitando a diferença. Em outras palavras, o ato de educar pode ser entendido como uma ação que busca acabar com o atraso e construir um sonho mais democrático de humanidade. A superação do machismo, do classicismo, do racismo, do fascismo e outros é uma tarefa que se coloca para todos como de primeira ordem. É por isso que o trabalho de educar é, antes de mais nada, o de assumir um compromisso ético. Se dedicar à educação é uma escolha que fazemos e, por isso, precisamos viver eticamente, fieis aos princípios fundamentais da educação

Outra convicção que considero fundamental é a que sustenta: “É necessário aprender a escutar”. Há quem acredite que falando se aprende a falar, quando na realidade é escutando que se aprende a falar. Não pode falar bem quem não sabe escutar. E escutar implica sempre em não discriminar. Como posso compreender os alunos da favela se estou convencido de que são apenas crianças sujas e que têm mal cheiro? Se sou incapaz de compreender que estão sujos porque não tem água para tomar banho. Ninguém opta pela miséria. (FREIRE, 2018, p. 44, grifo do autor).

Aqui, adentramos em um outro aspecto da teoria de Paulo Freire, qual seja, a defesa de que a educação possui, necessariamente, um caráter político. Ele defende que não existe neutralidade na educação e que toda prática de ensino, mesmo que se proclame neutra e desprovida de ideologia, é necessariamente carregada desta. Ele *constatou* que não há neutralidade na educação e que toda prática de ensino, inclusive aquela que se autoproclama neutra é, necessariamente, carregada de ideologia. Escondida por trás das boas intenções do discurso, a chamada neutralidade no ensino está, na verdade, a serviço de um objetivo, que é a de garantir a manutenção das relações sociais tais quais elas se apresentam e perpetuam.

Sendo assim, todo projeto político-pedagógico de qualquer escola é permeado por uma visão de mundo e, portanto, por uma

escolha política que privilegia um determinado conjunto de saberes (e nega outros), que necessariamente expressa um determinado conjunto de crenças e valores. Quando refletimos, por exemplo, sobre a construção de uma escola verdadeiramente democrática e aberta ao debate dos reais problemas da sociedade, devemos observar se os gestores, os professores, os alunos e as suas famílias participam ativamente da redação e da revisão do projeto político-pedagógico. A comunidade escolar efetivamente decide que tipo de formação se dará para os filhos daquela comunidade? Ou, ao contrário disso, o projeto político pedagógico é redigido pelos chamados especialistas, que de forma autoritária impõem uma concepção vinda de cima para baixo, ainda que escondidos sob o manto da suposta neutralidade na formulação destas mesmas concepções e valores.

É assim que Paulo Freire constata o fato de que um dos saberes fundamentais da prática docente é a consciência de que toda educação é ideológica, e que a força dessa ideologia é ainda mais intensa quando ela fica oculta sob a máscara da neutralidade. É por isso que o autor afirma que o conhecimento de que todo saber e que todo ensino tem fundamento ideológico é a melhor forma de não cair na armadilha da ideologia.

Freire (1978) ainda nega a pretensa neutralidade das práticas educativas, afirmando que não é possível negar o caráter político da educação, a não ser por “angelitude ou astúcia”. Segundo ele, “os problemas básicos da pedagogia não são estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos” (FREIRE, 1978, p. 69). No decorrer de toda a sua obra, Freire ressalta a relação ontológica entre educação e política, pois, segundo ele, toda prática educativa seria, na verdade, um ato político, destarte a educação seria uma prática eminentemente política.

No livro *Pedagogia do Compromisso*, organizado por Nita (2018), que foi a segunda esposa do mestre, tivemos pela primeira vez acesso aos seus escritos ainda não publicados em vida, fruto de palestras, conferências e entrevistas proferidas em diversos países da América Latina. Nesses textos, que foram produzidos nas

décadas de 1980 e 1990, Freire reafirma suas convicções nada ingênuas em relação ao caráter político da educação, sobretudo quando ele explicita que

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação. Muita gente confunde direcionalidade com dirigismo, com autoritarismo. No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a posição autoritária como a democrática, da mesma maneira que a falta de direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada de politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que o professor deve ter suas opções políticas próprias e claras, seus sonhos. Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos?. (FREIRE, 2018, p. 72).

Nesse sentido, o posicionar-se politicamente está relacionado ao posicionamento em relação ao contexto em que se está inserido. Cada aluno, professor ou professora carrega dentro de si suas visões de mundo, suas ideologias, suas crenças, suas lutas, todos são fruto de um processo histórico e ao adentrar uma sala de aula toda essa “herança” entra junto. É diante dessa realidade, dessa história, desse contexto social em que alunos e professores estão inseridos que deve haver o posicionamento político, visando a transformação da realidade, buscando sempre o horizonte da emancipação e da

transformação social, era nisso que Freire acreditava e é nisso que, nós, como educadores devemos acreditar também.

### **Paulo Freire contra a educação neoliberal**

Paulo Freire nos deixou em 1997, a tempo de assistir a emergência do modelo neoliberal nos principais países da América Latina. Nestas duas décadas após a morte de Freire, o neoliberalismo seguiu crescendo, estendendo a sua influência a um número cada vez maior de países em todo o mundo. Uma das principais preocupações de Paulo Freire nos últimos anos da sua vida foi analisar a capacidade de destruição das ideias neoliberais quando colocadas em prática, bem como suas políticas e seus reflexos na dignidade e no desenvolvimento da humanidade. Além disso, analisar também como o pensamento neoliberal se estrutura na educação (GENTILI, 1995).

Para o neoliberalismo, a educação deve seguir a lógica do livre mercado, se adaptando aos pressupostos de qualidade por meio da concorrência. O Estado é visto como um mau gestor, totalmente ineficiente. Assim, a eficiência da educação pública só pode ser alcançada quando seu controle passar para as mãos do setor privado empresarial, sem qualquer intervenção estatal. A educação é concebida como mercadoria, e ao Estado cabe apenas garantir “o básico para o cidadão, expresso pelo valor de um voucher” (FREITAS, 2018, p. 33)

Dessa forma, o neoliberalismo concebe os seres humanos como sujeitos maximizadores de vantagens, individualistas, racionais e autônomos. Sendo assim, ele é concebido como um eterno selecionador e consumidor, que busca satisfazer os seus desejos e ganhar uma vantagem sobre os outros em um mundo essencialmente caracterizado pela competição. Nada mais conflitante, como podemos perceber, do ponto de vista ontológico freiriano, da compreensão de que este tem a respeito do processo de humanização (e de humanidade).

Para Freire, o movimento pelo qual nos reconhecemos como seres humanos implica em nos tornarmos plenamente naquilo que já somos como humanos, processo que não é de forma alguma abstrato. Humanizamo-nos em dados momentos da história, como seres em contextos particulares, juntamente com os outros homens e mulheres. Impedir os outros dessa busca (como pretende o neoliberalismo) é desumanizante. Paulo Freire afirma a natureza social da existência humana, enquanto os neoliberais se centram nos indivíduos. Não somos seres autônomos porque, em última análise, ele nos mostra que nunca é possível estarmos verdadeiramente sozinhos no mundo, uma vez que mesmo quando os outros seres humanos não estejam fisicamente presentes, a influência destes sobre nós continua.

Recebendo influências durkheimianas, Freire acreditava que sempre influenciemos e principalmente somos influenciados na maneira como pensamos, sentimos, agimos e nos relacionamos com os outros através das estruturas sociais, práticas históricas, assim como pelas tradições culturais das sociedades e dos tempos históricos que vivemos. Apesar disso, ele não crê que sejamos totalmente determinados pela sociedade, e não podemos mudar nossa realidade (SCOCUGLIA, 1997, p. 26).

Somado a tudo isso, Paulo Freire também não acredita que as ações dos seres humanos são sempre motivadas unicamente pelo interesse individual. Mas ele aponta que a ideia de “indivíduos egoístas”, agindo em nome dos interesses pessoais, só pode existir em uma sociedade (como a neoliberal) que cria e transmite esse conjunto de valores para aqueles que estão nessa mesma sociedade como um objetivo a ser buscado, ainda uma coisa boa, necessária. Por isso é que a ação motivada pelo interesse exclusivo próprio não é algo inevitável, e a sua invocação é o resultado dos sistemas econômicos, sociais e políticos que estruturam as nossas vidas e o nosso comportamento, bem como se constitui como reflexo de uma construção ideológica que oferece o individualismo como uma decisão irrenunciável porque, pretensamente, seria o produto da natureza humana. Ao contrário disso, e reafirmando o caráter

humanista de sua obra, Paulo Freire afirma que boa parte daquilo que fazemos é comprovadamente mais influenciado por um interesse no bem-estar dos outros do que no nosso próprio interesse econômico. Como em inúmeros outros campos da atividade humana, a educação seria uma grande prova desse enunciado. Quando vemos o esforço, no mais das vezes em condições completamente adversas, de milhares de educadores e educadoras podemos dar razão ao mestre.

## **Reflexões finais**

O centenário de nascimento de Paulo Freire representa um excelente mote para revisitarmos a obra do mestre, cuja leitura nos enche de entusiasmo e esperança por dias melhores. Nem poderia ser diferente para aquele que era, antes de mais nada, um pensador determinado e amoroso, que acreditava piamente na capacidade dos seres humanos transformarem (para melhor) a realidade.

É da mesma forma que é preciso dizer também que, ainda que esta contribuição ao debate em forma de artigo que aqui apresentamos tenha voltado ao passado recente do Brasil (e da América Latina) e pensado os últimos anos de vida de Paulo Freire como aqueles em que o modelo neoliberal deu os primeiros passos na região, também é impossível não pensar este autor e suas ideias em relação ao momento que nós vivemos no Brasil nos dias de hoje, com o avanço do medo e da incerteza. Afinal, os educadores se perguntam neste momento, o que nos diria Paulo Freire sobre tudo o que estamos vivendo? É possível pensar em mundo melhor e numa educação emancipadora enquanto assistimos o descaso com a educação pública brasileira se transformar em política oficial de governo?

Para Paulo Freire, a história está sempre por se fazer, enquanto existir vida, haverá insatisfação e revolta, haverá luta, haverá o desejo sincero por uma vida melhor. Os tempos são sombrios, disso não há dúvida, mas nós educadores jamais podemos perder a fé de que um mundo se transforma com paciência, com determinação,

com amor. E que a única maneira de nos conformarmos com um mundo sem futuro é concebê-lo sem educação e sem educadores dispostos a mudá-lo.

## Referências

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Ana Maria Araújo Freire (Org.). Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: Registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Editora Vozes: Petrópolis - RJ, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 4, n.1, p. 53-77, dez. 2002.

SCOCUGLIA, A. C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

## APRENDIZADO HISTÓRICO NO PROJETO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE

Rodrigo Soares

### Paulo Freire: Um pensador contra-hegemônico

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em Recife, capital de Pernambuco, é o autor que incorporou em sua experiência de vida o que é ser contra-hegemônico: “Eu recusava a ideia de me assimilar” (FREIRE, 2011, p. 2016). Sua biografia é repleta de exemplos dessa condição, afinal era o intelectual que via na reescrita da história a possibilidade mais viável de se aprender a palavra e, com isso, aprender com a própria história e a História, chamando a isso de Pedagogia Dialógica e a partir dela iniciar o questionamento do *status quo*, tendo como horizonte de expectativa sua transformação. Ora, “para um povo se apoderar de sua história, tomar a palavra escrita é quase uma consequência óbvia. A partir da reescrita da história, muito mais difícil, é fácil aprender a escrita e a palavra” (FREIRE, 2011, p. 51).

Freire percebeu que não havia aprendizado fora da História, ou seja, historicizar o aprendizado é a chave para que o ensino possa fazer sentido, ou seja, é no sentido que nos apoderamos do saber, é onde o mais complexo vai ser tornando simplificado. Isso não quer dizer uma generalização pobre de significado, pelo contrário, o complexo se torna simples quando faz sentido, sendo percebido na vida vivida. Creio que essa proposta é o que há de mais contra-hegemônico na teoria de Freire, ou seja, deixar claro que qualquer um pode ser aprendiz e compreender as complexidades teóricas do mundo do conhecimento e se apropriando delas poder transformar a realidade vivida.

A contra-hegemonia freiriana está em se colocar contra ao estabelecido, em suas obras. O autor defende que a exploração do homem sobre o homem preza por manter a população em estado de consciência semi-intransitiva, dentro de uma visão de mundo sem esperança e, como tal, impossível de ser mudada. Suas reflexões foram por muito criticadas, tentando colocar Paulo no lugar dos intelectuais orgânicos (ou até mesmo um idealista) e não de um crítico sistemático da hegemonia (capitalista, colonial e patriarcal), porém a História deixou claro que essas críticas são infundadas, pois toda sua obra é pautada por uma reflexão da ordem estabelecida com o objetivo de transformá-la.

Ora, “a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida”. (FREIRE, 2014, p. 53). A crítica ao poder hegemônico só faz sentido a partir do momento em que o que foi entendido na relação ensino - aprendizado sirva para a *práxis*, ou seja, quando os aprendentes se utilizam do que aprenderam para compreender e com isso transformar sua realidade.

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 dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2014, p. 41).

A reflexão de Paulo Freire por propor a práxis se direcionada, a priori, aos oprimidos. A educação, o ensino e a teoria têm, nesses sujeitos, a prioridade, sendo assim, compreendemos que o pensamento freiriano está direcionado aos mais pobres, trabalhadores analfabetos (ANGICOS e o Programa de Alfabetização), trabalhadores - estudantes da Educação de Jovens e Adultos (o autor começou sua carreira com esse público), indivíduos em situação de cárcere, mulheres, negros (EUA e CARIBE). Como se percebe, Paulo Freire faz uma defesa da práxis

contra a hegemonia tendo como base sua experiência de vida como professor e teórico, ou seja, distante de um intelectual orgânico como tentaram situá-lo; o pernambucano foi um homem de prática, percebendo que fora dela o processo de aprendizado não ganha sentido, ou seja, não nos serve de nada.

Por fim, acredito que a práxis só é possível com historicização do ensino – aprendizagem. Essa relação contribui para que esses sujeitos oprimidos se percebam com agentes ativos da historicidade, sujeitos cuja história de vida se dialetize com a História que transcorre pelo tempo e pelo espaço.

### **Educação Histórica Freiriana - Aprendizagem Histórica em Paulo Freire: Ninguém aprende fora da História.**

O aprendizado para Paulo Freire está estruturado dentro de um caminho que se direciona para a libertação. Isso só é possível como resultado da relação dos indivíduos para com a realidade (sócio-histórica), onde “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho” (FREIRE, 2014, p. 23). Ora,

um dos aspectos que surpreendemos, quer nos cursos de capacitação que damos em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora [...] é o medo da liberdade. (FREIRE, 2014, p. 31).

Para Paulo Freire, o sentido do aprendizado fundamenta-se a partir de uma dialogia relacional entre consciência histórica do educando e o que ele aprende no ambiente escolar, pois, para o autor, não há uma separação entre o que se vive e o que se aprende, já que a partir dessa relação temos a possibilidade de compreender como o aprendizado se constrói. Para tanto, Freire utiliza os termos “escrever o mundo” (FREIRE, 2011, p. 27) e “ler o mundo” (FREIRE, 2015). Ainda, segundo o autor,

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-

se como sujeito que é capaz de conhecer e quer conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, objeto do conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. (FREIRE, 2016, p. 65).

No processo de aprendizagem, a consciência histórica expressa que “a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito” (FREIRE, 2018, p. 82) e, como tal, só pode ser desenvolvida a partir da consciência do sujeito em ser “situado e temporalizado”<sup>1</sup> (FREIRE, 2018); isso faz com que ele se torne mais reflexivo diante da realidade e, a partir disso, “descobre que não só está **na** realidade, mas também está **com** ela” (FREIRE, 2018, p. 84).

Sendo assim, a consciência histórica dos envolvidos no processo de aprendizagem ao se relacionarem permite aos indivíduos tornarem-se sujeitos a partir **da pluralidade/“cria”** (não padronizada – as várias respostas às questões que vão surgindo = consciência das contradições/carências de orientação), **da criticidade/“recria”** (não apenas reflexo da realidade = (ativo)idade de refletir sobre e com a realidade – objetivo de agir para mudança) e **da consequência/“decide”** (“fim” - não apenas como passividade = possibilidade), sendo **pela temporalidade (“cria, recria e decide”)**, integrado ao domínio “que lhe é exclusivo da cultura e da história” (FREIRE, 2018). Logo, “na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 2018, p. 85).

É na capacidade de se discernir no tempo que o sujeito se enraíza, “na medida em que se relaciona, e não somente julga e se acomoda, o homem cria, recria e decide” (FREIRE, 2018, p. 86). A tomada de **consciência da temporalidade** das relações que estabelecemos **constitui a historicidade**, isso nos faz humanos, como nos ensina o autor: “Não há historicidade no gato por sua

---

<sup>1</sup> Essa expressão é um parafraseamento de Paulo Freire de Marcel na obra: *Educação e Mudança* (2018).

incapacidade de discernir e transcender, tragado no tempo unidimensional – hoje eterno – do qual não tem consciência”. (FREIRE, 2018, p. 85).

O método Paulo Freire toma a relação da consciência histórica dos envolvidos no processo de aprendizagem pela via da historicidade como ferramenta de conhecimento: “é educando em um momento e educador em outro” (FREIRE, 2011 p, 148), uma vez que dialogicamente estão interagindo no processo de aprendizagem. Então, educadores e educandos estão inseridos em uma historicidade, como justifica o autor: “ninguém aprende fora da história” (FREIRE, 2011, p. 24).

Quer dizer, nós somos sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fizemos parte, na prática social. Só que nós, você e eu, reconhecemos que não é possível afogar, fazer desaparecer a dimensão individual de cada sujeito histórico que se experimenta socialmente. (FREIRE, 2001, p. 24).

O aprendizado é, em essência, histórico, pois a conscientização não é tomada por Freire como algo a ser alcançado, concordando com Luis Fernando Cerri ao afirmar que a “consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento” (CERRI, 2011, p. 27). Em minha reflexão, a base do pensamento de Paulo Freire parte de uma reflexão de que o aprendizado só é possível a partir da consciência histórica do “indivíduo subjetivamente consciente e ativo” (REZENDE, 2014, p. 16).

Esquecer essa subjetividade, não reconhecer o papel dela no aprendizado da história e mais do que no aprendizado, na feitura da história inclusive, é fazendo a história que a gente aprende a história – esquecer isso, esquecer o papel, nisso, da consciência como eu já saliento desde a Pedagogia do oprimido e agora saliento na Pedagogia da Esperança. (FREIRE, 2011, p. 24.)

Essa visão sobre o aprendizado embutida nas reflexões de Paulo Freire aponta para uma relação com a realidade que tem como ponto de partida a vida dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a história de vida daqueles que se apresentam dentro desse processo; é a partir dela que se percebe como é possível promover “A luta pela humanização” (FREIRE, 2014).

O humanismo aqui proposto parte da historicidade, o que Paulo Freire propunha como um “pensar verdadeiro” (FREIRE, 2011) e ele compõe uma relação dialética e dialógica do particular com a realidade social mais ampla, ou seja, o processo de conscientização histórica (ou captura dela) na obra freiriana. Parafraçando Sartre, tem-se a seguinte afirmação: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (FREIRE, 2014, p. 99).

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).

O diálogo que constrói a consciência histórica freiriana “é formado no processo de individualização e socialização humana” (RÜSEN, 2011, p. 58), em que a experiência dos indivíduos é tomada com uma “historicidade empírica” como nos aponta o professor Estevão Martins. Para ele, a historicidade empírica da realidade, das sociedades e das culturas que envolvem a “cada um de nós como indivíduo pensante e agente é, por conseguinte, o ponto de partida para encontrar, em sua diversidade, o que nos faz iguais, livres e solidários.” (REZENDE apud RÜSEN, 2011, p. 8). Como historicidade empírica, o universo dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem é tomado como experiência no tempo e no espaço, e esses se apresentam como formas de responder a questões de seus cotidianos.

Para Paulo Freire, a historicidade empírica abre a possibilidade de os indivíduos se assumirem perante o mundo:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2015, p. 42).

Assumir-se é saber lidar com as questões cotidianas, pois estas nos surgem como carências de orientação diante da vida (sofrimentos, crises e contradições); é nos proporcionar lidar com essas situações de uma maneira perspectivada, ou seja, pelo que foi (passado) e pelo que há de vir (futuro-possibilidade), sendo assim o aprendizado fruto da conscientização histórica freiriana aponta como somos seres “inconclusos”.

Estamos em movimento, escrevendo e lendo o mundo a todo momento. Segundo Freire, é “estar sendo” (FREIRE, 2014), ou seja, o processo de aprendizado histórico freiriano nos permite compreender essa condição.

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada, na verdade, diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 2014, p. 102).

Para Freire, a inconclusão é permanente, sendo assim estamos em um constante processo de transitividade, uma vez que a mudança é o caminho de uma conscientização do ser sendo no mundo, o aprendizado fruto desse processo nos prepara para que possamos colocar em práxis ou em “perspectiva de ação”.

O que se aprende com as experiências (RÜSEN, 2012) servirá para que se possa saber sofrer e principalmente agir diante das tensões e das contradições postas pela vida, em busca de liberdade e de melhores condições de vida. “A experiência histórica em uma História

abarcadora cujo sentido está em uma mudança nas condições humanas de vida causadas por intervenção ativa humana, [objetiva] uma maior qualidade de vida (RÜSEN, 2011, p. 180). A consciência histórica freiriana parte da experiência histórica, pois esta é nutrida de “saberes socialmente construídos” (FREIRE, 2015, p. 31), e, conscientes ou não, eles nos apontam para uma realidade de mundo, a partir da qual podemos então “pensar historicamente” (CERRI, 2011, p. 59) nossa relação com e para o mundo.

É para a vida prática que o ensino em Paulo Freire serve, o sentido do ensino está dialógica e dialeticamente sustentado a partir da vida prática, e para a vida prática, e nesta perspectiva o aprendente e o ensinante estão estabelecidos pela historicidade (consciência da temporalidade), pois, essa relação, comenta Jörn Rüsen, é constituída a consciência histórica.

Essa relação de historicidade inerente ao aprendizado se estabelece a partir do presente como contradições e estas se apresentam como carências de orientação (o que/por que acontece comigo? ou, como/por que tal situação é assim?) além do que são resultantes de um déficit de relacionamento com suas experiências históricas por serem produto de um excesso de tempo (falta de consciência histórica)<sup>2</sup>.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos. (FREIRE, 2018, p. 42.)

O processo de aprendizagem possibilita fazer a leitura retrospectiva (direcionado pela intencionalidade) das experiências históricas, percebendo o sentido de nossas práticas e vivências.

---

<sup>2</sup> Aqui tem-se a noção da reflexão sobre a Aceleração Histórica de Reinhart Koselleck e Harmut Rosa e o conceito de presentismo de Francois Hartog. Acredito que a reflexão sobre excesso de tempo em Paulo Freire pode, sim, se desdobrar em uma reflexão intercruzada desses autores, porém não neste trabalho.

Com isso, é possível partir de um processo de conscientização de si e do mundo e construir práticas transformativas abertas (transitivas) para um inédito-viável (possibilidade-horizonte de expectativa), sem se perder no utopismo idealizado.

E, por fim, reafirmo que para Paulo Freire todo processo de aprendizado é de aprendizagem histórica, sendo assim, não há possibilidade de se aprender algo fora da historicidade, já que sua visão entra em consonância com a perspectiva que nos aponta Isabel Barca sobre o aprendizado histórico: “uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2018, p. 79-80), como chaves para a mudança de si e do mundo.

### **“Outredade”: Identidade Histórica, Interculturalidade e Cultura Histórica em Paulo Freire**

Se todo aprendizado em si é histórico para Paulo Freire (como defendo neste artigo), cabe, então, demonstrar como o processo de aprendizagem histórica proposto pelo autor se referencia por questões que abarcam a identidade como marco inicial do processo de mudança em busca da liberdade.

Começo com a relação do eu/nós (autoidentidade), com o mundo e para mundo, em Paulo Freire. Esse aspecto é o fundamento do processo de aprendizado, pois o aluno e o professor que se relacionam em sala (relação escolar) trazem consigo formas de subjetivação construídas, anteriormente e para além da sala de aula, desde a família (relação familiar) e com a sociedade (relações sociais). Em suma, no aprendizado que em si é histórico, os sujeitos não são “vasilhas vazias” (FREIRE, 2018, p. 143) em que o processo educacional se inscreverá, pelo contrário, existem vidas já vividas, com superávit de experiências anteriores e que estabelecem intencionalidades que “o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é no caso” (RÜNSEN, 2001, p. 57).

As intencionalidades se intercambiam no processo de aprendizagem histórica, são elas resultantes da relação dos sujeitos com o mundo, intermediadas pela historicidade. As intenções precisam ser reconhecidas, pois é no reconhecimento das múltiplas intencionalidades que o aprendizado se desdobra em uma busca de um “ir além”. O reconhecimento se apresenta como assunção de si (existência) e do outro (mundo-social). Assumir-se como ser que pensa e se relaciona com o mundo só faz sentido caso se reconheça que o outro também assim é, ou seja, nas palavras de Paulo Freire uma “outredade”, pois o seu desenvolvimento é o caminho para se compreender o mundo a partir das relações vividas (consigo e com mundo) na busca de transformação de si e do mundo.

“Outredade” em Paulo Freire é o exercício daquilo em que os sujeitos criam relações de pertencimento (existência) e autenticidade (identificação), ao se relacionarem com as transformações e as diferenças que os circundam, uma vez que a radicalidade do meu eu só é possível quando não me alieno, ou seja, é quando me conscientizo que não sou uma mera duração física, mas, para além disso, sou uma duração cultural, então, consideramos a outredade como fruto da consciência histórica (conscientização-captura), em que o meu eu (comigo mesmo) se relaciona com um outro (externalidade).

Aqui, a outredade é apresentada como exercício da identidade histórica, é formada sobre como o sujeito se finca no mundo (autenticidade) e não se perde nas múltiplas identidades com que ele se relaciona. A radicalidade do eu freiriano aponta para um caminho em que, subjetivamente, na relação de aprendizado, o eu e o outro (aluno e professor = internalidade e externalidade) não podem ser dados no sentido opressor, quando um é colocado abaixo de outro, mas que ambos são distintas formas de se identificar/autenticar (racionalmente e emocionalmente), ou seja, outredade se estabelece como “o diferente e não com o inferior” (FEIRE, 2014, p. 26).

Na perspectiva aqui apresentada, a identidade se torna o processo em que os sujeitos se individualizam se relacionando com

o mundo dentro de uma historicidade posta, se tornando protagonistas de seu percurso, o eu de agora, tendo sido outro antes, e será um outro amanhã, em um refazer contínuo.

Desta forma, consciência de ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos contatos dos animais com o mundo. (FREIRE, 2018, p. 108).

A identidade na reflexão de Paulo Freire é fruto da consciência histórica e se mostra como um lugar de tensão e de luta, pois o sujeito em sua construção identitária busca se tornar autêntico se relacionando com o outro (externo) e, com isso, entra em choque com imposições políticas de homogeneização social. Desta forma, essa luta pela autenticidade tem na sala de aula um local privilegiado para ser entendida, já que no processo de aprendizado alunos e seus professores se apresentam como uma diversidade de formas de se identificar, e sua relação é tradicionalmente ditada pela subordinação passiva do aluno em relação ao suposto saber do professor.

A relação desigual entre professor e aluno é, para Paulo Freire, uma microrrepresentação das desigualdades sociais inerentes ao processo histórico, mas, na construção da identidade pelo viés da outredade, perpassa por ultrapassar essa desigualdade. Caberia, então, ao professor respeitar o seu aluno na diferença, não em uma relação hierarquizada de saber, não existindo um saber superior ou inferior, mas, sim, diferentes, pois, como já dito, anterior à sala de aula, existe uma vida vivida com sentido próprio.

A outredade como exercício da identidade histórica se torna fundamental para compreender como indivíduos se tornam sujeitos, ou nas palavras de Rösen, “Tornar humano o ser humano” (RÜSEN, 2015). Humanizar-se para Paulo Freire é um processo de se assumir diante do mundo e de se estar no mundo, e em sala de aula se faz necessário o professor compreender essa instância, pois,

se é na consciência histórica (ou captura dela) que o aprendizado histórico se alicerça, ele necessariamente precisa se pautar na perspectiva de que as experiências são múltiplas e se relacionam.

O aprendizado histórico partindo da premissa da outredade aponta para um ensino pautado pela diversidade, tendo nas diferenças daqueles que se relacionam em sala de aula uma das bases do processo educacional humanizador. Isso nos revela como a questão da interculturalidade é fundante na obra de Paulo Freire.

A interculturalidade em Paulo Freire nos é apresentada pelo viés da dialogicidade, base da relação de homens e mulheres “em e com o mundo” (FREIRE, 2018), em sala de aula, isso acontece a partir da relação entre professores e alunos, em que as trocas culturais se estabelecem (culturas históricas) e são essas trocas fundamentais para a formação da consciência; outra camada dessa troca é entre a cultura histórica dos sujeitos ali inseridos e a cultura institucional educacional (conteúdos/metodologias/teorias). “Dialogar não é um perguntar a esmo [...] A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico” (FREIRE, 2018, p. 241.)

Essa relação dialógica, na perspectiva freiriana, é o que constrói o sentido para os sujeitos no processo de aprendizado, pois é no diálogo intercultural que os sujeitos se apropriam do mundo (ação cultural) e do que se aprende como um **domínio da existência**.

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existe e reflete sobre sua vida, domínio mesmo da existência, e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (FREIRE, 2018, p. 108)

Em Freire, as relações interculturais precisam ser compreendidas em seu aspecto relacional, como forma de praticar

a tolerância em seu sentido genuíno. “Falo da tolerância como virtude da convivência humana” (FREIRE, 2015, p. 26), ou uma perspectiva ativa das relações, não é falar pelo outro, é romper com o paternalismo colonizador.

Esse é o aspecto **empoderador** que a aprendizagem histórica pode construir, pois, ao me assumir, empodero-me, torno-me mais crítico e não busco mais me apoderar, liberto-me e não sonho mais em oprimir ou ser opressor, pois, nas palavras do autor, “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2014, p. 106, grifos do autor.)

### **Dialogicidade (narrativa e sentido) e o desenvolvimento da consciência histórica freiriana**

A obra de Paulo Freire parte da fala antecedendo a escrita. Observa-se que sua obra, em grande parte, é trabalhada dessa forma, ou seja: primeiro pela fala (entrevistas, palestras, reflexões e contações de suas experiências) para, posteriormente, serem escritos. Segundo Sérgio Guimarães são seus “livros dialogados” (FREIRE, 2011)<sup>3</sup>, possibilitando que passemos com esses livros umas duas horas por dia: uma, duas vezes por semana, inaugurando a série de livros dialogados que Paulo escreveria depois em parceria com Antônio Faundez, Donald Macedo, Frei Betto, Ira Shor (GUIMARÃES apud FREIRE, 2011, p.16.)

Pode-se afirmar que ao tomar a “dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2014, p.107), Paulo Freire considera o diálogo como um exercício narrativo, a forma de os sujeitos constituírem o sentido do que se vive, intermediados pela historicidade. Aqui, entendemos que o autor se aproxima do que Jörn Rüsen afirma: “narrativa como a principal competência humana de produção de sentido” (FREITAS apud; FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 174).

---

<sup>3</sup> Existem as obras em que o autor mescla partes em que ele dialoga com um terceiro e partes em que são reflexões escritas do autor.

Na dialogicidade, os sujeitos organizam suas relações diante da temporalidade e, na teoria freiriana, eles dão início ao seu processo de mudança ao compreenderem como as mudanças em sua volta estão sendo operadas, ou seja: “percebe a realidade como um processo, que o capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 2011, p.114).

O sentido, ao ser construído pela dialogicidade, parte da relação entre os sujeitos que falam de suas experiências e ao mesmo tempo ouvem as experiências dos outros, pois “é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2011, p. 109), e que faz com que nos apropriemos do que é ensinado para colocarmos em prática no mundo e com o mundo.

Contar histórias é uma conquista cultural vital. É uma linguagem elementar e geral da ação representada pela experiência do tempo, ou seja, relacionada a aspectos da organização suprema e consciente da vida prática. O resultado de tal interpretação é a estrutura de sentido de uma história. (RÜSEN, 2012, p. 39.)

A partir dessa conquista vital, os sujeitos pronunciam o mundo e ele retorna problematizado, em uma relação dialética, “no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108). A dialogicidade como exercício narrativo só existe quando todos são empoderados a falar por si, estabelecer o seu lugar de fala diante do mundo, rompendo com o paternalismo salvacionista e com a desigualdade das relações existentes a partir da sala de aula. Professores não depositam conhecimento no aluno passivo, pelo contrário, o ensino-aprendizagem é uma troca (dialética e dialógica) ativa dos sujeitos integrantes do processo.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem

sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade. (FREIRE, 1967, p. 67).

Na Pedagogia Dialógica, o aprendizado contribui para a consciência histórica se desenvolver, e em Paulo Freire ela se dá por meio do progresso da consciência semi-intransitiva (ou intransitiva) para a consciência transitiva (ingênua para crítica), quando os sujeitos, em sua relação no mundo e com o mundo, banhados pela temporalidade, caminham para se tornar livres, transformando a si e ao mundo. “Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade” (FREIRE, 1969, p. 105).

O exercício narrativo corrobora para que os sujeitos se orientem dentro do desenvolvimento da consciência histórica, pois “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2011, p. 109) em que se objetiva uma educação humanista (condição e projeto), a partir da interculturalidade em busca de um entendimento da “totalidade transdisciplinar” (FREIRE apud NOGUEIRA, 1994) da realidade.

### **Conclusão (Futuro como possibilidade)**

Neste trabalho, percebe-se que o projeto de educação freiriana é o da Educação Histórica, e a partir dessa constatação passa-se a refletir sobre como a teoria freiriana é uma perspectiva de teoria da história (Educação e Ensino em História) e, como tal, é imperativo como historiadores (pesquisadores e professores) que nos voltemos a ela para refletir sobre a História (ciência, ensino, educação e didática).

A pesquisa também se propôs iniciar uma reflexão sobre como as proposições freirianas contribuem para a construção de uma reflexão da História, comprometida com o humanismo radical, e “permitir ao homem chegar a ser sujeito” (FREIRE, 1979, p. 21.). O “sujeitamento” freiriano é resultado de um processo no qual o

indivíduo, com a ajuda do aprendizado histórico, pode encaminhar sua mudança, de um ser passivo/semi-intransitivo, para se transformar em um sujeito crítico ativo (transitivo) e, com isso, transformar o mundo.

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1979, p. 21).

Essa perspectiva de que todos podem mudar pela educação é inerente ao pensamento freiriano, e minha defesa aqui foi para demonstrar que esse processo de mudança é, na verdade, um processo de conscientização histórica, dentro da relação passado (experiência), presente (contradições) e futuro (possibilidade), e o papel que o aprendizado histórico tem nesse processo. Essa perspectiva é similar às reflexões de influência alemã, porém o que buscamos não foi justificar similitudes, mas tentar demonstrar como a análise freiriana, por si, já propunha muitas das diretrizes pensadas pelos “alemães”.

Paulo Freire nos dá apontamentos para responder à questão basal da ciência histórica e sua prática docente, conforme apresenta March Bloch: “Papai, então me explica para que serve a história” (2001, p. 41). Acredito que o pensamento histórico freiriano permite construir uma reflexão sobre a serventia da história, e como, para os dias de hoje, a história e seu ensino pela via freiriana se tornam fundamentais para o rompimento da passividade contemporânea, por se objetivar em transformar as pessoas e o mundo para uma realidade mais livre e tolerante.

Em minha pesquisa, foi observado que a serventia da história em sala de aula se apresenta no protagonismo dos alunos em relação ao conteúdo ministrado, pois, ao se tornarem ativos no

processo de aprendizagem, começam a “construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1979, p. 22).

A educação histórica freiriana aponta que o campo fundamental do ensino de história é construído em sala de aula, e, no Campus Senador Canedo (IFG), foi observado que, ao apresentar o conteúdo (periodização e conceitos), os alunos só conseguem perceber a serventia da história a partir de sua apropriação em seus cotidianos, não somente na aplicação do que é aprendido em provas ou na interpretação do que os cercam, mas, principalmente, quando se entendem como sujeitos dentro deste processo histórico e como tais com poder de intervenção.

Se pretendemos, sinceramente, que se insira no processo histórico e que “descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção”; se queremos, noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela, e, em particular, que participe de maneira ativa e criadora nos períodos de transição (períodos particulares porque exigem opções fundamentais e eleições vitais para o homem). (FREIRE, 1979, p. 22).

Formar sujeitos ativos frutos de um processo de conscientização histórica contínua para a construção de uma consciência crítica transitiva, seres abertos para o mundo, nutridos pela experiência vivida tem no projeto teórico de Educação Histórica de Paulo Freire sua serventia, que é para a ação, compreender a realidade para, assim, transformá-la, retomando uma premissa do pensamento marxiano: ir para além de pensar o mundo. O papel da história e da educação histórica é preparar os sujeitos para transformar o mundo e com o mundo.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne;

mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta. Isto é verdade se se refere às forças da natureza: seca, inundações, doenças das plantas e dos animais, curso das estações, isto não é menos verdadeiro dito das forças sociais: "o latifundiário", "os trustes", "os técnicos", "o Estado", "o fisco" etc., todos os "eles" de que nós não temos senão uma vaga idéia; sobretudo a idéia de que "eles" são todo-poderosos, intransformáveis por uma ação do homem do povo. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979, p. 22, grifos do autor).

O processo de conscientização seria a porta de saída do processo de opressão de sociedade e grupos historicamente oprimidos<sup>4</sup>. Em sua discussão sobre o desenvolvimento da consciência histórica está engendrada a situação de libertação dos povos colonizados (culturalmente), assim aponto que sua Teoria e sua Educação Histórica são de um viés que pode ser considerado decolonial<sup>5</sup>, pois ele reflete, a partir de sua realidade, as leituras que faz e a partir de um viés de vivência periférico, não-eurocêntrico e que ao mesmo tempo não o nega. Na verdade, o autor faz de seu exercício intelectual uma demonstração de como seu projeto (metodologicamente) funciona, portanto podemos dizer que Paulo Freire é um freiriano.

Por fim, entendo que o projeto de Educação Histórica de Paulo Freire precisa ser trazido de volta para as discussões dentro da História científica em sua originalidade, corroborando para um desenvolvimento de uma teoria da história e de Educação Histórica decolonizada, para que se possa pensá-la dentro de perspectivas

---

<sup>4</sup> Fica claro na recepção do seu pensamento: Movimento Camponês e Indígena Latino Americano, Movimento Negro nos e de minorias latinas nos Estados Unidos (poderia citar o movimento de mulheres no que tange o uso do termo/conceito EMPODERAMENTO).

<sup>5</sup> Viés esse a ser refletido na continuidade desta pesquisa.

que nos sejam próprias, respondendo às nossas contradições para que seja possível refletir o mundo e com o mundo.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortês e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *A partir da infância – diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários para à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural – Para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Compromisso*. América Latina e Educação Popular. Organização de notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2018

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2018

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo, FREIRE, Nita e OLIVEIRA Walter. *Pedagogia da Solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV

MARTINS Estevão Rezende. *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

\_\_\_\_\_. *Teoria e Filosofia da História*. Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

NOGUEIRA, Adriano (Org.). *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. Petrópolis(RJ): Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divarim. Isabel Barca – *Pensamento Histórico e Consciência Histórica*. Teoria e Prática. Curitiba: W.A. Editora, 2018

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. *Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem Histórica*. Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Teoria da História*. Uma Teoria da História como Ciência. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_. (Orgs.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. *Consciência Histórica e Interculturalidade*. Investigações em educação histórica.

# DIÁLOGO FREIRIANO

*Vanessa Carneiro Leite*

## **Introdução**

Paulo Freire, com toda a sua história, lançou sobre os professores uma luta humanista e esperançosa, dedicada a promover um mundo mais livre e decente para todos. Como educador, nos presenteou com suas obras e nelas a pedagogia freiriana, constituída de princípios importantes para o desenvolvimento do “ser mais”. Considerando a construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora, destacamos, neste estudo bibliográfico, alguns princípios essenciais para o desenvolvimento e a compreensão do diálogo problematizador.

## **Compreendendo o método Paulo Freire**

A palavra método, utilizada na expressão “método Paulo Freire”, mesmo apontando regras de fazer, foi utilizada sem a intenção de impor formas únicas, formas como fazer, considerando que de um tempo para outro, sempre é possível criar o método, inovar procedimentos de trabalho. O “método” foi apenas uma ferramenta para fazer com que o homem fosse inserido no mundo de forma crítica e consciente (BRANDÃO, 1981). Para o autor, o “método” foi só a botina calçada nos pés para caminhar, e, por isso, muitas pessoas pensaram que isso fosse toda a sua prática, não imaginavam que o próprio Paulo Freire, negando ser um método em si, seria a ruptura com o ensino tradicional.

Ao se utilizar o método Paulo Freire, inicialmente, era realizado um “levantamento do universo vocabular” (mencionado

no livro *Educação como Prática da Liberdade*), ou “pesquisa do universo vocabular” (mencionado em *Conscientização e Alfabetização*), alimentando a ideia de que havia um universo cultural que deveria ser descoberto e trabalhado. Nessa primeira etapa, ficou clara a importância do diálogo entre educadores e educandos, afinal essa relação foi estabelecida pelo Círculo de Cultura, que envolveu um trabalho coletivo, coparticipado e de construção do conhecimento da realidade local (BRANDÃO, 1981).

Falando um pouco mais sobre o método proposto por Paulo Freire, percebemos que a aula era estruturada a partir de ações participativas que levavam à liberdade de expressão e à crítica dos educandos. Essas ações se efetivavam no círculo de cultura, que tinha a figura do educando atuando como mediador do aprendizado, aquele componente que considera seus alunos como sujeitos, e por isso não influi ou impõe os saberes. Os alunos eram orientados e motivados a participar mediante a abordagem de temas conhecidos de situações existenciais, como menciona Freire (1983):

A visão de liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar”, jamais influir ou impor. (FREIRE, 1983, p. 5, grifos do autor).

No ensino de Paulo Freire, os educandos tinham contato com temas geradores que apresentavam sentido dentro de uma dimensão da realidade, faziam parte de sua vida, por isso a participação e a vontade de aprender estavam presentes nas aulas. Os temas geradores escolhidos pelo professor (mediador da

aprendizagem) tinham maior sentido porque se referiam ao trabalho, à dor e à fome dos educandos.

Na pedagogia freiriana, a escola não se limita a um espaço físico em que os educandos são chamados para receberem instruções, receitas prontas ou repreensões. A escola compreende um ponto de encontro para a criação e recriação da cultura, um espaço ideológico de organização política, que se fundamenta no debate de ideias e reflexões. Já o professor desempenha o papel de ser político, consciente de suas ações dentro e fora da sala de aula, que “trabalha lucidamente a favor da escola pública, a favor da melhoria de seus padrões de ensino e em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente” (FREIRE, 1991, p. 50). O professor seria aquele que estimula conscientemente a participação dos alunos, com a clareza de que o conhecimento de saber feito dos alunos deve ser respeitado e levado à curiosidade crítica, à pergunta, à vontade de se arriscar e criar, como menciona Freire (1991):

Acho que o papel do educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar. (FREIRE, 1991, p. 54).

Os temas geradores apresentavam significação sociológica e política, levando em consideração a experiência vivida dos educandos, o que se tornou essencial neste trabalho. Ao fazer uma analogia com o ensino de Química, podemos dizer que estamos no início, procurando interpretar o livro da vida, a dinâmica dos processos físicos e químicos no contexto dos alunos do ensino básico. Partimos do início e começamos muito mal, impondo um ensino pronto, pouco participativo, sem diálogo, proveniente de uma escola inorgânica como menciona Freire (2011).

Escola essa, sem nenhum vínculo com o contexto local, regional e nacional, sem o desenvolvimento da liberdade e de qualquer elemento que leve o educando à formação para a cidadania crítica:

Falamos de discussão, e este é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando), mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura. As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações. (FREIRE, 1983, p. 5, grifo do autor).

A pedagogia de Freire (1987) busca inserir o educando no contexto da cidadania, discutindo aspectos sociais, culturais e políticos. Nessa prática, a tematização parte de atividades vivenciadas pela comunidade e os acontecimentos do cotidiano vêm enriquecer com curiosidades e maiores intervenções na forma de participação. O tema a ser trabalhado surge quando o assunto consegue reunir as pessoas com direção comum, permitindo um sentimento de envolvimento e desafio em saber mais e em fazer mais perguntas. O aprendizado surge frente a uma atividade dinâmica em que o aluno se percebe em interação grupal, envolvido em um assunto que ele também escolheu e que desafia a sua inteligência.

Especificamente para o ensino de Ciências, o método de Paulo Freire, como perspectiva de pós-alfabetização, adquire um sentido de construir o conhecimento a partir da realidade, do contexto social, cultural e político na qual o aluno está inserido. E também, a partir da análise crítica e do aprofundamento teórico com vistas à compreensão da realidade, em busca de propostas críticas de intervenção nesta realidade. O levantamento do universo vocabular na alfabetização assume o papel no ensino de Química, de buscar e compreender a “experiência de saber feito” e a realidade cotidiana do educando. Essa ação fornece ricas oportunidades de contextualização para o levantamento de temas geradores, além do

aprofundamento teórico a partir da problematização e da construção de novas sínteses com vistas à intervenção.

Com o olhar sobre o contexto diagnosticado, o professor parte para o desenvolvimento do tema gerador atualizado com os acontecimentos sociais, podendo abranger a tecnologia, o meio ambiente, a cultura e a política. O conteúdo de Ciências passa, nesse momento, a adquirir sentido para o aluno, visto que o mesmo supera a simples descrição de fatos isolados e desperta a sua consciência social. Certamente, integrar esses aspectos só é possível mediante o diálogo e a participação do aluno por meio da abordagem problematizadora, colocando-o como sujeito no processo de aprender.

O diálogo provocado na sala de aula se inicia com a busca do conteúdo programático a ser trabalhado com o educando. Com o diálogo, professor e aluno se encontram com o objetivo comum de ser mais, de pensarem criticamente a realidade como um processo não estático, opondo-se ao pensamento ingênuo (FREIRE, 2011). Para isso, o professor deve buscar dialogar com o conteúdo programático antes de entrar em contato com seus alunos, como menciona Freire (2011). Para o professor problematizador, o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição, ele não se refere a um conjunto de informações a serem depositadas na cabeça dos alunos. Como menciona Freire (2011, p. 116), o conteúdo programático compreende a “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”.

Neste caso, o professor não pode achar que o conteúdo programático a ser abordado deve ser construído a partir das finalidades do professor, de sua visão pessoal, daquilo que lhe parece ser melhor para seus alunos. Para o professor bancário, o conteúdo programático permite-o dissertar a seus alunos, sem considerar o diálogo e a pergunta, que passa a ser articulado pelo próprio professor que organizou o seu programa, sem se preocupar com o aprendizado do aluno no processo. Essa atitude do professor faz com que se desenvolva uma ação apassivadora, em que se

verifica a imersão da consciência oprimida do aluno, criando, de certa forma, uma barreira frente a novas propostas que provoquem a prática da liberdade, como no caso da problematização, em que os alunos são motivados à participação e a ações críticas em sala de aula (FREIRE, 2011).

Santos e Schnetzler (2003) afirmam que sem o envolvimento ativo do aluno, a escola pode contribuir muito pouco na consolidação da cidadania. Destaca ainda a participação como característica básica para a cidadania e que ser cidadão é ser um homem participante. O aluno não pode ser considerado como uma tábula rasa, passivo, pois a cidadania não é transmitida e sim conquistada. Demo (1993) afirma que a participação é uma conquista interminável, que está sempre sendo realizada:

Dizemos que participação é conquista para significar que é processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. (DEMO, 1993, p. 18).

Para Freire (1983), o diálogo é fundamental para a busca da criticidade e da transformação do homem, compreende o caminho que o faz buscar a liberdade rejeitando a manipulação, passando a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento. Na sua concepção, a educação passa a ser um ato de amor e coragem sustentada no diálogo, na discussão e no debate. E a relação entre professor e aluno é horizontal, na qual o professor deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, criando possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Paulo Freire explica melhor essa relação:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1983, p. 107).

Nesse sentido, destacam-se duas formas de propor a educação: educação realizada pelo professor *com* o aluno e aquela educação realizada *sobre* ou *para* o aluno; ou ainda, educação que considera o aluno como sujeito da prática educativa, ou como objeto passivo desta. Na primeira, se considera o aluno como agente participativo em todos os momentos, inclusive na definição conjunta do conteúdo programático; e na segunda, essa função pertence exclusivamente ao professor. Essas diferenças perpassam todas as obras de Paulo Freire e serão esclarecidas à medida que nos conscientizamos de nossa “inexperiência democrática” (FREIRE, 2011).

A educação libertadora, criada e divulgada por Paulo Freire, foi enriquecida nos anos de exílio por meio do contato com novas culturas. Enquanto permaneceu fora do Brasil, Paulo Freire se manteve comprometido com a ação, com a prática efetiva, teorizando a importância do diálogo como sendo a única forma de expressão frente às condições humanas, “condição de dizerem a sua própria palavra” (SAMPAIO, 1996, p. 8). A materialização dessa ação veio pelo método de alfabetização de Paulo Freire que parece concretizar as intenções de uma pedagogia da liberdade. Aprender a ler e a escrever em 48 dias sua história e sua cultura, ler o seu mundo de exploração, descartando a manipulação de informações recebidas de forma passiva, fazia parte de seus objetivos. A criação desse método como mediador do conhecimento e como transformação da situação de exploração dos “analfabetos” foi uma das contribuições de Paulo Freire:

Toda leitura da palavra, diz Freire, pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica em voltar à leitura do mundo, de maneira que ler o mundo e ler a palavra formam um movimento onde não há ruptura, um movimento de vai e vem. E ler o mundo juntamente com ler a palavra, no fundo, para mim, significa reescrever o mundo. A leitura da palavra deve estar inserida na compreensão da transformação do mundo, ela provoca a sua leitura e deve nos remeter sempre de novo à leitura do mundo. (FREIRE; BETTO, 1994, p. 25).

Nos últimos anos de sua vida, Paulo Freire manteve-se coerente com esses propósitos, constituindo-se numa voz incansável contra o discurso da educação opressora (educação tradicional). Nessa educação, o objetivo é formar para o mercado de trabalho, a formação se reduz em ajudar a aumentar e a qualificar a produção. Numa perspectiva de formação para a cidadania, Santos e Schnetzler (1996) afirmam que a educação deve estar comprometida com valores morais e interesses da sociedade democrática, buscando sempre a igualdade de direitos e deveres:

A educação para a cidadania, mediante o desenvolvimento dos valores éticos que defendemos aqui, não tem o mesmo significado da educação para a obediência às leis estabelecidas pela classe dominante. Na educação comprometida com os valores, com os interesses da sociedade democrática que idealizamos, há igualdade de direitos e deveres para todos os cidadãos, independentemente da posição social que ocupam. (SANTOS; SCHNETZLER, 1996, p. 36).

Lima (2013), ao tecer suas considerações sobre o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, afirma a necessidade de desromantizar nossa visão de educação, entendendo o conteúdo político da prática educativa e o seu papel de confirmar ou contestar o *status quo* social. Freire (2011) faz um chamamento político ao dizer “Aos **esfarrapados do mundo** e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2011, p. 23, grifo nosso). Para o autor, os “esfarrapados” são todos aqueles que são impedidos de se humanizarem, de buscar “ser mais”, proibidos de ver o mundo com um olhar mais crítico para os problemas sociais, políticos e ambientais que os cercam. Na escola, reproduzimos essa ideia (impedindo muitas vezes os alunos de se humanizarem) quando acreditamos que para ensinar Química é preciso apenas dominar o conteúdo a ser transmitido, que é preciso manter a disciplina autoritária e uma distância entre “aquele que sabe e o que não sabe”. Também, deixamos de colaborar para o processo de humanização, quando na

posição de professores acreditamos na prática pedagógica simplesmente transmitida, conteudista, exotérica, dogmática e ferreteadora, sem nenhuma vinculação com a realidade do aluno (CHASSOT, 1993). Para Freire e Shor (1986), excluimos os alunos da busca, da atividade do rigor quando:

as respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, anos após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 15).

Freire (1991), um pouco mais tarde, em *A Educação na Cidade*, revela que a prática educativa é naturalmente gnosiológica, ou seja, o professor deve refletir que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê ou de quem, contra quê ou contra quem e como ensinar. E ainda, precisa compreender a importância da participação dos alunos, pais, professores e dos movimentos sociais na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. Nesse contexto, Paulo Freire menciona o quanto é fundamental o professor ter consciência e assumir a natureza política de sua prática, apresentando coerência ao desenvolvê-la. Assumir essa posição significa trabalhar em favor da escola pública, de sua melhoria em todos os sentidos, defendendo a dignidade dos professores e a formação permanente. Significa, ainda, lutar pela participação e pelo espaço de classes populares, dando condições para a busca da democracia diante da transformação que necessitamos em nossa sociedade (FREIRE, 1991).

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) relembra pensamentos da *Pedagogia do Oprimido* e apresenta um elemento importante para a prática pedagógica, a esperança. Para o autor, a educação da esperança não é responsável por transformar a educação, mas é uma necessidade ontológica que necessita da prática para se tornar realidade histórica. Na sua ausência, a desesperança imobiliza e nos

faz acreditar que os acontecimentos produzidos na educação são inevitáveis, inexoráveis, não controlados pela vontade e nem influenciados pelo desejo de mudança.

Para Freire (1992), a mudança exige o enfrentamento de obstáculos, a superação das situações-limite. As mudanças no campo da educação, especificamente para o professor se torna difícil quando a prática pedagógica está distante da reflexão crítica. Freire e Shor (1986) discutem em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, que incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana do professor sempre constituiu um desafio. Muitos professores não querem ter trabalho em realizar mudanças em suas rotinas pedagógicas, não conseguem transpor as situações-limite ou ainda não sabem que existem e precisam ser rompidas pela superação de velhos pensamentos. Para conquistar a esperança e buscar uma educação melhor, é preciso negar a desesperança e reconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2001), ao afirmar que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, explica que muitas vezes a verdade dos fatos é ocultada pela ideologia dominante, suprimindo ações que nos ajudam a ler e a reler o mundo. A ideologia dominante nos torna “míopes” diante da manipulação do sistema capitalista vigente e nos faz aceitar facilmente o que estamos vendo e ouvindo, distorcendo o discurso crítico, que poderia revelar situações de opressão. Misiaszek e Torres (apud ZITKOSKI, 2010) mencionam que a ideologia dominante é promovida pela educação bancária, desincentivando o diálogo, e divulgando a educação e o conhecimento como um processo de informação ou constatação. O professor é considerado como aquele que possui o conhecimento absoluto, e o aluno não possui nenhum conhecimento de valor. Nessa mesma direção, Paulo Freire afirmou que os processos de globalização controlam as famílias e as escolas, promovendo a “ética do mercado” ou a ideia de que o neoliberalismo é natural no lugar da ética humanista. Nesse contexto, o desenvolvimento da educação problematizadora não se refere a uma questão de método ou técnica, mas sim o estabelecimento de uma nova relação com o conhecimento

e com a sociedade. A crítica que a educação problematizadora faz não se limita à sala de aula, mas vai além do subsistema da educação, se estende à crítica do sistema capitalista que modelou a escola e o ensino por ela oferecido (FREIRE; SHOR, 1986).

### **Princípios da Educação Bancária**

A análise sobre a educação bancária, inicialmente realizada por Paulo Freire, foi desenvolvida a partir da analogia com o sistema bancário existente, em que as pessoas depositam o seu dinheiro na conta e no final do mês verificam o extrato bancário. Essa ação se assemelha ao que vem acontecendo no ensino em diversas disciplinas, o professor deposita nas mentes dos alunos informações e avalia a aprendizagem a partir de uma avaliação (extrato bancário).

Neste sentido, na educação bancária, na relação aluno-professor, é possível perceber um caráter especial e marcante citado por Freire (2011): o de serem relações fundamentalmente narradoras ou dissertadoras. A narração de conteúdos implica um sujeito, considerado como narrador, e os objetos pacientes ou ainda ouvintes, os alunos. Essa forma de “despejar” informações ou comunicados está sempre presente na sala de aula e consiste na transmissão de eventos na forma de palavras e que, na maioria das vezes, considera a realidade como algo parado, estático ou alheio à experiência existencial dos alunos. No entendimento do autor, a palavra se torna oca porque se esvazia da dimensão concreta, e se transforma em verbosidade alienada e alienante, levando os alunos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Nessa relação pouco respeitosa, o professor atua como sujeito e tem a função de “encher” os alunos de conteúdos, como menciona Freire (2011):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos

educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2011, p. 80, grifos do autor).

Essa educação vem sendo repetida nas últimas décadas, por educadores de forma constante, e logo ficou conhecida como sendo a “educação bancária”, educação que impõe o conhecimento realizado pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor dispõe destes, sendo assim possível sua ação de depósito nos alunos. Para Neves e Rossi (2010), a educação bancária representa a relação entre opressor-oprimido, e o interesse maior é manter o *status quo*, relação essa estritamente verticalizada, verbalista e autoritária, na qual os professores se consideram superiores pelo fato de deterem o conhecimento. Na prática, as aulas desenvolvidas procuram evitar debates e discussões que levem a contradições e à formação de opiniões, o que favorece o sistema de dominação. Contrária a essa prática surge a educação libertadora que tem como fundamento a relação participativa do aluno que passa a interferir na realidade modificando-a, saindo da posição de espectador e se integrando em seu contexto, criando e recriando, respondendo a seus desafios (FREIRE, 1983).

De acordo com as ideias de Guerreiro (2010), fundamentadas na pedagogia de Paulo Freire, existem algumas diferenças entre a educação bancária (ou educação tradicional) e a educação libertadora (ou educação problematizadora), como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Diferenças entre Educação Tradicional/Educação Bancária e Educação Libertadora/Educação problematizadora.

Educação Tradicional /Educação Bancária	Educação Libertadora/Educação Problematicadora
<p><b>-Conhecimento transmitido: relação vertical classista;</b>  <b>-Aluno: objeto sem conhecimento;</b>  <b>-Educação: ato mecânico, o aluno se adapta à realidade imposta.</b></p>	<p>-Conhecimento crítico: relação horizontal;                      -Aluno: sujeito cognoscente;                      -Educação: ato participativo, superação do conhecimento construído, o aluno aprende “junto” com o professor.</p>

Fonte: a autora.

O ato mecânico, valorizando a memorização e a transmissão de informações, faz o conhecimento surgir a partir de uma relação verticalizada de adaptação, ignorando os aspectos sócio-políticos envolvidos na ação de educar. Nessa relação, o professor se considera superior ao aluno que se mantém passivo frente aos “depósitos” de informações recebidas, sendo assim “O professor é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1979, p. 79), Para Freire (1984, p. 30), “A educação não é, pois um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.” Ao adaptar o homem à educação, eliminamos as possibilidades de ação e de sua capacidade de “ser mais” e transformar a realidade. “Na visão bancária”, segundo Freire (2011), o saber é uma doação daqueles que sabem mais e procuram deixar isso bem claro dentro da sala de aula como forma de evitar questionamentos e concretizar a ideologia de opressão. Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 81) ressalta que “na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Contrariando essa forma de educar, a educação libertadora naturalmente transforma o ato participativo em conhecimento dinâmico e importante para o aluno, que é reconhecido como sujeito

pela sua capacidade de transformar e aprender junto, assim como o professor (FREIRE, 2003). A relação entre aluno-professor é horizontal, ou seja, relação sustentada e motivada pelo respeito do conhecimento do outro, que não é melhor daquele que ora se coloca na posição de ensinar e de aprender. Para compreender o que é a educação é preciso entender o homem como um ser inacabado, por isso educa e está em constante processo de busca e superação, como menciona Freire (2011, p. 95) “a educação, portanto implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém”.

Para Guerreiro (2010), a pedagogia da liberdade não nasceu de forma abstrata, somente nos livros, surgiu como práxis vivida por Paulo Freire junto a grupos de “analfabetos”. O conhecimento construído por ele começava da prática para a teoria para entendê-la melhor e transformá-la. A proposta teórico-metodológica desenvolvida por ele foi um encontro dialógico que permitiu entender que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que ler e escrever é pronunciar o mundo para relê-lo e reescrevê-lo, possibilitando a transformação de todos os envolvidos. Nesse sentido, a pedagogia freireana define a educação como sendo a práxis político-pedagógica, que envolve a relação dominador-dominado entre o vínculo educador-educando. Ao desvelar essa relação, surge a proposta da relação dialógica como um meio para a criação em cada ato educativo de uma nova cultura como menciona Guerreiro (2010).

Para Freire (2011), no diálogo democrático não falamos “para”, como quem é detentor de um saber indiferente às críticas, postura inerente de quem não dialoga com a intenção de perceber e apreender o mundo de forma integral, mas falamos “com”, na certeza que a educação amplia sua visão de mundo contribuindo na formação para a cidadania, para a vida ou para sua inserção na sociedade. Na visão de Gadotti (1997), enquanto a educação bancária humilha o aluno, a educação libertadora confere dignidade, o respeito ao educando, colocando o professor ao seu

lado com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo como um ser que também busca conhecer e aprender. E por meio do diálogo, o conhecimento é construído de forma integradora e interativa, não é tratado como algo pronto e acabado que apenas precisa ser apropriado ou socializado com os alunos, como sustenta a educação bancária.

No contexto da escola atual, o conhecimento vem sendo trabalhado por meio de um ensino tradicional e entre as várias áreas do conhecimento, sendo associada à Química a ideia de uma disciplina enfadonha, distante da realidade e de toda a dinâmica envolvida em seu estudo. Isso repercute até hoje entre os alunos, que a classificam como “decorativa” e “chata”, reforçando apenas a memorização de conteúdos que se apresentam vazios de todo sentido crítico e problematizador (TONIDANDEL, 2007). Essa forma de ensinar é também reconhecida como educação bancária, como menciona Freire (1983):

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p. 66, grifos do autor).

Nesse sentido, Lima e Leite (2011) também afirmam que o ensino de Química é permeado pelo tradicionalismo, destacando-se as técnicas de memorização de regras, fórmulas, nomes e estruturas, além de apresentar os conteúdos distanciados da realidade dos alunos. Sendo uma ciência essencialmente teórica e abstrata, a Química, ao ser trabalhada a partir do processo de transmissão-recepção de informações, conceitos e leis isoladas, tem gerado sentimentos de desmotivação e desinteresse dos alunos. Ao repensar a Química, Maldaner e Piedade (1995) discutem a necessidade de superar a “transmissão”, proporcionando um ensino que de fato leve

à aprendizagem, e, para isso, o professor não pode se satisfazer com a repetição de definições ou exemplos dos alunos, usando apenas fórmulas ou palavras vazias de significados.

Muitos educadores/professores, através de suas aulas, ou autores, através de seus livros, pensam poder 'transmitir' ou 'transferir' seus próprios conceitos de química para seus alunos, por meio de definições do que seja matéria, energia, substância, reação química, fenômeno químico, fenômeno físico. O resultado dessa proposta de ensino de química é bem conhecido! (MALDANER; PIEDADE, 1995, p. 15, grifos dos autores).

Dentro da concepção de cidadania, Santos e Schnetzler (2003) esclarecem que o ensino de Química deve superar a simples transmissão de conhecimentos mediante o desenvolvimento dos valores éticos, com os interesses da sociedade democrática que idealizamos. Ressaltam ainda que devemos eliminar a concepção ingênua de que ao ensinar Química estamos educando cidadãos, pois não basta ensinar conceitos Químicos, ensinar a Química pela Química, é preciso ampliar as ações mediante uma educação de valores morais. Para os autores, o modelo de ensino transmissão-recepção pode ser superado se ocorrer o envolvimento do aluno, considerando-o ativo e participativo, e não concebido e tratado como tábula rasa. E isso significa que sem o envolvimento ativo do aluno, muito pouco a escola pode contribuir na consolidação da cidadania.

No contexto das pesquisas educacionais realizadas no Brasil e referentes ao ensino de Química em particular, cresce o número daquelas pesquisas que têm o propósito de superar um ensino distanciado do contexto local dos estudantes. Ensino esse baseado comumente no modelo de transmissão de conhecimentos e com fins memorísticos, que superdimensionam o ensino de conceitos em detrimento de outros objetivos educacionais mais ligados à formação científica para o exercício da cidadania. (SANTOS; SCHNETZLER, 2003, p. 35).

A prática de ensino desenvolvida pelo professor manifesta quase que exclusivamente a retenção, por parte do aluno, de enormes quantidades de informações, com o propósito de que essas sejam memorizadas e devolvidas aos mesmos termos em que foram apresentadas durante as avaliações. Alguns estudiosos como Carvalho e Gil-Pérez (1993) e Chassot (1995) afirmam que o ensino passa a imagem de um conhecimento científico, de neutralidade empírica, a-histórico, exclusivamente analítico, cumulativo, linear, elitista, individualista, descontextualizado e socialmente neutro.

Os motivos que justificam essas questões estão ligados à formação de professores, à propagação de uma visão muito simplista da prática docente de que saber o conteúdo e algumas técnicas pedagógicas bastam. A “Educação através da Química” discutida por Chassot (1995) revela o quanto o professor deve manifestar uma consciência de cidadania e a capacidade crítica de desenvolver um ensino que leve à formação de cidadãos também críticos. E, para isso, não basta ser professor tradicional, bancário, que apenas transmite conhecimentos de Química, é preciso que a educação deixe de ser um instrumento de dominação e passe a significar oportunidades de crescimento para os alunos e para o professor dentro de um processo participativo:

Não vou comentar, e isto é desnecessário dizer, em vista das respostas às duas perguntas anteriores, que não se é professor de Química para transmitir conhecimentos de Química. Há, cada vez mais, uma preocupação na busca de ações mais intensas para que formemos profissionais que tenham uma efetiva consciência de cidadania, independência de pensamento e capacidade crítica, que devem adquirir ao longo de sua formação acadêmica. (CHASSOT, 1995, p. 45).

Para Lima (2013), a base para o pensamento crítico seria a conscientização que vai além do conhecimento e do reconhecimento da realidade, é aquela que opina, decide e se compromete com os acontecimentos sociais. A consciência é adquirida a partir de um trabalho formador que aborde os acontecimentos da atmosfera social

envolvendo problemas como a miséria e a fome de milhões de pessoas, a distância entre os ricos e pobres e a ineficiência das leis ambientais, entre tantos outros problemas.

## **Princípios da Educação Problematizadora como Prática da Liberdade**

A conquista da prática da liberdade para Freire (1983) compreende uma tarefa essencial que aparece quando a aula é estruturada a partir de ações participativas que levam à liberdade de expressão e à crítica dos alunos. Nesse processo de conquista, o professor jamais impõe os saberes aos alunos, esses são orientados e motivados a participar pela abordagem de temas conhecidos de situações existenciais. A palavra, nesse contexto, não é vista como um simples “dado” ou como uma doação do professor para o aluno, ela não existe independentemente de seu significado real, está sempre se referindo às situações vivenciadas por eles. Nesse sentido, a prática da liberdade e o questionamento perante as situações existenciais dentro do contexto escolar leva à tomada de decisão, fazendo com que o aluno compreenda a sua situação social e passe a agir conscientemente, como menciona Freire (1983, p. 8): “segundo essa pedagogia o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência”.

Na educação libertadora<sup>1</sup> o professor passa de espectador e repetidor de informações, a sujeito de sua história, um ser de relações que por meio da postura de autorreflexão e reflexão sobre suas condições atuais, é capaz de agir consciente “criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto” (FREIRE, 1983, p. 41). Essa ação se manifesta na dialogação que o professor faz sobre e com o mundo, com seus problemas e desafios, com as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar e na sociedade. Emerge

---

<sup>1</sup> O termo problematização aparece em inúmeras passagens das obras de Paulo Freire, ele utiliza a denominação “educação problematizadora” como sinônimo da “educação libertadora”.

desse processo o trabalho pedagógico crítico que combate a antidemocracia proveniente de uma sociedade opressora e dominadora, que desde muito tempo vem conduzindo o modelo de ensino transmissão-recepção dos professores em sala de aula. Segundo Freire (1983), vivenciamos uma inexperiência democrática, o professor não sabe dialogar; esse ato não faz parte de nossa cultura, e nossas raízes justificam o fato de não levarmos os alunos às experiências do debate e da análise de problemas que promovam condições verdadeiras de participação. Freire (1983, p. 8) menciona que “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. Doente”.

A superação da inexperiência democrática leva à educação libertadora e para esse processo acontecer é preciso adotar a constante mudança de atitude, substituindo antigos e culturológicos (cultura de massa) hábitos de passividade por novos hábitos de participação e intervenção. Para superar, o professor com tradições fortemente “doadoras”, passa a ser o mediador da discussão, o aluno com tradições passivas, desenvolve o papel de ser participante das ações, e ao invés de programas alienados, surge o aprendizado a partir da realidade reinventada (FREIRE, 1983).

Defendendo que a educação libertadora conduz o professor a ser sujeito de seu pensar e que é capaz de discutir a sua própria realidade, Freire (1983) afirma que os professores são encarados como sujeitos do conhecimento e não incidências do trabalho docente. Nesta perspectiva, opondo-se à educação “bancária”, Freire (1983) define a sua prática na dialética educador-educando:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a

exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1983, p. 78, grifos do autor).

Em relação ao ensino problematizador e tradicional, foram discutidas questões concretas que os professores enfrentam na recriação da escola e da sociedade por Freire e Shor (1986) no livro “Medo e Ousadia” e são oportunas destacá-las neste momento. Segundo Shor, na escola tradicional, observamos muitas aulas onde não há nada além de uma transferência de conhecimento oral, um canal verbal para a transferência do conhecimento. O professor faz preleções eruditas sobre sua matéria, e os alunos copiam aquilo que ouvem; raramente são provocados por uma reinvenção criativa, em que os obrigue a repensar a maneira de ver a realidade ou os motive para a ação.

Contudo, para Paulo Freire, é importante esclarecer que ao criticar a educação bancária, temos que reconhecer que nem todas as aulas expositivas podem ser enquadradas nesse modelo de educação. O professor pode ser muito crítico fazendo preleções; a questão, na verdade, é como fazer, ou seja, não tornar aquilo que o professor fala em uma canção de ninar para os alunos, uma narração. As aulas expositivas ou coordenadas por discussões podem ser tradicionais, o que depende de vários fatores: do grau de integração dos alunos, tornando a aula dinâmica e aberta à expressividade; o quanto a aula reorienta os alunos para a sociedade de forma crítica e se realmente estimula seu pensamento crítico.

Na educação problematizadora, a fala do professor se torna, para o aluno, um objeto de reflexão, uma espécie de codificação de um problema, que será decodificado por eles e pelo próprio professor, levando ao ensino crítico. Ainda segundo Paulo Freire, o ato de conhecer conhecimento numa perspectiva de educação libertadora ou problematizadora<sup>2</sup> envolve dois momentos de um

---

<sup>2</sup> Educação problematizadora é sinônimo de Educação libertadora, segundo Streck (2010), por isso será utilizado “educação problematizadora” neste estudo.

ciclo gnosiológico: o conhecer do conhecimento existente e o conhecer do conhecimento novo.

O ciclo gnosiológico mostra uma relação entre o conhecimento existente do educador (aquele que possui o saber sistematizado) e o conhecimento novo produzido pelo educando (aquele que possui o saber de experiência feito). Nessa relação, o “saber de experiência feito” do educando se interconecta com o conhecimento existente a partir do diálogo mediatizado pela realidade. Esse processo somente ocorre se houver abertura por parte do professor, humildade, esperança, curiosidade, criatividade e fé no educando, na sua capacidade de buscar, aprender, mudar o mundo e a si mesmo. Nesse sentido, a motivação em aprender os leva ao questionamento exigente, e a partir dessa dinâmica estabelecida, integra os estudantes numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhado, o conhecimento novo. Ele surge a partir da prática e da reflexão crítica sobre o saber sistematizado. Freire (1980, p. 28) afirma que para gerar o conhecimento novo “é necessário, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”.

A problematização também é referida por Azevedo e Stella (2003) como sendo atividades questionadoras e de diálogo, em que, por meio da resolução de problemas, os alunos possam construir seu conhecimento. Essa proposta, segundo o autor, deve ser fundamentada na ação do aluno, ou seja, eles devem ter a oportunidade de agir sem se limitar ao trabalho de manipulação ou observação.

O aluno deve refletir, discutir, explicar e relatar o trabalho que está realizando e compreender a questão do problema como ponto de partida para o desenvolvimento de um novo conhecimento. E com a participação ativa do aluno na abordagem problematizadora o professor muda a sua postura, deixando de agir como transmissor do conhecimento, passando a agir como mediador da aprendizagem.

No modelo de ensino bancário, a resposta aparece antes da pergunta, o que faz o professor perder qualidades indispensáveis ao aluno: o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza, a ação e a reflexão crítica. A atividade discursiva nas salas de aula

segundo Mortimer (1996; 2002) apresenta-se de diferentes formas pelas quais os professores interagem com seus alunos ao falar sobre os conteúdos científicos. Em algumas salas, as palavras estão por toda a parte, os professores fazem perguntas que levam os alunos a pensar e estes são capazes de articular suas ideias em palavras, apresentando pontos de vista diferentes. Em outras ocasiões, o professor lidera as discussões com toda a classe. Os alunos trabalham em pequenos grupos e o professor desloca-se continuamente entre os grupos, ajudando os alunos a progredirem nas tarefas. Em certas situações, os alunos preenchem lacunas no discurso do professor frente a questões e respostas, o que o torna extremamente hábil neste estilo de exposição, mas há muito pouco espaço para os estudantes fazerem e falarem algo, e muitos nunca abrem a boca.

Diante da educação bancária, o professor assume uma postura epistemológica “transmissora” de respostas onde não há lugar para perguntas, impedindo o ato do conhecimento, porque se limita em transmitir um saber considerado acabado, neutro e universal. A informação a ser transmitida não é o problema, mas sim o conhecimento estático, fixo, que não valoriza a participação do aluno e nem gera a criação de conhecimentos novos a partir da informação apresentada. Em contrapartida, o professor pode optar pela educação problematizadora quando se assume uma postura epistemológica desafiadora do conhecimento. Com essa postura, professor e alunos se inserem num processo em que a própria relação entre sujeito-objeto-método contribui para o surgimento de uma pedagogia que possibilita a transformação da prática. Enquanto na educação bancária, a metodologia permitida é aquela que foi projetada com base em critérios tais como: o professor é o único que sabe, e o aluno é o “que não sabe”. Na educação problematizadora, o aluno não é considerado como um recipiente vazio que deve ser preenchido, mas como um sujeito que pode recriar um conhecimento crítico (GUERREIRO, 2010).

Em se tratando do ensino de Química, a educação bancária leva os alunos a um falso entendimento do que é a Química. Nesse

sentido, Justi e Ruas (1997) mencionam que o ensino não consegue fazer com que os alunos entendam a Química como um todo, e sim como pedaços isolados de conhecimento utilizáveis em situações específicas. Afirmam ainda que ao reproduzir pedaços isolados de conhecimento no contexto escolar, o ensino não contribui para que o aluno seja consciente e crítico quando for necessário.

Nesse sentido, é necessário que o professor passe a emergir condições que superem essa prática a partir da educação problematizadora, levando o aluno às experiências do debate e da análise dos problemas, propiciando condições de verdadeira participação como afirma Freire (1983) ao se referir à alfabetização:

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semi-mortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse, como lucidamente observou um jovem sociólogo brasileiro. O conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem. (FREIRE, 1983, p. 111).

Alguns pesquisadores (GADOTTI, 1996; MARQUES; MARQUES, 2006; GEHLEN *et al*, 2008; PETRONI; SOUZA, 2009) afirmam existir aproximações entre a teoria libertadora de Paulo Freire e a teoria sócio-histórica de Vygotski, apesar de terem vivido contextos históricos e geográficos diferentes, e foi somente no final de sua vida que Paulo Freire entrou em contato com a produção de Vygotsky (GADOTTI, 1996). Para Marques e Marques (2006), Paulo Freire e Vygotsky são dois dialéticos que se apoiam em

pressupostos marxistas e que possuem como princípio básico em suas obras a educação como prática ético-política. A Tabela 1 apresenta alguns elementos importantes para as aproximações que discutiremos entre Paulo Freire e Vygotsky:

Tabela 1: Aproximações entre a teoria de Paulo Freire e Vygotsky.

Aproximações	Paulo Freire	Vygotsky
<b>Sujeito histórico-cultural</b>	Realidade social e contexto do sujeito	Ambiente sociocultural e experiência de vida do sujeito
<b>Concepção de conhecimento</b>	Comunhão entre sujeitos	Ação partilhada e mediada entre sujeitos
<b>Concepção de educação</b>	Diálogo = mediador	Linguagem = mediadora
<b>Consciência</b>	Relação dialética consciência-mundo	Relação do sujeito com o outro mediados socialmente

Fonte: a autora

Um primeiro elemento de aproximação entre os dois autores traz a concepção de sujeito histórico-cultural. Para Paulo Freire, no processo educacional, é preciso considerar a realidade social que reflete as relações e as correlações estabelecidas entre o sujeito e o seu contexto. O ponto de partida do processo educacional está vinculado ao “saber de experiência feito”, ou seja, à vivência dos sujeitos, às contradições que enfrentam no mundo, aos problemas, às angústias (GEHLEN *et al.*, 2008). Nessas relações sociais, os sujeitos criam e recriam a realidade e procuram representá-las e, na maioria das vezes, expressam discursos sob pressões particulares que interessam as classes sociais. Nesse sentido, as representações ideológicas passam a ser determinadas pelas estruturas das relações sociais, e a educação assume um papel político, segundo Paulo Freire (MARQUES; MARQUES, 2006). No entender de Paulo Freire, somente a conscientização poderá inseri-lo no processo

histórico como sujeito, propiciando uma visão crítica da realidade e se comprometendo com sua humanização.

Na abordagem vygotskyana, a educação deve tomar como referência toda a experiênciade vida do sujeito, visto que o meio se constitui em fonte de conhecimento, tornando a cultura parte integrante da natureza de cada ser humano. Para Vygotsky, a construção do conhecimento ocorre pela “interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive” (MARQUES; MARQUES, 2006, p. 3).

A concepção de conhecimento que Paulo Freire defende mostra que homens e mulheres são seres inacabados que se educam entre si, mediatizados pelo mundo, portanto aprendem em comunhão (FREIRE, 2011). Para Paulo Freire, a conscientização do inacabamento torna-se fundamental para o processo de libertação, que também revela uma realidade inacabada permitindo agir no sentido de promover a sua transformação. Para Vygotsky, o conhecimento compreende uma ação partilhada mediada entre sujeitos, na qual a interação social se apresenta indispensável para o processo de aprendizagem. Nesse contexto, o conhecimento parte da formação dos conceitos cotidianos internalizados pelo sujeito, mediante interações com pessoas, grupos de amigos, vizinhos, entre outras interações no seu contexto. Os conceitos cotidianos relacionam-se com os conceitos científicos e se influem, promovendo a evolução de ambos e a formação do conhecimento. Podemos afirmar que ambos os autores aproximam suas concepções de conhecimento quando acreditam que é na interação, nas relações sociais que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento (PETRONI; SOUZA, 2009).

Na concepção de educação libertadora, Paulo Freire menciona que o diálogo mediatiza todo o processo de aprender, desvelando a realidade e desencadeando uma análise crítica sobre ela, para que, somente assim, se perceba a necessidade de mudanças. Para o autor, a educação libertadora também é um ato dialético, visto que estimula a contraposição de ideias que leva a outras ideias, tornando a relação aluno-professor horizontal e gnosiológica

(GEHLEN *et al.*, 2008). Para Vygotsky, a linguagem carregada de palavras com significado e construídas socialmente passa a mediar a educação influenciando o desenvolvimento do pensamento do sujeito que transforma o concreto em abstrato e formula representações da realidade (GEHLEN *et al.*, 2008).

As ideias de Vygotsky e de Paulo Freire revelam que ambos se aproximam ao afirmarem que a consciência é formada a partir da relação do sujeito com o outro e com o mundo, sendo construída no contato social e historicamente originada (MARQUES; MARQUES, 2006). Nesse sentido, a consciência crítica nasce do diálogo intencional e provocador de conceitos sistematizados e contextualizados, em que não se omite a realidade entre opressores e oprimidos e o compromisso da transformação necessária.

Assim, ler o mundo e compartilhar essa leitura na sala de aula, dando espaço para os alunos expressarem os conhecimentos adquiridos socialmente, deixando o diálogo mediar a produção do conhecimento e da consciência crítica são pressupostos pertinentes tanto a Paulo Freire quanto a Vygotsky.

Sendo assim, na problematização ocorre a superação da forma já existente de se tratar as questões do conhecimento, mediante uma visão de educação libertadora, voltada para a transformação social. Nessa perspectiva, se acredita que os sujeitos adquirem conhecimento e se conscientizam de seu papel. A problematização é desenvolvida tendo como ponto de partida e chegada a realidade social na qual os alunos estão imersos. O processo criativo desencadeado pelo professor por um determinado aspecto extraído da realidade social do aluno visa alcançar novas ações. E que essas sejam capazes de provocar intencionalmente algum tipo de transformação nesta mesma realidade como menciona Berbel (2007).

Nessa direção é que vem a importância de o professor olhar atentamente o que ocorre na realidade próxima, relacionada com uma temática na qual há interesse de se desvelar. No olhar mais atento, vários ângulos podem ser abrangidos, percebendo-se aspectos considerados problemáticos, contraditórios e destoantes dos conhecimentos, crenças e valores presentes no conjunto de

experiências acumuladas. E assim, a busca pela problematização se inicia, com uma percepção intelectual, político e social, dos vários problemas identificados pelo professor.

Os fundamentos da problematização foram inicialmente anunciados por Paulo Freire e depois por outros precursores como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e Cipriano Carlos Luckesi, que trabalham na linha histórico-crítica como menciona Berbel (1995). Araújo (2009), ao discorrer sobre os pressupostos de Saviani, afirma que a educação problematizadora deve atender aos interesses da população, que vem sendo explorada ao longo de nossa história. E, para isso, o trabalho educativo deve ser entendido segundo Saviani (2003, p. 13) como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Freire (1980) afirma que a problematização não é um “passa tempo” intelectualista, alienado e alienante que se isenta de ação ou que seja inseparável do ato cognoscente e de situações da realidade. Para o autor, a problematização é “a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1980, p. 82).

Para Zitkoski (2010), o maior desafio de Paulo Freire foi lançar a questão da humanização do mundo por meio da problematização, que requer dos sujeitos da história o compromisso ético e político definido a favor da transformação da realidade. Para o autor, o projeto humanista da sociedade exige que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidades intrínsecos a ela, como um caminho de reconstrução da vida em sociedade. E esclarece que a educação idealizada por Paulo Freire deve ser:

Trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos, autênticos sujeitos de sua história, construída pela participação coletiva e democrática. (ZITKOSKI, 2010, p. 24).

Para Paulo Freire, a humanização é uma realidade histórica em que a existência humana precisa se engajar com a realidade, saindo da posição de neutralidade frente aos valores e ao mundo, passando a se comprometer consigo mesmo como seres conscientes de sua inconclusão (MARQUES; MARQUES, 2006).

### **Considerações finais**

A proposta de uma educação libertadora-humanista apresentada por Paulo Freire não se restringe ao método de alfabetização escolar, se fundamenta em vários princípios, alguns discutidos anteriormente, tornando-se ferramentas importantes para a reflexão da práxis pedagógica. Compreender o método freiriano, a forma como utilizou o conhecimento e o contexto de seus educandos, a diferença entre a proposta de educação problematizadora e a educação bancária estabelecida atualmente fazem a jornada educacional ser mais alegre, esperançosa e compromissada com a transformação social.

Diante desses princípios, a proposição geral da metodologia de Paulo Freire ganha a possibilidade de recriação em cada realidade específica junto aos oprimidos (aqueles que são negados ou impedidos de serem mais).

Concluimos que esses princípios contribuem para a compreensão do processo de formação dos educadores numa perspectiva crítica e transformadora da realidade, marcada pelo compromisso político com a superação das desigualdades e pela reflexão sobre a prática nas relações estabelecidas entre educadores e educandos.

### **Referências**

ARAÚJO, D. A. *Pedagogia Histórico-Crítica: Proposição Teórico Metodológica para a Formação Continuada*. An. Sciencult: Paranaíba, v.1, n.1, p. 352-359, 2009.

- AZEVEDO, M. C; STELLA, P. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em Sala de Aula. In: Anna Maria Pessoa de Carvalho. *Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- BRANDÃO, C.R. *O que é o Método Paulo Freire*. Brasiliense: São Paulo, 1981.
- BERBEL, N. A. N. *Metodologia da Problematização: uma Alternativa Metodológica Apropriada para o Ensino Superior*. Semina: Ci. Soc./Hum., Londrina, v. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, Out. 1995.
- \_\_\_\_\_. O Exercício da Práxis por Meio da Metodologia da Problematização: uma Contribuição para a Formação de Profissionais da Educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat, 2007.
- CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciência*. Cortez: SãoPaulo, 1993.
- CHASSOT, A. *Catalisando Transformações na Educação – Ijuí*: Ed. UNIJUÍ, 1993, 112p.
- \_\_\_\_\_. *Para que(m) é Útil o Ensino? Alternativas para o Ensino (de Química) mais Crítico*. Ulbra: Canoas (RS), 1995.
- DEMO, P. *Participação é Conquista: Noções de Política Social Participativa*. 2ª ed. Cortez: São Paulo, 1993.
- FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ª ed. Cortez: São Paulo, 2003, 123 p.
- \_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987, p. 49.
- \_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 144.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992, 245 p.
- \_\_\_\_\_. *Carta de Paulo Freire aos Professores*. Estudos Avançados, n. 15(42), 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011, 253 p.

- \_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes: São Paulo, 1979, 53 p.
- \_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. 14ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 150 p.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984, 79 p.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 5ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1980, 93 p. FREIRE, P; BETTO, P. *Essa Escola Chamada Vida Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*. Ática: São Paulo, 1994.
- FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 7ª ed. 1986, 116 p.
- GADOTTI, M. (org.). *Paulo Freire: uma Bibliografia*. Cortez: São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Lições de Freire*. Ver. Fac. Edu. v. 23, nº 1-2, São Paulo, 1997.
- GEHLEN, S. T; AUTH, M. A; AULER, D; ARAUJO, M. C. P; MALDANER, O. A. Freire e Vigotski no Contexto da Educação em Ciências: Aproximações e Distanciamentos. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10, n. 2, p. 1 – 20, 2008.
- GUERREIRO, M. E. *Sonhos e Utopias: Ler Freire a partir da Prática*. Livro Editora, 2010, 257 p.
- JUSTI, R. S; RUAS, R. M. Aprendizagem de Química Reprodução de Pedacos Isolados de Conhecimento? *Revista Química Nova na Escola*, n. 5, p. 24-27, 1997.
- LIMA, J. G. S. A. *Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido*. I Seminário Internacional Luso-Brasileiro de Ciências da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), p. 1-7, 2013.
- LIMA, J. O. G; LEITE, L.R. O Processo de Ensino e Aprendizagem da Disciplina de Química: o Caso das Escolas do Ensino Médio de Crateús/Ceará/Brasil. *Revista Eletrônica de Investigación en Educación em Ciencias (REIEC)*, v. 7, n. 2, p. 72-85, 2011.
- MALDANER, O. A; PIEDADE, M. C. T. *Repensando a Química*. Química Nova na Escola, n. 1, 1995.

- MARQUES, L. P; MARQUES, C. A. *Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. In: 29º Reunião Anual da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu/MG, 2006.*
- MORTIMER, E.F. O Significado das Fórmulas Químicas. *Revista Química Nova na Escola*, n. 3, p. 19-21, 1996.
- \_\_\_\_\_; SCOTT, P. Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7 (3), p. 283-306, 2002.
- NEVES, N; ROSSI, L. A. S. A Educação Libertadora como Instrumento de Emancipação do Ser Humano: uma Releitura do Livro de Jó a Partir dos Conceitos de Paulo Freire. *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura*, n. 31, 2010.
- PETRONI, A. P; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a Autonomia do Professor. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, nº 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.
- SAMPAIO, T. M. M. A Práxis Freireana na Educação. *Revista Educação e Filosofia*, v. 10, nº 19, Minas Gerais, 1996.
- SAVIANI, D. *A Teoria na Prática e a Prática na Teoria: uma Experiência Histórico-crítica.* 202 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R. P. Função Social: o que Significa Ensino de Química para Formar o Cidadão? *Química Nova na Escola*, n. 4, p. 28-34, São Paulo, Nov. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação em Química: Compromisso com a Cidadania.* Ed. Unijuí: RS, 3ª.ed., 2003.
- TONIDANDEL, C. C. *A Prática de Ensino de Química em uma Instituição Pública de Ensino Médio: Inovação x Tradição.* 2007. Pg. 121. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Belo Horizonte.
- ZITKOSKI, J. J. *Paulo Freire e Educação.* Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2ª ed., 2010, 96p.



## A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES

*Aline Gomes da Silva*  
*Dayanna Pereira dos Santos*  
*Maria Carolina Terra Heberlein<sup>1</sup>*

“Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria  
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais  
(...)  
A minha alucinação é suportar o dia a dia  
E meu delírio é a experiência com coisas reais  
Um preto, um pobre  
Uma estudante, uma mulher sozinha  
(...)  
Amar e mudar as coisas me interessa mais  
Amar e mudar as coisas  
Amar e mudar as coisas me interessa mais”  
(Alucinação – Belchior)

No final de 2019, o mundo foi surpreendido pelo início de uma pandemia que impactou contundentemente a sociedade e causou mudanças em várias esferas: social, econômica, cultural e política. Dentro desses espectros, vários setores precisaram passar por adaptações a fim de que pudessem continuar existindo. O comércio, de modo geral, precisou lançar mão de vendas *on-line* para que conseguisse sustentar suas atividades; houve um exponencial crescimento do uso do serviço de entregas (*delivery*) no setor de alimentação; foi intensificada a produção de *lives* de

---

<sup>1</sup> As autoras são professoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – câmpus Anápolis. Contato: [aline.gomes@ifg.edu.br](mailto:aline.gomes@ifg.edu.br); [dayanna.santos@ifg.edu.br](mailto:dayanna.santos@ifg.edu.br); [maria.heberlein@ifg.edu.br](mailto:maria.heberlein@ifg.edu.br)

apresentações artísticas dos mais diversos segmentos culturais, entre tantas outras mudanças. Nessa perspectiva, a escola também precisou passar por uma série de adaptações para que fosse possível continuar exercendo sua função educativa, mesmo em meio a uma crise sanitária de proporção mundial.

Estudos vêm sendo publicados acerca dos impactos da pandemia nas mais variadas esferas do ensino (FIOR; MARTINS, 2020; PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020; PESSOA, 2020; SAVIANI, 2020). Ressaltamos a importância central do desenvolvimento de pesquisas que tratem desse tema, pois propiciam, ao mesmo tempo, uma documentação histórica desse período, bem como auxiliam na descoberta de novos caminhos e possibilidades, mais adequados e coerentes com cada contexto escolar. Tendo isso em vista, acreditamos que nosso artigo possa contribuir, em alguma medida, para uma compreensão mais aprofundada acerca dos impactos da pandemia no contexto educacional específico da Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA).

Em 9 de março de 2021, foi publicado no jornal A Folha de São Paulo uma matéria na qual Atila Iamarino<sup>2</sup> discorre sobre as razões pelas quais o Brasil vivencia o pior momento da pandemia do Coronavírus, desde o início da pandemia, contando, inclusive, com o surgimento de novas variantes do vírus devido à vertiginosa proliferação da Covid em solo brasileiro. Segundo Iamarino,

[e]is a receita brasileira do desastre. Em um caldeirão de desigualdades e falta de Estado, misture "curados" e vulneráveis. Tempere com bastante tratamento precoce, que não funciona, mas dá a falsa sensação de segurança. Remova o distanciamento social. Remova ministros da Saúde algumas vezes. Negligencie campanhas de conscientização. Deixe fermentar por meses sob negligência. E voilà. Você tem uma variante monstruosa e condições sociais ideais para ela se espalhar até causar o colapso do sistema de saúde. (IAMARINO, 2021, grifo do autor).

---

<sup>2</sup> Atila Iamarino é Biólogo e Doutor em Microbiologia pela Universidade de São Paulo (USP).

As importantes questões elencadas por Iamarino para justificar o caos sanitário instalado no Brasil tangenciam pontos de suma importância para compreendermos o lugar da EJA nesse cenário: o fato de haver um “caldeirão de desigualdades”, a desinformação propagada pelas *Fake News* acerca de supostos “tratamentos precoces” contra a Covid-19, a falta de políticas públicas sérias que tratem da conscientização da população acerca do distanciamento social e o uso de máscaras, por exemplo, são elementos centrais que empurram os sujeitos da EJA para as tristes estatísticas de mortos pela infecção do Coronavírus. Além desse desastroso resultado, os “sobreviventes” da pandemia precisam lidar com uma série de dificuldades, tais como o desemprego, impossibilidade de isolamento social, pois precisam trabalhar ou procurar emprego, excesso de demandas com a falta de escolas para os filhos, além de muitos entraves na tentativa de continuar os estudos no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que é definido como “o conjunto de procedimentos didático-pedagógicos adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, conforme Resolução 20/2020 - REI/CONSUP/REITORIA/IFG, de 30 de junho de 2020, para o desenvolvimento das ações do ensino mediadas ou não por tecnologias digitais da informação e comunicação” (IFG, 2020)<sup>3</sup>.

É importante destacar que o Sistema de Ensino Emergencial (SEE), implantado nos Institutos Federais a partir da Instrução Normativa nº 06, de 24 de julho de 2020, representa um substituto ao ensino presencial, em caráter excepcional, não sendo, portanto, o mesmo que Ensino a Distância. Como aponta Saviani (2020, p. 5-6), “o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção; e se diferencia da Educação a Distância porque também não preenche os requisitos definidos para essa modalidade”.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/ere>

Nessa esteira de pensamento, se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), por um lado, representou a possibilidade de continuidade nos estudos, por outro, significou, também, o agravamento de uma situação sócio-histórica e econômica já bastante complexa, desde antes da pandemia. O adensamento dos entraves diários enfrentados pelos alunos da EJA culminou em uma realidade perigosa, na qual se evidenciou um avolumamento nas taxas de evasão e, também, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma precária no ERE.

Nesse bojo, há uma gama de empecilhos que afetam a adequação dos alunos da EJA ao ERE. O primeiro, e talvez o mais pujante nesse cenário, seja o analfabetismo digital. A falta de familiaridade com diversas plataformas, ferramentas e recursos do mundo virtual representa um entrave colossal ao acesso desses alunos ao ERE. Somado a isso, há a impossibilidade de aquisição de aparelhos tecnológicos adequados, tais como computadores, fones de ouvido, modem e, também, a falta de acesso à internet.

Além dessas questões, que estão ligadas à falta de acesso a bens tecnológicos, outros fatores completam o mosaico de fatores que ilustram a situação periclitante desses estudantes, como a inadequação do ambiente doméstico para o desenvolvimento das atividades escolares; os desafios emocionais impostos pelo isolamento, pelo luto, pela falta de lazer e de recursos para cuidado com a saúde mental; a falta de uma rede de apoio que possibilite a realização das atividades escolares adequadamente, entre outros. É importante ressaltar que esses são desafios novos, inerentes ao surgimento do ERE e que avolumam as inúmeras dificuldades já existentes na vida desses estudantes antes da pandemia.

Dessa forma, é estabelecida uma intrincada situação para os sujeitos da EJA, na qual a única possibilidade de continuidade dos estudos ocorre por meio do ERE, sem que haja, no entanto, uma forma satisfatória de acesso ao ensino devido à falta de condições multifatoriais, como expusemos anteriormente. Destacamos ainda que a EJA é, historicamente, uma modalidade de ensino marcada por rupturas e descontinuidades. Seus sujeitos, por sua vez, são

atravessados por elementos que dificultam em vários níveis o retorno deles à escola: são estudantes trabalhadores que vivem em condições sócio-histórica e econômica bastante complexas, que precisam gerenciar uma tripla jornada (trabalho, cuidados com a família e estudo) e que, muitas vezes, têm baixa assiduidade nas aulas devido ao esgotamento físico e mental. Essa celeuma culmina, grande parte das vezes, em altas taxas de evasão escolar. Portanto, a situação imposta pela pandemia surge como um agravamento de um contexto que já enfrentava inúmeros percalços em sua existência. A modalidade EJA conta, desde sempre, com características muito particulares e demanda, por essa razão, abordagens, metodologias e estratégias, também, específicas, que se adequem à realidade desses estudantes.

Nesse bojo, entendemos que é de suma importância refletirmos sobre os papéis desempenhados pelos professores da EJA, pela escola e pelas políticas públicas nesse contexto de pandemia a fim de delinear os caminhos que possibilitem a (re)existência da EJA como modalidade de ensino que visa tanto uma reparação histórica como, também, a oferta de uma educação pública gratuita e de qualidade que é direito desses sujeitos. Desse modo, é importante fazermos uma breve retomada do percurso histórico da EJA, a fim de compreendermos as bases sobre as quais se fundam os caminhos de uma possível reparação histórica e, além disso, percebermos quais papéis a escola, as políticas públicas e os docentes desempenham nesse processo.

### **Breve percurso histórico da EJA**

Com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a EJA torna-se uma modalidade da Educação Básica nas fases do Ensino Fundamental e Médio, com princípios norteadores particulares para cada público-alvo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No artigo 37, a referida lei define que a EJA será

[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. §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. (BRASIL, 2005, p. 19).

A leitura de Ventura (2008), acerca da implementação da LDBEN nº 9.394/96 diz respeito à tônica da importância da EJA no que concerne aos esforços para se eliminar o analfabetismo e a baixa escolaridade da população brasileira. Para a autora, a educação básica é primordial e necessita de investimentos para garantia da qualidade de seus processos em todas as modalidades. Portanto, ao ser estabelecida na lei, a EJA transformou-se em uma política de Estado, política social, de modo a receber recursos próprios a fim de melhorar as condições de trabalho dos alunos e dos professores envolvidos na modalidade.

De tal modo, destaca-se, no cenário internacional em 1997, a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) em Hamburgo. Essa conferência concretizou-se no projeto de uma educação para todos. Ela teve como finalidade a elaboração de um documento capaz de legitimar a relevância da educação ao longo da vida. A ênfase é dada na inclusão social dos estudantes pertencentes à modalidade EJA. De acordo com Tamarozzi e Costa (2009), com o término dessa reunião, originou-se a Declaração de Hamburgo na qual é previsto o entendimento da EJA como modalidade autônoma. Ainda nessa conferência, é criada a “Agenda para o Futuro” segundo a qual o direito universal a alfabetização e à educação básica é idealizado como instrumento de democratização e ampliação ao acesso à cultura. É estabelecido, pois, o compromisso com a inclusão e a educação continuada ao longo da vida.

Para Ventura (2008), diante desses acontecimentos, a EJA caminhava em direção a outros rumos. Sobre esse prisma, em meio à pressão das lutas travadas pela democratização do acesso à educação e pelos acordos internacionais ligados a essa demanda, é criada a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e os Fóruns Estaduais da EJA. Ainda de forma muito tímida, gradual, a EJA vai deixando de ser reconhecida como uma educação para marginais, para ser compreendida como direito, recebendo destaque nas discussões acerca das políticas educacionais do país.

Em consonância com essas proposições, emerge no contexto nacional a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC, 1991). Todavia, esse não se efetivou, “nunca saiu do papel”. Em compensação, criaram programas para demandas específicas, programas de governo destinados à tarefa de garantir a educação ao longo da vida, entre eles destacam-se: Programa Alfabetização Solidária (PAS), cuja finalidade era reduzir os altos indicadores de analfabetismo; Programa Nacional de Educação Agrária (PRONERA), centrado no atendimento das demandas dos trabalhadores rurais em condições de analfabetismo e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), que objetivava a expansão da qualificação profissional e o desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências segundo as exigências do mercado de trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Tais programas mantinham relação com organizações filantrópicas corroborando a irresponsabilidade pública frente à tarefa de abolir com o analfabetismo (DI PIERRO, 2005).

Com efeito, observa-se a manutenção da tendência de adequar o ensino às demandas do mercado de trabalho. Para Haddad (2007), apesar da LDB nº 9.394/96 vincular o direito à EJA e uma nova base conceitual, ela não foi capaz de contemplar iniciativas importantes à realização plena do direito de todos à educação, isso porque perpetuou em sua prática a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação. Faltou ainda a implantação de ações sociais capazes de garantir aos sujeitos o

acesso e a permanência na escola. De tal modo, o governo FHC conferiu lugar de pouco prestígio à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, dando fim inclusive à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), instância da sociedade civil em defesa da EJA.

Depreende-se, com isso, que a Política Educacional, com diferentes atores públicos e privados, é dotada de ciclos particulares: formação de agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação. Assim, nos moldes do ciclo político educacional, o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), onde são previstos recursos específicos para a EJA no Brasil. Com tais alterações, não apenas o ensino fundamental (de 7 a 14 anos) será beneficiado pelo fundo, mas, também, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos em todas as instâncias. Essa é uma grande conquista da modalidade que antes não contava com autonomia financeira. Com isso, é previsto o estímulo da população à inserção na EJA e a oferta contínuade condições dignas para que sejam, de fato, efetivados os seus princípios vinculados à inclusão social e à melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos estudantes, bem como à preparação para o pleno exercício da cidadania.

Nesses termos, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, remetendo a essa modalidade da Educação Básica as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Adota-se a ideia da inclusão educacional, mediante o atendimento de sujeitos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo. Nesse caso, a EJA é tomada como possibilidade para a participação plena na sociedade, incluindo também formas de qualificação e a requalificação profissional.

Portanto, essas funções concebem:

- O direito a uma escola de qualidade -, e também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Essa função **reparadora** da EJA articula-se com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. [...]. **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados [...] possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, em espaços da estética e abertura dos canais de participação essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é função permanente da EJA, que pode ser chamada de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (CNE/2001, p. 115, 117, 118, grifos nossos).

Segundo Ventura (2008), diante dessas circunstâncias, novas configurações políticas são traçadas. A questão da EJA compreende um conjunto diversificado de processos e de práticas formais e não formais relacionadas à aquisição e à ampliação de conhecimento básico, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Na concepção de educação continuada ao longo da vida é valorada a diversidade sociocultural dos alunos como forma de promover ações educativas significativas. Portanto, embora nos anos anteriores a EJA tenha se desenvolvido de maneira lenta, diversos debates aconteciam em torno do reconhecimento da educação como direito de todos. Sob esse prisma, a EJA no governo LULA (2003-2011) ganha destaque como condição de promoção social. Na ocasião, objetivou-se

Reconstruí-la como política pública e corrigir, distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociariam a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial a formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p. 2).

Entre as principais ações do governo Lula (2003-2011) para a reconstrução da EJA no Brasil, identifica-se, no início de seu governo: a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) vinculada ao MEC; e o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA), que assume a EJA e as alterações na estruturação do PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional). Ademais, nesse contexto, destaca-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, cujo aparato legal foi o decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, promulgado com o objetivo de promover a educação básica associada à profissional para sujeitos que não concluíram o ensino fundamental ou médio em idade adequada.

A esse respeito, cabe ressaltar que a SECAD surge com o objetivo de ultrapassar os limites da estrutura escolar formal por meio do respeito e da valorização da diversidade de sujeitos que constitui o sistema educacional brasileiro. Há, pois, uma intensa preocupação em garantir o acesso e a permanência nas escolas dos menos favorecidos socialmente e economicamente ao longo da história. Com essa proposição, considera-se a necessidade em atender: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de sua liberdade, portadores de necessidades específicas de todas as ordens etc.

Di Pierro (2010) e Ventura (2008) ressaltam que o governo Lula avançou em relação aos demais no que tange ao aumento de recursos destinados à EJA e à consolidação de uma política pública voltada para a inclusão social; todavia, o referido governo é assinalado por ações e iniciativas pautadas no assistencialismo e no

controle social. Sabe-se, portanto, que o governo definiu o Brasil Alfabetizado como uma campanha plural, dotada de uma rica diversidade de metodologias de alfabetização (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Com base nessas preposições, torna-se evidente que apesar das críticas ao caráter assistencialista dos programas, que a política educacional do referido governo demonstrou preocupação em garantir ações e iniciativas de qualidade capazes de garantir tanto a formação básica quanto a educação profissional. Nesse sentido, o Decreto nº 5.154/2004, 2º parágrafo recomendou a oferta de cursos que articulem a educação profissional à EJA em nível médio. Por essa perspectiva, discutir uma política de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA implicou

discutir também a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, podem contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela dissociabilidade dessas dimensões no mundo real. (BRASIL, 2005, p. 34-35).

Sob esse prisma, no campo das políticas educacionais, a formação profissional buscou corroborar o desenvolvimento integral social do estudante, contribuindo para a sua inclusão e compreensão no mercado de trabalho, assegurando a sua assiduidade nos estudos. Essa oferta fez-se como meio capaz de “proporcionar a formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente”. MEC (2005, p. 35). Vale lembrar, com Fávero e Freitas (2011), o fato de que nesse período aconteceram reuniões muito significativas no campo da EJA, tais como: VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) em Belém-

PA e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) onde discutiu-se o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 e 2024) com o objetivo de estabelecer a democratização e a estabilidade da EJA no Brasil.

Todavia, Freitas (2018, p. 10) ressalta que a contemporaneidade da educação brasileira conta com a forte retomada dos ideais neoliberais “a partir do Golpe jurídico-parlamentar de 2016<sup>4</sup> que afastou a coalizão do PT do poder, colocando em cena a retomada do liberalismo econômico”. Para o autor, tal realidade influencia a educação brasileira na medida em que prevê a inclusão da escola no livre mercado por meio de um movimento global de reforma da educação.

Segundo Freitas (2018), a sociedade neoliberal pressupõe que a qualidade da educação depende da inserção das escolas, professores e estudantes em um jogo concorrencial, do qual ela insurgiria, então, sem a intervenção do Estado. Nesse caso, as tentativas de terceirização e de privatização, a dinâmica de padronização por meio de base nacional comum curricular e a implementação de sistemas de avaliação centrados em testes censitários e na responsabilização meritocrática são tomados como indutores da inclusão da educação no mercado.

Sob a tônica neoliberal, o governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018, aplicou fortes restrições orçamentárias à EJA desvalorizando políticas e programas federais destinados aos jovens, adultos e idosos. Além disso, o Decreto 9.759/2019 extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA, eliminando todos os setores

---

<sup>4</sup> Freitas (2018) classifica o impeachment da presidenta Dilma Rousseff como golpe jurídico-parlamentar e midiático, articulado com o apoio dos partidos políticos PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e antigo PFL (Partido da Frente Liberal), agora DEM (Democratas) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que obtiveram o apoio do público por meio da manipulação, desviando a forma de compreender política, guiados, sobretudo, pelo Movimento Brasil Livre (MBL), Movimento Escola sem Partido e candidatos *outsiders* à campanha presidencial de 2018.

responsáveis pela política de EJA no MEC. Ademais, de acordo com o Sistema Integrado de Operações (SIOP), o Ministério da Educação (MEC), em 2019, aplicou o menor orçamento da década para o desenvolvimento de atividades e programas destinados à EJA no Brasil. Isso embora a meta 09 do Plano Nacional de Educação vise “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.” Contraditoriamente, o MEC prevê para 2021 o corte de recursos na educação de R\$ 4,2 bilhões, correspondente a 18,2% em relação ao ano de 2020.

Nesse contexto, em decorrência da ascensão do pensamento neoliberal, Paulo Freire, que foi um grande educador e defensor da educação popular e da democracia no Brasil, tem sido alvo de críticas e acusado de ser responsável pelos resultados negativos do sistema educacional brasileiro. A esse respeito, Ramos e Santoro (2017, p. 141) comentam que o pensamento freiriano “é temido e reprimido por aqueles que lutam por uma educação para a conformação dos sujeitos diante dos opressores”. Depreende-se com isso que os ataques à obra de Freire revelam a busca pelo controle ideológico da escola e dos processos democráticos movidos pela escola pública. Ou seja, esses ataques revelam interesse na pedagogia a serviço da manutenção da sociedade nos moldes hegemônicos, defendendo, para isso, práticas de adaptação e enquadramento dos alunos nesse modelo de sociedade.

Na concepção de Kohan (2019), numa sociedade democrática, os ataques políticos à obra freiriana causam estranheza, são problemáticos e “perigosos”, pois Freire defende uma educação libertadora, na qual os estudantes têm tanto protagonismo quanto os educadores, e que objetiva a tomada de consciência pelo povo e sua consequente libertação de práticas opressoras. Nota-se que esses pressupostos coadunam com a ideia da educação como instrumento de efetivação da democracia. Portanto, cabe analisar se as críticas à obra freiriana não camuflam o interesse pela conservação da sociedade no molde hegemônico e de uma

pedagogia centrada na técnica como instrumento de transmissão e apreensão de conhecimento.

Parafrazeando Kohan (2019), “mais do que nunca” a EJA carece de investimentos e de uma política que a contemple em sua complexidade e possibilite a concretização de *práxis* pedagógica verdadeiramente inclusiva e emancipadora. Segundo Freire (2011), educar é um ato político e, portanto, exige um modelo de educação para além da transitividade ingênua, isto é, exige a lógica da transitividade crítica fundamentada na dialogicidade, na liberdade e na transformação, pressupondo, assim, a educação para a responsabilidade social.

Nesse caso, a dimensão dialógica da prática pedagógica é compreendida como uma “relação epistemológica, de horizontalidade, capaz de gerar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta” (SANTIAGO, 2007, p. 37). Isso implica considerar que a prática pedagógica dever ultrapassar a pedagogia bancária, na qual o aluno é compreendido como ser passivo, receptor e reproduzidor, enquanto o professor comparece como aquele que apenas dedica-se à transferência do conhecimento.

Vale destacar que as elaborações de Paulo Freire permeiam ações pedagógicas de correspondência ao direito de crianças, jovens e adultos terem acesso ao conhecimento escolar, não pela via da “memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto”, mas pela construção do conhecimento como “aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 85), sem, todavia, rechaçar ou excluir os saberes populares. Destarte, a educação é compreendida como o processo de conscientização da humanidade, favorecendo seu engajamento na luta política e na transformação da realidade social.

Nesse sentido, entendemos como essencial a discussão acerca dos papéis do professor, da escola e das políticas públicas voltadas para a EJA diante do cenário da crise sanitária mundial que impactou enormemente a existência dessa modalidade de ensino. Desse modo, na próxima seção, discorreremos sobre a importância de uma atuação

docente baseada nos pressupostos freirianos a fim de que sejam minimizados os impactos da pandemia sobre os discentes da EJA, e para que, dentro das possibilidades existentes, esses estudantes possam continuar seus processos de formação escolar. Além disso, discutiremos em que medida tanto a escola quanto as políticas públicas têm um papel central na (res)existência da EJA no IFG.

### **Professor, Escola e Políticas Públicas como formas de defesa da EJA em tempos de Pandemia**

A tríade “professor-escola-políticas públicas” é de suma importância para a manutenção da EJA como modalidade de ensino que atende uma parcela da população historicamente marginalizada. Em tempos de pandemia, a importância desse tripé se avoluma e se torna central para que esses estudantes continuem tendo o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Destarte, é essencial que façamos uma reflexão acerca das possibilidades de ação de cada um desses segmentos no cenário pandêmico no qual estamos inseridos.

Primeiramente, é preciso destacar os elementos que, a partir de uma perspectiva freiriana, são inerentes à existência de uma escola pública. Segundo Kohan (2019, p. 89),

[u]ma escola não é verdadeiramente pública quando coloca exigências que desigualam os iguais, quando expulsa em lugar de acolher, ou quando uma parte de seus estudantes pode mais que outra em termos das relações pedagógicas que dentro dela se estabelecem por algum critério imperante na sociedade na qual a escola se insere e que acaba reproduzindo.

Destarte, é inegável o papel institucional da escola como promotora de igualdade e acolhimento de seus estudantes. É importante ressaltar que a busca por essa igualdade passa, necessariamente, pela oferta de condições que são distintas para cada sujeito, haja vista que as carências de cada um são, também,

dísparos. Portanto, a fim de que haja igualdade, é preciso um olhar cuidadoso para as diferenças, observando, também, as contribuições que cada estudante carrega com sua experiência de vida. A valorização dos saberes populares é uma das vias pelas quais é possível colocar os sujeitos da EJA em um lugar de igualdade perante os demais.

Nesse sentido, o papel do professor é central nessa dinâmica. Baseando-nos nos estudos freirianos, acreditamos que um dos princípios norteadores nesse processo de ensino-aprendizagem seria o amor. O amor é dito como uma força vital sem a qual a educação não acontece. O amor pedagógico é transformador, pois, ao ensinar, o professor também aprende. Nas palavras de Kohan (2019, p. 129), “é necessário amar o aprender para poder ensinar o que se ensina: porque, na medida em que não se pode ensinar algo sem ao mesmo tempo aprendê-lo, se não se ama aprender não é possível ensinar de verdade”.

Na perspectiva freiriana, o amor só é possível sem opressão, pois é um ato de compromisso com a libertação dos oprimidos, e a educação só pode ocorrer quando se tem como princípio que todas as vidas valem igualmente. Com a pandemia, a desigualdade social destacou-se: o índice de desemprego atingiu uma porcentagem assustadora e o descompromisso com a saúde pública assombra cada vez as famílias carentes com COVID que sofrem nos corredores dos hospitais em busca de um leito na UTI. “O mundo é excessivamente desigual para não fazer nada” (KOHAN, 2019, p. 155). Nesse cenário de medo e incertezas, cabe ao professor levar um pouco de esperança aos oprimidos a partir da arte de ensinar.

Ensinar é amar. Amar é dar a oportunidade aos discentes para pensar o mundo que habitam e, acima de tudo, incentivá-los a expressar suas próprias vozes. Amar é dar ouvidos aos que não são socialmente escutados. O professor, independentemente da época em que vive, deve educar amando. “Educar é amar lutando, questionando, dialogando, pensando, aprendendo” (KOHAN, 2019, p. 136).

Outro princípio norteador no processo de ensino-aprendizagem é o professor saber lidar com a errância. Errar faz

parte da condição humana e não deve ser visto como algo negativo, pois faz parte da construção do mundo e de si próprio.

A errância é autoeducativa, é autolibertadora: “errar faz parte da aventura de conhecer e conhecer-se, de mostrar a capacidade de se rever e ser aperfeiçoar, da liberdade de um espírito que não aceita nada do mundo como determinado” (KOHAN, 2019, p. 152). Errar, contudo, é um convite a repensar as certezas, assumir e testemunhar a caminhada em um constante processo de aprendizagem.

Nas palavras de Kohan (2019, p. 142), o educador deve “fazer o que queira fazer, ser o que se queira ser, tentar, pelo menos, o que quer tentar, com uma única condição: que a tentativa seja amorosa”. O medo de errar não pode ser paralisante. O educador precisa caminhar em busca de uma educação que expanda o exercício da liberdade no pensamento e na vida. Ainda segundo Kohan (2019, p. 143),

um educador é alguém que anda, caminha, se desloca... Sem um destino final, cria as condições para se encontrar com os que estão fora... num tempo presente, de presença... O educador anda o mundo para mostrar que ele sempre pode ser de outra maneira, e, para que o mundo possa ser de outra maneira, o educador anda errando no caminho da educação. O mundo está aberto, e o errareducante dará lugar a um outro mundo que não podemos antecipar.

Em suma, errar é perceber outros mundos – os quais não seriam enxergados sem a errância. Nessa capacidade de valorização do errar, o educador se fortalece. Ele constrói uma vida alicerçada na coragem e no desejo de transformação. A vida não é tida como algo estanque, mas como uma oportunidade de refazer todos os dias a partir das práticas educativas.

## Considerações Finais

Conforme mencionado neste estudo, a pandemia impactou não somente a economia mundial como também o estilo de vida das pessoas. Repentinamente, elas precisaram se adaptar a fim de viver essa realidade marcada pelo isolamento social inserindo no mundo digital para realizar suas tarefas cotidianas.

Se voltar à escola após anos sem estudar já representava uma árdua tarefa aos discentes da EJA, considerando os fatores político-econômicos que perpassam essa modalidade de educação, ter a escola dentro de casa dividindo espaço com os cuidados familiares tem sido um desafio ainda maior. Das salas de aula à tela do computador/celular, os conteúdos das disciplinas são ministrados por meio de atividades síncronas (aquelas que possibilitam a interação entre professor e estudantes em tempo real) e assíncronas (aquelas que os estudantes poderão realizar a qualquer tempo) em ambientes, muitas vezes, inapropriados por falta de conforto, iluminação, privacidade, entre outros contratempos. Todavia, esse desafio não é encarado somente pelos discentes, mas também pelos docentes que precisam aprender a lidar com o caos e, mesmo diante dos seus efeitos, se manter na posição de facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Qual seria, portanto, o papel do professor da EJA diante da pandemia?

Levando em consideração as teorias freirianas discutidas nesse estudo, conclui-se que se a afetividade sempre precisou caminhar junto com a cognoscibilidade para educar, nesse cenário de pandemia, marcado pela fome e pela dor oriunda do óbito de entes queridos, tornou-se ainda mais essencial. Mais do que nunca, o professor precisa se consolidar com os educandos e, sem medo de errar, lutar com amor por mais práticas educativas mais humanas.

Em suma, o professor não deve limitar a arte de ensinar em mera transmissão de conhecimento. As razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria não podem ser ministradas sem dialogar com a realidade dos alunos, muitas vezes, marcadas pela opressão. Nas palavras de Freire (2021, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se

torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Para tal, a escola não deve ter partido. Ela precisa ser um ambiente que ofereça os saberes curriculares sem alienação. A escola precisa ser entendida como um espaço de acolhimento sem distinção de práticas preconceituosas de raça, de classe, de gênero. Respeitando a substantividade do ser humano, a escola precisa ser compreendida como um espaço onde se aprende a lutar pela democracia.

Diante disso, destacamos a urgência na democratização da educação brasileira e no desenvolvimento de mais pesquisas que investiguem não apenas as formas como os sujeitos da EJA têm se comportado diante dos desafios da pandemia de Covid-19, mas, também, os efeitos dessa crise sanitária nas mais diversas esferas da vida desses estudantes: psicológica, social, afetiva, econômica, dentre outras.

Acreditamos que a experiência desse período histórico que vivemos implicará em inúmeros desdobramentos que nos afetarão em proporções inimagináveis. Entendemos, também, que uma das formas de minimizar esses impactos e encontrar meios de lidar com essas consequências é por meio do desenvolvimento de pesquisas. Além disso, é de suma importância a inclusão dos resultados dessas investigações nas ementas de cursos de formação continuada direcionados aos docentes que atuam na EJA.

Paulo Freire (2021, p. 30) corrobora esse desenlace ao dizer que “[n]ão há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim como o autor, acreditamos que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, pois ao depararmos com o desconhecido, indagamos e, a partir das indagações, buscamos respostas, constatamos algo novo e anunciamos essa novidade. Em suas palavras, o ensino e a pesquisa “se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 2021, p. 31).

Destarte, encerramos nossas considerações finais retomando a epígrafe apresentada neste capítulo. A mensagem contida na música “Alucinação”, de Belchior, poeticamente converge com os ideais freirianos no que tange ao respeito à diversidade, à

necessidade de valorização dos saberes adquiridos pelos alunos em suas comunidades, ao amor inerente ao ato de educar e à ação como força motriz de mudança no mundo. Esperamos que com este estudo possamos refletir sobre nossas ações como educadores e pesquisadores da EJA a fim de que nossa caminhada seja sempre permeada por essas diretrizes.

## Referências

BRASIL. Constituição (1937) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 1937.

BRASIL. Leis e Decretos. *Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. CNE/CEB 11/2000, publicado no Diário Oficial da união de 19/7/2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br> > ... > Secretarias > Órgãos Vinculados>. Acesso em: 14 abr 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394/1996. Brasília, 2005 Disponível em </www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf >. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.154*. 23 de julho 2004. Regulamenta o 2º do art. que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccv03/\\_ato\\_2004](http://www.planalto.gov.br/ccv03/_ato_2004)>. Acesso em: 10 out 2017

BRASIL. *Decreto nº 5.840*. 13 de julho de 2006. Institui no âmbito no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, Brasília, DF. IFG, 2020. *Instrução Normativa nº 06*, de 24 de julho de 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. *A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. Educ. Soc., Set 2010, vol. 31, no. 112, p. 939-959. ISSN 0101-7330.

DI PIERRO, M.C. *Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005

Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. *A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior*. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24742. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742>. Acesso em: 10 mar. 21.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista brasileira de educação, n.14, mai/jun/jul/ago. 2000 Disponível em <<https://scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021

HADDAD, S. *A ação de governos locais na educação de jovens e adultos*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413...lng=pt&nrm](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413...lng=pt&nrm)>. Acesso em 30 jun. 2021.

IAMARINO, A. Brasil: o caldeirão da Covid. Folha de São Paulo. 9 de março de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/atila-iamarino/2021/03/brasil-o-caldeirao-da-covid.shtml> Acesso em: 10 mar. 21.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1ª ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

PESSOA, C. J. (2020). Breve reflexão sobre Teatro em tempo de pandemia: ensino e prática cênica. *Boletim De Estudos Clássicos*, (65), 137-145. [https://doi.org/10.14195/2183-7260\\_65\\_7](https://doi.org/10.14195/2183-7260_65_7) Acesso em: 10/03/21.

PALÚ, J.; SCHÜTZ; J. A.; MAYER, L. (Orgs.). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

SANTIAGO, M. E. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. *Revista de Educação da AEC*, Brasília: AEC, n. 142, p. 28-40, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S01044060201600030007100030&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S01044060201600030007100030&lng=en). Acesso em: 14 abr. 2021.

SAVIANI, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, 10 (1), e020063. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>. Acesso em: 10 mar. 21.

TAMAROZZI, E.; COSTA, P. *Educação de Jovens e Adultos*. 2º, Brasil: Iesde, 2009.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de Jovens ou Educação da Classe Trabalhadora Concepções em Disputa na Contemporaneidade Brasileira*. 2008. 302 f. Tese (Doutor em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação-Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

# INTERFACES DO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO BRASIL

*Cristiane Rodrigues de Siqueira*

*Kamila da Silva Gonçalves*

*Liliane Tosta Costa*

## **Introdução**

O ensino remoto foi uma das estratégias encontradas para atenuar os impactos causados pelo fechamento das escolas em função da Pandemia da Covid-19, isso porque um dos principais meios para conter a contaminação pelo novo Coronavírus foi o distanciamento social. O rompimento com o ensino presencial trouxe grandes mudanças na atuação dos professores e também na rotina familiar dos alunos da Educação Básica. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passaram a ser uma das principais ferramentas para mediar a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas do saber.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação é um processo que interessa a grandes empresas, tendo em vista que é uma modalidade muito lucrativa. A Pandemia da Covid-19 acelerou esse processo de expansão aumentando o mercado das TICs. Este artigo se sustenta em três questionamentos, quais sejam: (i) quem de fato se beneficia com o ensino remoto no Brasil?; (ii) até que ponto os estudantes têm acesso de qualidade a essas tecnologias?; e principalmente, (iii) qual deve ser o olhar de professores e profissionais da Educação que estão inseridos na realidade dos estudantes, sobretudo os que vivem em situação de vulnerabilidade?

## **A quem interessa o ensino a distância em tempos de Covid-19 no Brasil?**

O movimento que presenciamos na realidade atual da educação brasileira procura, de fato, inserir o ensino a distância na educação pública não só no contexto da pandemia, como também no pós-pandemia. Enquanto faz-se necessário o ensino remoto para dar prosseguimento ao ano letivo de 2020/2021, professores e estudantes enfrentam desafios em relação à desigualdade de acesso às tecnologias para a efetivação das aulas remotas. Desigualdade que, segundo Kohan, não se opõem à diferença, mas sim à igualdade (KOHAN, 2019, p. 86). A desigualdade de acesso às novas tecnologias é de fato uma realidade vivenciada em nosso contexto educacional no ensino público e influencia a qualidade do ensino a distância, conseqüentemente provocando uma defasagem de aprendizagem que se tornará um obstáculo a ser superado para professores e alunos a longo prazo.

Dois documentos foram analisados neste trabalho: um elaborado pelo World Bank Group (WBG) - Banco Mundial, com o título "*O que o Brasil pode aprender com o resto do Mundo?*", que tem como foco responder a questões como: Quais são os riscos do fechamento das escolas? O que as redes de educação podem fazer para promover aprendizagem e tempo pedagógico de forma equitativa, mesmo com as escolas fechadas? O sistema educacional pode dar suporte no combate ao COVID-19? Quais ações podem ser realizadas já no curto prazo? E quais políticas educacionais podem ser adotadas para a abertura das escolas pós-pandemia. Além do documento "*Marco de ação e recomendações para a abertura de escolas*" de abril de 2020, criado pela coalizão de organizações internacionais - UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial (WFP), a fim de apoiar os governos no fortalecimento do ensino a distância e para facilitar o planejamento para a reabertura das escolas.

Segundo o grupo Banco Mundial, o Brasil optou pela atitude mais conservadora de fechamento das escolas, mesmo reconhecendo

no documento que o fechamento das escolas “além de proteger crianças e jovens, reduz as chances de que eles se tornarem vetores para sua família e comunidade”. (WBG, 2020, p. 1). Como risco do fechamento das escolas, o documento aponta para a interrupção do processo de aprendizagem principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade; a evasão escolar; a falta de uma rede de proteção social fornecida pela escola, a qual é vista, neste caso, como centro de assistência social. Como impacto na rede de proteção social ocasionado pelo fechamento das instituições de educação, o documento cita a falta que faz a merenda escolar para crianças que a possuem como a “única refeição regular e saudável no dia” (WBG, 2020, p. 2), além de ressaltar que o acúmulo de trabalho diário com os cuidados dos filhos sobrecarrega as mulheres.

A educação a distância é reconhecida pelo grupo Banco Mundial como uma forma de mitigar a descontinuidade das aulas e os efeitos negativos da ausência de aulas na aprendizagem escolar. O documento esclarece que a “substituição de aulas presenciais por aulas a distância deve superar a desigualdade de acesso às ferramentas de aprendizagem virtual” (WBG, 2020, p. 2) e reconhece que as questões socioeconômicas devem ser consideradas, além das “diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre o meio rural e urbano” (WBG, 2020, p. 2).

Um gráfico do Censo Escolar 2019 (WBG, 2020, p. 3) mostra as diferenças de conectividade em escolas municipais nas regiões brasileiras levando em consideração o meio rural e o meio urbano. Nota-se, no gráfico, que as regiões Norte e Nordeste possuem menos acessibilidade à internet nas escolas em relação às outras regiões do Brasil, e a diferença entre os meios rural e urbano é ainda mais significativa. Outros efeitos negativos da transição para o EAD são levantados no documento, como: “a falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas no ensino EAD, a falta de um ambiente familiar motivador ao aprendizado online bem sucedido, a falta de congruência entre o que antes era ensinado em sala de aula e o que passa a ser ensinado online”. (WBG, 2020, p. 3).

O grupo Banco Mundial propõe estratégias para a implementação do EAD, e uma das formas seria levar em consideração “formas de habilitar a conectividade e o acesso a dispositivos que já estão disponíveis nos domicílios, como os celulares”. (WBG, 2020, p. 3). Para validar esse argumento, o documento mostra um gráfico do PNAD 2017 (WBG, 2020, p. 3) no qual fica evidenciado que na maior parte dos domicílios brasileiros há presença de um celular ou smartphone.

Como alternativa de efetivar o ensino a distância, o documento propõe a construção de aplicativos ou mesmo o uso dos aplicativos já existentes, como também a seleção de plataformas digitais “que melhor se adequem ao contexto educacional e social de cada região”. (WBG, 2020, p. 3). Parcerias público-privadas também são incentivadas pelo grupo Banco Mundial, visando à redução de custos na divulgação dos materiais pedagógicos. A formação continuada de professores e de gestores também é apontada pelo documento como forma de melhorar a estruturação das aulas online (WBG, 2020, p. 3).

Soluções de curto prazo são propostas pelo World Bank Group, entre elas incentivar os pais a se envolverem mais na educação dos filhos (WBG, 2020, p. 3), mesmo reconhecendo anteriormente, no próprio documento, a sobrecarga das mulheres que acumulam trabalho com os cuidados com os filhos (WBG, 2020, p. 2). Outras estratégias de curto prazo são propostas no documento, como, por exemplo: a utilização de outras mídias como rádio e TV onde não haja infraestrutura para a efetivação do ensino remoto por meio das plataformas digitais; disponibilização de pontos de acesso à internet em locais públicos como praças, parques, escolas e estacionamentos (WBG, 2020, p. 4), essa última indo na contramão do isolamento social já que as crianças teriam que se deslocar para esses espaços para terem acesso à internet.

Enquanto o documento criado pelo World Bank Group (2020) preocupa-se em criar estratégias para mitigar os efeitos do fechamento das escolas em tempos de pandemia, o documento “*Marco de ação e recomendações para a abertura de escolas*” de abril de

2020, criado pela coalizão de organizações internacionais: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial (WFP), constitui-se em um guia mais completo de ações voltadas ao fortalecimento do ensino a distância e a reabertura das escolas. A preocupação com a evasão escolar continua nesse documento, e os organismos justificam que “quanto mais tempo as crianças, principalmente as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, permanecerem fora da escola, menor será a probabilidade de elas retornarem” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 2).

Como impactos do fechamento das escolas, eles apontam: “aumento do risco de gravidez na adolescência, exploração sexual, casamento infantil e violência, entre outras ameaças” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 2). Outro risco eminente apontado pelo documento em relação ao fechamento prolongado das escolas seria a interrupção de serviços essenciais, como: vacinação, alimentação escolar, apoio à saúde mental e psicossocial. A coalizão das organizações internacionais reconhece que a reabertura das escolas deve ser “orientada pelo melhor interesse dos estudantes e por considerações gerais de saúde pública, com base em uma avaliação dos benefícios e dos riscos associados”. (UNESCO *et al.*, 2020, p. 2). Para averiguar as informações levantadas pelas partes interessadas, o documento sugere que seja feita uma pesquisa de “resposta rápida” com “líderes locais, professores, estudantes e pais” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 2), para entenderem como a comunidade está lidando com o fechamento das escolas e com a pandemia.

A coalizão considera seis dimensões relevantes na avaliação e no planejamento para a reabertura das escolas, entre elas: “políticas públicas, financiamento, operações seguras, aprendizagem, inclusão dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade e bem-estar/proteção” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 3), bem como aponta que as políticas públicas e o financiamento são o suporte para que as outras dimensões sejam efetivadas.

O documento conta com um diagrama (UNESCO *et al.*, 2020, p. 3) no qual se encontram várias ações que deverão ser tomadas antes

da reabertura das escolas, durante o processo de reabertura e depois com as escolas já abertas. Entre as ações propostas pela coalizão para antes da reabertura das escolas, destaca-se o planejamento “de procedimentos e planos de financiamento estratégicos necessários para melhorar a escolaridade, com foco em operações seguras, incluindo o fortalecimento de práticas de ensino a distância” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 3). Como parte do processo de abertura encontram-se: “adotar abordagens proativas para reintegrar crianças vulneráveis e que estão fora da escola” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 3). Já com as escolas abertas, considera-se o monitoramento ativo de indicadores de saúde, aumentando o foco para o bem-estar e a proteção, como também “fortalecer metodologias que adaptem a educação a distância para ensino e aprendizagem combinados, incluindo conhecimento sobre transmissão e prevenção à infecção” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 3).

Entre as ações propostas para a volta as aulas presenciais estão a abertura das escolas de forma escalonada, limitando “inicialmente a alguns dias da semana ou aplicadas apenas a determinados anos ou níveis educacionais” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 3). Já com as escolas abertas, propõem que seja expandido os investimentos em educação a distância, incluindo mais financiamento para a capacitação dos professores, com o intuito de prepararem-se para os próximos períodos de fechamento de escolas (UNESCO *et al.*, 2020, p. 4). Esse investimento em capacitação dos docentes ocorreria por meio de “métodos inovadores de apoio aos professores, como desenvolvimento profissional online, treinamento ou tutoria para ajudar a melhorar mais rapidamente os esforços de desenvolvimento de habilidades” (UNESCO *et al.*, 2020, p. 5). Portanto, percebe-se a importância que a coalizão dá para a continuidade do ensino a distância, mesmo após a reabertura das escolas.

O recente artigo de Rodrigo Lamosa, intitulado “O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências” (2021), faz um anúncio e uma denúncia a respeito da entrada de organismos internacionais na formulação de políticas públicas na

Educação, como também a participação de grandes empresas de tecnologia e comunicação na elaboração de estratégias educacionais no Brasil. Lamosa (2021) aborda a influência da Coalizão Global de Educação (CGE) criada pela UNESCO na adoção do ensino remoto durante a pandemia com o intuito de normalizar as atividades de ensino.

O objeto do estudo de Lamosa em sua pesquisa é a investigação da agenda ultraconservadora criada pela Coalizão Global de Educação (CGE) em parceria com “Banco Mundial, Microsoft, Google, Facebook e Telefônica Foundation, entre outras organizações” (LAMOSA, 2021, p. 104), os quais foram responsáveis pela criação de comitês que buscavam soluções e sistematização do funcionamento e do gerenciamento do ensino remoto. Essas organizações formam uma frente responsável pela elaboração de estratégias para a continuidade do ensino durante a pandemia, principalmente com a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs. Segundo Lamosa, a coalizão “apresenta dezenas de tecnologias educacionais, como plataformas e ferramentas online de aprendizagem, numa espécie de cardápio que pode ser adaptado de acordo com as realidades nacionais e locais”. (LAMOSA, 2021, p. 106).

A organização “Todos pela Educação” (TPE) é a responsável no Brasil por difundir as estratégias formuladas pela CGE, em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), na busca por uma normalização da educação neste momento, propondo ações conjuntas de forma a diminuir os efeitos do fechamento das escolas já que há uma grande demanda nesse sentido. A TPE, por meio de duas notas técnicas apresentadas em dois webnários, mostra-se preocupada com os baixos índices de aprendizagem. Na segunda nota técnica, segundo Lamosa (2021, p. 108), “o TPE apresentou uma série de estratégias realizadas em diferentes países para o retorno às atividades presenciais, como a avaliação diagnóstica e programas de recuperação”.

A organização “Todos Pela Educação” tem mobilizado diversas instituições educacionais para que a normalização do ensino aconteça por meios das TICs, de forma que as grandes plataformas online e *startups edtechs* são as maiores favorecidas economicamente, sobretudo com a entrada dessas empresas no setor público. A legitimação do uso das TICs na Educação acontece no senso comum que, segundo Lamosa (2021, p. 109), “nor-teia a compreensão de que as tecnologias são neutras e incorrigivelmente positivas ao processo histórico de modernização das relações sociais”. A expansão do ensino híbrido, que mescla o ensino remoto e presencial, é evidenciado em escolas privadas, enquanto nas públicas não pode ser aplicada ainda essa metodologia.

A expansão das TICs na educação em meio à pandemia, partindo da premissa da democratização de acesso ao ensino, acontece paralelamente com a formação do capitalismo de vigilância, ou seja, “novas formas de poder têm nas empresas de tecnologias os agentes da dominação, a partir do controle de uma imensurável quantidade de dados que usuários fornecem gratuitamente a essas grandes corporações”. (LAMOSA, 2021, p. 110). A adesão às TICs na educação tem favorecido a exposição dos dados pessoais de milhares de brasileiros. Assim, os usuários têm seus comportamentos mapeados, principalmente quando se trata de preferências de consumo.

A Educação a Distância (EAD) vem crescendo nos últimos anos entre as instituições de ensino superior, principalmente particulares, e evidenciado um aumento de ofertas de matrículas em cursos de licenciatura EAD com preços mais acessíveis, porém de baixa qualidade, influenciando negativamente na formação dos docentes. Conforme Lamosa (2021, p. 112), com a “expansão da forma remota de ensino e o aumento da participação privada na educação, se abre uma fase nova, qualitativa e quantitativamente, de privatização e financeirização da educação brasileira”. O sistema remoto nessas universidades já possuía uma metodologia aplicada e os profissionais de educação já estavam familiarizados com o ambiente virtual de ensino.

Porém, profissionais da Educação, por meio de sindicatos, tecem críticas em relação à mercantilização da educação, já que pudemos ver instituições privadas agirem para vender seus métodos e plataformas de ensino e verem, na bolsa de valores, os seus ativos subirem vertiginosamente. Na batalha por uma educação pública acessível e de qualidade, profissionais da educação reagem de forma a impedir a normalização do ensino por meio das TICs e a adoção do ensino híbrido, mesmo após a retomada das aulas presenciais. Diante das mazelas sociais e barreiras financeiras, isso seria, para o ensino público, uma queda ainda mais vertiginosa, tanto na qualidade quanto no acesso à educação para a população mais carente. Porém, é necessário que haja uma maior articulação dos sindicatos e da sociedade civil “em defesa da educação pública, laica e socialmente referenciada nas lutas e desafios históricos dos trabalhadores diante de seu tempo”. (LAMOSA, 2021, p. 115)

A implementação do ensino a distância não somente vai intensificar a entrada de empresários na Educação como também intensificar a participação de ONGs na elaboração de políticas educacionais. A ofensiva do empresariado em definir políticas na educação pública ganhou espaço no contexto atual, expondo mais ainda a agenda neoliberal do atual governo. A Educação, na concepção neoliberal, não é vista como direito ou como meio de transformação social, mas sim como um serviço prestado a sociedade, sendo a escola a “empresa” e pais e estudantes “clientes” do mercado educacional. Portanto, entender a concepção da reforma neoliberal para a educação é de extrema importância para se compreender que educação não é mercadoria, não é serviço. E por se tratar de um direito constitucional, a Educação deve ser discutida e pensada pelo Estado.

## **Uma abordagem filosófica, à luz Freiriana, da implementação do ensino remoto em meio à Pandemia da Covid-19 no Município de Goiânia-GO**

O termo educação é polissêmico e reporta a diversas possibilidades de aplicação, mas, de forma geral, está associado à prática de ensinar às novas gerações o arcabouço histórico e cultural construído pela humanidade. Assim, nas diversas esferas sociais como família, instituições formais de ensino, grupos religiosos e organizações não governamentais temos possibilidades de práticas educativas. Mas, são nas instituições formais de ensino que a educação acontece de forma sistematizada, logo, as práticas educativas dentro das instituições de ensino partem de um modelo de sociedade, de sorte, deve-se considerar qual sujeito pretende-se formar, a partir de qual cultura e para qual sociedade. A educação não é neutra, é um ato político e intencional. As discussões e as pesquisas sobre políticas públicas voltadas para a educação escolar, o currículo e a práxis pedagógica são muito importantes para compreendermos qual projeto social que está sendo construído por intermédio da escola.

Temos uma mudança radical no cenário educacional do Brasil. Os muros da escola são expandidos e a educação escolar é feita nas casas dos alunos, orientados de forma remota pelos professores, tendo os pais e/ou responsáveis como parceiros na organização dessa nova rotina, e o meio digital passa a ser a principal ferramenta metodológica possível para que a educação escolar aconteça.

Essa medida emergencial provocou uma ruptura com práticas educativas cristalizadas há centenas de anos, em pleno século XXI. Apesar do avanço das tecnologias, ainda tínhamos nas escolas uma educação conservadora no que tange às novas tecnologias. Diante desse panorama, precisamos refletir sobre as práticas educativas que estão sendo construídas nesse novo cenário educacional. Quais são as concepções filosóficas que embasam a construção dessa proposta educacional? Quais políticas públicas estão sendo realizadas para possibilitar que o ensino remoto atenda a todos os

educandos? Qual currículo está sendo construído? Quais metodologias estão sendo utilizadas?

Paulo Freire, patrono da educação no Brasil, educador e filósofo brasileiro reconhecido internacionalmente, trouxe questões importantes que perpassam qualquer modalidade de ensino. É necessário refletir sobre a construção de uma escola democrática, para isso, deve-se repensar as relações que são construídas no espaço escolar, seja ele remoto ou presencial. Freire denunciou a educação bancária em que o professor é o único detentor do conhecimento, e os alunos são passivos e meros receptores dos saberes ofertados pelos professores. O ensino é desvinculado do contexto histórico-cultural do aluno, e a qualidade do processo educativo está em “encher” o educando de conteúdos e, depois, medir a capacidade de absorção dos conteúdos por meio de avaliações e quantificar essa aprendizagem por meio das notas.

Walter Kohan (2019) faz uma discussão importante: a voz de Paulo Freire não pode ser silenciada. Sua narrativa de vida e construção teórica e filosófica têm que ser a base de qualquer prática educativa, sobretudo, no âmbito institucional. Nessa ressonância, o autor apresenta um encontro de vozes: Jacotot (1770-1840) e Paulo Freire (1921-1997), apesar de suas narrativas serem construídas em tempos e contextos diferentes, ambos falam sobre a emancipação. A educação precisa ser emancipadora e, para que isso aconteça, o “mestre ignorante” ou o “educador revolucionário” precisa dar voz ao aluno. Isso significa conhecer a bagagem histórica e cultural do aluno, considerando o saber do aluno, pontapé inicial para a construção novos saberes.

Jacotot, no século XIX, afirma a “igualdade intelectual dos seres humanos como princípio de uma educação emancipadora do povo”, e Freire acredita que “sem essa convicção na igual capacidade intelectual dos seres humanos, difícil seria poder almejar uma igualdade nos outros planos em que reina, socialmente, a desigualdade” (KOHAN, 2019, p. 83). Enquanto Jacotot evidencia a igualdade de inteligência entre os seres humanos, o que propicia uma emancipação intelectual e

individual, Freire amplia sua visão para uma emancipação social. Pois, conforme Kohan (2019, p. 97), “ainda que a emancipação intelectual só seja possível de forma individual, não há emancipação social que pressuponha uma emancipação individual”. A perspectiva de igualdade na Educação tanto para Freire, quanto para Jacotot convergem na percepção de que todos podem aprender uns com os outros, professores e educandos estariam em um mesmo nível hierárquico no sentido de igualdade de conhecimento.

Na obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Rancière (2020) apresenta os caminhos percorridos por Jacotot na construção do Ensino Universal e da Filosofia Panecástica, afinal para que haja aprendizagem é preciso reconhecer a igualdade das inteligências.

Nessa abordagem, o mestre não é o detentor do conhecimento, que repassa aos alunos os saberes adquiridos durante uma vida árdua de estudo e pesquisa. Antes, esse mestre, pode ensinar até mesmo o que ignora, pois o seu papel, então, é mediar a construção do conhecimento, conduzindo o aluno no caminho da busca constante, da pesquisa. Jacotot é o criador da Filosofia Panecástica fundamentada pelo axioma “Tudo está em tudo”, ou seja, não há hierarquização de saberes, qualquer conhecimento pode ser facilmente relacionado a outro. “O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente” (RANCIÈRE, 2020, p. 57).

Segundo Rancière (2020), para Jacotot, o embrutecimento, tanto de mestres como de alunos, é demarcado pela crença na desigualdade da inteligência. A emancipação, ao contrário, é a tomada de consciência da igualdade. O processo de ensino-aprendizagem, desse modo, é uma caminhada entre iguais, sem métodos ou receitas, e os itinerários desse percurso são direcionados por quem aprende. Essa concepção rompe completamente com a noção tradicional de educação, que hierarquiza saberes e funções sociais dentro do espaço escolar.

Segundo Kohan (2019, p. 81), “uma educação política parte do princípio de que todas as vidas valem igualmente e são igualmente capazes de colocar em questão a vida individual e social”. Não há superiores e inferiores na relação entre docentes e educandos. Para Freire, a verdadeira educação não se faz de “A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo Mundo” (FREIRE, 1987, p. 84). Conforme Kohan (2019, p. 101), “a igualdade política significa que os saberes docentes e discentes não se hierarquizam pelas posições de poder que cada um ocupa”.

A prática docente possui uma dimensão política no sentido de buscar compreender seus sujeitos, dentro de um contexto social e econômico a fim de valorizar os saberes construídos na “prática comunitária”, sobretudo os saberes construídos pelas classes populares, e discuti-los “em relação com o ensino de conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30). No entanto, essa igualdade na relação entre professores e educandos esbarra em um problema ainda bem maior: a desigualdade social e o distanciamento entre professores e alunos no contexto pandêmico.

O reconhecimento desse contexto deixa ainda mais evidente a necessidade de uma educação pautada na igualdade. Se o mestre ignorante é capaz de ensinar até mesmo o que ignora, a consciência dessa igualdade possibilita que até mesmo os pais e/ou responsáveis sejam mestres também.

Paulo Freire rompe com a perspectiva tradicional de Educação e prega uma educação dialógica. Professores e alunos são afetados e aprendem mutuamente no processo de aprendizagem. Essa abordagem dialoga com o contexto dos alunos. É necessário conhecer a bagagem histórica e cultural do aluno e relacionar a esse arcabouço os novos conhecimentos. Isso coloca em evidência a igualdade entre mestres e educandos. Assim, o olhar atento e a escuta sensível são imprescindíveis para que esse diálogo aconteça.

As instituições de ensino precisam ser esse espaço de emancipação que se dá mediante o reconhecimento da igualdade. Todos os alunos precisam ser vistos e se verem como seres igualmente inteligentes e capazes. Essas concepções perpassam

qualquer modalidade de ensino. Em tempos pandêmicos, em que o ensino remoto se impôs de uma forma tão rápida e sem as condições adequadas para esse fim, mais do que nunca precisamos colocar em evidência essas concepções para que elas sejam a base dessa proposta educacional que está sendo construída por meio da prática e em meio a um caos sanitário, político, econômico e social. Kohan (2019, p. 89) afirma que

Uma escola não é verdadeiramente pública quando coloca exigências que desigualamos iguais, quando expulsa em lugar de acolher, ou quando uma parte de seus estudantes pode mais que outra em termos das relações pedagógicas que dentro dela se estabelecem por algum critério imperante na sociedade na qual a escola se insere e que acaba reproduzindo.

A igualdade é a premissa máxima para que a educação pública e de qualidade aconteça. No ensino remoto, é necessário perguntar: De que forma o poder público tem garantido a igualdade de acesso para os alunos da rede pública? Os meios digitais são as principais ferramentas que possibilitam o acesso dos alunos à mediação pedagógica e às propostas de atividades elaboradas pelos professores. Além de acesso à internet, os alunos precisam também de ferramentas digitais que possibilitem esse acesso (smartphone, tablete ou computador).

Em pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Ensino em Goiânia<sup>1</sup>, entre os meses de março e abril de 2020, constatou-se que 15% dos alunos da rede municipal não têm acesso à internet. Com esse dado, novos questionamentos surgem: Cientes disso, quais políticas públicas foram estabelecidas para garantir a participação desse aluno nas atividades pedagógicas?

Desde então, não foram realizadas nenhuma ação política que garantisse democratização do acesso à internet. Antes, as escolas,

---

<sup>1</sup> Dados obtidos no material textual referente ao módulo I do curso “SME em Conexão” somente disponível para os cursistas <http://www.sme.goiania.go.gov.br/formacao/course/view.php?id=126>

dentro da sua realidade, passaram a entregar atividades impressas para aqueles que não têm acesso à internet. As atividades impressas não garantem a democratização desse ensino, tendo em vista que os alunos não terão acesso aos vídeos explicativos e a outras propostas que só são disponibilizadas por meios digitais. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou programas televisivos (canal 15-TV UFG e canal 26- Sagres TV)<sup>2</sup> para os alunos que não têm acesso à internet, mas até que ponto essa ferramenta possibilita a democratização da aprendizagem, considerando a diversidade existente dentro da nossa rede. Acreditamos que os programas televisivos são importantes ferramentas que auxiliam professores e alunos, mas não devem ser a única.

Como garantir a igualdade no processo educativo se essa educação agora acontece em casa. Nos esbarramos contra uma grande diversidade de contextos: mortes, doenças, desempregos, dificuldade financeira, analfabetismo digital, falta de tempo e de conhecimento dos pais para o acompanhamento das atividades pedagógicas, dificuldade dos professores com as novas ferramentas digitais, distanciamento entre professores e alunos. A grande maioria dessas situações escapole das nossas mãos e somos incapazes de resolvê-las. Ações solitárias e individuais não dão conta de problemas sociais tão amplos e complexos, tal realidade demanda boa vontade do poder público.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, enviou para as escolas o Ofício Circular nº. 088/2020 – DIRPED de 10 de agosto de 2020, que trata da “Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes<sup>3</sup>” para esse contexto pandêmico. O documento está dividido em cortes temporais, ou seja, tem habilidades específicas a serem trabalhadas em um período determinado de tempo. O documento estabelece o quantitativo de aulas para cada componente curricular organizados da seguinte forma: quatro

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.tvufg.org.br/> e <https://sagresonline.com.br/programacao-tv/>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>

aulas de Matemática, quatro aulas de Português e duas aulas para os demais componentes curriculares (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Inglês). Vemos que o tempo estabelecido para o ensino remoto é o mesmo determinado no ensino presencial. Uma carga horária grande, se considerarmos as possibilidades de acompanhamento das famílias que em sua maioria são trabalhadores e passam o dia fora de casa. Muitas crianças ainda não têm autonomia para organizarem uma rotina de estudo, além da falta de ferramentas de acesso.

Os problemas educacionais, tanto na modalidade remota como presencial, muitas vezes, são naturalizados, assim, são tidos como sendo próprios do processo educativo. Isso acaba portirar o caráter político e intencional da educação. Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, publicado pela primeira vez em 1992, nos aponta que a educação progressista é aquela que é também desocultadora de mentiras dominantes. Essa tendência de impor uma rotina para o ensino remoto sem considerar o contexto em que as crianças vivem acaba por distanciar ainda mais os estudantes que mais precisam de apoio no ensino remoto.

Refletir sobre a práxis pedagógica, acaba sendo mal interpretado, e o desejo de mudança passa a ser visto como esperança ingênua, pura utopia. Paulo Freire (2021, p. 14) diz que “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica”. As políticas públicas educacionais que são impostas sem considerar a realidade histórico social dos educandos acaba por alimentar a desesperança. Isso é perigoso, pois a desesperança nos aprisiona numa realidade que busca beneficiar apenas a classe dominante. Como professores progressistas precisamos esperar, isso, no sentido de que a esperança precisa ser o alimento da luta que se dá por meio da prática pedagógica, a qual,

enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática.

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa de prática

para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim espera vão. (FREIRE, 2021, p. 15).

Logo, acreditar que a mudança é possível a partir da *práxis* pedagógica é também um ato de resistência que pode tornar aquilo que se acreditava ser mera utopia, em realidade histórica e ontológica. Apesar do distanciamento, o ensino remoto nos possibilitou uma aproximação com as famílias, talvez seja o momento propício para democratizar a esperança de que a educação pode emancipar os seres humanos.

Kohan (2019, p. 130) nos traz um aspecto importante da teoria de Paulo Freire que é necessário colocar como base desse processo que estamos vivenciando: o amor. Educar é um ato de amor. Nas palavras do autor,

Um educador ama ensinar, seu ensinar, mas também o ensinar de quem aprende e domundo que ensina; ele também ama aprender, o seu aprender, e também o aprender de quem aprende com ele; ama se repensar permanentemente a si próprio e ama ajudar outras e outros a se repensar a si próprios; ama também se mostrar com abertura, disponibilidade, curiosidade, incertezas; e ama a curiosidade dos outros e outras.

Educar com amorosidade significa compreender o outro, respeitar o seu tempo, se mostrar presente e disposto a ajudar. Muitas vezes, além de ensinar os alunos, o professor também terá que se comprometer a auxiliar as famílias nesse processo educativo, compreender as dificuldades de tempo e os problemas que cada família traz dentro das diversidades existentes em tantos contextos diferentes e, muitas vezes, considerar isso no momento de organizar o plano de ensino, incluir esse aluno, para que ele permaneça no processo educativo.

Esse olhar amoroso deve estar presente em qualquer prática educativa, mas, na pós-pandemia, ele terá que ser ainda mais evidente. Precisamos compreender a incapacidade de muitas

famílias de acompanhar o ensino remoto, a defasagem de conteúdos com relação ao que está proposto nos documentos oficiais. O professor deverá perceber que a educação dialógica proposta por Paulo Freire ultrapassa os limites de uma matriz curricular, é uma educação para a vida e pela vida. E pela via das vivências irem construindo novas possibilidades de aprender.

### **Considerações Finais**

O ensino remoto, imposto pela Pandemia de Covid-19, evidenciou algumas situações muitas vezes veladas na educação pública brasileira. Num contexto mundial de globalização e alto desenvolvimento das novas tecnologias, a escola pública ainda se mantinha tradicional e com práticas metodológicas muito distantes da revolução tecnológica que vivemos. Essa defasagem tecnológica está posta desde a formação de professores, até no aspecto que se refere a políticas públicas voltadas para o incentivo e o uso das novas tecnologias. Apesar da democratização da internet e da utilização de ferramentas digitais, como, por exemplo, smartphones, uma grande parcela da sociedade ainda não tem qualidade no acesso à internet.

Os documentos elaborados pelo Banco Mundial e pelas organizações internacionais-UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial (WFP), apontam que a função social da escola vai muito além do processo de ensino aprendizagem, sobretudo das crianças que vivem em situações de vulnerabilidade. A escola tornou-se espaço de alimentação garantida, atendimento psicossocial, e até mesmo lugar de proteção às crianças e aos adolescentes.

Entendemos que a educação escolar precisa estar pautada no parâmetro da igualdade apresentados por Jacotot e Paulo Freire. A igualdade das inteligências rompe com a visão hierarquizada da educação. Assim, professores e alunos são iguais. Nessa perspectiva, o diálogo torna-se possível, e a troca de saberes acontece tanto entre professores e alunos, como entre alunos e professores. Educar é um ato de amor; esse olhar amoroso da

filosofia de Paulo Freire deve estar presente em qualquer modalidade de ensino. Durante a Pandemia e na pós-pandemia, os professores deverão olhar os alunos em sua completude, com seus problemas, seus medos, seus anseios, sobretudo pelo fato de muitos alunos terem sido segregados, pois o poder público não foi capaz de oferecer igualdade de condições e acesso à educação durante a pandemia, ao contrário, evidenciou ainda mais as desigualdades presentes na sociedade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 544* de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOIÂNIA. Superintendência da Casa Civil e Articulação Política. *Decreto n. 751* de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas complementares de enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo do Município de Goiânia. Disponível em: <[https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/le-gis/2020/dc\\_20200316\\_000000751.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/le-gis/2020/dc_20200316_000000751.html)>. Acesso em: 04 jul. 2021.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1 ed.-Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. In: MAGALHÃES, Jonas. Et.al. (ORG). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Volume II. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 104 – 117. Disponível em: <[http://observatorioedhemfoc.hos-pedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook\\_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf](http://observatorioedhemfoc.hos-pedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf)>.

Acesso em: 04 de jul. 2021.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020)

UNESCO. *Marco de ações e recomendações para a reabertura das escolas*. Abril de 2020. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2020-06/UNESCO\\_COVID-19\\_framework\\_por\\_2020\\_0.pdf](https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2020-06/UNESCO_COVID-19_framework_por_2020_0.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2021

WORD BANK GROUP. *Políticas educacionais na pandemia do COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do Mundo?* 25 de março de 2020 Disponível em <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>> . Acesso em: 25 maio 2021.

# RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO MEDIADORES DE INCLUSÃO

*Ana Beatriz Machado de Freitas  
Natália de Aquino Borges Queiroz  
Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura*

## **Introdução**

A matemática na escola sempre mereceu inclusão. Não nos referimos estritamente a adaptações para alunos com deficiências ou com discalculia. Referimo-nos ao elevado índice de insuficiência acadêmica na área de matemática, de modo geral, sem especificação de estudantes com necessidades educacionais específicas, como revela a pesquisa de Santos (2020). Essa autora desenvolveu um estudo quali-quantitativo sobre o desempenho, em matemática, de estudantes do 9º ano matriculados nas escolas estaduais brasileiras, com base na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Concluiu-se que entre 2007 e 2017 houve um discreto aumento desse desempenho, ano a ano, porém somente com alcance do nível 3, numa escala cujo grau máximo é 9 (SANTOS, 2020).

Certamente os parâmetros do Saeb ou de qualquer sistema de avaliação podem ser questionados quanto à suficiência para identificação de conhecimentos e habilidades cognitivas, haja vista que estes não dependem exclusivamente da escola ou de um padrão de ensino. Por outro lado, como os critérios de avaliação do Saeb foram elaborados em consonância com o que é proposto para as escolas como ensino fundamental, em cada ano escolar, depreendemos que o resultado “nível 3” (SANTOS, 2020) revela fracasso escolar na educação referente à matemática.

D'Ambrosio (2016) assinala que o ensino da matemática é pouco discutido e, quando o é, considera-se que é preciso ensinar de novo e com mais intensidade quando o aluno não consegue aprender. Desse modo, o fracasso estaria sempre em um dos pólos: ou na capacidade dos estudantes ou na insuficiência quantitativa e/ou de sistematização do ensino, e assim não se questiona o modelo curricular dominante (D'AMBROSIO, 2016). Esse pesquisador defende que o professor deveria ser insubordinado a padrões curriculares que requerem memorização de técnicas e operações, pois tais habilidades não dependem fundamentalmente da docência. O papel insubstituível do professor apresenta-se quando esse profissional ensina (conceitual e criativamente) o que dá sustento às técnicas e operações e mostra que a matemática está presente na vida, na cultura e nas demais ciências (D'AMBROSIO, 2016).

Está no ensino a responsabilidade em mobilizar os aprendizes para o desenvolvimento cognitivo e criativo. Daí a importância, para a formação de professores, de conhecimentos acerca dos processos psicológicos das construções cognitivas.

Estudos fundamentados na Epistemologia Genética, desenvolvida pelo biólogo e psicólogo Jean Piaget, propagaram-se na Pedagogia, constituindo-se uma vertente denominada construtivista. Essa denominação aparece associada ao pensamento piagetiano, sob a consideração de que o teórico concebia o desenvolvimento mental como um processo de construção contínua que se dá por meio de ações do organismo em interações com pessoas e mediante experiências com o meio físico. Nessa perspectiva, a inteligência é um processo cujo desenvolvimento depende de condições para que sua construção ocorra. Essa construção configura estádios etários sucessivos, os quais são caracterizados, entre outros aspectos, por uma forma particular de exercício do raciocínio lógico-matemático (PIAGET, INHELDER, 1994; PIAGET, 1999).

A epistemologia de Piaget foi e tem sido tomada como referência para estudos que discutem o pensamento da criança, em distintas faixas etárias, referente a elaborações cognitivas

matemáticas (como operações de classificação, seriação e comparação), bem como questões didáticas que envolvem o ensinar-aprender conteúdos e conceitos matemáticos.

Neste texto enfocaremos a relevância de recursos pedagógicos lúdicos e do jogo para o ensino-aprendizagem construtivo da matemática no ensino fundamental, por meio de um relato de experiência decorrente de um trabalho de pesquisa realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia, com o objetivo de elaborar recursos pedagógicos potencialmente favorecedores da inclusão educacional. A perspectiva de escola inclusiva, com a qual nos alinhamos, é a orientada pela Declaração de Salamanca (1994), cujo texto defende que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de diferenças e/ou necessidades educacionais especiais, porém com atenção às especificidades no âmbito de acessibilidade e às características de aprendizado.

Para o trabalho, realizado em uma escola de Goiânia, escolhemos uma turma em que havia um aluno, que aqui chamaremos L., com características do transtorno do espectro autista (TEA). A escolha foi motivada pelo duplo desafio: proporcionar ou ampliar, para a turma, aprendizagens referentes à matemática (visto que esse campo de conhecimento é comumente considerado difícil) e, para além do conteúdo, envolver L., tanto na construção do conhecimento quanto na interação com a turma e vice-versa.

Habilidades de comunicação e sociabilidade são aspectos em déficit no autismo, o que não significa que estejam ausentes ou impossibilitados de se desenvolver (SCHMIDT, 2012). Seu palco de construção, como para qualquer pessoa, acontece nas relações sociais e delas decorre. Quanto mais significativas as relações, mais o agir do sujeito torna-se intencional, expressivo e comunicativo para o outro e para si. Schmidt (2012) destaca que relação professor-aluno, nesse processo, é fundamental e depende da sensibilidade do docente em perceber particularidades do aprendiz com TEA como oportunidades para interagir, ensinar e estabelecer comunicação.

Essa consideração de Schmidt (2012) nos remonta ao termo “inteligir”, referido por Paulo Freire (2002). O termo diz respeito à

expressão da inteligência a partir dos próprios conhecimentos e percepções de mundo. Esse conceito será abordado adiante, na seção “O inteligir e a matemática na inclusão educacional”, em que detalharemos as ações do trabalho de campo e seus desdobramentos. Primeiramente, discorreremos acerca das contribuições do construtivismo como embasamento de propostas pedagógicas lúdicas para o ensino da matemática.

## **O construtivismo e a matemática**

Em *A Psicologia da criança* (PIAGET, INHELDER, 1994), os autores descrevem uma sequência de etapas ou estágios de desenvolvimento cognitivo, os quais são nomeados: sensório-motor (de 0 a 2 anos de idade); pré-operacional (2 a 7 anos); operatório concreto (7 a 11 anos) e estágio das operações formais (11 a 15 anos acima). Na postulação dessa sequência, reafirmada e detalhada em outra obra (PIAGET, 1999), Jean Piaget tomou por referência a capacidade de operar (na cognição) logicamente, de forma cada vez mais abstrata.

Assim, no primeiro estágio temos o bebê, que depende fundamentalmente dos seus órgãos dos sentidos e da motricidade, em amadurecimento, para explorar o ambiente. Seu raciocínio e campo de ação estão dependentes do imediato constatado pelos sentidos.

No estágio seguinte, caracterizado majoritariamente pela função simbólica, a capacidade cognitiva se amplia graças a essa função, que permite à criança imaginar, imitar e criar para além de objetos, pessoas e ambientes que estão em seu campo imediato de visão ou percepção. Todavia, no âmbito lógico-matemático (relações que envolvem conservações de peso, volume, comprimento; classificações e seriação), a criança não demonstra reversibilidade nem argumentos que transcendam a aparência dos objetos. Por exemplo, ela pode concordar que dois bastões idênticos de massinha são iguais; contudo, quando transformamos um deles em uma bolinha e depois repetimos a pergunta (se a quantidade de massinha continua a mesma), a criança hesita e, em geral, opta por

uma das formas: ou o bastão ou a bolinha. Não lhe ocorre o argumento de que a ação com a massinha poderia ser revertida - daí o termo reversibilidade de pensamento.

No estágio operatório concreto, tal capacidade se expressa, ao mesmo tempo que ocorre um descentramento (declínio do egocentrismo) cognitivo e afetivo, o que pode se verificar, por exemplo, nas situações de jogo. A criança entende que as regras dependem de convenções preestabelecidas, procuram segui-las e admitem modificá-las. Nesse último caso, concordam com a mudança se for acordada por consenso em um grupo, sob respeito e reciprocidade, e não por vontade individual, como o argumento de não querer perder. Por capacidade operatória pode-se relacionar as quatro operações fundamentais da matemática e as suas propriedades, que denotam compreensão de lógicas de reversibilidade, como a propriedade comutativa da adição.

O pensamento formal, também chamado hipotético-dedutivo, caracteriza o pensamento adolescente. As capacidades do período anterior se ampliam para domínios que não dependem de situações concretamente presentes ou representáveis/imagináveis visualmente; estendem-se agora para domínios abstratos, como o das equações matemáticas, leis da física e construtos filosóficos. Tal configuração, em termos da capacidade de abstração cognitiva, prossegue similar na fase adulta.

Os períodos etários descritos são aproximações, estimativas, pois o aparato biológico sozinho não constitui o desenvolvimento mental. É preciso, destacam Piaget e Inhelder na mesma obra (PIAGET; INHELDER, 1994), que haja interações e transmissões sociais, bem como exercício e experiências efetuadas com objetos, tanto experiências físicas (que permitem apreensão sensorial do que “está” nos objetos como característica), como experiências lógico-matemáticas (aquelas que permitem apreender o que não está “nos” objetos, mas se deduz da relação e comparação entre eles, como noções de maior/menor; leve/pesado; critérios de semelhança e diferenças).

Dadas essas considerações, compreendemos que o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático depende majoritariamente de quem formal ou informalmente ensina, no sentido de proporcionar oportunidades de interações e desafios à cognição.

Constance Kamii, discípula de Piaget, traz em *A criança e o número* (2000) exemplos de contextos pedagógicos de educação infantil nos quais apresenta sugestões de como o adulto/professor pode fazer perguntas, pedidos e proposições às crianças situações lúdicas (como o jogo de boliche) ou informais (como o lanche no refeitório por exemplo) que levam os pequenos a pensar formas de calcular, comparar, verificar quantitativos, levantar hipóteses, retificá-las. Ainda que, obviamente, o pensamento formal esteja cronologicamente distante, as condições para esse alcance dependem do qualitativo do desenvolvimento nos estádios anteriores, e uma vez que a criança pequena possui capacidade pensar com e a partir dos objetos que experiencia, significa que possui raciocínio lógico, o qual permite ações e formulação de hipóteses de caráter matemático.

No campo psicopedagógico no Brasil, também sob referencial de Piaget, Lino de Macedo (IEA, 2017) desenvolveu amplos estudos sobre a importância dos jogos na educação escolar, não só como recursos didáticos para facilitar o aprendizado de determinado conteúdo ou para motivação, mas também no intuito de potencialização da capacidade operatória. A esse respeito, o pesquisador exemplifica que há quem conheça regras de um jogo, como o xadrez, porém nunca consegue vencer, o que demonstra que houve aprendizado simbólico (do sentido e das regras), mas não um desenvolvimento da capacidade operatória (MACEDO, 1995).

Essa capacidade, além de abranger a matemática, alcança outras dimensões criativas, éticas e psicológicas, por isso o autor critica práticas em que o valor lúdico do jogo é retirado, de modo que o jogar converte-se em mero exercício. Ele defende que o conhecimento escolar deveria ser apresentado como jogo, principalmente para crianças, uma vez que a lógica infantil sobre a importância e o sentido da escola é diferente da lógica do adulto.

De modo geral, para o adulto predomina o sentido/função instrumental da escola, de preparo do filho/aluno para o que se espera na sociedade (concursos, aprovação para a série seguinte, conquistas no mundo do trabalho); já para a criança, o conhecimento vivido como jogo é o que confere sentido à vida escolar (MACEDO, 1995). Com isso, não é proposto equipar e equiparar escola a um parque de diversões. O que o autor chama atenção é para o sentido do verbo jogar, na vida, sentido esse que deveria ser recuperado na atitude frente ao conhecimento.

A estrutura escolar tradicional está associada à disciplina rígida e ao controle, sob ótica adultocêntrica. A criança se vê em um local em que deve obedecer a uma rotina e cumprir tarefas, das quais nem sempre compreende o sentido, o porquê e para quê. Assim, o conhecimento formal tende a se tornar mais aversivo e/ou passivo – depositado no indivíduo, diria Paulo Freire (1987; 1996) – do que convidativo à exploração e à curiosidade.

O “não sei” manifesto frente a um objeto de conhecimento muitas vezes oculta experiências frustrantes de ter estudado e não aprendido ou sequer visto sentido ou conexão com conhecimentos prévios significativos. Macedo (1995) lembra que muitos adultos “jogam”, na vida, diante do novo a se conhecer, com atitudes de recuo, de não entrar em relação. Subjaz a atitude de “matar” o desconhecido, antes mesmo de conhecê-lo. Por outro lado, os jogos ensinam justamente o contrário: convidam a conhecer e ter uma intimidade com o desconhecido, lidar com ele, enfrentá-lo como se enfrenta um adversário (MACEDO, 1995).

Suleiman (2008) declara que ficou surpreendida ao ver como seus alunos que não se motivavam com a matemática “pronta”, que lhes era cotidianamente oferecida, motivaram-se em situações de jogos. Até mesmo aqueles estudantes que não se achavam bons nessa disciplina ou se achavam inferiores a certos colegas mostraram-se entusiasmados a jogar mais. Não percebiam que estavam enfrentando, com entusiasmo, justamente aspectos que seriam suas dificuldades/medos/obstáculos. Essa constatação motivou a pesquisa de mestrado da autora, em que investiga concepções de professores

acerca do jogo na escola, considerando o alunado da segunda fase do ensino fundamental. Ela interroga os motivos da escassez de jogos ou de situações lúdicas nesse período da educação escolar, particularmente na matemática e, no contato com os professores entrevistados, constatou que eles, quando crianças, pouco brincaram na escola (tratando-se do brincar relacionado ao conteúdo formal de aprendizagem). Quando brincaram, as experiências aconteceram nos primeiros anos/primeira infância.

Esse histórico, aliado ao fato de que mesmo na formação universitária (licenciatura) a menção aos jogos aparece relacionada a crianças de faixas etárias da educação infantil e primeira fase do ensino fundamental), repercute na concepção de ensinar-aprender e, conseqüentemente, nas proposições e práticas pedagógicas; dificilmente os professores cogitam o uso de jogos no ensino da matemática na segunda fase do ensino fundamental (SULEIMAN, 2008).

Observamos, todavia, que mesmo no ensino fundamental o uso do jogo nem sempre é comum e, quando adotado, é pensado como recurso facilitador de um conteúdo considerado difícil e não uma prática pedagógica corrente, uma cultura de desenvolvimento cognitivo e, ainda mais, de desenvolvimento humano em sociedade. Macedo (2005) observa, por exemplo, que a própria noção de disciplina implica jogo com regras. Entretanto, tradicionalmente as regras são impostas, não advêm de combinados, concordâncias ou de uma construção coletiva, como convém à democracia.

Ser disciplinado significa ter um comportamento subordinado a regras. Mas o que é regra? Algo que se constrói por consentimento. É como em um jogo. As regras são arbitrárias, mas a criança aceita porque gosta de jogar. Sem regra, não há jogo. Para definir regras, usamos o recurso da democracia. A classe toda discute, sob a condição de que todos aceitem o que a maioria decidir. [...]. Convencer é diferente de impor. (MACEDO, 2005).

Entendemos que o convencimento decorre de diálogos, momentos, rodas de conversa, nas quais pontos de vista são apresentados e, a partir deles, os participantes podem pensar, combinar, comparar, acrescentar, subtrair e multiplicar proposições.

## **O entender e a matemática na inclusão educacional**

Na perspectiva construtivista a disciplina não é algo que se tem ou não tem, como se fosse algo intrínseco ou herdado; ao contrário, disciplinas, no plural, são possíveis, podem ser combinadas e construídas no coletivo, desde o silêncio até dinâmicas em que as crianças perguntam e conversam entre si (MACEDO, 2005). Esse viés, a nosso ver, aproxima-se da pedagogia de Paulo Freire no tocante ao princípio de dialogia, a qual permite o entender:

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também comunicação do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2002, p. 21).

Note-se que a “não polêmica” refere-se a discussões que alimentam discórdias em nome de um ponto de vista que se mostra intolerante ou sem escuta para com os demais. Na mesma obra, Freire (2002) assinala a importância do respeito às diferenças culturais e exemplifica que defende grupos /culturas oprimidas quanto à importância de reivindicarem seus direitos, porém não compactua com ações de violência que certas pessoas desses grupos manifestam. A não discriminação é postulada por Freire

(2002) como essencial à democracia e constituinte do “pensar certo”. O educador faz referência à classe, gênero e raça, e aqui acrescentamos que no século XXI as questões sobre diferenças e diversidade humana na escola e na sociedade têm sido foco em instituições de ensino, organizações populares (movimentos sociais, associações) e mídia (televisiva e de internet).

Um dos grupos historicamente excluídos das escolas comuns é a população de pessoas com deficiência, cujo destino era uma vida social bastante limitada; suas capacidades de aprendizado e de atuação laboral eram predefinidas por programas educacionais específicos, muito mais com foco na “patologia” ou no corpo “faltante”, supostamente improdutivo para o trabalho (BIANCHETTI, 2011), do que nas histórias, subjetividades e potencialidades dos sujeitos. O aluno com deficiência aparece aos professores tal qual o jogo em aula de matemática para pré-adolescentes e adolescentes: é uma novidade, tanto na formação de licenciado quanto na experiência pessoal (poucos tiveram a experiência de estudar com colegas com deficiência, uma vez que a escolarização desse público, quando acontecia, transcorria em escolas especiais).

O conceito atual de deficiência, posto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, promulgada em nosso país pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), define que esta condição não é atestada estritamente pela biologia (organismo); ela depende do qualitativo das interações e das condições sociais, do que estas proporcionam para a autonomia dos sujeitos ou, ao contrário, de como se colocam como barreira.

Em relação à inclusão educacional, significa que não basta abrir a escola comum à presença física da pessoa com deficiência, tampouco ofertar espaços, pessoas e materiais somente para ela. Incluir, em sentido amplo, pressupõe a não discriminação; qualquer diferença precisa ser acolhida, respeitada e subsidiada quanto às condições necessárias e suficientes para aprender, sem

prejuízo do convívio com os pares e preservando-se (ou proporcionando) a interação com eles.

No curso de Pedagogia do câmpus Goiânia Oeste do IFG, na disciplina Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, houve a proposição de que fossem criados recursos pedagógicos de baixo custo considerando contemplar alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva<sup>1</sup>. Isso significa que o recurso não poderia se converter em objeto exclusivo do aluno “diferente”, mas deveria ser compartilhado, posto em interação com os colegas. Para tanto, dependeria de uma proposição didático-pedagógica de jogo para o uso do material e suficientemente mediadora no sentido de atender necessidades específicas de aprendizagem e necessidades de ensino de determinado conteúdo ou disciplina escolar.

O campo de pesquisa para a realização da proposta fomentou a elaboração de recursos lúdicos para o ensino da matemática na primeira fase do ensino fundamental. Ao percebermos os desafios enfrentados pelo aluno L., com espectro autista, da turma do 1º ano de uma instituição privada em Goiânia, tivemos como objetivos minimizar dificuldades na matemática, melhorar a compreensão (para o aluno) da rotina escolar por meio de figuras (imagens) e favorecer a inclusão educacional em relação, também, à sociabilidade. Desse modo, contribuiríamos para dirimir barreiras à inclusão da pessoa com deficiência, entre elas, como cita o Estatuto (BRASIL, 2015), as relacionadas à comunicação e as atitudinais, estas últimas caracterizadas por discriminação e preconceitos, muitas vezes ocasionados por desconhecimento.

Em relação ao autismo - ou, para empregar a atual denominação científica, transtorno do espectro autista (TEA) -

---

<sup>1</sup> Os Marcos Políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), delimitam estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em três grupos: os que apresentam deficiência (sensorial, física, intelectual); os que apresentam altas habilidades/superdotação e os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento. Nessa última categoria se enquadram alunos com espectro autista.

pairam estereótipos, como a ideia de que alunos que o apresentam seriam isolados em um mundo particular e fechado e, por isso, alheios a quaisquer intervenções ou naturalmente desinteressados (SCHIMIDT, 2012). Esse mesmo autor refere pesquisas que mostram como a afetividade estabelecida entre professor-aluno, motivada pelo envolvimento e pelo olhar atento do docente para comportamentos repetitivos do aluno com TEA, é fundamental para que sejam identificadas “chaves de acesso” à subjetividade. Em outras palavras, o que seria “um problema”, na conotação negativa do termo, pode ser a potencial abertura à comunicação e à aprendizagem, pois as fixações são reveladoras de um foco de interesse, intenção ou admiração por parte do aluno, foco que pode e deve ser explorado pedagogicamente.

Nos momentos de observações e pesquisa, identificamos que cores vibrantes, animais, pipas e pizza obtinham atenção total da criança, e a partir dessa constatação decidimos criar um livro sensorial matemático contendo esses elementos. Refletimos acerca da afirmação de Kammii (2000) sobre a importância da visão do docente nas relações afetivas e pedagógicas de seus alunos, pois esta, além de unir pontos de interesse com o material didático, pode contribuir com uma relação consistente entre os estudantes. Em suma, é a perspectiva de fomentar a curiosidade e a aprendizagem por meio de interações significativas com recursos e objetos de conhecimentos e com os pares envolvidos.

Na mesma direção, Freire (1987, p. 45, grifos do autor) nos lembra que “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘admiração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘readmira’ a ‘admiração’ que antes fez, na ‘admiração’ que fazem os educandos”. É esse processo que, ao olhar/mirar junto, abre o desvelamento e o aprofundamento da consciência do mundo vivido.

Decidimos explorar ao máximo a visualidade aguçada e os interesses de mundo (realidade vivida) do estudante L., conforme citado, na confecção do livro sensorial, composto por cinco páginas.

O E.V.A. foi a matéria-prima escolhida, haja vista que, além do custo acessível, é de fácil acesso.

A primeira página teve como objetivo socializar as emoções. Fizemos o rosto de um menino com as características do aluno e colamos as expressões labiais em velcro, conforme a emoção mudava (tristeza, alegria, raiva e medo). Assim, a criança poderia alterar a expressão com a figura da boca correspondente. Buscamos gerar um sentimento de pertencimento ao estudante, favorecendo a comunicação.

Na segunda página, inserimos a rotina da criança por meio de imagens. Levamos em consideração a dificuldade que L. tinha na compreensão da escrita. Para que a leitura/identificação fosse a mais próxima possível, tiramos foto da capa dos livros didáticos de todas as disciplinas. Para a aula de Artes, colocamos imagem de uma obra de Romero Brito, autor estudado pela classe, e para simbolizar o recreio utilizamos gravura de crianças jogando futebol, pois esse é o esporte de que L. mais gosta. Nesse mesmo raciocínio, a bola foi utilizada para representar a aula de educação física. No lanche, usamos gravuras de diversas frutas e, por fim, na saída, a imagem de uma casa. Imprimimos todas as figuras em preto e branco para que, nos momentos livres, L. pudesse colori-las.

Na terceira página, colamos com velcro os numerais de 1 a 9 para que o aluno visualizasse possibilidades matemáticas utilizando as quatro operações. Os sinais de adição, subtração, multiplicação e divisão ficaram expostos em uma linha horizontal junto aos numerais.

L. sabia contar corretamente de 1 a 10 com auxílio de fichas e fazer somas dessa dezena com unidades. Entretanto, para representar a adição por meio de numerais, não distinguia a ordem das dezenas da ordem das unidades. Colocava, por exemplo, o numeral 2 embaixo do "1" do numeral 10, e não sob o zero. Essa dificuldade, comum no início das representações das operações matemáticas, costumam ser trabalhadas por meio de um recurso didático denominado Quadro de Valor de Lugar (QVL), que consiste em um quadro em que numerais aparecem representados pelas ordens de que é composto: unidade, dezena, centena ou mais (Ex: numeral 10. Na coluna das unidades

está o zero, e na coluna das dezenas o 1, sendo que este "1" representa 10 unidades. Isso significa que quando o quantitativo de unidades – que podem ser representadas no quadro por fichas – chega a 10, elas são transportadas para a coluna das dezenas, pois representam, juntas, uma dezena. Desse modo, "zerou" a coluna das unidades". Essa compreensão nosso aluno ainda não tinha).

Sabendo disso, propusemos o QVL na quarta página do livro, pensando na dificuldade de L. em "transportar" unidades e dezenas. Essa proposta possibilitou ao estudante reaproveitar alguns materiais concretos de que já fazia uso, como o material dourado e as fichas escalonadas, colaborando para uma melhor compreensão matemática.

Na quinta e última folha colocamos a figura de uma pizza de calabresa (favorita do aluno) para trabalhar as dezenas. Cada fatia representava uma dezena diferente e ao retirá-las da pizza era possível descobrir os números. Dessa forma, o aluno deveria colocar a fatia no velcro com a dezena correta.

Em nossa atuação docente, desmembramos o livro para que pudéssemos envolver toda a sala. Iniciamos com a atividade das emoções; dissemos que iríamos fazer a brincadeira do humor. L. e seus colegas ficaram extasiados. Convidamos alguns alunos para irem ao quadro e colocarem as boquinhas conforme o seu humor. Fizemos alguns combinados: se algum dia alguém colocasse uma boquinha triste, iríamos perguntar se o colega gostaria de um abraço; se estivesse bravo, perguntaríamos se ele queria conversar ou ficar um pouco sozinho, e assim que estivesse melhor, estaríamos à disposição para conversar. L. se mostrou feliz com a interação e, quando pedimos um abraço, ele não o recusou.

Em outro momento, realizamos a atividade da Amarelinha das Dezenas: separamos os alunos em três grupos. O objetivo era que o giz jogado no desenho da amarelinha caísse na maior dezena. O grupo com maior pontuação venceria. Cada grupo deveria selecionar uma pessoa responsável por anotar a pontuação de cada integrante. L. torceu pelos colegas e riu muito na sua vez de pular. Ao retornarmos à sala de aula para somar as pontuações, L. se

prontificou a ajudar. Colocamos a folha de Q.V.L no quadro e solicitamos aos três representantes dos grupos que tivessem em mãos o material dourado e as fichas escalonadas para realizarmos as contas. Após usar o material dourado e confirmar conosco sua resposta, L. colocou as fichas escalonadas correspondentes ao resultado de seu grupo. Nesse momento, todos os colegas vibraram muito pelo esforço de L.

Essa experiência nos motivou a propor um minicurso sobre educação matemática, no eixo Formação Docente, no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), em 2020. A proposta inicial era a confecção de recursos pedagógicos de baixo custo e com materiais reciclados que contribuíssem com o ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva, desta vez para a segunda fase do ensino fundamental.

Devido à pandemia da COVID-19, o formato do Endipe 2020 foi alterado para virtual. Decidimos não seguir com a proposta metodológica de produzir materiais em tempo real. Fotografamos materiais que produzimos, tanto os direcionados para a faixa etária da segunda fase do ensino fundamental, como também os que confeccionamos para ações as pedagógicas da escola-campo do curso de Pedagogia. Alguns dos recursos foram apresentados ao vivo, na alternância de momentos teóricos e práticos e sob interações no *chat* com os participantes, predominantemente professores.

Para além dessa exposição e diálogo, propusemos aos participantes (adultos) um jogo de raciocínio passível de resolução por crianças e/ou pré-adolescentes que, segundo a terminologia piagetiana (PIAGET, 1999), encontram-se no final do estágio cognitivo operatório-concreto e início do operatório formal. Diante do jogo proposto, os participantes se sentiram como alunos com dificuldade e não chegaram a solucionar o desafio.

Nesse movimento intelectual dos adultos, identificamos congruência com a pesquisa de Suleiman (2009), na constatação do distanciamento da esfera lúdica, aspecto marcante na história estudantil de professores. Remeteu-nos, ainda, a pensar que as dificuldades de ensinar e de aprender matemática encontram-se

relacionadas à “obsoletude do modelo escolar e dos conteúdos” (D’AMBROSIO, 2016, p. 3), modelo esse que privilegia o aprendizado do que está construído, formulado, ao invés de levar os estudantes à construção do raciocínio e da relevância e lógica de um problema posto.

### **Considerações finais**

As intervenções pedagógicas que propusemos mostraram congruência com a teoria, no que se refere à potencialidade de desenvolver o inteligir (FREIRE, 2002), uma vez que a acessibilidade dos recursos confeccionados, a comunicação (proporcionada pela mediação didática), a conexão com a vida (escolha de temáticas significativas para o estudante) e a intencionalidade pedagógica voltada para a inclusão educacional estiveram presentes e configuraram a dialogia necessária para a conexão com a subjetividade de L. e fomentar sua inteligência.

Kammi (2000) e Suleiman (2008), em suas pesquisas, adotaram recursos pedagógicos e metodologias em consonância com as faixas etárias, níveis cognitivos de desenvolvimento e sob motivação de jogo, tal qual refere Macedo (1995), ao situar o ato de jogar como metáfora da vida, dos nossos enfrentamentos diários, à medida que nos relacionamos. Todavia, para uma criança com TEA, o desafio começa em fazê-la desejar interagir e comunicar-se em determinado contexto, descobrir a sua “chave de acesso”, no dizer de Schmidt (2012).

O presente relato de experiência enfocou a relevância de recursos pedagógicos lúdicos e do jogo para o ensino-aprendizagem da matemática no ensino fundamental, com o objetivo de favorecer a inclusão educacional. Neste sentido, o trabalho realizado com o aluno L. ampliou para a turma aprendizagens referentes à matemática e, para além do conteúdo, envolveu essa criança tanto na construção do conhecimento quanto na interação com os colegas. Quanto mais significativas as relações, mais o agir do sujeito torna-se intencional, expressivo e comunicativo, para o outro e para si.

Abrir e ampliar caminhos de comunicação e interação para o ensino-aprendizagem de uma criança com TEA foi e é desafiador, porém identificamos a eminência de outro desafio: os professores, tal qual ocorre com os estudantes, necessitam dessa abertura, necessitam aprender (ou reaprender) a jogar/brincar com a matemática, reconectá-la com o próprio intelecto e com os sentidos das práticas pedagógicas para, assim, reinventarem o ensinar.

Jogar é encorajar-se, dar passos à autonomia e ao ainda não pensado. É abrir-se a surpresas, atrever-se a perder/ganhar, juntar/separar, multiplicar e dividir raciocínios e anseios.

Aprender matemática não precisa ser traumático, tampouco desmotivador. As possibilidades aqui apresentadas podem ser só o começo para aulas cheias de aventuras criativas, conhecimento significativo e com ruptura de barreiras à inclusão educacional, inclusive a ruptura atitudinal frente à matemática.

## Referências

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. *Lei 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Acesso em: 13/ mar. 2021 (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato/2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A educação matemática hoje: por que e como? *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - ENEM. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. 12, 2016, São Paulo, SP. Anais eletrônicos...* São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. Disponível em: [http://www.sbembra-sil.org.br/enem2016/anais/pdf/8490\\_4451\\_ID.pdf](http://www.sbembra-sil.org.br/enem2016/anais/pdf/8490_4451_ID.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Versão digitalizada, 2002. Disponível em: [http://plata-forma.rede.san.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plata-forma.rede.san.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em : 10 maio 2021.

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS (IEA). *Lino de Macedo*. Universidade de São Paulo - USP, 2017. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoal/lino-de-macedo>. Acesso em : 24 jun. 2021.

KAMMI, Constance. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 2000.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 5-10, mai. 1995.

MACEDO, Lino. Disciplina é um conteúdo como qualquer outro. Entrevista concedida a Márcio Ferrari. *Nova Escola*, 01 ago. 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/863/lino-de-macedo-disciplina-e-um-conteudo-como-qualquer-outro>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PIAGET, Jean. INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SANTOS, Ariane Luzia. Um estudo sobre desempenho em matemática dos alunos matriculados na rede estadual de ensino em

uma avaliação em larga escala. *Revista Eletrônica Paulista de Matemática*. v.17, p.152-164, fev. 2020. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica/revista-cqd/>.

SCHMIDT, Carlo. Transtornos do Espectro do Autismo na escola: Protagonismos no processo inclusivo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35, 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais eletrônicos...* Porto de Galinhas: Hotel Armação, 2012. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/547/2019/10/GT15-1786\\_int.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/547/2019/10/GT15-1786_int.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

SULEIMAN, Amal Rahif. 2008. 258f. *O jogo e a educação matemática: um estudo sobre as crenças e concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no fazer pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2008.

“No dia em que Paulo Freire faz 100 anos – e afirmo isso no presente porque sua inspiração continua viva entre nós – este livro é um exemplo que mostra a potência e a energia gerativas de sua obra e vida. Nestes tempos de desprezo pela vida digna do povo, a amorosidade igualitária e menina de Paulo Freire não deixa de nos dar o que pensar e nos inspira a sonhar com outras vidas dentro e fora dos espaços educativos.”

**Walter Kohan**

