

# EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA AUTONOMIA E LIBERDADE:

Discussões contemporâneas em Paulo Freire



Organizadoras:

**Angela Maria Corso**

**Sandra Regina Gardacho Pietrobon**

**Educação como prática da  
Autonomia e Liberdade:  
discussões contemporâneas em Paulo Freire**



**Angela Maria Corso  
Sandra Regina Gardacho Pietrobon  
(Organizadoras)**

**Educação como prática da  
Autonomia e Liberdade:  
discussões contemporâneas em Paulo Freire**



**Pedro & João**  
editores

**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.

---

**Angela Maria Corso; Sandra Regina Gardacho Pietrobon [Orgs.]**

**Educação como prática da Autonomia e Liberdade: discussões contemporâneas em Paulo Freire.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 183p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0318-8 [Impresso]  
978-65-265-0319-5 [Digital]**

1. Educação. 2. Autonomia. 3. Liberdade. 4. Paulo Freire. I. Título.

---

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); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
Lucimara Cristina de Paula	
<b>APRESENTAÇÃO DA OBRA</b>	<b>11</b>
Angela Maria Corso e Sandra Regina Gardacho Pietrobon	
<b>DESENVOLVIMENTO HUMANO: ACESSANDO A APRENDIZAGEM</b>	<b>15</b>
Glorismar Gomes da Silva e Miriam Adalgisa Bedim Godoy	
<b>REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA FREIRIANA</b>	<b>39</b>
Lucilene Aparecida Francisco, Ana Flávia Hansel e Leociléa Aparecida Vieira	
<b>A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ</b>	<b>59</b>
Janete Buaski, Miriam Adalgisa Bedim Godoy e Ailton Barcelos da Costa	
<b>O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE E O TRABALHO DO PEDAGOGO</b>	<b>77</b>
Nelsi Antonia Pabis	

<b>A PRÁXIS DA TOLERÂNCIA COMO NECESSIDADE EXISTENCIAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS E NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE</b>	<b>93</b>
Phiama Souza Guerra De Conti	
<b>A JUVENILIZAÇÃO DA EJA</b>	<b>107</b>
Angela Maria Corso	
<b>A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E A LEITURA DE MUNDO</b>	<b>121</b>
Marta Rosani Taras Vaz e Rayane Regina Scheidt Gasparelo	
<b>MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA</b>	<b>139</b>
Cibelli Batista Belo e Vantielen da Silva Silva	
<b>O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA</b>	<b>155</b>
Luciane Maria Serrer de Mattos	
<b>A EDUCAÇÃO COMO DIREITO(S) HUMANO(S): DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE</b>	<b>171</b>
Sheila Fabiana de Quadros, Vanessa Elisabete Raue Rodrigues e Eli Machado Filho	

## PREFÁCIO

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 2014, p. 19)<sup>1</sup>

Ao ser convidada para escrever o prefácio desta obra, cujos temas traduzem o comprometimento politicamente amoroso de suas autoras e seus autores com a busca da autonomia e da liberdade na prática educativa, dirigi minha curiosidade aos anúncios de cada capítulo. Senti imenso contentamento no encontro com cada experiência, cada estudo, cada envolvimento humano com o processo educativo, inspirados na produção de Paulo Freire.

Os textos manifestam a preocupação com projetos educativos que considerem a inteireza do ser humano, sem recortá-lo em partes que não se comunicam, mas que, ao contrário, devem se desenvolver de forma solidária. Os estudos enfatizam a importância de uma proposta educativa alicerçada na busca da unidade na diversidade, pela inclusão de todas as pessoas, em todas as suas especificidades de gênero, cor, regionalidade, características pessoais, classe social ou cultura. Sem limitações à democracia, à tolerância, à ética universal dos seres humanos, ao respeito, ao amor.

Ao compreender a base da epistemologia e da práxis freireana, traduzida pelo *eu no mundo, com o mundo e com os outros*, os temas apresentados mostram sua defesa do direito de cada pessoa de ser

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.p. 19.

como é, de ser recebida com acolhimento, confiança, segurança e preparo científico por aqueles e aquelas que educam nas instituições. Valorizam a solidariedade, as relações igualitárias, a luta por uma sociedade menos desigual, injusta, preconceituosa, exclusora, perversa.

Partindo da relevância de nos educarmos mediante todas as formas de diferença humana, com profundo respeito aos contextos em que elas se fazem e refazem em comunhão, as reflexões convergem para a construção de conhecimentos em diálogo constante entre a ciência e a realidade, com engajamento político, sonho e esperança.

Nesse sentido, a obra aponta para a formação de educadoras e educadores numa perspectiva crítica, emancipadora, humanizadora e politicamente comprometida com a transformação social e com a transformação das instituições, possibilitadas pelo diálogo. O diálogo, na perspectiva freireana, representa uma mudança nas relações, pelo encontro de pessoas dispostas a aprender com as diferenças, a se posicionarem de forma curiosa diante delas, respeitando as diversas leituras da realidade e argumentando no sentido da contraposição ou da afirmação, exercendo a palavra verdadeira.

Enquanto postura ontológica e gnosiológica necessária no processo social, histórico, cultural de humanização, o diálogo se afirma como exigência existencial de homens e mulheres, que se fazem e refazem no mundo, com o mundo e com os outros, em solidariedade. Justamente pelo potencial transformador que manifesta, o diálogo é sufocado, silenciado, esvaziado no jogo de poder da manipulação perpetrado por aqueles e aquelas que desejam o domínio, a posse, a exploração de outras pessoas. Ao falsearem o diálogo, buscando estabelecer acordos ou pactos e/ou desenhando uma outra realidade, favorável a quem quer dominar, aqueles e aquelas que oprimem forjam a divisão, a dissimulação, a alienação, para exercer um controle eficaz das mentes e dos corpos.

Na contramão de uma postura solidária, tolerante, respeitosa, curiosa, o antidiálogo se faz instrumento de desumanização, de

coisificação do humano, materializado como necropolítica, como engodo, como negação de fatos e intenções, como valorização extrema do acúmulo de capital, caracterizados por tudo que se sobrepõem ao direito de vida dos seres que habitam o planeta e do próprio planeta. Nesta perspectiva, totalmente contrária à pedagogia crítica e humanista de Freire, a única ética existente é a ética do mercado, fundada no alinhamento entre Estado e empresariado para a construção de políticas, propostas, reformas e práticas que resultam no cansaço existencial de trabalhadoras e trabalhadores da educação.

A observação aguçada, sensível e indignada de Paulo Freire sobre esse cenário histórico, em nível nacional e mundial, com todas as crueldades que dele resulta, como a fome, a miséria, as doenças, o ódio, os crimes, as injustiças, as desigualdades, impulsionou sua aposta na esperança. Esperança que é imperativo existencial e, portanto, grande alvo de extermínio por aqueles e aquelas que amam dominar e explorar, colocando em seu lugar o pessimismo, o fatalismo, o adestramento, a acomodação, a manipulação.

Os textos dessa obra trazem o resgate da esperança na educação rigorosamente científica e politicamente engajada em favor de uma educação de qualidade para todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, destacando a importância de uma formação docente fundada na práxis freireana. Trazem o compromisso com a redução das desigualdades, a justiça social, o respeito à diversidade humana, o amor envolvido na construção de um mundo menos feio, em que seja possível vivenciar mais união e menos polarizações, menos agressões, menos violência e intolerância.

Ao caminharem nesta direção, por meio de seus trabalhos educativos e científicos, as autoras e os autores dessa obra salientam a responsabilidade ética que devemos assumir como educadoras e educadores, em todas as instituições, sejam escolares ou não escolares, contra toda forma de discriminação, exclusão, divisão ou opressão. Ao trilharem esse caminho, anunciam a autêntica autonomia e liberdade que sonham para a construção de

relações humanas e processos educativos cheios de beleza, unindo ciência e utopia!

Lucimara Cristina de Paula  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Fevereiro de 2023

## APRESENTAÇÃO

A presente coletânea compartilha de saberes e fazeres voltados a estudos, pesquisas e práticas sobre a seara da epistemologia freiriana, resultado da XII Semana de estudos do curso Pedagogia: “Educação como prática da autonomia e liberdade: o legado de Paulo Freire”, promovida pelo departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Irati-PR, e realizada de 5 a 7 de abril de 2022. Portanto, o evento extensionista trouxe para discussão o legado do Patrono da Educação Brasileira, que apresentou em suas obras princípios como a autonomia e a liberdade.

Esta obra, assim como os espaços organizados no referido, procuraram trazer propostas educativas diversificadas, para que possam ser lidas, refletidas e debatidas nos contextos de efetivação da prática pedagógica dos leitores, contribuindo com a possibilidade de trocas de experiências, análises do contexto educacional e dos sujeitos que deste fazem parte, e vislumbrar, de certo modo, um impacto positivo no cotidiano das instituições educativas.

Como primeiro capítulo temos a discussão sobre o DESENVOLVIMENTO HUMANO: ACESSANDO A APRENDIZAGEM, das autoras Glorismar Gomes da Silva e Miriam Adalgisa Bedim Godoy. O mesmo trata do desenvolvimento como processo, os aspectos ligados ao conhecimento psicomotor, bem como traz sugestões de atividades por área do desenvolvimento, para a efetivação com crianças na fase inicial de escolaridade.

No segundo capítulo intitulado REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA FREIRIANA, das autoras Lucilene Aparecida Francisco, Ana Flávia Hansel e Leociléa Aparecida Vieira temos a discussão quanto à crítica à educação bancária em contraposição a uma educação que dá liberdade aos sujeitos, a qual aproxima, contempla e dá

oportunidades. Dessa forma, apresentam a pedagogia freiriana como base teórico-epistemológica que subsidia um projeto coletivo de educação, trazendo um estudo teórico acerca da teoria freiriana que contempla a educação inclusiva.

A temática A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ, dos autores Janete Buaski, Miriam Adalgisa Bedim Godoy e Ailton Barcelos da Costa, é apresentada com dados relevantes, por meio de uma pesquisa qualitativa, e que nos fazem refletir sobre a necessidade de se concretizar práticas pedagógicas e, também, de contemplar o TEA na formação docente inicial e continuada.

O capítulo O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE E O TRABALHO DO PEDAGOGO, da autora Nelsi Antonia Pabis, objetiva refletir sobre o diálogo e como este é apresentado por Freire, isto é, como atitude pedagógica, visando fornecer elementos para fundamentar o trabalho do pedagogo, com vistas a uma tomada de decisão sobre o planejamento e implementação de uma prática pedagógica nas escolas, que possibilite aprendizagem aos alunos e também à educação informal.

No que se refere A PRÁXIS DA TOLERÂNCIA COMO NECESSIDADE EXISTENCIAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS E NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE, os escritos da autora Phiamo Souza Guerra De Conti discorre a partir de um relato pessoal, de sua história de vida, a necessidade da tolerância como valor e princípio educativo. Texto reflexivo e que irá tocar a todos com a perspectiva trazida pela pesquisadora, tendo como suporte teórico a epistemologia freiriana.

Já a autora Angela Maria Corso realizou sua escrita acerca da temática A JUVENILIZAÇÃO DA EJA no capítulo seguinte, o qual contempla uma reflexão sobre a modificação do público da EJA, com a crescente matrícula de jovens nesta modalidade de ensino. O texto traz a perspectiva freiriana para impulsionar um trabalho que acolha as diferentes juventudes, possibilite permanência dos jovens na escola e mudanças em suas trajetórias. A primeira parte do capítulo encontra-se uma discussão sobre juventude e as

juventudes da EJA, e a segunda, dá ênfase aos processos formativos, provando uma reflexão sobre o lugar dos jovens na EJA, a partir de alguns princípios da teoria freiriana.

O texto que segue apresenta sobre A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E A LEITURA DE MUNDO, das autoras Marta Rosani Taras Vaz e Rayane Regina Scheidt Gasparelo. A alfabetização e seus processos é um tema caro à Educação, e tratada na disciplina de Teoria e Metodologia da Alfabetização, no curso de Pedagogia, em seus componentes teórico-práticos e analíticos, de onde surgiram as reflexões do texto. Portanto, o mesmo apresenta princípios da teoria freiriana que auxiliam na compreensão desse processo e com um olhar mais atento e acurado às crianças aprendizes.

No capítulo seguinte, há a discussão acerca da MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA, que as autoras Cibelli Batista Belo e Vantielen da Silva Silva nos brindam. As autoras apresentam o trabalho pedagógico com a área da matemática para crianças da educação infantil, com um viés mais problematizador e numa perspectiva libertadora. Assim, o estudo propôs-se a responder ao questionamento: o que pode caracterizar a Modelagem Matemática na Educação Infantil como uma prática educativa libertadora?

A autora Luciane Maria Serrer de Mattos contempla, com o capítulo O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, o olhar sobre tempos e espaços diferenciados no contexto educacional, trazendo a experiência da Pedagogia da Alternância vivenciada nas Casas Familiares Rurais, contemplando uma retrospectiva histórica e, também, a sistemática de trabalho e de práticas pedagógicas com os alunos que frequentam estas instituições. Texto revelador desse contexto e que retrata uma realidade diferenciada, e que faz-se necessária conhecer.

Sobre a reflexão quanto A EDUCAÇÃO COMO DIREITO(S) HUMANO(S): DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE os autores Sheila Fabiana de Quadros, Eli Machado Filho e Vanessa Elisabete

Rodrigues relacionam a teoria freiriana com a Educação e Direitos Humanos, numa proposta humanizadora e promotora da igualdade de acesso e condições de vida dos sujeitos. Pontuam que a proposta de Freire dialoga com os ideais dos Direitos humanos quando defende a construção coletiva de uma educação para a liberdade e diversidade.

Considerando estes capítulos com temas diversificados e necessários à compreensão do fenômeno educativo, convidamos à leitura e reflexão!

Prof<sup>a</sup> Dra. Angela Maria Corso e  
Prof<sup>a</sup> Dra. Sandra Regina Gardacho Pietrobon

# DESENVOLVIMENTO HUMANO: ACESSANDO A APRENDIZAGEM

Glorismar Gomes da Silva<sup>1</sup>  
Miriam Adalgisa Bedim Godoy<sup>2</sup>

## Introdução

O desenvolvimento do indivíduo constitui-se um vasto e complexo campo de estudo do ser humano, sendo uma área fundamental para descobertas e compreensão do desenvolvimento global do ser, seu comportamento, suas relações pessoais e com o mundo circundante. O conhecimento sobre evolução humana, transita pelas dimensões e aspectos que envolvem características diversas do ser em sua totalidade. Estudar o desenvolvimento humano passa pela compreensão de diversas fases do indivíduo que compreende processos evolutivos com o passar do tempo. Estudiosos afirmam que o crescimento humano é um “processo contínuo e ininterrupto em que os aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais se ligam, se influenciam e produzem indivíduos com modos de pensar, sentir e agir diferentes uns dos outros” (PIOVESAN, *et al.*, p. 41, 2018).

Sobre o desenvolvimento humano, os pesquisadores asseveram que esse tema é um “campo em constante evolução”, nesse sentido, tem-se percebido grandes avanços no conhecimento nessa área em todos os aspectos. Portanto, aprofundar o estudo

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Docente da Universidade Federal do Acre-Ufac, Rio Branco-AC. E-mail: gglorismar@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campus Irati/PR, Irati, Paraná – Brasil. E-mail: miriamadalgisa@terra.com.br

sobre essa temática, em especial no âmbito da educação e aprendizagem, tornou-se um campo de interesse e de desafio para educadores, uma vez que, para alguns estudiosos o desenvolvimento humano acontece por meio de um processo de transformação que se inicia a partir da concepção e continua até o final da vida (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A partir do exposto, esse texto procura discutir o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, como mecanismo de entendimento para o processo educacional, buscando trazer questões de aprendizagem de crianças em fase de escolarização inicial, momento em que os processos evolutivos tornam-se mais complexos e se intensificam de acordo com as interações humanas. Nesse sentido, faz necessário, portanto, introduzir alguns conceitos de desenvolvimento humano, a fim de refletir sobre o funcionamento cognitivo e sua relação com o processo de aprendizagem.

### **Alguns conceitos de Desenvolvimento Humano**

O estudo na área do desenvolvimento humano, tem explicado a sua essência desde a origem genética, concepção e formação do ser humano, até aspectos do crescimento das estruturas, comportamento e relacionamentos interpessoais, de forma que alguns conceitos de desenvolvimento humano explicam que:

São mudanças que todos os seres humanos enfrentam durante as várias fases de suas vidas. Essas mudanças resultam do aumento da idade assim como das experiências dos indivíduos em suas vidas, do potencial genético e das interações de todos os três fatores em qualquer momento específico. Portanto, o desenvolvimento é um processo interacional que resulta em mudanças no comportamento no transcorrer das várias fases da vida. (PAYNE, LARRY, 2007, p. 6).

De acordo com a compreensão de desenvolvimento como mudanças físicas, emocionais e cognitivas e das experiências humanas

nos diversos contextos, esse processo pode ser definido como sendo, “a capacidade de adquirir novas habilidades e de desenvolver tarefas cada vez mais complexas. Abrange as dimensões psicológicas, neurológica e motora, sendo por isso chamado de desenvolvimento neuropsicomotor” (FILHO, 2002, p. 6).

Partindo dessa concepção, é importante compreender os diferentes aspectos do desenvolvimento humano e que alguns fatores internos e externos, participam desse processo, quais sejam:

**Hereditariedade:** Traços ou características inatas herdadas dos pais biológicos.

**Ambiente:** Totalidade das influências não hereditárias ou experienciais sobre o desenvolvimento.

**Maturação:** “Mudanças qualitativas que capacitam o organismo a progredir para níveis mais altos de funcionamento – é geneticamente determinada e resistente a influência do meio ambiente. Alcança níveis intensos de modificação durante a puberdade.

Desdobramento de uma sequência natural de mudanças físicas e comportamentais”.

**Crescimento:** “Definido como as mudanças normais na quantidade de substância viva; é o aspecto quantitativo do desenvolvimento biológico. É o resultado de processos biológicos por meio dos quais a matéria viva se torna maior” (PAYNE, LARRY, 2007, p. 6; GALLAHUE; OZMUN, 2002; ARAÚJO, 1985).

Nessa direção, as características que envolvem o desenvolvimento humano, estão relacionadas aos aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, compreendendo desde o nascimento até o fim da vida (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Assim, tais características compreendem a organização e funcionamento pragmático do desenvolvimento humano, são elas:

**Desenvolvimento Físico:** Crescimento do corpo e do cérebro, incluindo os padrões de mudança nas capacidades sensoriais, habilidades motoras e saúde.

**Desenvolvimento Cognitivo:** Padrão de mudança nas habilidades mentais, tais como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade

**Desenvolvimento Psicossocial:** Padrão de mudança nas emoções, personalidade e relações sociais.

Esses desenvolvimentos, se constituem um processo unificado, estão inter-relacionados: cada aspecto do desenvolvimento afeta os outros. Assim, fatores pessoais e ambientais colaboram para o processo de desenvolvimento e algumas diferenças individuais são consideradas nas características influencias e consequências do desenvolvimento, uma vez que, “as pessoas diferem em gênero, altura, peso e compleição física; na saúde e nível de energia; em inteligência; e no temperamento, personalidade e reações emocionais” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 37, 42).

Em relação aos contextos ambientais, as autoras Papalia e Feldman (2013), afirmaram que as vidas pessoais também diferem: “os lares, as comunidades e sociedades em que vivem, seus relacionamentos, as escolas que frequentam (ou se elas de fato vão para a escola) e o trabalho que fazem, e como passam seu tempo livre”. Pode-se, portanto, inferir que as características pessoais em interação com o ambiente, provocam o desenvolvimento dos três domínios: “percepção sensorial (desenvolvimento físico), aprendizagem (desenvolvimento cognitivo) e construção de relações sociais (desenvolvimento psicossocial)”, por exemplo, o envolvimento de um grupo de crianças brincando juntas com um jogo de encaixe (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 38).

A partir do exposto, considera-se importante elencar alguns aspectos do desenvolvimento humano, como forma de compreender as dimensões e habilidades pessoais para o processo de aprendizagem, uma vez que **desenvolvimento e aprendizagem** se inter-relacionam de forma que a aprendizagem impulsiona e influencia a maturação do desenvolvimento humano em seus diversos aspectos (PIOVESAN, *et. al.*, 2018). No entanto, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo

contínuo ao longo da vida, enfatiza-se no presente texto, a faixa de idade correspondente a primeira fase da escolarização que, de acordo com Vygotsky (1998), “a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, iniciando muito antes da entrada da criança na escola”.

Assim como o desenvolvimento humano, a aprendizagem é um processo permanente e contínuo, aprender está intrinsecamente relacionado à existência humana, de tal forma que estudiosos sobre o assunto, descreveram que,

(...) desde o nascimento o ser humano tem seu desenvolvimento pautado pela aprendizagem, que ocorre de diferentes maneiras. Das atividades mais elementares como um bebê chorar para chamar sua mãe, para ser alimentado, passando pelas aprendizagens motoras, comportamentais, desenvolvimento da linguagem, das relações, até chegar a sofisticadas elaborações mentais (PIOVESAN, *et. al.*, 2018, p. 59).

De acordo com Piovesan e seus colegas, “a aprendizagem pode ser entendida como a capacidade que o sujeito apresenta de dar respostas que se adaptam às solicitações e desafios surgidos na sua interação com o meio”. É nessa interação contínua e nos diferentes espaços que, desenvolvimento e aprendizagem se impulsionam gerando mudanças e evoluções no comportamento e nas relações de cada indivíduo, promovendo uma melhor inserção na vida em sociedade (PIOVESAN, *et. al.*, 2018, p.60).

Piovesan *et al.* (2018), com base em Campos (2014), caracterizaram a aprendizagem por meio de diversos processos, a saber: 1- o processo dinâmico: participação ativa do indivíduo; 2- processo contínuo: a aprendizagem está presente desde o nascimento até o fechamento de nosso ciclo vital; 3- processo global: em que todos os aspectos que o constituem evoluem gradativa e concomitantemente, necessitando um completo envolvimento do indivíduo no ato de aprender; 4- processo pessoal: aprendizagem como uma experiência individual; 5-

processo gradativo: as operações realizadas vão se tornando cada vez mais complexas; 6- processo cumulativo: aprendizagens somam-se umas às outras acumulando experiências, quanto mais experiências são vivenciadas, maiores são as possibilidades de aprender (PIOVESAN *et al.*, 2018, p. 62).

As contribuições primorosas realizadas pelos estudiosos sobre o conhecimento na área do desenvolvimento e aprendizagem, permitiram organizar e elencar dimensões do desenvolvimento humano relacionadas a aprendizagem. Nessa direção, dentre os domínios que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem, está o desenvolvimento Motor, que se constitui em uma dimensão do ser humano e, que apresenta nos conceitos de Payne e Larry (2007), os aspectos relevantes para o seu entendimento, uma vez que, os autores definem desenvolvimento motor como:

mudanças que ocorrem em nossa capacidade de nos movimentarmos, assim como em nosso movimento em geral à medida que prosseguimos pelas diferentes fases da vida.

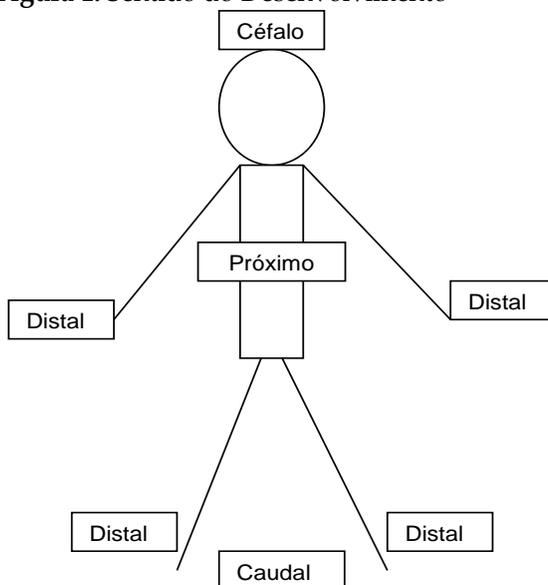
Mudança de comportamento motor que reflete a interação do organismo que está amadurecendo com seu meio ambiente.

O processo sequencial, contínuo e relacionado à idade pelo qual um indivíduo progride do movimento simples, desorganizado e desajeitado para execução de habilidades motoras complexas e altamente organizadas e, finalmente, para o ajuste das habilidades que acompanha o envelhecimento (PAYNE; LARRY, 2007, p. 2).

Partindo dos conceitos citados, conjectura-se que o processo de desenvolvimento, acontece diferentemente para cada indivíduo em suas diferentes fases da vida, tendo como fatores intervenientes desse processo, a motricidade, a maturação, o organismo e o comportamento, sendo essas aquisições relevantes para a evolução do desenvolvimento global em cada fase da vida humana, destacando que o desenvolvimento compreende o crescimento (aspecto físico ou estrutural do corpo) e a maturação que são as modificações funcionais do desenvolvimento (PAYNE; LARRY, 2007).

Assim, para melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças em fase de escolarização, destacam-se alguns aspectos do desenvolvimento motor, da percepção, da percepção auditiva, tátil cinestésica, fala, cognitivo e afetivo, buscando relacionar esse desenvolvimento com os processos da aprendizagem. Para essa compreensão descreve-se, inicialmente, o sentido do desenvolvimento e crescimento motor, entendidos como princípios: cefalocaudal, da cabeça para a parte mais baixa do tronco e próximo distal, das partes próximas do centro do corpo para as mais externas, conforme ilustra a Figura 1 (GONÇALVES, 2016).

**Figura 1:** Sentido do Desenvolvimento



**Fonte:** autoras

O conhecimento do sentido do desenvolvimento, contribui na compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da criança corresponde as aquisições motoras ou etapas do desenvolvimento motor infantil. Portanto, a aquisição de movimentos globais, antecedem a aquisição dos movimentos

refinados, respeitando o sentido do desenvolvimento (Figura 1), os quais em interação com o meio, estarão relacionados ao aprendizado cognitivo, sendo, portanto, fundamentais para o período de escolarização da criança.

Assim, o crescimento físico e o desenvolvimento da criança, especialmente de zero a seis anos, seguem algumas etapas e habilidade motoras, que não devem ser interrompidas ou transpostas. As crianças experienciam algumas atividades motoras denominadas: atividade motora global (movimento amplos de cabeça, tronco ou membros) e atividade motora refinada (movimentos finos, mãos ou extremidades). No sentido de clarificar esse entendimento, algumas das principais etapas motoras nos primeiros anos de vida das crianças, serão descritas, conforme Quadro 1.

**Quadro 1:** principais atividades motoras na fase de um mês a seis anos de idade

<b>Idade em meses</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Motricidade Refinada</b>
<b>1 e 2 meses</b>	Controle parcial da cabeça; Bom controle da cabeça levanta o queixo quando de bruços	Mãos fechadas; Membros em flexão
<b>3 a 4 meses</b>	Levanta o tórax da cama apoiando-se nos cotovelos; sentar-se com apoio	Abri as mãos; alcança objetos; mãos vão para a linha média do corpo
<b>5 a 6 meses</b>	Rola-se sobre a barriga para as costas; Mantém a cabeça ereta	Transfere objetos de uma mão para outra; Segura a mamadeira; Aperta as palmas das mãos
<b>7 a 8 meses</b>	Pula quando está em pé Senta sem apoio	Come bolacha sozinha; Entende o que se pede
<b>9 a 10 meses</b>	Fica em pé; Engatinha	Bate palmas
<b>11 a 12 meses</b>	Senta; Anda com apoio;	Pega lápis; Come sozinha
<b>15 a 18 meses</b>	Sobe escada engatinhando Anda com segurança; Chuta bola	Bebe água Rabisca papel
<b>2 a 3 anos</b>	Corre;	Constrói torre de dois cubos;

	Sobe e desce escadas com apoio	Copia círculo
<b>4 a 5 anos</b>	Dá vários saltos no mesmo lugar; Salta obstáculos	Joga amarelinha, equilíbrio nas pontas dos pés
<b>6 anos</b>	Maturação Neurológica ⇔ Prontidão. Alfabetização; fala; linguagem e sociabilidade	

**Fonte:** organizado pelas autoras com base em: Jean Piaget (1989); Gallahue; Ozmun (2002).

A motricidade humana enquanto domínio do desenvolvimento, se constitui a base sobre a qual a criança transcorre pelas etapas motoras, fortalecendo seu aprendizado e ampliando sua interação com o ambiente. No momento em que a criança atinge a postura bípede (fica de pé), há ganho de equilíbrio e tonicidade, promovendo a aptidão para exploração do meio e experiências mais complexas, uma vez que, “a postura é a base para a estruturação da atividade mental superior, levando o ser humano ao desenvolvimento psicomotor e à aprendizagem” (GONÇALVES, 2016, p. 29).

Igualmente importante, outros aspectos do desenvolvimento da criança, merecem destaque, a exemplo dos aspectos perceptivos, por meio dos quais a criança tem a “capacidade de reconhecer e compreender estímulos recebidos e estão ligados a atenção, consciência e memória. Sendo um fenômeno de captar, distinguir, associar e interpretar as sensações” (GONÇALVES, 2016, p. 29).

De acordo com Severino e colaboradores (2014), a capacidade perceptiva da criança, funciona como um sistema de percepção integrado, interagindo com o meio e fortalecendo as questões de aprendizagem. Essa relação interativa da criança com o meio, promove a capacidade de reconhecer e compreender estímulos recebidos e está ligada a atenção, consciência e memória, de forma que é possível captar, distinguir, associar e interpretar as sensações, estimulando na criança a apreensão e o aprendizado.

Nessa direção, enfatiza-se os diferentes tipos de percepção que alicerçam as aquisições do desenvolvimento da criança e sua aprendizagem. Portanto, alguns aspectos da percepção foram elencados, especialmente os envolvidos com a visão, audição, tato

cinestésico, fala, cognitivo e afetivo, descrevem-se então, as referidas percepções:

**Percepção visual:** desde que nascem os bebês tem capacidade visual e vão desenvolvendo com o passar dos meses. A realidade é apreciada pelo sentido da visão, e esta permite identificar as diferentes características de um estímulo visual, seja a forma, a cor, o tamanho, a textura ou o peso, de forma que podemos identificar, classificar, organizar, armazenar e lembrar a informação apresentada visualmente. Assim, a experiência do bebê com o meio promove a habilidade visual para reconhecer rostos e objetos. Enquanto que uma criança em idade escolar, utiliza a percepção visual para decifrar palavras, resolver quebra-cabeças e compreender conceitos matemáticos, além de desenvolver a compreensão das formas, dos símbolos abstratos e suas relações, adquirindo domínios como a coordenação visomotora, figura-fundo, constância da forma, posição no espaço e relações espaciais (BASSEDAS, *et. al.*, 2007; SEVERINO *et. al.*, 2014).

**Percepção auditiva:** inicia-se antes do nascimento, sendo funcional antes dos seis meses de gestação (22<sup>a</sup> a 24<sup>a</sup> semana gestacional), evolui durante o último trimestre de gestação, respondendo comportamental, elétrica e neuroquimicamente, em ambientes com a presença de sons (PENIDO; NEVES, 2013). Nos primeiros meses de vida o bebê tem preferência pela voz humana. A capacidade auditiva, envolve a recepção e a interpretação de estímulos sonoros através da audição. Algumas habilidades como a detecção do som, sensação sonora, discriminação, localização, reconhecimento, compreensão, atenção e memória, tornando a criança um ser capaz de ouvir e distinguir os diferentes sons (BASSEDAS, *et. al.*, 2007; SEVERINO *et. al.*, 2014).

**Percepção tátil cinestésica:** capacidade de o ser humano perceber através da pele as características de um objeto (forma, tamanho e textura), além de outras sensações como pressão, temperatura e dor, as quais em conjunto, possibilitam a adequada relação com o ambiente e objetos, assim como a proteção e reação dos indivíduos a estímulos nocivos.

O tato não é distribuído uniformemente pelo corpo. Os dedos da mão possuem uma discriminação muito maior que as demais partes, enquanto algumas partes são mais sensíveis ao calor. Entre os fatores presentes na percepção tátil estão: percepção de calor, coordenação motora fina, a percepção da dor, percepção temporal (SEVERINO *et. al.*, 2014, s/p). O toque experimentado de maneira suave e sistemática, baseada na precocidade do sentido do tato que já se encontra presente no feto a partir de sete semanas. “O tato é a origem dos nossos olhos, ouvidos, nariz e boca”, ou seja é a “... matriz de todos os sentidos” (MONTAGU, 1988, p. 21).

A pele é o mais extenso órgão do sentido de nosso corpo e o sistema tátil é o primeiro sistema sensorial a tornar-se funcional em todas as espécies até o momento pesquisadas – humana, animal e aves. Talvez depois do cérebro, a pele seja o mais importante de todos os nossos sistemas de órgãos (MONTAGU, 1988, p. 22).

**Percepção da fala:** “capacidade de interpretar e compreender os sons utilizados nas línguas humanas”. Os bebês parecem preferir o som da fala a outros sons, mas principalmente pela fala materna. As habilidades fonéticas na criança, são definidas pelos domínios perceptivo e produtivo, que na primeira infância, podem apresentar cursos de desenvolvimento ligeiramente diferentes. “Em geral, a criança demonstra determinada competência linguística primeiramente na percepção e, depois, na produção. Ao longo do desenvolvimento, esses dois âmbitos são integrados no uso da linguagem falada” (PENIDO; NEVES, 2013, p. 117-119).

**Aspectos cognitivos:** o termo cognição que vem do Latim: conhecer, portanto, é a habilidade que temos de adquirir conhecimento, sendo esta capacidade que permite organizar e entender o mundo através de estímulos que recebemos dos diferentes sentidos como a visão, a audição, o gosto, o cheiro e o tato. Os processos cognitivos estão relacionados com diferentes aspectos, como a aprendizagem, atenção, memória, linguagem, raciocínio, tomada de decisões, etc., que fazem parte de nosso

desenvolvimento intelectual e experiências. Enquanto o desenvolvimento global da criança avança, os aspectos do desenvolvimento cognitivo evoluem para o aumento do vocabulário, da gramática e da sintaxe (PIOVESAN, *et. al.*, 2018).

Quanto maior for a estimulação e a interação social e comunicativa da criança, com seu ambiente, maior será sua capacidade de criar esquemas que antecipem o resultado de sua ação, gerando cognição.

**Aspectos afetivos:** o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento acontece por um processo individual e coletivo, contexto em que as relações (professor/aluno), devem se pautar na cooperação e no respeito, mediados pelo diálogo e pelo afeto, uma vez que a “cognição e afetividade são aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade humana” (...), nessas relações de afeto são construídas a “empatia entre os sujeitos do processo de aprendizagem [que] poderá ser o fio condutor no desenvolvimento de todas as ações necessárias ao sucesso da aprendizagem”. Relação em que a criança aprende a conhecer as emoções e a identificar a emoção dos outros (PIOVESAN, *et. al.*, 2018, p. 101).

### **A importância da educação psicomotora na aprendizagem**

Como evidenciado, a característica áurea do desenvolvimento humano é ser contínuo, cujo início consiste na junção do óvulo e do espermatozoide, formando o zigoto e a partir de então “passará por diversas fases, um novo humano irá se delineando” (MIR, 2004, p. 33). Passados os nove meses de formação intrauterina, o nascimento é marcado por inexoráveis e significativas mudanças que essa vida incipiente passa a desfrutar ao longo de sua existência.

O desenvolvimento infantil se processa na integração, socialização, vivências com outras pessoas (família e escola, por exemplo) como condição em que as necessidades humanas tendem a ser supridas. Sobre o crescimento da criança há diferentes abordagens, umas o compreendem como um processo gradual, dinâmico e contínuo e outras como períodos ou estágios marcados

por mudanças substanciais, contudo, entre os pesquisadores, há o consenso de que a evolução humana é um processo integrado e se estende por toda a vida (SHAFFER, 2005; MIR, 2004; FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

O contexto da vida familiar e a escola infantil, serão os meios nos quais se desenvolve a vida inicial da criança, em que ela deve encontrar oportunidades para que o processo de desenvolvimento e a espiral de retroalimentação que descrevemos avancem na direção adequada (MIR, 2004, p. 35).

Um ambiente organizado, se constitui em fator extremamente mobilizador para que ocorra o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Neste sentido, a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, exerce papel preponderante para o desenvolvimento biopsicossocial e aquisições de conhecimentos científicos dessa população escolar.

Na educação infantil, os educadores deveriam atentar-se mais ao desenvolvimento físico e perceptivo, pois “o corpo constitui-se a base orgânica na qual se assentará a personalidade infantil” (MIR, 2004, p. 35). Dito de outra forma, “o corpo é um instrumento que lhe permite realizar os processos básicos de adaptação ao meio exterior e é o canal de comunicação com os demais seres humanos” (MIR, 2004, p. 35-36).

Diante do exposto, é salutar nessa etapa educacional, propiciar às crianças por meio da ludicidade a vivência do “corpo operatório”, pelo qual será a via disponível à aprendizagem, sobretudo, nesta fase de desenvolvimento infantil (LE BOULCH, 1983).

Considerando a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança pequena, a educação infantil deveria sustentar a educação psicomotora nos seguintes objetivos de aprendizagem, por exemplo: oportunizar a descoberta de si como ser dotado de potencialidades; compreender o outro e suas diferenças com respeito; contribuir para formação do esquema

corporal; promover a integração mente, corpo e afeto e estimular as sensibilidades.

O desenvolvimento psicomotor compreende aspectos didaticamente distintos, ou seja: a) imagem e esquema corporal; b) lateralidade; c) estruturação e orientação temporal; d) estruturação e orientação espacial; e) equilíbrio, postura e tônus; f) coordenação dinâmica manual.

O corpo é o espelho que reflete a individualidade de cada sujeito. A criança toma consciência de si e do ambiente em que vive a partir do seu próprio corpo. A imagem corporal está relacionada as experiências e história de vida de cada pessoa e, por isso, é única, peculiar, “incomparável e incomensurável” (LEVIN, 1995, p. 72). Nesse aspecto, o esquema corporal, assim como a imagem corporal, está intimamente correlacionado as vivências e subjetividades que são expressas por meio da linguagem. “O esquema corporal é o que se pode dizer ou representar a respeito do próprio corpo e da possibilidade de expressa-se por meio dele” (LEVIN, 1995, p. 75).

A consciência corporal promove o estado de vigília e atenção interiorizada, o que se traduz em estar disponível ao processo de aprendizagem. O professor de educação infantil, com o olhar atento aos aspectos das funções psíquicas superiores (memória, percepção, atenção, pensamento, vontade, linguagem, formação de conceitos e emoção), promoverá muitas atividades que estimulem o conhecimento e consciência das diferentes partes e funções do corpo.

A lateralidade é a compreensão da dominância lateral de mão, pé e olho. De acordo com Fonseca (1995), um hemisfério é dominante e o outro complementar, ou seja, uma assimetria funcional, característica própria do ser humano. O domínio lateral ocorre pela lateralidade ocular, auditiva, manual, visual, pedal e expressiva. Estas podem ser homolateral (isto é: olho, mão, pé, ouvido direito ou esquerdo) e lateralidade cruzada (isto é: olho, mão ouvido direito e pé esquerdo). Em crianças que não são definidos a dominância lateral, pode gerar conflitos espaciais e práxicos, comprometendo o desempenho motor e problemas de formação dos conceitos. Ademais, uma lateralidade bem definida e

incorporada possibilita a criança, maior compreensão das posições à direita e à esquerda, em relação a si e dos objetos entre si. O conceito de direita e esquerda está intrinsecamente correlacionado ao conceito da imagem corporal.

O domínio desse conceito em educação infantil, favorecerá o aprendizado posterior nos anos iniciais de leitura e escrita. A ausência da habilidade de lateralidade implicará na orientação espacial o que poderá acarretar dificuldades no processo de alfabetização e letramento repercutindo em trocas de letras (b/d - p/q) e em palavras (queijo/pueijo - bola/dola) e escrita em espelho (5/2; 36/63; casa/saca; 7/F), por exemplo.

A estruturação e organização temporal, são a tomada de consciência da sucessão e periodicidade de acontecimentos, bem como do caráter irreversível do tempo. "O tempo vivido está inteiramente ligado ao espaço reconhecido" (FONSECA, 1988, p. 273). O tempo pode ser dividido em dois: o objetivo e o subjetivo. O tempo objetivo é o tempo matemático, cronológico, linear e idêntico (segundo, minuto e hora). O tempo subjetivo é dependente e subjungado ao "desejo" e "vontade" da criança (prazer e desprazer).

Quando bem trabalhado junto a criança, a estruturação e organização do tempo por meio do ritmo, contribuem na atenção e memória porque estimula apreensão atenta da sucessão temporal, no que se refere aos termos de duração e intervalo. "A atividade rítmica desempenha papel fundamental na edificação intelectual e na maturidade das atividades motoras sincronizadas, que serve de base para a aprendizagem da leitura e escrita" (PARANÁ, 1999, p. 31).

A ausência ou dificuldade na orientação temporal, comumente está associada às dificuldades nas estruturas espaciais, em nível pedagógico esses limites refletirão na compreensão e ordenação das letras, sílabas e reconstituição de frases, assim como aquisição aritmética, pois a realização de cálculo requer domínios de pontos de referência, a saber: de "fileiras", de "colunas", do "antes", do "depois", em "cima", a "baixo".

A estruturação e organização espacial é a tomada de consciência do próprio corpo em relação ao meio ambiente. Nesse

sentido, exige do sujeito primeiramente a compreensão de que a organização do mundo exterior parte do “eu” referencial, depois com relação ao outro, aos objetos e dos objetos entre si. Para tanto, a criança necessita ter o domínio da imagem corporal, porque seu corpo é o ponto referencial. “Ela só se organiza quando possui um domínio do seu corpo no espaço, domínio este que é conquistado através do brincar, jogar, vestir, amarrar sapatos, entre outras atividades (PARANÁ, 1999, p. 30).

A criança que não apresenta o domínio de estruturação espacial, tem dificuldade de percepção de direita e esquerda, o que pode gerar no processo de alfabetização confusão de letras e números, tanto na leitura quanto na escrita (d/b; p/q; 21/12; n/u; bola/loba; toca/cota), desencadeando assim, desempenho inferior ao aprendizado de leitura, escrita e matemática.

O equilíbrio, postura e tónus, referem-se as habilidades de manter o tónus de suporte para deslocar o corpo no espaço. A coordenação dinâmica global é formada pelo tónus, equilíbrio e postura. As atividades de equilíbrio tem o propósito de melhorar o comando do sistema nervoso, a precisão motora e o controle global dos deslocamentos do corpo no espaço (PARANÁ, 1999).

A coordenação dinâmica manual, diz respeito ao domínio dos gestos e objetos manipulados, como também a percepção e a compreensão da imagem a reproduzir. “A coordenação manual, a estrutura espacial e a orientação temporal, são os três mandamentos da escrita”. A falta ou ausência de coordenação manual, acarretará problemas visomotores, o que implicarão em atividades escolares que exijam o desempenho motor, tais como: o desenho, o recorte, a escrita, dentre outros. Em síntese, “todos os movimentos harmoniosos e delicados dos gestos que exijam precisão na coordenação olho/mão (PARANÁ, 1999, p. 32).

O quadro 2, descreve algumas atividades, as quais promovem o conhecimento e consciência das diferentes partes do corpo, favorecendo o desenvolvimento nas diferentes áreas, e a aprendizagem da criança.

**Quadro 2:** sugestões de atividades por áreas do desenvolvimento

ÁREA MOTORA	CONTEÚDO	ATIVIDADES
Imagem e Esquema corporal	Conhecimento e consciência das diferentes partes do corpo	
	Educação e atitude	- Exercícios que envolvam o corpo em diferentes posições (sentado, deitado, em pé, de ajoelho, encostado na parede ...).
	Segmentos corporais	- Exercícios orofaciais (olho, boca e rosto), cabeça, tronco, eixo corporal e membros superiores e inferiores.
	Exercícios de relação	- Sonorização: explorar sons diversos como música, cantigas de roda, sons ambientais (pássaros, automóveis, avião, rio ...), corporais, dentre outros. -Sensibilidade: explorar o toque/tato utilizando diferentes texturas e objetos (bola, algodão, tecido, lixa, lenço perfumado, talco, dentre outros). - Espelhamento: exercício em frente ao outro, onde a criança imita o movimento. - Liberação da agressividade: explorar objetos para bater (tambor), chutar (bola), estourar (bexiga), dentre outros.
Lateralidade	Desenvolver conceitos básicos de direita e esquerda	-Explorar exercícios e brincadeiras que envolvam deslocamento para direita e esquerda (rolar, andar, correr, pular amarelinha); movimentos de cabeça, perna, troncos (direita e esquerda); relaxamento dos lados direito e esquerdo do corpo; explorar texturas de um lado do corpo e depois do outro; pegar, jogar, chutar de um lado do corpo e depois do outro. - Tangram. - Conjunto de ginástica e linha movimento.

Estrutura e Organização Temporal	Apreensão perceptiva motora do tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ritmos internos (respiração, pulsação, batimentos cardíacos).</li> <li>- ritmos externos (simples, fortes e suaves).</li> <li>- ritmos cadenciados (cadências codificadas com diferentes tempos).</li> <li>- acompanhamento de ritmos (tambor, chocalhos, clavas)</li> </ul>
	Ordenação temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes, depois e agora (dividir uma folha em três partes e solicitar que a criança desenhe o que faz de manhã, de tarde e de noite). Solicitar que marque um "X" no período em que estuda, um círculo no período que dorme.</li> <li>- Banda rítmica.</li> </ul>
	Desenvolver o sentido de velocidade e tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar, correr, engatinhar em ritmos lento e rápido.</li> </ul>
	Ordenar o sentido de duração do tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar sons contínuos e interrompidos, associados ou não ao deslocamento (andar e correr).</li> </ul>
Estrutura e Organização Espacial	Orientação do corpo no espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar as mais diferentes formas de deslocamento (caminhar, engatinhar, rolar, arrastar, pular) de maneiras diversificadas, tais como: lenta, rápida, perto, longe, em cima, próximo, em baixo ...</li> </ul>
	Orientação no espaço imediato	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar deslocamentos que envolvam posições do corpo (dentro-fora, acima, em baixo, do lado) como, por exemplo: andar entre as carteiras, passar por baixo da mesa, entrar na caixa, pular o arco.</li> <li>- Escala de Cuisenere.</li> <li>- Régua numérica.</li> </ul>
	Sentido de distância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar deslocamentos que envolvam distâncias com relação ao corpo e dos objetos entre si (andar próximo da parede, longe dos colegas, ocupar com o corpo o</li> </ul>

		máximo de espaço possível, ocupar com o corpo o mínimo de espaço possível). - Cubo de frações.
	Desenvolver noções de direita e esquerda	- Vivenciar movimentos corporais explorando o lado direito e esquerdo (de seu corpo, do colega, andar, correr, saltar, pular, subir, rolar ...). - Brincadeira escravo de Jó.
Equilíbrio, postura e tônus	Equilíbrio tonicidade muscular e	- Exercícios de equilíbrio estático e dinâmico (brincadeira de vivo e morto). - Movimentos pendulares do corpo. - Passar o peso do corpo de um lado para outro. - Exercício de relaxamento. - Subir e descer escadas. - Pular cordas. - Pular amarelinha. - Marchas. - Exercício de flexão do corpo, pernas e braços. - Passar dentro de túnel.
Coordenação Dinâmica Manual	Coordenação dinâmica manual/visual	- Movimentos coordenados de mão e olho (lançar bola, jogar bolinha de gude, rasgar, abrir, fechar ...). - Movimentos dos olhos (direito, esquerdo, para cima, para baixo). Ex: brincadeira das cinco Marias. - Movimentos de mãos e dedos (amassar argila, manipular, enfiar, cortar, separar grãos, pintura a dedo, movimento de abrir e fechar a mão, os dedos ...). - Dominó. - Material dourado.
	Coordenação visomotora	- Recorte (explorando materiais de diferentes texturas – cartolina, tecido, lixa, cortiça, E.V.A). - Dobradura (explorando diferentes tipos de papel – seda, lustro, sulfite, jornal ...)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colagem sobre linhas (barbante, lã, palitos de sorvete, palitos de fósforo, lantejola ...).</li> <li>- Modelagem (massinhas, argila, arame ...).</li> <li>- Pega-varetas.</li> <li>- Alinhavos.</li> <li>- Encaixes.</li> <li>- Colagem.</li> <li>- Sérição (repetir a série).</li> <li>- Classificação (diferentes).</li> <li>- Barras de medidas.</li> <li>- Blocos lógicos.</li> <li>- Sólidos geométricos.</li> <li>- Cubos de encaixe.</li> <li>- Livros de literatura infantil.</li> </ul>
--	--	---

**Fonte:** organizado pelas autoras com base em Paraná (1999).

Como identificado, o domínio do corpo, possibilita a ação sobre o ambiente e a construção do conhecimento de si, dos objetos e das relações entre os objetos. Para Wallon (1992), a ação motriz regula o aparecimento e desenvolvimento das funções mentais, ou seja, a motricidade, a afetividade e a cognição estão estreitamente correlacionadas. Sendo assim, a prática da educação psicomotora “atende as duas finalidades: assegurar o desenvolvimento intelectual da criança considerando suas possibilidades e auxiliar a afetividade” (PARANÁ, 1999, p. 26).

Independentemente do nível de desenvolvimento infantil, no contexto educacional, é de suma importância que o professor de crianças pequenas, proponha atividades lúdicas e jogos recreativos que propiciem a evolução psicomotora, pois “a inteligência verbal ou reflexiva repousa uma inteligência sensório-motora ou prática, que por seu lado, apoia nos hábitos e associações adquiridas para as recombinações ...” (PIAGET, 1989, p. 11).

De acordo com Piaget (1989) a prática do movimento corporal conduz à assimilação, pois oportuniza a formação de imagens mentais (pensamento simbólico), os quais serão extremamente requisitados no processo de alfabetização e letramento.

O texto em questão não esgota a temática abordada, uma vez que o desenvolvimento humano, constitui-se em um campo de estudo vasto e em constante evolução. A partir dos referidos apontamentos e numa tentativa de conclusão, considera-se que o conhecimento do desenvolvimento da criança, nos seus diferentes aspectos, têm demonstrado sua relevância para o processo de aprendizagem escolar da criança, dado que o domínio dos conceitos das qualidades e habilidades humanas, favorecem o entendimento do processo de maturação intelectual e motora, sendo essas, as qualidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita e socialização das crianças na educação infantil.

## **Referências**

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Desenvolvimento a aprendizagem na etapa de 0 a 6 anos. In: BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, R. P. **Manual do Bebê**: cuidados e carinhos que valem para vida inteira. São Paulo. 2002. 5<sup>a</sup> Ed. Alegro.

FONSECA, V. da. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. da. **Psico-motricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2002.

GONÇALVES, J. P. **Ciclo vital**: Início, Desenvolvimento e Fim da Vida Humana

Possíveis – Contribuições Para Educadores. Contexto & educação. Ed. Unijuí Ano 31 nº 98 Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5469>> Acesso em: ago. 2022.

LE BOULCH, J. **A educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MIR, G. M. A criança e seu crescimento: aspectos motores, intelectuais, afetivos e sociais. In: ARRIBAS, T. L (orgs.). **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele.** São Paulo: Summus, 1988.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de educação. Departamento de Educação Especial. **Recursos pedagógicos na aprendizagem: subsídios e orientações.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1999.

PAYNE, V. LARRY I. D. **Desenvolvimento motor humano: uma abordagem vitalícia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

PENIDO, F. A.; NEVES, R. **Percepção da fala em desenvolvimento: uma retrospectiva.** V ERBA VOLANT Volume 4 – Número 1 – janeiro-junho 2013. Disponível em: [http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/sext/archivos\\_sexto13/penido.pdf](http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/sext/archivos_sexto13/penido.pdf)> Acesso em: 04 abr de 2022.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIOVESAN, J.; OTTONELLI, J. C.; BORDIN, J. B.; PIOVESAN, L. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico] 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book

SHAFFER, D. R. **Psicologia e desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

SEVERINO, A. M. et al. **Percepção auditiva, visual e tátil**. Universidade do vale do Itajaí CCS (Centro da Ciência da Saúde) Licenciatura Educação Física na Educação Infantil. Itajaí 2014/1. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/jaquinedepaulo/percepcao-auditiva-visual-e-tatil>> Acesso em: 04 abr 2022.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manieie 1992.



# REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA FREIRIANA

Lucilene Aparecida Francisco<sup>1</sup>

Ana Flavia Hansel<sup>2</sup>

Leociléa Aparecida Vieira<sup>3</sup>

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam  
(FREIRE, 2017, p. 2)

## 1. Introdução

A sociedade capitalista é caracterizada pela divisão dos indivíduos em classes que permeiam e tendem a desenhar ou determinar a trajetória de vida dos sujeitos. A educação, nesse contexto, atua como agente de reprodução e manutenção das classes e de seus privilégios. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2014) destacam que a ação pedagógica funciona como um meio de conformação do sujeito e sua individualidade às regras da sociedade, obrigando-o a desenvolver um comportamento condizente com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante. Paulo Freire (2017) denomina esse modelo como educação “bancária”, em que o professor deposita os conhecimentos nos alunos,

---

<sup>1</sup> Bibliotecária Unespar Apucarana. Licenciada em Pedagogia pela Unicentro e Mestre em Políticas Públicas pela UEM. lucilene.francisco@unespar.edu.br.

<sup>2</sup> Professora do curso de licenciatura em Pedagogia da Unicentro. Mestre e doutora em educação pela UFPR. afhansel@unicentro.br

<sup>3</sup> Professora do curso de licenciatura em Pedagogia da Unespar – Campus de Paranaguá – Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP – leocilea.vieira@unespar.edu.br

conduzindo-os à memorização mecânica dos conteúdos apresentados. Nas palavras de Freire (2017, p. 81)

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Em oposição a esse modelo, Paulo Freire formula sua proposta de educação para liberdade, com o intuito de transformar o ensino, valorizar, oportunizar e empoderar as classes menos privilegiadas, por meio do acesso à educação. Na perspectiva libertadora, “[...] a educação ocorre numa relação horizontal, onde educador e educando desenvolvem constante diálogo, para que o último tenha consciência de que não apenas está no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a realidade”. A relação é pautada no respeito para que haja proposição e nunca imposição do que será desenvolvido em sala (MARQUES; MARQUES, 2006, p. 10).

A partir dessas constatações e formulações acerca da sociedade, Paulo Freire tornou-se reconhecidamente o patrono da educação brasileira. Suas ideias são fundamentais para o debate no campo da educação na perspectiva da Escola Cidadã e da afirmação autêntica da cidadania das classes populares. Seus aportes foram tão significativos que suas ideias passaram a ser vistas, não apenas como uma “[...] contribuição para a educação não formal, mas como uma pedagogia com fundamentos consistentes para todo e qualquer projeto de educação” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 16).

Para Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 17), Freire trouxe fundamental colaboração no desenvolvimento de um “[...] novo paradigma pedagógico, que emerge na América Latina e se afirma,

hoje, enquanto obra coletiva em processo de construção e reinvenção nas diferentes experiências de luta e organização das classes populares no mundo todo”. Sua pedagogia transformou-se em um projeto coletivo, referência indispensável para todos aqueles que lutam e se solidarizam por um mundo mais justo e humanizado. Nesse sentido, a obra de Freire dialoga com muitos estudiosos que se dedicaram à construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora.

Os autores supracitados destacam que o pensamento freiriano tornou-se uma referência essencial na educação latino-americana e mundial devido a sua **ousadia epistemológica**, que inova as estruturas de pensamento da tradição filosófica, a partir da realidade do oprimido em diálogo com instrumentos de análise da reflexão teórica, com a fenomenologia e a dialética; ao seu **engajamento político** constituído a partir de uma posição política clara em favor dos oprimidos e ao **pensamento esperançoso** diante de um futuro que não se fecha, diante das condições históricas que desumanizam, “[...] reforçando o valor do sonho e da utopia numa perspectiva da história como possibilidade coerente com a forma de pensar a educação como um caminho para a emancipação dos oprimidos” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 16).

Dessa forma, o pensamento pedagógico freiriano tornou-se um legado que inspira diferentes experiências de educação progressista, as quais buscam trabalhar no prisma da emancipação social, a partir dos oprimidos, transformando-se numa obra coletiva, num pensamento que se corporifica no processo histórico dos povos oprimidos em suas lutas pela libertação.

No campo da educação inclusiva, suas ideias podem ser percebidas como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2001, p. 1).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a educação inclusiva postula uma reestruturação do sistema educacional com

o objetivo de fazer com que a escola se torne um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001).

Embora Paulo Freire não tenha se referido diretamente à educação inclusiva, sua teoria retrata diversos aspectos que podem ser relacionados à inclusão escolar, principalmente quando defende a educação para todos, desenvolvida em um espaço onde a conscientização, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direitos devem estar presentes em todas as dimensões da instituição educacional, constituindo-se como direito de todos os cidadãos que fazem parte da dinâmica social.

A partir dessa contextualização, este estudo busca sintetizar os principais aportes de Paulo Freire para a educação inclusiva, por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória. Os resultados demonstram que as ideias do referido pensador têm sido base para os constructos relativos à essa perspectiva de ensino, especialmente no que diz respeito à valorização da trajetória e dos saberes já constituídos pelos educandos, ao respeito às diferenças, à compreensão da realidade do aluno e à concepção do currículo diversificado.

## **2. Contribuições de Paulo Freire para a educação**

O pensamento freiriano exerce significativa influência sobre inúmeras práticas educativas e sociais, tornando-se uma fonte fecunda para mobilizar as lutas dos oprimidos, ao dialogar com outras leituras de mundo que convergem para uma perspectiva crítica e humanizada.

Streck, Redin e Zitkoski (2010) destacam que a proposta de uma educação problematizadora converge para os desafios concretos de construir caminhos alternativos para projetos inovadores em educação. Para os autores, a partir de uma visão freiriana, as experiências educativas comprometidas com a

humanização revelam o potencial da pedagogia da libertação e do diálogo crítico-problematizado. Essa pedagogia humanista-libertadora impulsiona a construção de uma cultura da libertação e possibilita gerar um novo *ethos* cultural a partir dos processos de educação, constituindo-se como uma revolução cultural que conduz a um caminho de libertação para toda a humanidade.

Os autores supracitados destacam tratar-se de uma pedagogia engajada nos processos de emancipação social, pois

[...] a criatividade de seu pensar crítico tendo como compromisso central a realidade (social, cultural, histórica e política) latino-americana. Uma educação humanista-libertadora, na perspectiva freiriana, precisa ter como ponto de partida os fenômenos concretos que constituem o universo existencial de nosso povo. E, a partir desse universo, o desafio dialógico-crítico converge para a luta em prol das transformações sociais (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 17).

Corroborando, Santos *et al.* (2021) destaca que Paulo Freire marcou a história da educação, propondo uma vivência humanizada, advinda das experiências do sujeito, mediatizada pelo mundo e pautada na prática da liberdade. “A pedagogia do oprimido se revela, como a pedagogia dos homens, empenhando-se na luta por sua libertação, tomando consciência crítica de sua opressão” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 2742). Sua práxis libertadora enfatiza a importância da educação no processo de transformação, considerando que a práxis “[...] é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2017, p. 52).

O maior desafio de uma educação progressista está na construção de alternativas aos processos domesticadores da indústria cultural, que buscam homogeneizar as formas de pensamento e alienar as consciências diante da realidade que constitui nosso ser no mundo. Nessa conjuntura, é fundamental que a educação busque problematizar as diferentes formas de “[...] controle pelos sistemas de informação, da mídia, que pretendem

formar a opinião pública segundo os interesses dos poderosos e da política hegemônica, hoje liderada pelo imperialismo norte-americano” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 20).

As problematizações das conjunturas de poder na sociedade decorrem da concepção de que não há nada acabado/completo ou totalmente pronto na presença humana no mundo. A própria história que se faz com os outros e da qual também se é parte constitui-se um espaço e um tempo de possibilidades e não de determinismos. Assim, o próprio ato de sonhar e de projetar coletivamente o futuro torna-se um movimento transformador em que as situações-limite podem ser transpostas em mudanças que se constroem coletivamente no desvelamento dos problemas que se materializam na realidade.

Em outra chave de leitura, é possível observar a aproximação do pensamento de Paulo Freire com a educação inclusiva a partir da análise do conceito de autodesvalia, uma característica dos oprimidos, resultado da introjeção da visão de seus opressores. Nas palavras de Freire (2017, p. 69)

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar.

Tal situação bloqueia as perspectivas de futuro dos sujeitos, uma vez que lhes tira a expectativa de superação. Nesse prisma, Marques e Romualdo (2014) acrescentam que muitas condições sociais têm sido consideradas e tratadas como desviantes, refletindo em diversos momentos um julgamento social que se aprimora à medida que as sociedades se desenvolvem tecnologicamente em função de valores e de atitudes culturais específicas. Para os autores, em algumas sociedades, ser negro(a), ser velho(a), ser mulher, ser criança representa uma condição de subalternidade de direitos e desempenho de funções sociais. Nesta

complexa conjuntura de relações sociais manifestam-se diversas formas de controle, discriminação e opressão em relação aos sujeitos desviantes, emergindo as mais variadas formas de preconceito em relação àquilo que se apresenta como diferente ou indesejado, atitudes as quais, Paulo Freire sempre se posicionou de forma contrária.

Marques e Marques (2006) destacam que as ideias de Paulo Freire consideram a realidade social pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social, levando a perceber as particularidades na totalidade, uma vez que nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e onde se desenvolve.

Santos *et al.* (2021) destacam que, historicamente, a educação constituiu-se de forma a qualificar e categorizar os educandos em normais e anormais; fortes e fracos, dentre outros adjetivos. Contudo, essa condição pode ser modificada por meio de um movimento dialético ação-reflexão-ação, permitindo vislumbrar novas possibilidades de superação dos condicionamentos históricos momentaneamente inviáveis, permitindo a superação das situações-limite que impedem a progressão. Nessa visão, o educador torna-se “[...] um intelectual fronteiriço, ativista social, pesquisador crítico, ser ético, filósofo radical e revolucionário político e cultural” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 21). Nessa direção, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza a importância da luta em prol da humanização do mundo, analisando que o contexto da globalização neoliberal e de relativismos exacerbados, em que tudo tende a ser naturalizado, demanda uma atuação ética capaz de resistir a esse processo de desumanização, o que viria ser posteriormente denominado por Freire como educadores da esperança. Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 22) acrescentam a

[...] necessidade de reinventar Paulo Freire na era da globalização do capital, dos novos arranjos econômicos do mundo do mercado e das políticas educacionais neoliberais, das novas tecnologias de

comunicação e de informação que manipulam a opinião pública, geralmente sob o interesse do poder econômico. Tudo isso exige reinventar, também, novas formas de luta revolucionárias, tendo presentes as novas condições sociais e materiais nas quais os sonhos individuais e coletivos são gerados, alimentados ou diminuídos e frustrados.

Os autores supracitados enfatizam que Paulo Freire nos ensina a ler o mundo. Nesse sentido, é necessário sempre buscar novas formas de expressá-lo por meio de diversificadas linguagens, como a poesia, as artes, o lúdico, a expressão corporal, a cidadania, a participação política, o grito de libertação nas ruas e tudo o que possa manifestar a vontade de ser mais e construir um mundo mais humanizado.

### **3. A educação inclusiva**

O conceito de educação inclusiva encontra grandes aproximações com as obras de Paulo Freire, uma vez que estas constituem um novo paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos no intuito de incluir todos os cidadãos no direito à educação. De acordo com Camargo (2017, p. 1), nos contextos inclusivos, as pessoas têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas; por isso, participam efetivamente, pois a “[...] identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração”. Assim, nos contextos sociais inclusivos, não há grupos passivos, todos respondem às mudanças e agem sobre ela, numa relação dialética constante com o objeto sociocultural, o qual transforma-os e são transformados por ele.

A compreensão do termo inclusão pressupõe apreender a cidadania, no sentido progressista, “[...] como exercício de todos os direitos – civis, políticos, sociais – significa participação efetiva na vida social, possibilidade de vida digna. Vida boa para todos implica

na inclusão, na superação dos preconceitos e discriminações, na criação do espaço para as diferenças e na negação das desigualdades” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 181). Uma questão que permeia a concepção da educação inclusiva é a definição de seu público. Obviamente, ela se destina a todos, ou seja, todos os seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional, conforme já preconizava Freire (2017).

Essa concepção se faz importante, pois a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldar e formar os seres humanos homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e, segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”, entre outros. Nessa conjuntura, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Castro *et al.* (2006, p. 1), relacionando a educação inclusiva às ideias de Paulo Freire, defendem que o “[...] desenvolvimento da autonomia do educando é favorecido pelo processo de inclusão, uma vez que a construção de autonomia do sujeito está ligada à busca consciente do processo de ser e estar no mundo, conquistando uma liberdade que não o aprisione”. Assim, a autonomia se dá num processo contínuo, não sendo possível conquistá-la definitivamente, porque ela faz parte da “[...] inconclusão dos homens e na consciência que dela têm” (FREIRE, 2017, p. 102). Nesse aspecto, a construção da autonomia pressupõe o conhecimento e a participação na realidade dos educandos, possibilitando que eles se reconheçam como sujeitos de sua história, capazes de decidir e vencer seus medos e preconceitos. Assim, autônomo é o sujeito que reconhece sua identidade, assumindo-se como indivíduo consciente de seu inacabamento,

mas também compreendendo que, apesar de limitações, possui habilidades e competências.

#### 4. Percurso metodológico

As análises empreendidas decorrem de um estudo bibliográfico que buscou identificar as aproximações entre a educação inclusiva e as obras de Paulo Freire, com o intuito de conhecer, compreender e relacionar os conceitos a partir do aporte teórico disponível (GIL, 2019).

Os documentos identificados, por meio de diferentes fontes de pesquisa, foram analisados de acordo com a técnica de Análise Temática Categorial, compreendida como uma variante da técnica de Análise de Conteúdo que “[...] se propõe a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência seja significativa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2010, p. 316). Sua operacionalização se dá pelo desmembramento do texto em unidades ou categorias, segundo reagrupamentos analógicos. A “[...] análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2016, p. 101).

A partir da literatura levantada, identificou-se que o pensamento de Paulo Freire está presente em diversas concepções e práticas da educação inclusiva, as quais podem ser categorizadas em quatro diferentes abordagens: **Ninguém educa ninguém; Respeito às diferenças; Compreensão da realidade do aluno e Currículo diversificado.**

O item seguinte apresenta e discute cada uma dessas categorias, enfatizando as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a concepção de desenvolvimento da educação inclusiva no contexto brasileiro, conforme os estudos levantados na pesquisa.

## 5. Apresentação e discussão dos resultados

Os trabalhos analisados ressaltam o papel da educação na formação de cidadãos e apontam Paulo Freire como uma inspiração para a concepção da educação como prática que leva à libertação do indivíduo, em que mulheres e homens aprendem a ler o mundo. A educação nessa conjuntura torna-se instrumento que possibilita transformar indivíduos em sujeitos protagonistas de sua própria história a partir de um processo dialético, que busca dar significado às suas ações e ao mundo material em constante processo de transformação (ARAÚJO; SIQUEIRA, 2018). A partir desse direcionamento, apresentam-se os principais aportes de Paulo Freire para a educação inclusiva, conforme as categorias previamente estabelecidas.

### 5.1 Ninguém educa ninguém

A perspectiva de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 95) permeia a concepção de educação inclusiva como resultado de uma ação coletiva, em que todos educam; todos ensinam e aprendem. Isso pressupõe a valorização do conhecimento e da trajetória de vida do aluno.

A educação inclusiva implica estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos educandos e os novos conteúdos apresentados pelo educador. Esses conhecimentos, adequados ou inadequados em relação ao conteúdo a ser estudado, devem ser valorizados e considerados veículos para aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire (2001, p. 83) destaca que o trabalho pedagógico deve:

[...] partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, [para que] haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepôr um conhecimento a outro. O que se propõe é que o

conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando.

Dessa forma, ao considerar o conhecimento que o educando traz, o educador deixa de ser o único detentor e transmissor do conhecimento e passa a ser o agente que aprende e ensina, valoriza e respeita as diferenças individuais dos educandos e suas classes sociais. Nas palavras de Freire (2017, p. 95)

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. [...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

O educando assume, então, o lugar de ser pensante que constrói conhecimentos a partir da sua interação com o mundo. Nessa perspectiva, a relação dialógica é fundamental para que o ato educativo aconteça e para que os conteúdos trabalhados na escola sejam significativos na formação do educando. O respeito à cultura do estudante, a valorização de seus conhecimentos prévios e de sua visão de mundo tornam-se fundamentais para que a educação inclusiva se concretize.

## 5.2 Respeito às diferenças

O respeito às diferenças está implícito na obra freiriana em vários momentos. Um deles na frase “ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2002, p. 119), em que o educador retrata a importância de educadores e educadoras se colocarem em nível de igualdade com os educandos e saber escutá-los. “Aceitar e respeitar a diferença” (FREIRE, 2002, p. 118) demanda “[...] qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo,

disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” (FREIRE, 2002, p. 118). Dessa forma, uma virtude essencial do educador é a humildade pedagógica, a qual decorre do saber escutar, bem como do respeito ao pensar do outro.

O respeito às diferenças na obra de Paulo Freire pode ser observado quando ele discute sobre a autonomia “[...] fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2002, p. 7), haja vista ser essa a condição essencial para o exercício da cidadania.

A autonomia, para Paulo Freire, assume uma conotação sócio-político-pedagógica e implica o respeito à dignidade do sujeito enquanto ser integrante da humanidade, bem como o respeito às suas especificidades individuais. Assim, a autonomia é um processo constituído a partir da relação de alteridade com o outro. A educação para a autonomia é centrada na ética, no respeito, rejeita qualquer forma de discriminação, está aberta à comunicação e pressupõe o diálogo. Esse diálogo envolve respeito às diferenças.

O respeito às diferenças também pode ser observado na obra freiriana quando o mestre trata sobre a amorosidade, a qual corresponde ao compromisso que um sujeito assume com o outro. Compromisso esse que se assume pelo amor em sua totalidade, “[...] o amor é um ato de coragem, pois está em comprometer-se com a sua causa. A causa da libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2017, p. 111).

A amorosidade está, portanto, centrada na dialogicidade, no saber escutar o outro que pensa diferente, no compreender sua fala como expressão de liberdade e de esperança.

### 5.3 Compreensão da realidade do aluno

A relação educador-educando é um dos aspectos abordados nas obras de Paulo Freire, em que ele enfatiza que as relações não devem estar centradas somente na função do educador. Compreender a realidade do aluno, o contexto em que ele está

inserido é prerrogativa *sine qua non* para uma prática pedagógica libertadora, pois quando os conteúdos são apresentados como “[...] retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação [...]” (FREIRE, 2017, p. 79), não contribuem para uma educação reflexiva, transformadora e democrática.

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2001, p. 24).

A escola, nesta perspectiva, deve assumir uma prática educativa inclusiva que

[...] não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p. 44).

Frente ao exposto, é importante entender o contexto em que o aluno está inserido para poder intervir nele e sobre ele, haja vista que a escola não pode e nem deve estar desconectada da realidade concreta.

Compreender a realidade do aluno também se encontra implícito no que afirma Freire (2002, p. 15) “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...]”. Implica dizer, ainda de acordo com Paulo Freire (2002), que a escola tem o dever de respeitar os saberes dos educandos, construídos socialmente na prática comunitária, especialmente no caso das classes populares, devendo o professor discutir com seus alunos a razão de ser desses saberes, relacionando-os com o ensino dos conteúdos.

As mazelas vivenciadas podem e devem ser transformadas em aprendizagem em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, haja vista que uma educação inclusiva tem por intuito despertar no aluno a alegria pelo aprender, sendo o esperar uma “meta” a ser alcançada por toda a comunidade escolar.

#### 5.4 Currículo diversificado

Ao analisarmos as concepções de Freire, refletindo sobre os desafios curriculares, podemos verificar sua inquietação frente ao papel da educação no desenvolvimento do ser humano. Suas suposições nos levam à reflexão sobre o papel dos educadores no sentido de fazer e refazer suas práticas educativas de forma significativa, contribuindo para que o ensino se constitua, verdadeiramente, fundamentado em uma prática problematizadora. Isso nos leva a refletir sobre uma extensão curricular que compreenda a educação efetivamente como apropriação de saberes e aprendizagens de diferentes linguagens, acolhendo experiências e conhecimentos construídos a partir das interações sociais vivenciadas por cada um, compreendendo sua realidade, sua cultura, suas necessidades e especificidades, articulando esses conhecimentos para fortalecer competências, aprendizagens e habilidades.

No que diz respeito ao currículo diversificado numa proposta inclusiva, a ação pedagógica deve vislumbrar o território didático, privilegiando sempre o valor educativo do diverso, a partir do heterogêneo e do comum. Diversificar é singularizar, dentro do contextual plural.

Para Carvalho (2004, p. 79), a educação inclusiva pode ser considerada como um “[...] processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas”. Nesse sentido, a reformulação do processo educacional deveria garantir currículos que valorizassem a

diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões estabelecidos socialmente.

## **6. Considerações Finais**

O presente artigo revelou, por meio da apresentação e discussão dos resultados, o quanto a perspectiva freiriana evidencia o paradigma inclusivo. Sua metodologia dialógica revela o reconhecimento das minorias como sujeitos de direitos, sobretudo em relação à educação como elemento de transformação.

As discussões da educação baseadas na perspectiva de Paulo Freire vêm se destacando cada vez mais no enredo da sociedade moderna, no que diz respeito à inclusão social, em que os sujeitos devem ser capazes de se reconhecer numa perspectiva de transformação, o que originará, aos poucos, a conquista de seus espaços. Nesse contexto, o pensamento freiriano nos faz refletir sobre as transformações ilusórias executadas pela ordem opressora, que nos reduz a objetos do puro fazer.

A construção de uma prática inclusiva nos leva aos questionamentos, às vivências, às reflexões e às análises sobre como realizá-la. O discurso dos educadores manifesta, muitas vezes, a impossibilidade do exercício dessa prática no sistema educacional atual, num indiscutível panorama imobilizador.

A escola, num estado de sobrecarga, requer uma reflexão do momento histórico que estamos transpondo, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de transformação, a fim de oferecer uma educação para todos. A padronização dos estudantes e a educação bancária vêm sendo substituídas, aos poucos, pela valorização da heterogeneidade humana, o que revela um período de ruptura paradigmática, que de acordo com Freire (2011, p. 137) “[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”.

Vale ressaltar que o envolvimento dos sujeitos num efetivo processo inclusivo educacional/social caracteriza-se pelas vivências que ele nos proporciona, abrindo caminho, assim, para o surgimento de uma trajetória marcada pela valorização do outro na facilitação da evolução humana de todos.

Consideramos que este estudo não termina por aqui, pois esta temática é de fundamental importância para a sociedade em que vivemos e constitui um apoio à mudança do paradigma exclusivo para o inclusivo, tendo o reconhecimento do outro como vetor principal de enriquecimento da transição.

## Referências

ARAÚJO, Wagner dos Reis Marques; SIQUEIRA, Antonio Marques de Oliveira. Repensando a educação brasileira: a inclusão social. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 4, p. 1 - 5, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3252>. Acesso em: 24 out. 2022.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23,

n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/>. Acesso em: 24 out. 2022.

CARVALHO, Rosita Edcler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, Antonilma Santos de Almeida *et al.* **Educação inclusiva em Feira de Santana**: dialogando com Paulo Freire. 2006. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3995/FPF\\_PTPF\\_01\\_0654.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3995/FPF_PTPF_01_0654.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 21 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 29., Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro de 2006. **Anais Eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. **Paulo Freire e a educação inclusiva**. 2014. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3512>. Acesso em: 24 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

SANTOS, Silvia Cristina Pereira dos *et al.* Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2756-2774, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14493/11862>. Acesso em 24 out. 2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



# A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ

Janete Buaski<sup>1</sup>

Miriam Adalgisa Bedim Godoy<sup>2</sup>

Ailton Barcelos da Costa<sup>3</sup>

## Introdução

As discussões sobre a concepção moderna da inclusão ocorreu a partir da Declaração de Salamanca em 1994, ou seja, foi essa conferência deu origem a vários documentos por meio de emendas que modificaram e possibilitaram inserções importantes na política educativa, tais como promover a educação para todos, independentes de suas condições; analisar mudanças de políticas públicas necessárias para favorecer a educação integradora; capacitar os membros da escolas para atender as crianças, sobretudo àquelas que possuem alguma necessidade educacional especial. (BRASIL, 1994). Além disso:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se restringe aos esforços da escola, inclui também a construção de redes de colaboração com a família e a sociedade fortalecendo o combate à intolerância e às barreiras atitudinais, bem

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campus Irati/PR, Irati, Paraná – Brasil. E-mail: janetebbuaski@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campus Irati/PR, Irati, Paraná – Brasil. E-mail: miriamadalgisa@terra.com.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Bolsista de Pós-Doutorado Júnior – CNPq. Campus São Carlos, São Paulo - Brasil. E-mail: ailton.barcelos@ufscar.br

como a compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil (ARRUDA; ALMEIDA, 2014, p. 16).

Ainda nos trilhos de pesquisa quanto a Declaração da Salamanca, a educação é designada para todos, independentemente de suas condições sociais, emocionais e linguísticas, onde tais crianças devem frequentar a escola regular (BRASIL, 1994).

Nesse sentido, a Constituição Federal, em seu artigo 23, inciso II, diz que os municípios, os Estados e a União são solidários e concorres pela promoção da saúde, assistência pública, da garantia das pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Por isso mesmo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 garante que a educação de qualquer pessoa, independentemente de sua condição, deva ser preferencialmente na rede comum de ensino. Atender os alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é um desafio para o município, para a instituição e para o profissional que vai prestar este atendimento (BRASIL, 1996).

Também pode-se destacar o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, é dever do Estado certificar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Seus princípios norteadores estão amparados na Constituição Federal de 1988, que trata os alunos da educação especial nos dispositivos referentes à educação em geral.

A inclusão do aluno na classe comum de ensino, para Miranda e Galvão Filho (2012), não consiste somente na permanência física na escola. Para os autores, esse atendimento deve ter um objetivo específico, pois a inclusão desses alunos na rede regular carece de todo um planejamento durante o transcorrer da escolaridade, mesmo porque, para que a inclusão realmente aconteça, exigem-se ações pedagógicas, como formação continuada, acervo

bibliográfico referente ao tema, recursos físicos readequados, material lúdico/pedagógico, dentre outros.

Entretanto, para Brasil (2008), algumas possibilidades puderam ser delineadas utilizando-se os princípios das políticas educacionais para a construção de um ensino válido de inclusão, fornecendo a Educação Especial como modelo de educação escolar oferecida para educandos do PAEE.

Para Fernandes (2007), essa concepção trouxe uma série de avanços à compreensão da educação especial, pois a inseriu no contexto geral da educação, com finalidade claramente pedagógica de apoio, ao oferecer meios para o desenvolvimento dos sujeitos desse processo, os alunos do PAEE. Para o autor, é primordial que todas as ações apontem para a inclusão destas pessoas, com o propósito de se respeitar e preservar seus direitos.

A valorização da educação inclusiva também está prevista na Lei nº 12.764/ 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecida como Lei Berenice Piana, que trouxe inúmeras conquistas para as pessoas com TEA (BRASIL, 2012).

Entre os alunos PAEE, ao tratar dos alunos com TEA, segundo Carvalho (2016), é importante existir o trabalho coletivo na escola, pois a convivência com outras pessoas estimula o seu desenvolvimento, influenciando na questão da socialização. Para a autora, o ensino para esses escolares promove avanços significativos no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, uma vez que é de grande importância para o seu desenvolvimento, que a criança seja estimulada desde cedo pela família e pela instituição educacional, tanto especializada quanto comum, podendo superar algumas dificuldades e se tornar independente, facilitando sua inclusão e permanência na escola. Nesse sentido, ainda para a autora, é imprescindível um trabalho comum entre escola e família, uma vez que a inclusão apresenta desafios para ambos.

Ao falar sobre as características de pessoas com TEA, a OMS - Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 2019), diz que 70 milhões de pessoas em todo o mundo possuem TEA. Para o autor, sinais do

TEA são observados antes dos três anos de idade, com maior frequência em pessoas do sexo masculino, variando quanto à intensidade dos sintomas, numa escala que vai da mais leve (Nível 1) à mais grave (Nível 3).

A Associação Americana de Psiquiatria relaciona o diagnóstico do TEA, por meio do déficit na interação social e de comunicação, comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014). Atualmente, as características mais pronunciadas quanto às crianças são de isolamento social, onde se ignora os estímulos externos; comportamento obsessivo com insistência de repetição de movimentos estereotipados e barulhos contínuos; obsessão por rotinas e rituais; fixação e fascinação em direção ao um ponto elegido; limitada comunicação gestual e expressões faciais escassas; déficit de linguagem; interação com objetos e comportamento excessivo de ansiedade (BRASIL, 2019).

O diagnóstico de TEA, para Brasil (2019), exige a formação de uma equipe multiprofissional, com habilitação e experiência para interagir com a criança, no sentido de mostrar caminhos para sua integração na tríade escola, família e sociedade. No diagnóstico, para o autor, geralmente é considerado o histórico da criança, a observação de seu comportamento e os relatos dos pais ou responsáveis, ou seja, uma criança apresenta comprovados atrasos ou desvios no desenvolvimento neuropsicomotor, ela deve ser encaminhada para avaliação de acompanhamento com médico especializado em desenvolvimento neuropsicomotor, bem como, professores, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, neurologistas etc.

Para Camargos Jr (2002), o aprendizado do aluno com TEA apresenta uma forma diferenciada de perceber o mundo, de compreendê-lo e de ser inserido no contexto escolar/ social. Diante deste quadro, para o autor, o papel mediador da escola, ao educar uma criança com este diagnóstico, leva o docente a questionar seus princípios e competência profissional, até porque isso implica também em questionar sua formação inicial (CAMARGOS JR, 2002). Para Cunha (2008, p. 85):

O ideal é que essa criança frequente a escola comum, que é a base para o desenvolvimento das crianças com TEA. A comunidade escolar precisa conhecer e compreender as peculiaridades de cada educando para atuar com segurança, para quem é imprescindível que o professor invista [...] tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado.

Cunha (2008), também afirma que no ensino do aluno com o TEA não há metodologias salvadoras e sim possibilidades de ensino-aprendizagem. De acordo com Baraúna e Santos (2010), uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva, não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho.

Segundo Pereira (2004, p. 17) “cabe à escola, cada vez mais, interagir com a família e a sociedade, com projetos que resgatem o valor humano de cada um. É na vivência com o outro ser humano que a criança se permitirá avaliar seus conhecimentos”.

Libâneo (2005) afirma que a importância desse trabalho é a determinação no sentido da práxis educativa, por isso, tem-se a necessidade de adotar uma Pedagogia Crítica e não meramente ilustrativa. Voltada também para formação de cidadãos capazes de intervir nos processos políticos, na conquista de estruturas socioeconômicas que conduzam à democracia, igualdade e justiça.

Ao considerar que a educação escolar exerce uma função muito importante no desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo desse núcleo específico de crianças, Costa et al. (2019) indaga como ocorre o processo de sua inclusão na Rede Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado do Paraná. Para os autores, o termo biopsicossocial refere-se ao desenvolvimento e maturação física, emocional e psicológica, bem como as relações estabelecidas pela pessoa em diferentes contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, chegou à questão de pesquisa: Como ocorre o processo de escolarização das crianças com TEA em uma escola do interior do Paraná?

## **Objetivo**

Verificar o processo de escolarização das crianças com TEA em uma escola do interior do Paraná.

## **Método**

O método descritivo foi definido, cujo procedimento de coleta de dados ocorreu pela aplicação de um questionário desenvolvido pela primeira autora, enviados via e-mail, devido à Pandemia da Covid-19.

Os resultados obtidos foram analisados de maneira qualitativa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; LEITE, 2008). Ressalta-se que essa pesquisa atendeu o que dispõe a Resolução N<sup>o</sup> 510 no que se refere às normas para desenvolvimento de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

Para análise dos dados, foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nos estudos, explorando suas similaridades e diferenças, utilizando descrição e síntese (HOHENDORFF, 2014).

Os procedimentos adotados foram o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação por e-mail, em que constava uma carta de apresentação e autorização solicitando anuência à realização da pesquisa. Após autorização, foi enviado nos e-mails dos componentes da equipe da educação especial o instrumento de coleta de dados.

O roteiro foi desenvolvido com base nos objetivos elegidos e no problema de pesquisa eleito. O questionário constava de duas partes: a primeira relacionava-se aos dados de identificação geral do participante e, a segunda, cotejava informações acerca dos

encaminhamentos realizados pela equipe de educação especial junto à educandos com TEA, conforme quadro 1, apêndice.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todos os procedimentos éticos foram tomados.

As participantes foram nomeadas de A, B e C. As professoras A e B são formadas em Pedagogia e possuem especialização em Educação Especial. A participante C possui graduação em Psicologia e especialização em Educação Especial, além de Psicologia na Escola e Educação em Direitos Humanos e mestrado em Educação. Consta-se que todas tinham vasta experiência em educação, com mais de 25 anos de prática profissional na área da educação e em educação especial no mínimo entre dois e no máximo sete anos.

## **Resultado e discussão**

O questionário foi enviado por e-mail às participantes. Após o período acordado de devolutiva do instrumento preenchido, apenas três retornaram as respostas, denominadas como participantes de A, B e C.

Sobre o número de alunos matriculados na rede municipal, as coordenadoras informaram que existiam 26 educandos com o diagnóstico de TEA. Esses educandos estavam distribuídos no Ensino Fundamental nos anos iniciais (N= 15); Educação Infantil (N= 10) e classe especial (N= 1).

A formação das participantes desse estudo denomina-se satisfatória para o contexto em que estão inseridos. Ademais, quando se tem uma boa formação inicial, corrobora para que diante de situações novas busque ou saiba buscar conhecimentos no percurso da formação continuada com vistas à educação inclusiva. Em conformidade com as ideias de Nóvoa (2001, p. 14) “mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

Quando foi indagada se todos os alunos com TEA tinham condições de estarem matriculados no ensino comum, a

coordenadora A fez referência ao nível de gravidade do transtorno. A participante considerou que, quando o aluno apresentava um nível severo de TEA e teria maior dependência e dificuldade de flexibilidade mental, a maioria dos casos são incluídos na sala de aula comum. As participantes B e C ressaltaram em que casos em que não há a possibilidade de inclusão esses alunos, eles são atendidos em escolas especializadas, pois depende das comorbidades que o educando apresenta. Em sua maioria, a organização, os recursos e suportes do ensino comum são insuficientes para atender as especificidades desse alunado.

As falas das participantes evocam a Declaração de Salamanca em 1994, que deu origem a vários documentos que possibilitaram inserções importantes na política educativa tais como promover a educação para todos, independentes de suas condições (BRASIL, 1994).

Sobre a formação continuada para os professores atenderem esses escolares, as coordenadoras A, B e C destacaram os cursos de licenciaturas, e no caso de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a formação específica em educação especial e/ou inclusiva. Além disso, de acordo com a participante C, todos passaram por capacitações fornecidas /organizadas pela Secretaria de Educação, que têm sido de ótima qualidade e bastante diversificada. As coordenadoras também destacaram que os encontros para a formação continuada aconteciam bimestralmente com a equipe de educação especial mediando as discussões e os casos entre os professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe pedagógica. A participante C declarou que as reuniões são compostas por momentos de discussão a partir de leituras, palestras com professores e/ou profissionais que atuam na área, como os citados anteriormente bem como com trocas de experiências com a participação das famílias. Para Miranda e Galvão Filho (2012), para que a inclusão realmente aconteça, são necessárias ações pedagógicas com formação continuada, acervo bibliográfico referente ao tema, recursos físicos readequados, material lúdico/pedagógico e outros.

Sobre o processo de escolarização destas crianças, as professoras A e B informaram que é realizado um trabalho em conjunto com os demais profissionais (fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo) e que toda escola precisa estar sincronizada nesse trabalho, atendendo a peculiaridade de cada educando: comportamento, aprendizagem ou comunicação, seguindo uma rotina, estando de acordo com Brasil (2019).

No processo de ensino-aprendizagem, geralmente esses escolares eram acompanhados por um profissional de apoio, que adaptava as atividades e enriqueciam o conteúdo que o professor ministrava, de acordo com as necessidades específicas, cumprindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação (BRASIL, 2008).

A participante C ressaltou que um dos maiores desafios que envolvem criança com TEA está relacionado em um desencontro entre o que a família deseja e o papel da escola, pois a família expressa o desejo de inclusão do seu filho, no entanto, passa a requerer atendimento muitas vezes desnecessário que põe em risco o desenvolvimento e a promoção da sua autonomia.

Outro ponto destacado foi a relevância da parceria da família, sobretudo, quando o aluno é matriculado para obter informações sobre as dificuldades gerais, concordando com Carvalho (2016), que diz que é imprescindível um trabalho coletivo entre escola e família. Salientaram, ainda, que todo escolar com TEA eram matriculados nas salas de recursos multifuncionais. Cabe também ao educador adaptar e preparar os demais os alunos para a melhor inclusão desse público no contexto escolar, uma vez que é de responsabilidade do professor a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos com TEA (SANTOS, 2008).

A participante C destacou que nenhum caso é similar ao outro. Dependendo do grau de autismo e dos atendimentos que recebem, são pensadas e articuladas novas estratégias. Por exemplo, se o escolar chegava na rede municipal com diagnóstico, ele era matriculado e passava a receber atendimento pedagógico, que

visavam cuidados necessários em todos os ambientes. A equipe pedagógica (da escola e da Secretaria de Educação) reestruturaram alguns procedimentos junto à classe e planejava ações que abarcavam as características e necessidade do educando da inclusão. A participante C também relata que, na maioria das vezes se faz necessário algumas adaptações nas atividades, na forma e na quantidade de apresentação do conteúdo junto com a avaliação deles. De fato, para Cunha (2008), é imprescindível que o professor estabeleça estabelecer as estratégias pedagógicas para as possibilidades de aprendizado.

No mesmo sentido, em relação a como é realizado, o diagnóstico das crianças para a verificação do TEA, as participantes A e B informaram que o procedimento ocorre por meio de avaliação psicológica e/ou laudo médico. Para a participante C, na maioria das vezes, a professora/ profissionais da escola observavam atitudes, condutas que se diferenciavam do apresentado pelos demais, desencadeando uma série de ações, que pretendia verificar se o que ocorre em ambiente escolar, também ocorre em outros meios em que o estudante frequentava ou vivia. Ademais, para a Participante C, no caso das características do aluno do TEA serem confirmadas, e mediante ciência e aceitação de seguir com a avaliação (em alguns casos em que demora muito), os familiares são orientados a buscar avaliação médica, na maioria das vezes neurológica.

Além disso, para Brasil (2019), o diagnóstico de TEA, exige a formação de uma equipe multiprofissional, com habilitação e experiência para interagir com a criança, no sentido de mostrar caminhos para sua integração na tríade escola, família e sociedade.

Um dado relevante sublinhado pela participante C, diz respeito aos desafios e aos problemas que se colocam diante da escolarização desse público. Segundo ela, a inclusão desses alunos era recente na rede municipal e isso estava atrelado a uma:

série de mudanças políticas que foram ocorrendo nos últimos anos e da conseqüente reorganização funcional de diferentes níveis da educação, inclusive da Educação Especial, envolvendo também as

Escolas de Educação Especial. Alguns quadros e casos até então atendidos na Escola Especial, passam a ser encaminhados a frequentar o ensino comum (Participante C).

Para Santos (2008), é importante a continuidade do ensino para crianças com TEA, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender. De fato, para o autor:

É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação, quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios (SANTOS, 2008, p. 31).

A participante C relata que, desde 2013, a rede de ensino passou a receber estudantes com TEA, o que provocou a necessidade de reorganizar o fazer pedagógico, estudar abordagens, adaptar o ambiente, fornecer suporte, promover capacitações e grupo de estudos referentes a esta temática. Nesse sentido, para Alcântara (2020), os docentes, em situações de ensino de crianças desse público sentem-se desafiados, pois é importante ressaltar que cada criança possui suas particularidades, principalmente no que refere ao nível de desenvolvimento quanto em relação à idade.

É importante destacar que as primeiras experiências da criança com TEA junto ao ambiente escolar sejam feitas com a presença das pessoas de convívio familiar, em seu viver cotidiano. Cabe, portanto, à escola criar rotinas de estudo, distintas daquelas que o aluno possa ter em casa. Compreende-se que com referência à prática educacional, a forma de apresentar o mundo para a criança com TEA deve ser processada de maneira diferenciada e continuada (GENTIL; NAMIUTI, 2015).

Outro desafio levantado pela participante da pesquisa:

se refere aos recursos humanos, na maioria das vezes insuficiente, por vários motivos. Ora por não ter mais quem chamar do concurso, ora por não poder realizar concurso (independente das licenças, aposentadorias ou até falecimento) em função do limite prudencial que nosso município tem. Além disso, cada vez mais estudantes são diagnosticados com autismo e independente de ser um quadro que não precisa de professor de apoio, tem sido exigido pelos pais que vão até na justiça requerer, assim, o quadro profissional nunca é suficiente (Participante C).

De fato, a valorização da educação inclusiva também está prevista em lei (Lei nº 12.764), a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que trouxe entre outros direitos, o da criança ter um acompanhante especializado em ambiente escolar (BRASIL, 2012).

No que se refere a seleção do professor do ensino comum para trabalhar com alunos com TEA, a participante A fez referência a escassez de professores no município. Desta forma, não há critérios para que o docente atuasse com esse alunado. Conseqüentemente, quando o professor não se sente apto/capaz de atender esse público, era realizado manejo de turma. De acordo com a participante B, a seleção de professor depende da escola e do número de turmas e, que normalmente era observado o perfil de trabalho do profissional. Para Baraúna e Santos (2010), uma das questões primordiais para que o aluno com TEA possa ser atendido às suas necessidades e especificidade educacional se dá pelo viés da formação do profissional que o atende, porém, uma parcela significativa desses professores não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho.

Quando se trata do processo de inclusão, o participante C diz que a educação precisa ser inclusiva para todos, contudo isso está longe de ocorrer, tendo em vista a conjuntura sociopolítica e social do país. Nesse sentido, para Sasaki (1997), o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente

estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Brasil (1994, p. 5) também diz que, uma educação inclusiva requer mudanças substanciais, e que promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

No que se refere às particularidades de atendimento ao aluno com TEA no ensino comum, a participante A disse que as crianças com necessidades educativas especiais precisam aprender sobre seus direitos e deveres, e que a convivência com os pares, ajuda na socialização deles, aprendendo a dividir, a respeitar, a conviver. Enfatizou ainda, que as adaptações realizadas para esses escolares, beneficiam a todos os educandos no processo de aprendizagem. A participante B declarou que é um trabalho exaustivo e árduo, o qual exige paciência, amor e muita perseverança, onde se busca o respeito às especificidades individuais. De fato, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva possibilitou o acesso ao ensino regular comum e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais da escola ou em outro ambiente de ensino regular, no contraturno, movido pela necessidade de garantir recursos educativos que proporcionem condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008).

### **Considerações finais**

Chegou-se à conclusão de que para os alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), é fundamental o trabalho coletivo entre escola, família e aluno. Vale acrescentar o apoio de amigos, conseguidos por meio de sua inserção na sociedade e vizinhança.

Dessa forma, ao invés da tríade aluno, escola e família, haveria quatro pilares com o acréscimo dos amigos para sustentar essa disputa da criança com TEA por um lugar igualitário, outrora negligenciado, mas já reconhecido por lei. Onde o ensino aprendido

para esses alunos, promovam avanços significativos no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo com dignidade e respeito.

Portanto, quanto mais cedo, que a criança for diagnosticada, sendo essencial para seu desenvolvimento, que seja estimulada desde cedo pela família e pela instituição educacional, poderá assim superar dificuldades e tornar-se mais autônoma, facilitando o processo de inserção e permanência na escola.

Constatou-se que, o TEA é complexo e desafiador. Logo, faz-se necessário realizar a orientação e a capacitação dos educadores dentro de sistemas de apoio que sirvam de diretriz e matriz para realização do processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, é necessário que sejam criadas políticas públicas que de fato incluam o aluno de maneira adequada em sala de aula, com vistas a melhora da eficácia dos profissionais e, assim, a possibilidade de o aluno autista adquirir novas habilidades que o ajudem no seu desenvolvimento linguístico, comportamental e de interação social.

Apenas, com a profundidade para se plantar novas sementes para o futuro que se assoma no horizonte, prestes a ser mudado novamente, para o bem comum daqueles que ainda não tem voz. Por enquanto sejam analisados pelos professores-pesquisadores, por muitos considerados apenas de sonhadores.

Por fim, pode-se dizer que para futuras pesquisas, recomenda-se sejam entrevistados um número maior de participantes, além de se ouvir outros atores do processo educacional dos alunos com TEA.

## **Referências**

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

ALCANTARA, Brenda Derbli. **Inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Infantil**. Revista

Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 05-25, 2020.

ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. **Cartilha da inclusão escolar: inclusão baseada em evidências científicas**. Rio Preto: ABDA, 2014.

BARAÚNA, S. M.; SANTOS, A. F. Docência universitária: uma perspectiva inclusiva. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o inciso 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da saúde. Blog da saúde. **Conheça as características e aprenda mais sobre o autismo**. Brasília, 02 de abril de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CAMARGOS Jr., W. (coord.). **Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, AMES, ABRA, 2002.

CARVALHO, M. A. N. **Autismo na escola: pontos e contrapontos na escola inclusiva**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade do Maranhão, São Luís, 2016.

COSTA, C. C.; FRANCO, E. C. D.; SANTOS, T. M.; SILVEIRA, E. A. A.; CARVALHO, M. S.; RESENDE, M. A. **Perfil biopsicossocial de crianças e adolescentes institucionalizados**. Revista Eletrônica Acervo, v. 11, n. 17, p. 1-7, 2019.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2007.

GENTIL, K. P. G.; NAMIUTI, A. P. S. **Autismo na Educação Infantil**. Revista Uniara, v. 18, n. 2, p. 177-185, dez., 2015.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORFF, Jean Von (Org.) **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p. 39-54.

LEITE, F. T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. 1ª ed. Salvador: EDUFRA, 2012.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, maio p. 13-16, 2001.

PEREIRA, Esther Cristina. **Escola e família: uma parceria que dá certo**. Curitiba: E. C. Pereira, 2004.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. RJ WVA, 1997.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.



# O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE E O TRABALHO DO PEDAGOGO

Nelsi Antonia Pabis<sup>1</sup>

## Introdução

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o diálogo, e como apresentado por Freire, como possibilidade metodológica para o processo ensino-aprendizagem em todos os segmentos escolares e na educação informal. Destacando, assim, a educação básica, principalmente o ensino fundamental, por onde passa toda a população brasileira e constitui-se no principal espaço de atuação do pedagogo: quer seja exercendo a docência em sala de aula ou como gestor pedagógico.

A contribuição de Freire para a educação fundamenta-se em um processo de libertação, numa visão de homem situado historicamente, como ser de relações, capaz de transformar o mundo, produzir cultura, um ser em processo de aperfeiçoamento ao longo de sua existência. Contribuiu para a educação com reflexões críticas sobre a cultura e a pedagogia. Por ele denominada de pedagogia da conscientização, cujo objetivo é desenvolver no estudante a responsabilidade como sujeito participante na sociedade; conscientizá-lo do seu papel como agente social. Freire objetivava uma educação comprometida com a ética, na qual a humanização dos seres humanos se concretizasse através da superação das realidades em que são oprimidos.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – Campus de Irati, doutora em Políticas educacionais pela Universidade Tuiuti do Paraná. *E-mail*: nelsi@unicento.br

Propõe a problematização como enfoque metodológico e destaca a importância do diálogo.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

A contribuição de Freire é merecedora de profundas reflexões; permanece atual e inovadora. Os conflitos sociais, econômicos, culturais, ponto de partida para suas reflexões e proposições, continuam presentes na sociedade, e as discussões, no sentido de oportunizar conhecimento com consciência aos alunos, são imprescindíveis, objetivando a vivência na sociedade.

Objetiva-se refletir sobre o que é diálogo e este como atitude pedagógica, como apresentado por Freire, objetivando obter elementos para fundamentar a prática pedagógica nas escolas, com destaque para o trabalho do pedagogo: que tal trabalho possibilite aprendizagem aos alunos. A partir das reflexões, aponta-se a necessidade do diálogo nas práticas pedagógicas com ênfase nas escolas, forma em que o pedagogo como gestor e os professores, através da interação professor-aluno-aluno-direção-equipe pedagógica, oportuniza aos educandos refletir sobre o contexto social, político-econômico e cultural no qual estão inseridos e construir o próprio conhecimento.

Através deste estudo, busca-se apontar o diálogo como essencial no processo pedagógico, destacando o ensino-aprendizagem, pois sobretudo através dele, o professor tem condições de conhecer o pensamento do aluno e pode auxiliá-lo em suas dúvidas e inquietações sobre o que se está aprendendo; apontar que as políticas educacionais brasileiras, com destaque para a formação e atuação do pedagogo possibilitam a tomada de decisão neste sentido. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir das ideias de Freire. Como referências: Freire (1980, 1987,

1999), Bertrand (1998), Gadotti (1989), Libâneo (2011), BRASIL. Lei 9394/96, BRASIL. Resolução 01/2006, dentre outros.

## **Reflexões sobre o diálogo e o diálogo em Freire**

A palavra diálogo provém do vocábulo grego *diálogos* por intermédio do vocábulo latino *dialogus*. A palavra original grega foi formada pelo elemento *dia*, que significa – por intermédio de –, e por *logos*, que significa – palavra. Ou seja, por meio da palavra grega, diálogo significa conversa ou conversação.

Na filosofia de Platão, o diálogo, procedendo por questões e respostas, é o suporte do método dialético e permite que Sócrates, o condutor do jogo, leve aos poucos seus interlocutores a “parir” espiritualmente um saber que carregam em si mesmos. Mais tarde o diálogo utilizado como gênero filosófico (Erasmus, Berkeley, Voltaire...) permitiu eventualmente que seu autor dissimulasse uma tese chocante disseminando-a em réplicas de vários interlocutores (Hume). (DUROZOL e ROUSSEL, 1996, p. 135).

Para Sócrates, o diálogo significa a busca incessante pela definição conceitual sobre as coisas. Constitui-se no intercâmbio de argumentos entre interlocutores. “O argumento proposto deve ser objeto de um exame antes de ser remetido de volta à outra parte. Embora se desenvolva a partir de pontos de vista diferentes, o verdadeiro diálogo supõe um clima de boa vontade e compreensão recíproca” (DUROZOL e ROUSSEL, 1996, p. 135).

Desde a Grécia Antiga, o verdadeiro diálogo busca o conhecimento e a verdade; não é retórica, discurso que busca persuadir, convencer o outro manipulando opiniões. “No pensamento contemporâneo – principalmente no personalismo – o diálogo é colocado sob o signo do intercâmbio que se produz entre consciências que buscam comunicar-se na reciprocidade” (DURUZOL e ROUSSEL, p. 135).

O diálogo constitui-se em um processo de interação entre dois ou mais interlocutores, que emitem e trocam opiniões, informações sobre

determinado assunto, a fim de obter um consenso; tem objetivos específicos, portanto não pode ser entendido como qualquer conversa. Para que aconteça, são necessárias normas que devem ser respeitadas pelos interlocutores: dentre elas, o ouvir, o tempo para cada um se expressar e, sobretudo, pautar-se na verdade e no respeito. Sem isso não é possível a existência de um diálogo.

Para Freire, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, nas relações eu-tu.” (FREIRE, 1987, p. 78). Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p.79).

Se o diálogo é uma exigência existencial, se ele é o encontro onde se solidarizam, o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir ao ato de depositar ideias de um sujeito sobre o outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. E o autor complementa: “é o encontro dos homens que pronunciam o mundo [...]. É um ato de criação. [...]. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista dos homens para a libertação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

É o primeiro elemento da sua proposta de trabalho pedagógico, entendido como relação não hierárquica entre as pessoas, pois favorece a comunicação, ao contrário do antidiálogo em que um interlocutor domina o outro. Para Freire (1980), aquele que dialoga dirige-se a alguém para trocar algo com ele, e é este algo que deveria ser o novo conteúdo dos programas da nossa educação. Freire propõe a educação problematizadora que contempla a prática do diálogo. A prática do diálogo rompe com a relação vertical, característica da educação bancária, superando as contradições entre educador e educando.

De acordo com Bertrand (1998), inspirando-se em Jaspers, Freire “trata o diálogo como uma relação de simpatia em que o

amor, a esperança, a fé, a confiança e o juízo crítico, dominam (BERTRAND, 1998, p. 160). E complementa que “num clima de diálogo, o Homem desenvolve o sentido da sua participação na vida comum. A ação do diálogo implica a responsabilidade social e política do Homem” (BERTRAND, 1998, p. 160). Num debate com Shor, em 1987, Freire aponta que o diálogo é um momento de reflexão que as pessoas têm acerca da elaboração do real. Shor comenta que o diálogo é uma comunicação democrática que combate a dominação e afirma a liberdade dos participantes no fabrico da cultura; e Freire acrescentará: “o diálogo é um desafio ao domínio (*apud* BERTRAND, 1998, p. 160).

No Brasil, o diálogo como ação pedagógica foi apresentado por Freire: e propõe a educação problematizadora, a pedagogia da conscientização, fundamentada no diálogo, no conhecimento da realidade e na produção da própria cultura. Seus estudos e observações da época possibilitaram perceber que a sociedade brasileira era composta por pessoas alienadas, uma sociedade em que as pessoas eram domesticadas, desprovidas de senso crítico. Possibilitar condições para a libertação das pessoas foi uma das lutas do autor.

Para Freire (1987), o diálogo é inerente à condição humana. Comunicar-se é uma das necessidades primeiras dos seres humanos: essencial à sobrevivência e à integração ao meio em que se vive. Tratando-se da educação, Freire (1987) mostra que o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes neste processo, no qual se rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária. É através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos; é a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o aluno adquire fora da escola, e sem o qual não se pode ensinar; superando, assim, as contradições entre educador e educando. Sobre a conscientização, assinala que esta “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980,

p. 26). Reforça a importância do diálogo ao desenvolver o conceito de consciência transitiva crítica, que para ele é a consciência articulada com a prática. “[...] para se chegar a essa consciência que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência” (FREIRE *apud* GADOTTI, 1989, p. 66). “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade” é o título de um capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, demonstrando a importância por ele atribuída ao diálogo.

Para Jaerger (1967, p. 556),

em especial os diálogos de investigação, quando dirigidos com segurança metódica, superam qualquer outra forma de transmissão de ideias em força sugestiva e em estímulos para espicaçar o pensamento activo de quem os vive. Já as repetidas tentativas dos diálogos socráticos para se aproximarem cada vez mais do objectivo perseguido num esforço comum revelam a consumada maestria de Platão na arte pedagógica de despertar em nós esta participação ativa. O nosso pensamento, associando-se ao dos outros, procura adiantar-se ao andamento da discussão; e Platão, muito embora pareça pôr ponto final à conversa, sem qualquer resultado positivo, não uma só, mas muitas vezes, consegue deste modo o efeito de procurarmos fazer o pensamento avançar, por nossa conta, na direcção para a qual o diálogo nos encarreirou (JARRGER, 1967, p. 556).

As reflexões apresentadas apontam o caminho proposto por Freire como alternativa para uma educação enquanto prática da liberdade, uma prática pedagógica assentada em métodos ativos, fundamentados na crítica, na formação de julgamento e no diálogo. Sustenta que precisamos de uma pedagogia da comunicação para superar a falta de diálogo, o antidiálogo que acontece sem amor e sem juízo crítico. Para Freire “aquele que dialoga dirige-se a alguém para trocar algo com ele. É este algo que deveria ser o novo conteúdo dos programas da nossa educação” (FREIRE, 1987).

## O diálogo e o trabalho do pedagogo

Ao longo da história da educação brasileira, o pedagogo, profissional egresso do curso de pedagogia, desempenhou diversas funções: a de professor dos anos iniciais do ensino fundamental, professor das disciplinas pedagógicas do curso de formação de professores, administrador escolar, supervisor pedagógico e orientador educacional. Nessas funções, era o executor do trabalho pedagógico realizado nas escolas, pois as propostas curriculares eram organizadas pelos órgãos centrais e enviadas às escolas para serem colocadas em prática. Na escola, as ações do pedagogo estavam orientadas pela racionalidade, técnica, fiscalização e controle.

A Constituição Federal de 1988, elaborada e aprovada em contexto de efervescência democrática, fundamentada em princípios democráticos, envolvendo direitos sociais, como igualdade, bem-estar, dentre outros valores, possibilitou novos olhares e novas práticas para os profissionais da educação.

A escola, enquanto instituição social, tem suas ações pedagógicas pautada por esses princípios, e a educação é direito de todos, conforme prescrito na Constituição Federal. No artigo 205, consta que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2014).

A partir desse e de outros artigos que tratam sobre a educação como direito dos cidadãos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, é atribuída à escola a função social de voltar-se aos interesses primordiais da população de modo geral. A escola assumiu a função social de, por meio da construção do conhecimento científico, contribuir para o desenvolvimento humano de todas as pessoas;

independentemente, de sua condição social, econômica e cultural. A escola deve desenvolver ações pedagógicas com a participação de todo o coletivo escolar, que objetiva as mesmas intenções, ou seja, os reflexos no processo de ensino e de aprendizagem.

Respalhada na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, também elaborada em contexto democrático, delega aos estabelecimentos de ensino e aos docentes a tarefa de elaboração das propostas pedagógicas. No artigo 12, consta que “os estabelecimentos de ensino [...] terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2007, p. 18). No artigo 13, consta que “os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2007, p. 18). Estabelece que compete às escolas e seus profissionais elaborar e implementar as suas propostas pedagógicas.

A partir de muitos debates sobre a necessidade de se definir o processo de formação e espaço de atuação do pedagogo, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 01/2006, que em seu artigo 2º, estabelece a docência como base para a atuação do pedagogo escolar. Definem que:

as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

No parágrafo único, dentre as várias atividades, consta que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: “I – planejamento, execução, coordenação,

acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação” (BRASIL, 2006, p. 2).

No estado do Paraná, o Edital n. 017/2013 difunde as atribuições do pedagogo com vista ao concurso público para o magistério; em particular, no que descreve ser de competência do cargo desse profissional, conforme o item 2.3.1:

Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (PARANÁ, 2013, p. 2).

Este edital e outros que o antecederam orientam e difundem as atribuições do pedagogo que atua na escola pública paranaense. O pedagogo assume a mediação e sistematização de todo o

trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Tais atribuições a este profissional ficam nítidas na exposição de pensamento partilhado por Libâneo:

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão, investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas e imprescindíveis tarefas, faz-se necessária uma formação específica, é para isso que se propõe um curso de pedagogia ou de estudos pedagógicos (Libâneo, 2011, p. 77-78).

De acordo com os princípios orientadores das políticas públicas para a educação, os profissionais de educação devem valorizar a dimensão subjetiva e social dos indivíduos e coletivos nas práticas educacionais e de gestão, além de estimular a realização de processos comprometidos com a produção de sujeitos, com forte estímulo à autonomia e à participação.

De acordo com os documentos oficiais e as posições de estudiosos sobre o tema, as políticas públicas educacionais oportunizam ao pedagogo desempenhar um importante papel, uma atividade essencial que não pode ser secundarizada, como já colocado: o de articulador do trabalho pedagógico que envolve planejamento e implementação das propostas pedagógicas nas escolas e também em espaços não formais.

A atividade de articulação constitui-se em espaço para que professores e demais profissionais da escola possam, coletivamente, definir a concepção educacional que vai orientar a prática. A escola brasileira, em sua maioria, apresenta um currículo disciplinar e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino

Médio, em que o pedagogo exerce a atividade de gestor pedagógico, atuam professores egressos das diferentes licenciaturas. E, como a maioria dos cursos de licenciatura carecem de estudos na área pedagógica, compete ao pedagogo, como gestor pedagógico, coordenar as discussões com vistas à tomada de decisão sobre a concepção que vai orientar o trabalho na escola.

É necessária a compreensão por parte dos profissionais da escola – professores, equipe da gestão pedagógica e administrativa, pais, alunos sobre a necessidade e importância da definição coletiva da prática que será realizada. É preciso compreender que a prática pedagógica realizada é fundamentada numa determinada interpretação de mundo, de sociedade, homem, educação, ensino e aprendizagem, metodologia, avaliação. E através da compreensão de que o homem é um ser situado historicamente, o pedagogo, como os demais profissionais da escola, vai definindo caminhos para a prática pedagógica.

Dentre as possibilidades, a pedagogia problematizadora, na qual não se pode abrir mão do diálogo, constitui-se como alternativa ao modelo educacional tradicional, muito questionado, principalmente pelos estudiosos na área. Como o modelo é predominante no Brasil, os baixos índices de desempenho nas avaliações e atividades que necessitam do conhecimento sistematizado, demonstram a sua ineficiência. A adoção da metodologia problematizadora, fundamentada no diálogo, justifica-se pela necessidade de troca de ideias, entre os interlocutores, com o intuito de chegar a um consenso, como já colocado. Os estudantes, assim como os profissionais, têm necessidade de compartilhar conflitos de sua própria existência, e dificuldades com a construção de conhecimento científico, bem como com orientações sobre estudos, sobre organização, sobre ambiente propício para estudar, orientações sobre pesquisas a se concretizarem; além disso, a necessidade de falar sobre desarmonias com integrantes da família, que vêm a dificultar sua capacidade de concentração, dentre inúmeras outras questões por

eles vivenciadas. E o diálogo se constitui caminho para resolver ou, ao menos, minimizar os problemas.

Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo saber, deve, antes colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1989, p. 69).

Em suas diversas obras, Freire destaca a importância do diálogo.

A priorização da “relação dialógica” no ensino permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz; enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais se deve apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (FREIRE, 1999, p. 31).

*Em um diálogo com Sérgio Guimarães, Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola [...] (GADOTTI, 1989).*

A partir do colocado, entende-se que um currículo crítico não se viabiliza de modo fragmentado, mas pela coletividade e de forma interativa. A partir do proposto por Freire (1999), o currículo manifesto na perspectiva crítica é um campo de leitura e releitura, de escuta, de respeito, de procura e de diálogo.

O pedagogo é imprescindível para mediar e sistematizar todo esse movimento na escola.

## **Considerações finais**

Os dados das avaliações dos alunos brasileiros, dentre os quais, os do PISA, apresentam resultados insatisfatórios. Vários são os fatores que contribuem para essa situação: entre eles, o baixo

nível de investimentos pelo poder público, a desvalorização da escola pelas próprias famílias, a precária formação de professores, resultando em desconhecimentos das metodologias de trabalho que oportunizem aos alunos – melhor aprendizado e construção de conhecimento.

De acordo com o apresentado, as políticas públicas educacionais encontram-se em consonância com os ideais pedagógicos propostos por Freire, considerando que apontam a necessidade de construir coletivamente processos de formação de cidadãos, em que se preze o respeito às diferenças e aos diferentes contextos e histórias de vida dos sujeitos. No entanto a implementação ao nível da gestão do trabalho em educação está desarticulada dos processos de ensino-aprendizagem, das escolas de formação de professores, não resultando numa efetiva transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, num baixo desempenho e aproveitamento dos alunos. Como muito se tem mencionado, é necessário reavaliar a prática de transmissão de conhecimentos e adotar metodologias que permitam uma aprendizagem ativa dos estudantes.

No Brasil, percebe-se que as proposições de Freire são pouco estudadas e colocadas em prática. No entanto observa-se a importância da educação problematizadora e da prática do diálogo. O pedagogo como mediador da atividade pedagógica necessita se apropriar, difundir e colocar em prática esses conhecimentos. O diálogo, como já colocado, é uma ação de grande importância para todas as atividades humanas e, principalmente, na educação formal e informal, ou seja, na sala de aula e nas demais atividades pedagógicas. O diálogo é instrumento de libertação.

O objetivo deste trabalho é apontar como que na prática pedagógica o diálogo entre os profissionais da educação, destacando o professor e o aluno, é essencial no processo ensino-aprendizagem.

Somente através do diálogo que se conhece o pensamento do outro; tratando-se do trabalho em sala de aula, o professor tem

condições de conhecer o pensamento do aluno e pode auxiliá-lo em suas dúvidas e inquietações sobre o que se está aprendendo.

É preciso destacar que algumas condições são necessárias para que a prática do diálogo ocorra. Dentre elas, menor número de alunos por turma para possibilitar que todos os alunos possam se expressar, argumentar, ouvir, trocar ideias, o que requer um espaço de tempo significativo. Para a prática do diálogo, os profissionais da educação, sobretudo os professores, precisam estar bem preparados para lidar com as diversas situações, considerando que na proposta freiriana, a educação dialógica parte das experiências de vida dos estudantes, independente do seu nível de conhecimento. Como diz Freire (1999), é uma pedagogia situada no concreto, no senso comum e na vida cotidiana. Nessas práticas, acontecem momentos de conversas nas quais se fala com o outro, e não ao outro.

Entende-se que parte do envolvimento e interesse do aluno em seu próprio processo de aprender está com o professor, que decide qual o melhor caminho a seguir. Se considerar o pensamento do aluno, souber ouvi-lo e deixar que ele conjecture à sua maneira, em vez de impor um modo de pensar, o professor oportuniza aos alunos a construção do conhecimento, que terá muito significado e será duradouro. Daí também a importância do respeito, da humildade e da confiança.

## Referências

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Horizontes pedagógicos. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 35. ed. Biblioteca digital. Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Câmara dos

Deputados, 9. ed. 2014. Disponível em: biblioteca digital .unijui.ed.br8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/LDB%209.ed.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.01/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/rcp01\_06.pdf.

DUROZOLI G. e ROUSSEL A. **Dicionário de filosofia**. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

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

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

JAEGER W. **Paideia. A formação do homem grego**. São Paulo: Herder, 1967.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n. 17/2003 – DG/SEED**. Disponível em: diaadiaeducacao.gov.pr. Acesso em 15 de set. 2022.



# A PRÁXIS DA TOLERÂNCIA COMO NECESSIDADE EXISTENCIAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS E NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Phiama Souza Guerra De Conti<sup>1</sup>

Gostaria, primeiramente, de agradecer o convite realizado para colaborar com a escrita do presente e-book. É uma imensa honra contribuir com uma temática de extrema relevância para o campo educacional e social.

Durante minha participação na XII Semana de estudos do curso de Pedagogia que teve como temática a Educação como prática da autonomia e liberdade pedagógica: legado de Paulo Freire, ministrei um minicurso sobre a práxis da tolerância nos pressupostos de Paulo Freire e as relações que se estabelecem com ela nos processos educativos e nas relações entre os sujeitos e destes com o mundo.

Considero importante rememorar os caminhos e as inquietações que me aproximaram dessa temática. Sou nordestina, nascida na cidade de Eunápolis-BA, quando eu tinha 5 anos de idade meus pais mudaram para São Vicente – SP, litoral de estado. Em São Vicente, iniciei minha vida escolar e guardo com carinho memórias maravilhosas da escola onde estudei, dos colegas com quem convivi e dos professores com os quais tive a honra de aprender.

Quando completei 11 anos de idade minha família mudou-se para a cidade de Paranaguá-PR, e esse momento foi um marco na minha vida, pois me deparei com a triste constatação que há um enorme preconceito em relação aos nordestinos. Na época, meu

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR. E-mail: phiama.guerra@gmail.com

sotaque era muito presente e era quase impossível passar despercebido. Já na primeira semana virei alvo de piadas e comentários extremamente estereotipados e desagradáveis.

Recordo de um trabalho de história que realizei na então denominada 8ª série, na ocasião a turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por apresentar características de uma determinada região do Brasil e levar um prato típico. Escolhi fazer parte do grupo que trataria sobre o Nordeste com a esperança que pudesse falar da minha região como ela realmente é, livre dos estereótipos propagados durante os anos. Talvez essa tenha sido a experiência que mais me ensinou sobre o quanto a intolerância e o preconceito são perigosos e cegam as pessoas. Durante minha fala, meus colegas me olhavam em silêncio, mas não me ouviam. Assim que terminei a apresentação, distribuí o bolo de tapioca com coco que havia preparado, alguns colegas ao comerem o bolo fingiram passar mal e, entre risos, diziam que a “macumba” que eu tinha feito no bolo estava fazendo efeito, aquela foi a atração da tarde para a turma. A associação da minha origem com as religiões de matrizes africanas era imediata, por mais que eu dissesse que era cristã e frequentasse a mesma igreja que muitos dos meus colegas, eles insistiam em chamar-me preconceituosamente de “macumbeira”, pelo simples fato de ser baiana.

Impossível esquecer também as argumentações acaloradas e arrogantes de professores e alunos na defesa pela separação da região Sul do restante do país, e o principal motivo segundo eles, era a pobreza existente no Nordeste que ficava a encargo do Sul “sustentar” os preguiçosos que viviam de auxílio. Em todos os anos, ao menos uma vez, esse assunto foi mencionado nas turmas durante o tempo que estudei na região Sul. O fato de sempre ser a única nordestina na sala de aula, tornava tudo ainda mais difícil, toda vez que eu tentava argumentar e dizer que o Nordeste não se resumia a seca e a fome, minha fala era vista como negação da própria realidade e diziam: “você só diz isso porque é nordestina.” ou, “se lá é tão bom porque sua família não volta para lá?”

Recordo de um dia que devido a manutenção no sistema de abastecimento de água o bairro onde ficava a escola e boa parte das casas dos alunos ficou sem água, meus colegas em tom de “brincadeira”, diziam que viveriam um “dia de nordestino”, e que eu não iria nem perceber a falta de água, pois já estava acostumada com a seca. Eles realmente estavam convictos que o sertão abrangia toda a região Nordeste, então não acreditavam quando eu dizia, por exemplo, que na região onde nasci não havia problema algum relacionado a falta de água, e que o sertão é uma região dentro do Nordeste, e não o Nordeste inteiro.

Além da evidente carência de um ensino de história e geografia não limitado a leitura mecânica dos livros didáticos e repetição de narrativas estereotipadas e acríicas sobre a realidade, havia também uma enorme carência em ações pedagógicas voltadas para a humanização. Meus colegas faziam piadas com a seca e a fome que atinge o sertão nordestino, e para eles o problema da seca tornava as pessoas que lá viviam inferiores as demais. Em algumas falas percebia um certo alívio e conforto por saberem que eram “superiores” aos “miseráveis”, era como se a existência desses problemas no sertão do Nordeste torna-se de alguma forma a vida deles melhor.

Com o tempo, fui me silenciando e me envergonhando por ser nordestina, tentava disfarçar meu sotaque o máximo possível, nada me dava mais medo que ouvir a frase: “De onde você é? Eu sabia que após a minha resposta, em 90% dos casos, a postura do meu interlocutor seria totalmente diferente, o tratamento mudava instantaneamente.

Todas essas experiências me fizeram perceber muito cedo que precisamos da tolerância, mesmo que na época eu não tivesse a compreensão que tenho hoje sobre o assunto, eu sabia que aqueles olhares altivos e desdenhosos em relação a mim e minha família eram frutos da mais pura ignorância de pessoas que possuem uma visão limitada sobre a diversidade presente no mundo, e fruto também da intolerância que serve ao opressor como mecanismo de supervalorização de si em depreciação do outro.

Apesar dessas vivências, a experiência decisiva para que eu assumisse o compromisso com uma educação para a tolerância, ocorreu durante meu primeiro ano atuando como docente. Na época eu trabalhava com a educação infantil, e um aluno de apenas 5 anos de idade teve um comportamento racista para com uma professora negra. Na ocasião a professora chegou até minha sala de aula para assumir a turma porque eu precisava me ausentar. Quando meu aluno viu que professora que ficaria com turma era negra, ele começou a dizer que não gostava de “gente marrom” e pedia insistentemente para que ela se retirasse da sala.

O aluno havia recém acordado do momento do soninho, por isso, estava descalço e a professora ofereceu-se para calçar-lhe o tênis e tentou acalmá-lo, ele começou a gritar e chorar dizendo que não gostava de “gente marrom” e que não queria que ela encostasse nele. Ele foi encaminhado para a coordenação da escola e repetiu a mesma frase para a diretora da escola. Os pais foram chamados para conversar, porém não compareceram na reunião e por telefone minimizaram o ocorrido dizendo que era coisa de criança.

Aquela situação trouxe à tona muitas emoções que durante muito tempo reprimi por achar que não tinha o direito sentir, de reclamar, de denunciar a intolerância. Esse é um dos fardos que a intolerância impõe as suas vítimas, o de não poder questionar ou reclamar, e se assim o fazem logo são tachadas de vitimistas ou, em termos mais modernos, de “mimizentas”. Muitas pessoas alvo de intolerância, optam por sufocar a própria dor para evitarem as dores decorrentes do julgamento impiedoso dos próprios agressores.

Ao ver uma criança com apenas 5 anos de idade, com um comportamento tão violento, intolerante e racista, decidi assumir o compromisso com uma educação para a promoção da tolerância e fiz desse compromisso minha identidade pedagógica. Passei a trabalhar ativamente para auxiliar meu aluno na superação do comportamento racista. Por meio de histórias, rodas de conversas, exibição de animações etc., incorporei o assunto em todas as aulas, mas a ação de maior impacto foi quando troquei a mascote da turma por um boneco marrom.

Antes da troca, contei para a turma que o mascote atual precisava umas férias, e que por isso teríamos uma nova mascote. Criei toda uma expectativa em torno da troca. Fizemos a despedida para o Dimi, até então mascote da turma, e no dia seguinte levei a nova mascote, o boneco marrom. Inicialmente o aluno demonstrou certa resistência, mas após ver os colegas brincando com o boneco, ele aproximou-se e pediu para brincar.

A partir desse momento ele não queria mais largar o boneco, levou o boneco para casa inúmeras vezes e dizia que o Beto, nome dado pela turma ao boneco, era seu melhor amigo. Diante do progresso dele, me encorajei a promover um encontro entre ele e a professora negra que ele havia tido o comportamento racista. Durante o momento do lanche no refeitório, a professora negra foi até lá. Quando o aluno viu a professora, ele levantou do seu lugar e saiu correndo para abraçá-la e disse: “Oi, tia B”. Foi um gesto simples, mas com um significado profundo.

Semanas antes, o meu aluno mal conseguia olhar para a professora negra e achava a presença dela uma afronta. Após o trabalho voltado para a superação daquele comportamento racista, ele a abraçou e pela primeira vez a olhou com um olhar humanizado. Esse certamente foi um dos momentos mais especiais da minha vida. Desde então, inúmeras ações foram incorporadas de forma permanente em minha prática docente, dentre elas destaque, o trabalho intergeracional com idosos de asilos da cidade de Ponta Grossa, júris simulados que abordam questões sociais, tertúlias literárias que fomentam o aprendizado do diálogo, projeto sobre agroecologia em parceria com assentamentos do MST da região dos Campos Gerais, entre outras ações.

Tendo em vista minha escolha como docente, busquei por referenciais teóricos que subsidiassem minha prática no trabalho para a tolerância, e foi assim que encontrei a concepção de práxis da tolerância em Paulo Freire.

A compreensão de Freire acerca da tolerância se diferencia em relação à leitura de outros autores devido a maior potência que ele atribui a essa palavra, considerada por ele como virtude

revolucionária e uma exigência para a existência humana. Durante o mestrado realizei uma pesquisa bibliográfica em que analisei todas as obras de Freire procurando por discussões e reflexões acerca dessa concepção. Foi interessante descobrir que Paulo Freire começa a pensar a tolerância após a experiência no exílio. Em nenhuma obra ou discurso antes do exílio ele menciona a tolerância, considerada por ele como uma virtude revolucionária. A primeira menção de Freire em torno dessa concepção foi na obra dialogada em parceria com Sérgio Guimarães, *Educar com mídia*.

Esse dado me chamou atenção porque foram as vivências longe da minha terra natal que me aproximaram da questão da tolerância. Foi na convivência com uma cultura tão diferente da minha que aprendi a exercer a tolerância e perceber a falta que ela faz nas relações entre os sujeitos.

Na obra *À sombra dessa mangueira*, Freire descreve como o exílio o testou de diversas formas, inclusive em sua capacidade de tolerar. A respeito do período que esteve exilado ele afirma que

É impossível passar por ele; experimentá-lo, não importa como, sem ser, de uma ou de outra forma, testados em nossa capacidade de amar, de ter raiva, em nossa solidariedade, em nossa fraqueza, em nossa capacidade de tolerar os diferentes, de ouvi-los, de respeitá-los. (FREIRE, 2019a, p. 91)

Freire atribui algumas características à tolerância que nos ajudam a compreender melhor essa virtude. A primeira que destaco é a reciprocidade, para Freire “a tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado” [...] Ambos se toleram.” (FREIRE, 2014, p. 26) A mutualidade como exigência para a efetivação da tolerância fomenta o encontro entre os sujeitos e coloca todos em “pé de igualdade”, pois, ao mesmo que um determinado sujeito tolera o outro, também é tolerado. Essa percepção da tolerância não unilateral, afasta a ideia de superioridade que alguns sujeitos deliberadamente constroem em torno de si.

A intolerância, o preconceito, a discriminação de toda natureza, não são frutos do acaso, existe uma intencionalidade. Esses comportamentos operam em favor da manutenção dos privilégios de alguns sujeitos em detrimento de outros. Nesse sentido, uma educação para a tolerância se faz necessária porque favorece o encontro dos sujeitos mediados pelo diálogo para que em comunhão viabilizem a tomada de consciência de suas próprias histórias e a relação delas com o mundo.

Como exemplo prático sobre a funcionalidade da intolerância, podemos mencionar como o Brasil tem sofrido as consequências da condução desumana com que o atual Governo Federal vem governando o país. Desde de 2018 ignorou as necessidades básicas da população e propagou propositalmente informações equivocadas sobre vacinas e teorias conspiratórias para descredibilizar a ciência e os órgãos institucionais. A negligência somada às ações que buscaram dividir a população por meio da disseminação de discursos de ódio fazem parte de uma tática perversa de controle e de poder, é o uso da intolerância a serviço do autoritarismo.

A desinformação passou a assombrar o país de forma constante e é uma das principais alimentadoras do fundamentalismo político que infelizmente conquistou boa parte da população. Esse fanatismo político torna difícil o diálogo, a lucidez nas argumentações, a ponderação nas análises e a aceitação dos fatos. O objetivo deixa de ser a construção lógica de um pensamento pautado na racionalidade e nos fatos e torna-se uma disputa agressiva e raivosa que tem por base a defesa cega e sem critério de um fundamentalismo político.

A respeito disso, Freire apresenta um alerta para o perigo das convicções, das verdades absolutas, justamente porque inviabilizam o diálogo entre os sujeitos e acabam fortalecendo o antagonico que se beneficia da cegueira causada pelo fanatismo

Uma das exigências da pós-modernidade progressista é não estarmos demasiado certos de nossas certezas, ao contrário do

exagero de certezas da modernidade. O diálogo entre os diferentes, também, se impõe para que, assim, possamos *contradizer*, com possibilidades de vitória, os antagonicos. O que não podemos fazer é transformar uma divergência adjetiva em substantiva. (FREIRE, 2019b, p.24)

Outra virtude fundamental para que haja a tolerância é a humildade, “só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado. Não me faço, nem faço as coisas só. Me faço com os outros e com os outros faço coisas” (FREIRE, 2019a, p. 98). Então, quando falo sobre a importância de uma educação para a tolerância, a humildade está intrinsecamente relacionada. Ela favorece a descoberta sobre o mundo a partir da realidade apresentada pelo outro, fomenta o aprendizado em comunhão e conseqüentemente a tolerância.

Freire também relaciona a práxis da tolerância com a curiosidade indispensável a aprendizagem, para o processo criativo e que, por isso, precisa da tolerância para florescer. O educando “[...] aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo.” (FREIRE, 2011, p. 27) O modelo bancário tem em sua base o autoritarismo e, por isso, é intolerante. Na educação bancária não há espaço para o potencial criador do sujeito, percebendo-o apenas como mero depósito. A tolerância torna o processo de aprendizagem mais plural e acolhedor das múltiplas realidades que permeiam o espaço escolar.

A práxis da tolerância favorece as conexões entre o abstrato e o cotidiano, valoriza a leitura de mundo dos educandos e a produção do conhecimento em comunhão. Por meio dessa práxis o educando e o educador tem a possibilidade de perceber a força existente na unidade na diversidade e a necessidade dela para o próprio aprendizado, não apenas intelectual, mas, sobretudo, humano.

É importante destacar que quando falo sobre a necessária comunhão, sobre a importância do aprendizado pelo diálogo e unidade na diversidade, em nada tem a ver com formular ou

encontrar consensos. As divergências são parte integradora das relações humanas, e assim deve ser. A práxis da tolerância não busca unanimidade, na verdade a tolerância só é necessária porque as divergências são inevitáveis nas relações entre os sujeitos, mas para que as divergências não se sobreponham ao direito de todos vivenciarem suas diferenças, para que “[...] me ache aberto ao conhecimento, recuse meu isolamento no círculo de minha verdade, no qual rejeite tudo o que seja diferente dela e de mim.” (FREIRE, 2019a, p.60)

A tolerância também “não me obriga, esgotados os argumentos que defendo para não aceitar a posição do outro, a continuar, em nome da necessária dialogicidade do tolerante, uma conversa enfadonha e repetitiva [...]” (FREIRE, 2019b, p. 236). Uma educação para a tolerância não tem a pretensão de resolver todas as problemáticas ou dissolver as diferenças em nome de uma falsa ideia de “igualdade”, ela busca fomentar o encontro entre os sujeitos para que não se limitem apenas a sua leitura de mundo, mas sejam capazes de ouvir e aprender com o outro sobre o mundo que compartilham.

E é essa força incutida na práxis da tolerância e, por isso, ela traz a esperança do verbo esperar (FREIRE, 2019c), que impulsiona os sujeitos a seguirem lutando pela efetivação do sonho, pela transformação da realidade. Enquanto conhecem e aprendem sobre o mundo em comunhão, criam - recriam a realidade e se humanizam. E nesse processo de humanização aprendem a se solidarizar com os outros, a discordar com respeito e ética, a necessidade da busca pela coerência, aprendem o valor do diálogo e da fé nas pessoas.

Nesse processo de aprendizagem para a tolerância, o professor tem um importante papel, o docente precisa ter consciência de que não basta falar sobre tolerância, é preciso testemunhá-la. É necessário evidenciar em suas ações a coerência com o compromisso assumido com essa práxis, por isso, uma postura autoritária, arrogante, licenciada, antidialógica, fatalista ou vaidosa não podem fazer parte do repertório do professor tolerante. O

professor precisa desenvolver o gosto pela descoberta do mundo em comunhão para que os alunos percebam nele um referencial e, assim, possam trazer à tona a necessária coragem de abrir-se para diferentes compreensões sobre o mundo. Por isso, a práxis da tolerância exige o exercício permanente da coerência.

A coerência, por sua vez, exige antes de tudo o reconhecimento da própria incoerência. Somente com uma postura vigilante e crítica acerca das próprias ações é possível evitar cair no equívoco da coerência plena. A coerência não é um estado, é uma busca permanente. Sendo assim, não é uma tarefa simples e ter consciência desse risco é fundamental para reconhecer os momentos em que sucumbimos à incoerência, mas não para permanecemos nela, e sim para nos mobilizarmos na busca pela coerência e pela ética. “É vivendo, não importa se com deslizos, com incoerências, mas disposto a superá-los [...] que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre.” (FREIRE, 1997, p.42)

A coerência também é importante para que em nome da tolerância não se tolere aquilo deve ser intolerável. Sem a coerência a práxis da tolerância perde seu valor como virtude, pois, é “a coerência entre o que dizemos e o que fazemos que, estabelecendo limites à tolerância não permite que ela se transforme em convivência” (FREIRE, 2019a, p. 61).

A práxis da tolerância se faz necessária no trabalho para o gosto democrático. Em uma sociedade democrática uma educação para a democracia deveria ser um dos principais objetivos. Partindo do princípio que educar é um ato político, não podemos fugir da responsabilidade de educarmos para a cidadania, para o apreço pelo espírito democrático, para a capacidade de identificar os interesses daqueles que detêm o poder. A práxis da tolerância implica no exercício da crítica lúcida para lutar contra os antagonicos, só assim é possível forjar uma democracia sólida.

É lamentável observar, por exemplo, que em 2022 ainda existem pessoas pedindo a volta de regimes autoritários e atribuindo a esses modelos de governo um caráter salvador. Fica evidente a falta de conhecimento de boa parte da população que

apoia esses movimentos. Conhecer a própria história é fundamental para compreender os mecanismos estruturais de poder e intolerância historicamente estabelecidos.

Vale destacar que conhecer a própria história também não garante a transformação da realidade ou a luta contra os opressores, mas “é a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história.” (FREIRE, 2000, p.20). Por isso, a luta em prol de uma educação para a tolerância demanda consciência histórica, ignorá-la mantém o objetivo no campo do idealismo. Da mesma forma que a consciência histórica sem o compromisso com a transformação da realidade é inútil e recai no mero fatalismo diante das dificuldades apresentadas. É indispensável lembrarmos que todo “amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia 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)

Ainda tratando sobre a importância da consciência histórica, um dos pares dialéticos apresentados por Freire (2000) é o sonho e o contra sonho, que assim como o anúncio e a denúncia também nascem das entranhas do seu contraditório, daí a necessidade de contrabalancear a leitura crítica do sonho com seu opositor. O contra sonho e a denúncia estão diretamente ligados a necessidade do conhecimento crítico do passado, a leitura crítica do mundo. Esse conhecimento histórico não é para justificar ou explicar a atual realidade estabelecendo uma relação simplista de causa e efeito entre passado e presente, mas buscar compreender a origem de alguns traços sociais e “inéditos viáveis”. (FREIRE, 2019a)

Outra característica importante da práxis da tolerância é a sua não neutralidade. Ser tolerante não significa assumir uma postura passiva frente ao mundo ou abrir mão de seus sonhos e ideais. A tolerância assim como a conscientização e a educação jamais pode ser neutra, e é sempre bom sublinhar que “quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor.” (FREIRE, 2015, p. 103)

A intolerância se acomoda na neutralidade, pois precisa dela para se perpetuar. Na neutralidade, o intolerante tem a certeza que de não sofrerá nenhum enfrentamento e, como um ditador, ficará livre para impor suas exigências e os outros deverão se adequar ao que ele julga melhor ou correto.

A tolerância por sua vez é “desconfortável” porque a todo tempo provoca o sujeito a repensar e avaliar suas relações com os outros e com o mundo, o leva à constante construção e reconstrução do pensamento e a busca pela coerência. Por isso, enquanto a intolerância aprisiona e limita o sujeito a uma “zona de conforto” que o desumaniza, a tolerância é libertadora, expansiva, humanizadora e revolucionária, portanto “[...] a tolerância não é algo que caia do céu como presente, como não é também conceito que se aprenda através da transferência [...] Pelo contrário, o aprendizado da tolerância se dá testemunhalmente.” (FREIRE, 2019a, p.60)

Outro aspecto importante à formação para a práxis da tolerância é a necessidade de um ambiente sério, democrático e com estabelecimento de limites. Tanto o ambiente licencioso como o autoritário reforçam a intolerância, por isso os limites são indispensáveis no agir docente. “Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerba ou sob regime licencioso, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética”. (FREIRE, 1997, p. 39)

O professor deve exercer sua autoridade, deve tomar decisões, orientar atividades, cobrar atividades individuais e coletivas, incentivar seus alunos e exigir deles comprometimento com sua formação, e isso não é autoritarismo, é dever do docente (FREIRE, 2011). Autoritarismo é inibir a curiosidade, é negar ao futuro docente seu direito de questionar, de desenvolver sua autonomia e criatividade, de pensar diferente, de dialogar e de sentir-se sujeito de intervenção no mundo. Por isso, os professores formadores que também se formam ao contribuírem na formação dos futuros docentes “[...] devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir

virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos”. (FREIRE, 2019c, p. 111)

A autoridade estabelece limites que são importantes, inclusive para que a liberdade exista. A falta de limites facilita a manifestação da intolerância porque o intolerável passa a não ter restrição. A autoridade da práxis da tolerância consiste justamente na imposição de limite ao não aceitar nenhum tipo de intolerância. Uma liberdade anárquica, no sentido de ser experimentada sem nenhum limite, supõe o desaparecimento de toda a autoridade. A educação progressista, tolerante, deve basear-se, portanto, na competência comunicativa, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade.

Para superar a desigualdade que gera a exclusão das pessoas que não têm acesso ao universo cultural global, por exemplo, devemos pensar sobre que tipo de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se, com isso, é facilitada a interpretação da realidade numa perspectiva crítico-emancipatória que busca coordenar as ações por meio do diálogo. Viabilizar condições para que os alunos problematizem e questionem a sua própria realidade, transformar os seus saberes em objeto de reflexão e propiciar-lhes momentos de criatividade e produção livre é criar as condições reais necessárias para que aos poucos estes indivíduos percebam-se como sujeitos e agentes sociais, capazes de existirem e atuarem no mundo para o qual estão sendo preparados. (FREIRE, 1997).

Reitero que a grande contribuição da práxis da tolerância para os processos educativos e para as relações humanas é o fomento do encontro respeitoso e dialógico entre os sujeitos que, por sua vez, a partir do exercício da tolerância, trazem à tona o potencial transformador que todos os sujeitos possuem de forjar um mundo melhor. Sendo assim, a práxis da tolerância é a expressão da resistência pacífica e ordenada que intervém em prol de um mundo mais justo, solidário e democrático. É a expressão da luta contra as

condições e as relações que geram e reproduzem as opressões de toda natureza.

## **Referências**

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

# A JUVENILIZAÇÃO NA EJA

Angela Maria Corso<sup>1</sup>

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a juvenilização da EJA, com base nos estudos sociológicos sobre juventude e nos princípios freirianos. O fenômeno da juvenilização da EJA, que se dá em grande medida, pela relação e tensão entre trabalho e educação e as desigualdades sociais e econômicas na qual os jovens brasileiros estão inseridos, sem descartar outros aspectos da política educacional. A juvenilização da EJA revela o surgimento e permanência dos jovens na modalidade EJA, enquanto uma forma de escolarização ou ainda como medida disciplinar.

A EJA acompanha a história da educação brasileira, e é compreendida como um conjunto muito diverso de processos e práticas formativas formais e informais (HADDAD e DI PIERRO, 2000), recentemente, com a aprovação da LDB 9394/96 foi definida como uma modalidade ensino e um campo específico de política pública educacional. Porém, ainda é carregada de uma representação de escola para adultos que não foram alfabetizados.

A primeira iniciativa pública, visando especificamente o atendimento do segmento de jovens e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho. O final dos anos 1950 e início dos anos 1960 foram marcados por uma intensa

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), *campus* Irati, Paraná. E-mail: angela@unicentro.br

mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, num momento em que o país passava por significativas transformações sociais, políticas e econômicas. Essa nova conjuntura contribuiu para a modificação do caráter das iniciativas públicas em relação à educação de adultos, em especial, a alfabetização de adultos. (ALMEIDA e CORSO, 2017).

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947; e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização. Freire e sua equipe, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, ganhavam espaço com suas experiências de alfabetização de adultos que se destacavam das demais, em especial, pela busca de conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum (BEISIEGEL, 1974). O educador nordestino mudou o foco para o sentido da aprendizagem a vida das pessoas. Dessa maneira, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, produziu-se um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.

Naquele período, a perspectiva freiriana já apontava para aspectos pedagógicos e políticos da formação de jovens e adultos trabalhadores e do papel da educação em suas vidas – a conscientização e transformação do homem como ser social político. Para Paulo Freire, a educação dialoga com os seus limites e possibilidades existenciais e transforma a sua própria realidade e realidade do mundo que o cerca. “A educação problematizada a se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham [...]” (FREIRE, 2021, p. 100).

Ao buscar o pensamento de Freire para refletir sobre a Educação de Jovens da EJA, partimos de uma concepção de educação que ultrapasse a ideia de elevação da escolaridade, mas que seja um espaço de formação humana, espaço para os jovens mudar a sua existência no mundo. Assim, neste capítulo,

buscaremos responder: Quem são esses jovens que estão na EJA? Como os princípios da Pedagogia Freiriana pode basilar a formação dos jovens da EJA?

## **As Juventudes da EJA**

Para Abramo (2005), o conceito de juventude nasce junto com a sociedade moderna ocidental e ganha força na segunda metade do século XX, a partir do entendimento de que era preciso preparação para a complexidade das tarefas de produção e para as relações sociais da sociedade industrial. Foi nesse momento que a preparação para essas tarefas foi destinada às instituições especializadas, como, por exemplo, a escola e, desde então, participar da escola tornou-se uma questão fundamental da condição juvenil.

A juventude como período preparatório para a vida adulta, ou como moratória social, predominou até meados do século XX. Porém, Abramo (2005) aponta limites dessa abordagem. Primeiramente, porque traz uma noção de uma condição universalmente homogênea de juventude, centrada em classes média e alta com possibilidade de viver a moratória. Outrossim, porque não visualiza os jovens como sujeitos sociais do presente, predominando uma visão do jovem como sujeito em preparação para o futuro.

Dayrell (2003) igualmente tece críticas a essa concepção de juventude, pois esta nega o presente vivido como espaço-tempo de formação e toma a juventude como mera transição para a vida adulta e para o trabalho, pontuando que “Em decorrência da compreensão da juventude como um ‘período preparatório’, marcado fundamentalmente pela formação escolar, era a categoria de estudante – do ensino médio ou superior – que simbolizava a juventude (ABRAMO, 2005, p. 23).

A juventude da EJA é muitas vezes representada como problema social, como uma juventude em risco. O abandono da escola ou suas inadequações são vistas geralmente como problemas

decorrentes da imaturidade nas decisões da vida, principalmente quanto aos estudos, trabalho, sexualidade, ligados a prostituição, gravidez indesejada, drogas ou criminalidade. Assim, os projetos sociais e educacionais são direcionados para uma correção ou com o ideário de diminuir as desigualdades sócias pelas oportunidades oferecidas. Por isso, cabe a justificativa dos programas de atendimento a juventude para salvá-la e reintegrá-la a ordem social.

A percepção da juventude para além da adolescência em risco é recente e, em certa medida, pela descoberta de que os problemas de vulnerabilidade e risco na maioria das vezes não terminam aos 18 anos, mas em geral até mesmo se intensificam. Essa nova percepção foi notada principalmente pela descoberta de novos grupos juvenis, em grande parte dos setores populares que, por meio de expressões ligadas a um estilo cultural, colocaram questões que os afetam e/ou preocupam (ABRAMO, 2005).

Paradigmático deste novo tipo de aparecimento e expressão juvenil foram grupos culturais como os que se articulam em torno do Hip Hop (com seus vários eixos de ação, o rap, o grafite e o break), que fizeram ver (e ouvir) aos país as tensões, contradições, aspirações e reclamos dos jovens negros e pobres moradores das periferias das grandes metrópoles, e geraram processo de identificação com milhares de jovens em situação semelhante, ao largo dos grandes esquemas da mídia e da indústria de entretenimento (ABRAMO, 2005, p. 27).

As pesquisas sobre os jovens em gangues, por exemplo, afirmam que estes ingressam nelas não simplesmente para buscar “uma situação de risco” ou por serem “antissociais”, mas sim por razões de ordem social, pessoal, emocional e de amizade. Objetivam obter visibilidade social e a construir uma identidade, um modo de vida, no qual possam se reconhecer, como forma de dizer “nós existimos!” (ABRAMOVAY, 2010). Os jovens, principalmente os menos favorecidos, em torno de movimentos culturais, trazem uma dimensão da preocupação de ter um lugar, de ser visível, de ser compreendido como um grupo social. O “rolezinho”, o pancadão, o hip hop, vão muito além da música, do

lazer e da sociabilidade, pois ali há uma dimensão da preocupação de ter um lugar, de ser visível, de ser compreendido como um grupo social.

Para Abramo (2005), foi deste modo que as questões da juventude começaram a emergir como questões singulares, dizendo respeito a novos contornos da condição juvenil. Dayrell (2007), Abramo (2005) e Sposito (2008, 2009), de forma recorrente, têm utilizado os termos condição e situação como duas dimensões para analisar as diferenças entre a concepção de juventude e os diferentes modos que os jovens têm para vivê-la. Para esses autores, a condição juvenil é o modo como uma sociedade atribui significado a essa fase da vida, e situação juvenil é, então, o modo como tal condição é vivida considerando as diferenças de gênero, classe, cor/raça, território, etc.

Certamente, a diferença entre “condição juvenil” e situação juvenil” permanece, mas as questões colocadas agora são outras. Se há tempos atrás todos começavam seus textos a respeito do tema da juventude citando Bourdieu, alertando para o fato de que “juventude” podia esconder uma situação de classe, hoje o alerta é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição (ABRAMO, 2008, p.43-44).

Essa concepção possibilita a compreensão de forma mais ampliada acerca de quem são os jovens da periferia, assim como quem são os jovens da EJA. Para Pais (2009), a condição juvenil é situação de impasse vivida por muitos jovens, pois a precariedade pauta suas trajetórias de vida, e muitos não conseguem viver a moratória juvenil e nem conseguem ter as condições de independência econômica para a vida adulta.

Isso não significa que a marca do trabalho tenha sido superada, pois o jovem da EJA tem suas vidas atravessadas por trajetórias de trabalho e de luta por sobrevivência social e econômica. Em outros termos, trabalhamos com jovens que, atravessados pelo trabalho e condições materiais de existência, buscam a escola com perspectivas atreladas ao concílio com o

trabalho. Para Rummert (2007) o uso da categoria “classe trabalhadora” para a EJA é muito mais que adjetivação, pois constitui-se como uma concepção teórica-metodológica que não deixa de considerar a desigualdade de oportunidades educacionais como uma questão de origem umbilicalmente socioeconômica.

As marcas socioeconômicas dos jovens da EJA os obriga a adentrar precedentemente no mundo do trabalho por necessidades de sobrevivência da família e/ou próprias da juventude. Essa entrada precoce, todavia, constitui-se em uma perpetuação das desigualdades sociais e da reprodução das atividades de trabalho do seus pais.

É reconhecido que muitas jovens da EJA têm ou tiveram suas atividades laborativas para o campo doméstico, seja em casa, seja como trabalho doméstico remunerado. O trabalho doméstico na forma de trabalho remunerado, para Avila (2016), surge como uma possibilidade de renda para mulheres em contexto de pobreza. Esse trabalho, contudo, geralmente não elimina o trabalho doméstico na família, colocando-as em uma jornada de trabalho intensiva, extensiva e intermitente. Assim, ao conjugarem a jornada de trabalho doméstico remunerado com o trabalho doméstico não remunerado, grande parte das meninas comprometem seus momentos de estudo, de descanso ou lazer, bem como têm que abrir mão de projetos de formação ou do convívio social escolar.

Antunes e Alves (2004), ao analisarem as principais mudanças na objetividade e subjetividade do mundo do trabalho, destacam que as transformações no modo de produção capitalista têm mostrado seus efeitos na trajetória ocupacional dos trabalhadores, de modo geral, mas de forma ainda mais perversa para os jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam, muitas vezes, engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural. Diante de um quadro de flexibilização das relações de trabalho, de desemprego estrutural, de desemprego entre os jovens, onde a inserção na vida produtiva se tornou cada

vez mais incerta e individualizada, além dos “jovens precedentemente exercitarem a procura por ocupação” (BRANCO, 2005, p. 131), emerge a valorização do empreendedorismo individual, e os jovens são então convocados a criar trabalho e não acreditarem no diploma como perspectiva de mudança. Ou ainda, pelo apelo ao consumo, algumas vezes, entram no mundo da droga e da criminalidade.

Segundo Abramo (2014), pela incerteza e obstáculos de diversas ordens para que os jovens possam usufruir as possibilidades da atual condição juvenil, foram sendo tecidas políticas públicas e trabalhos com o intuito de orientar essas políticas. Um dos trabalhos mais citados foi coordenado por Martín Hopenhayn, para a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e para a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), denominado La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgências. Neste trabalho são destacados 10 paradoxos/tensões constitutivas da atual condição juvenil: 1 Mais acesso à Educação e menos acesso ao trabalho decente; 2. Muito acesso à informação e pouco acesso ao poder. 3. Mais expectativas de autonomia e menos opções para materializá-la; 4. Maior acesso aos equipamentos de saúde; 5. Maior mobilidade e mais possibilidade de circulação, mas afetadas por trajetórias incertas e migrações. 6. Maior identificação “para dentro” (entre jovens) e maior impermeabilidade “para fora” (entre jovens e adultos, no interior das instituições escolares); 7. Os jovens parecem ser mais aptos para responder às mudanças do setor produtivo atual, onde se destaca a centralidade do conhecimento como motor do crescimento, mas têm sido os mais excluídos do ingresso no mundo do trabalho; 8. A juventude ocupa um lugar ambíguo entre os receptores de políticas e protagonistas da mudança. 9. Os jovens vivem maior expansão do consumo simbólico e grande restrição do consumo material; 10. Os jovens vivem com expectativas de autodeterminação e protagonismo, mas experimentam situações de precariedade e de desmobilização.

Sendo assim, cabe consideramos que, na EJA, há jovens, não existe uma juventude, mas sim juventudes, face à diversidade de

modos de ser jovem num mundo de desigualdades, violências e oportunidades diferencialmente distribuídas, conforme a classe social, a cor da pele, o gênero, e o local de moradia (ABRAMO, 2008). Sob essa ótica, cabe a nós educadores compreender quem são esses jovens que chegam a EJA e, conseqüentemente, trabalhar numa formação mais ampla e integral dos jovens que chegam a essa modalidade de ensino, evitando assim que novamente abandonem a escola.

### **A juvenilização da EJA: uma retomada dos princípios freirianos**

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil fora atravessada pelas mais diversas perspectivas e modificações técnicas. Recentemente, com a redemocratização do ensino, a obrigatoriedade do ensino fundamental, e a políticas voltadas às classes menos favorecidas atreladas a presença na escola, a EJA começa a ser frequentada por alunos cada vez mais jovens, embora ainda se façam presentes os desafios relacionados à alfabetização, acesso e conclusão da educação básica para o público adulto.

No âmbito da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei no 9.394/96, no Art. 38, § 1º, ao reduzir a idade para a realização de exames de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio, contribuiu para a entrada de alunos mais jovens nesta modalidade de ensino. Não se trata, porém, de uma modalidade voltada para a Juventude, mas sim uma crescente matrícula de jovens nesta modalidade de ensino.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Educação de Jovens e Adultos também pontuou para esse fato, ao dialogar sobre o perfil do aluno desta modalidade de ensino. “Atualmente, os adolescentes são presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares” (PARANÁ, 2006, p.30).

O censo de 2000 já indicava, na Educação de Jovens e Adultos, uma parcela de aproximadamente três milhões de estudantes,

sendo que, desse total, cerca de 79% eram jovens, o que caracteriza esse novo perfil de alunado da EJA, desde então. Assim, para BRUNEL (2004, p.9): “O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação, pois o número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano”.

Para Oliveira (s/d) há uma complexidade na especificidade etária dos alunos jovens, adultos e idosos que precisa ser considerada e compreendida no âmbito das práticas pedagógicas da EJA, pois há em cada fase da vida diferença de interesses, de motivações e de atitudes frente a vida, o trabalho e o processo de escolarização.

Geralmente a experiência dos jovens que frequentam a EJA é diferente dos outros jovens. As pesquisas mostram que foram excluídos da escola por questões pedagógicas, políticas e sociais ou culturais e que “tem uma trajetória escolar marcada por repetências, evasões e retornos, até a exclusão definitiva” (DAYRELL, 2011, p.63).

Frente à pluralidade de vivências e de abismos sociais e econômicos, o diálogo freiriano, como instrumento desvela e revelador da realidade objetiva, fundamenta a juventude na opção que fizeram e no esforço de transformação da realidade concreta.

Parte-se, nesse sentido, da concepção de uma Educação Popular e Libertadora, em que a educação é apercebida como ferramenta primordial de mudanças individual e coletiva, cujo objetivo é, através da dialogicidade confiante no homem, o enraizamento do homem – o jovem, nesse momento – na realidade objetiva, a partir da crítica esclarecedora de um mundo a ser construído pelo, para e com os homens.

Outrossim, a perspectiva freiriana refere-se aos homens como seres essencialmente criadores de cultura e saberes fermentados pelas experiências e atividades que vivem em mediação com a realidade social. Do mesmo modo, os estudantes da EJA são seres igualmente culturais e construtores de conhecimentos distintos,

capazes de transformar a realidade à medida que vivem. “Para tanto, é imprescindível que cada vez mais educadores e escolas abram espaço para as diferentes culturas juvenis, para as diferentes trajetórias humanas e fortaleçam o sentido da escola, que é o de incluir para transformar, de desenvolver o protagonismo social consciente” (SANTOS, PEREIRA E AMORIM, 2018, p. 132).

A sociabilidade proporcionada pela escolarização é, para a juventude inserida na EJA, possibilidade de construir-se historicamente como condição juvenil e como ser humano, na medida em que, a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. (FREIRE, 1967). O desafio constante dessa juventude vêm sendo a de, através dos tempos, superar os fatores sociais e econômicos que o acomodam ou limitam no espaço-tempo. Em outras palavras, é a luta por sua humanização, atacada seguidamente pelas desigualdades que, sistemicamente, insistem em oprimi-lo.

Uma vez que o homem existe no tempo, incorporando-o e emergindo, culturalmente, dele, o ser humano não se esgota em mera passividade e, liberto da esfera animalesca dos contatos, pode ser eminentemente interferidor da realidade. Lança-se, pela dialética de recepção e solução de desafios inerentes à vida humana, no domínio exclusivo da cultura. É este jogo de relações que não lhe permite a imobilidade e que, através da elaboração de cultura, o jovem se enraíza na realidade e na decisão que fizera, reconhecendo-se como construtor de uma realidade que está com ele.

A integração do homem ao seu contexto, o enraíza e humaniza. Não houvesse esta integração, tônica de suas relações, e a qual aperfeiçoa-se à medida que a consciência se torna crítica, o jovem seria um ser ajustado: faltar-lhe-ia a marca da liberdade. Pois, enquanto o animal é um ser da acomodação, o homem o é da integração com o mundo e com os outros.

Por fim, a pedagogia de Paulo Freire está baseada no princípio de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE,

2021). Ou seja, as salas de aula de EJA são formadas por pessoas singulares, com trajetórias as mais desiguais e diversas, nesta diversidade, há possibilidades de integração, solidariedade e aprendizado.

### **Considerações finais**

A dimensão da juvenilização da EJA expressa várias dimensões, em especial, pela composição de sujeitos com diferentes necessidades, demarcadas pela própria idade e vivências diferenciadas, colocando novos desafios para a escola. Por isso, é preciso dialogar sobre quem é essa juventude que tem marcado essa modalidade de ensino? Como apontado inicialmente, a juventude pode ser pensada sob o viés da faixa etária, como estágio universal a todos os seres humanos e, por outro lado, como condição juvenil e as diferentes construções históricas e sociais a ela relacionados (ABRAMO, 1997). Em geral, pode-se entender que a juventude é marcada por grandes transformações biológicas, psicológicas e de inserção social, mas que diferem ao serem atravessadas pelas relações sociais de classe, gênero, cor/raça e território.

A educação de jovens e adultos precisa organizar-se considerando a diversidade e as desigualdades das suas juventudes, para que seja por eles reconhecida como um espaço aberto a recebê-los e enxergá-los na sua singularidade e totalidade. Dessa maneira, reconhecer as diferentes culturas juvenis e trajetórias de vida, de escola e trabalho é ponto de partida para a garantia do seu direito a educação e para uma prática integradora e emancipatória, que valorize a participação e não silencie suas juventudes.

### **Referências**

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org). **Retratos**

**da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

ABRAMO, H. W. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude** / organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014.

ABRAMOVAY, Miram. **Gangues, Gênero e Juventudes:** donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos. Brasília: UNESCO Brasil, 2010.

ALMEIDA, A de; CORSO, A. M. **O processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos**. In: JOCA, A.M. JOCA, FERNANDES, D. G. **Juventudes: Possibilidades em movimento**. Curitiba: CRV, 2017.

ALMEIDA, A. de A. CORSO, Angela Maria. **Educação de jovens e adultos: interfaces política, histórica e pedagógica**. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ÁVILA, M. B. O tempo do trabalho doméstico remunerado. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (orgs). Trad. Carol de Paula. **Gênero e trabalho no Brasil e na França:** perspectiva interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANCO, P. P.M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens da educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DAYRELL, J. **A juventude e a Educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.) *Diálogo na Educação de Jovens e Adultos*. 4ed. Autentica: Belo Horizonte, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.24, p.40-52, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 51 ed. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido 80ª**. 2021. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HADDAD, S & DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revistas Brasileira de Educação*, n.14, p.108-20, mai./jun./jul./ago. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscoites**. Jovens, trabalho e futuro. 4. ed. Coimbra: Edições Machado, 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

SANTOS, J. dos S; PEREIRA, M.V.; AMORIM, A. **Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades**. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v.01, n.01, p.122-135, jan/jun.2018.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (org) **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v. 1 e 2. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.

# A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E A LEITURA DE MUNDO

Marta Rosani Taras Vaz<sup>1</sup>  
Rayane R. S. Gasparelo<sup>2</sup>

## Introdução

Educar é impregnar de sentido o que fazemos  
a cada instante.  
(Paulo Freire)

A escrita deste capítulo surgiu a partir de discussões realizadas na disciplina de Teoria e Metodologia da Alfabetização, do curso de Pedagogia presencial da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), e, também, é resultado das sistematizações apresentadas na mesa-redonda intitulada *A alfabetização na perspectiva Freireana: considerações sobre o Letramento e a Leitura de Mundo*, da XII Semana de Estudos do Curso de Pedagogia (Seped) na Unicentro, *campus* de Irati e de Prudentópolis, que ocorreu entre os dias 5 e 7 de abril de 2022.

Compreendemos que Paulo Freire nos ensina inúmeras coisas que são imprescindíveis à nossa prática educativa, tais como: refletir sobre teoria e prática e a metodologia que podemos extrair dessa relação; ousar e acreditar que os docentes precisam aprender

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), *campus* Irati, Paraná. E-mail: martarosanni@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), *campus* Irati, Paraná. E-mail: rayanegasparelo.0706@gmail.com

com os discentes pelo diálogo, e vice-versa; defender a educação para a liberdade, a autonomia e a democracia; resistir à transmissão de ideias tidas como verdadeiras, melhores e sem sabor político; buscar mudanças e transformações que possibilitem o desenvolvimento de consciências críticas; enfrentar e desvelar a naturalização da disseminação de conhecimentos rasos e dos processos de alfabetização desvinculados do uso da linguagem como meio de poder.

No cerne da pedagogia do saber de Paulo Freire, no campo da teoria da alfabetização, encontramos a ideia de que o ato de ler e de escrever deve começar a partir de uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo. Nesse sentido, antes de ler as palavras, ou nomear letras, os seres humanos precisam ler e apossar-se do mundo. A alfabetização crítica deve explicar a validade, por exemplo, dos diversos tipos de músicas, de poesias, de linguagem e de visões de mundo, para desmistificar os parâmetros artificiais impostos, pelos segmentos dominantes, aos grupos subalternos.

Seja para meninos e meninas, seja para jovens e adultos, a alfabetização precisa ser provocada e sustentada com um conjunto de práticas em favor do *empoderamento* individual e social, que permita às pessoas romper com a reprodução social e cultural e participar da transformação da sociedade.

Partindo desses breves apontamentos e compreendendo que uma das mais importantes contribuições de Paulo Freire foi a constatação de que a alfabetização – seja para jovens e adultos, seja para crianças – *deve* ser significativa e relevante; *deve* ser enraizada nos seus interesses e nas suas realidades; *deve* acontecer como um processo que é inseparável da construção social das práticas de leitura e de escrita, neste capítulo, objetivamos apresentar alguns princípios teóricos e subsídios para a *alfabetização na perspectiva crítica e libertadora*, cujo fundamento está na *não dissociação entre alfabetização, letramento e características histórico-culturais*.

Trata-se de um estudo teórico, considerando textos e documentos disponíveis no acervo Paulo Freire do Instituto<sup>3</sup> e do Memorial<sup>4</sup> Paulo Freire, como também escritos de educadores e de estudiosos do seu pensamento que analisam a alfabetização como um conjunto de práticas culturais que podem promover uma mudança democrática e emancipadora na formação das crianças e, conseqüentemente, na sociedade. Para tanto, apresentamos, inicialmente, a trajetória do alfabetizador de jovens e adultos e a formação de seu pensamento; em seguida, explicamos as abordagens de alfabetização e de leitura; e, por fim, evidenciamos determinados princípios de Paulo Freire para a alfabetização das crianças, com relação ao letramento e à leitura de mundo.

### **A trajetória do alfabetizador de jovens e adultos e a formação de seu pensamento**

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar.  
(Paulo Freire)

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921, e teve uma significativa trajetória na educação brasileira e, também, internacional. Suas ideias contribuíram para diferentes áreas das Ciências Humanas e, especialmente, para o campo da Educação e da Pedagogia. Segundo Gadotti (1996, p. 70): “Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política”.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.paulofreire.org/acervo-paulo-freire>. Acesso em: 30 jun. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://memorial.paulofreire.org/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

A sua participação no Movimento Cultura Popular (MCP) de Recife, em 1960, no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, em 1962, e no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, em 1963, foram fundamentais na formação do educador. Nesse período, Paulo Freire estava imerso na realidade nordestina, onde cerca da metade dos 30 milhões de habitantes era analfabeto. Para ele, a “cultura do silêncio” presente na população brasileira precisava acabar, sendo necessário “dar-lhes a palavra” (GADOTTI, 1996).

A sua trajetória como alfabetizador de jovens e adultos possui destaque na sua biografia. Dentre suas experiências de alfabetização popular, vivenciadas a partir de 1961, destaca-se a de Angicos, no Rio Grande do Norte (RN), em 1963, quando o educador alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias. No seu discurso de encerramento do curso de alfabetização, Paulo Freire (1963) afirmou:

[...] o homem se põe diante de sua realidade externa, respondendo aos desafios dessa realidade externa, e quando ele trava com ela uma relação de sujeito para objeto, ele faz uma relação de conhecimento. Essa relação tanto faz um professor universitário, como faz um homem analfabeto. [...]. O que importa então na educação é proporcionar uma via crítica de saber, através de que ele transforme um saber opinativo e existencial, num saber reflexivo. (FREIRE, 1963, p. 1-2).

O autor compreende, desse modo, que todo homem, alfabetizado ou não, trava uma relação de conhecimento – sujeito e objeto –, na medida em que se relaciona com a realidade que o cerca, respondendo aos seus desafios. Diante disso, o papel da educação consiste em proporcionar uma via crítica do saber, fazendo-o deixar de ser meramente opinativo para ser reflexivo.

O trabalho de alfabetização desenvolvido em Angicos/RN (Figura 1) proporcionou o reconhecimento do trabalho de Paulo Freire no âmbito nacional, levando a presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular, em 1963, a coordenar o Plano Nacional de

Alfabetização de Adultos, em 1963, e a participar do Programa Nacional de Alfabetização, em 1964, no qual estava previsto a instalação de 20 mil Círculos de Cultura para dois milhões de analfabetos. Contudo, o golpe militar em 1964 interrompeu “[...] toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular” (SAVIANI, 2021, p. 322).

**Figura 1:** Paulo Freire recebendo o título de Cidadão de Angicos



**Fonte:** Acervo Paulo Freire. Angicos, 1993.<sup>5</sup>

Os Círculos de Cultura foram propostos como alternativa à sala de aula, visando a valorização dos espaços locais e a interação horizontal entre os alunos e o coordenador do círculo. Por meio do diálogo entre educador e educando, é que o processo de alfabetização ocorria, permitindo ultrapassar o imediatamente vivido e, assim, chegar a uma visão totalizante e apreender as contradições da realidade. Nessa perspectiva, o diálogo é “[...] uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação” (GADOTTI, 1996, p. 81).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/513>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Para Freire (1967), em *A educação como prática de liberdade*, ao referir-se aos círculos de cultura:

Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. [...]. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. (FREIRE, 1967, p. 103-104).

Desse modo, os círculos rompiam com a sistematização tradicional de ensino, utilizada nas escolas com base em cartilhas e em métodos não significativos de aprendizagem. Era incabível alfabetizar de modo descontextualizado da realidade de onde os adultos vinham, com suas leituras de mundo, e para onde voltariam, com suas leituras de palavras.

As experiências de alfabetização – na sociedade brasileira e latino-americana – levaram a consolidação do chamado “Método Paulo Freire” de alfabetização de jovens e adultos. Podemos destacar algumas concepções de alfabetização que nortearam a sistematização do método. Segundo Freire (1967, p. 110-111), “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”.

Em outras palavras, a alfabetização supera os domínios da codificação e da decodificação, pois possui o sentido mais amplo de uso da leitura e da escrita de forma consciente. Para Freire (1967, p. 110-111), “[...] implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial [...] mas numa atitude de criação e recriação”. Pressupõe, portanto, um envolvimento ativo e participativo dos educandos de modo que criem/gerem novos processos de aprendizagem.

Baseando-se nisso, Freire (1967, p. 110) define que “[...] teríamos de pensar, na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa”, porém 15 ou 18 “[...] nos pareciam suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização” (FREIRE, 1967, p. 111). Esse processo seria sistematizado da seguinte forma: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado (riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas, valor semântico e teor programático); 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas de roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Perante o exposto, Saviani (2021) descreve o passo a passo do desenvolvimento do Método Paulo Freire de alfabetização de jovens e adultos:

O trabalho pedagógico nos círculos de cultura iniciava-se pela projeção, com o uso de slides ou cartazes, da situação contendo a primeira palavra geradora. Após amplo debate sobre as várias implicações da situação analisada, chegava-se, mediante o processo de decodificação propiciada pela análise, à visualização da palavra geradora. Esta, projetada em novos slides ou cartazes, aparecia, primeiro isolada do objeto, mas por inteiro; depois separada em sílabas e, daí, mostravam-se as famílias fonêmicas, cuja ficha foi designada de “ficha de descoberta”. Para ilustrar o procedimento, o autor lança mão da palavra “tijolo”. No primeiro passo, essa palavra é apresentada numa situação do trabalho em construção. Discutida essa situação, visualizava-se a palavra, que depois é apresentada sem o objeto: Tijolo. Numa nova projeção, ela aparece desmembrada em suas sílabas: ti-jo-lo. Daí se chega às famílias fonêmicas: ta-te-ti-to-tu; já-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu. Finalmente, chega-se à projeção da “ficha da descoberta” contendo as três famílias fonêmicas em conjunto. Diante dessa ficha, os participantes do grupo vão fazendo leituras em horizontal, em vertical, em diagonal, a partir de vários pontos

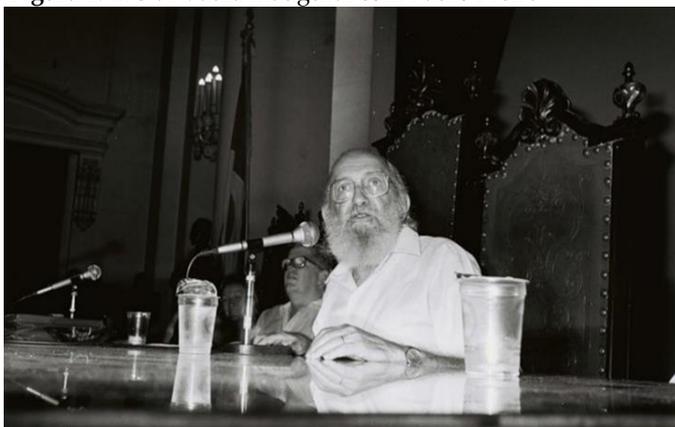
possíveis, identificando e formando palavras como: “tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela”. (SAVIANI, 2021, p. 325-326).

É importante sinalizar que “[...] a obra de Paulo Freire não é um livro de receitas” (GADOTTI, 1996, p. 78). O chamado método de alfabetização não foi elaborado para ser copiado e replicado em épocas, contextos e faixa etárias distintas. Nesse sentido, “[...] na teoria e na prática, Paulo Freire tem uma visceral incompatibilidade com esquemas, principalmente burocráticos” (GADOTTI, 1996, p. 78).

Um dos princípios básicos da sua concepção que orienta o trabalho de alfabetização é que “[...] para alfabetizar é preciso conhecer as comunidades” (FREIRE, 1977, p. 14). Esse pensamento orientou não somente as experiências desenvolvidas no território brasileiro, mas aquelas que aconteceram no período de 15 anos de exílio (desde 1964), em vários países da África, na criação de sistemas de educação, como em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Quando retornou ao Brasil, em 1980, Paulo Freire foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo, exercendo o cargo de 1989 a 1991. Nesse contexto, ele lançou o Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo (MOVA-SP), em 1989 (Figura 2), e contribuiu para a criação do Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da cidade de São Paulo. Como secretário, ele promoveu a criação de núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumiram essa tarefa e a criação do Programa Salas de Leitura para erradicar o “analfabetismo funcional”.

**Figura 2:** MOVA: aula inaugural com Paulo Freire



**Fonte:** Acervo Paulo Freire. São Paulo, 1989.<sup>6</sup>

O MOVA-SP não impôs uma única orientação metodológica de alfabetização – o chamado “Método Paulo Freire” –; pelo contrário, baseou-se no pluralismo e fundamentou-se em uma educação libertadora (GADOTTI, 1996). Podemos dizer que as discussões em torno dos métodos de alfabetização, no contexto de 1980, marcaram também o pensamento de Freire, que buscou, como membro da Secretaria de Educação, preservar a sua concepção de alfabetização, de leitura do mundo e de leitura da palavra, sem prescrever um método rígido.

### **Abordagens de alfabetização e de leitura**

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo, não é parte do eu.  
(Paulo Freire)

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3404>. Acesso em: 30 jun. 2022.

No livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Macedo (2021) compreende que a “[...] alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante”, mas “[...] deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida” (MACEDO, 2021, p. 170). Para o autor, na maioria das vezes, a alfabetização foi vista do ponto de vista positivista, desdobrando-se em diferentes abordagens.

Na *abordagem acadêmica da leitura*, há o predomínio da concepção elitista, pois a maioria da população não atende aos padrões elevados ligados ao estudo das línguas e das obras clássicas. A partir disso, a leitura é tida “[...] como a aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário” (MACEDO, 2021, p. 176). Cria-se, assim, uma dupla abordagem de leitura: uma para a classe dirigente e outra para a classe despossuída. Nessa abordagem, a alfabetização “[...] não contribui de nenhum modo significativo para a apropriação da história, da cultura e da linguagem da classe trabalhadora” (MACEDO, 2021, p. 177).

Na *abordagem utilitarista da leitura*, por sua vez, a finalidade é “[...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea” (MACEDO, 2021, p. 177). Sem nenhuma análise crítica da sociedade e da política, essa abordagem levou ao desenvolvimento dos “alfabetizados funcionais”, treinados para satisfazer as demandas da sociedade tecnológica.

A *abordagem da leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo* substituiu a concepção do leitor como mero objeto – presente nas abordagens anteriores – e o converte no sujeito que constrói significados. Nela, “[...] a leitura é encarada como um processo intelectual, ‘mediante uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais’” (MACEDO, 2021, p. 179-180). Segundo o autor, essa abordagem dificilmente se preocupa com questões relacionadas à reprodução cultural e à reflexão crítica.

Por sua vez, a *abordagem romântica da leitura* baseia-se na construção do significado, porém percebe o significado como “[...] sendo gerado pelo leitor e não como se dando na interação entre o leitor e o autor via texto” (MACEDO, 2021, p. 180). Desse modo, ela tem caráter essencialmente afetivo e visa a satisfação do ego do leitor, deixando de lado a problematização dos conflitos de classe e das desigualdades. Para Macedo (2021, p. 181), “[...] é impertinente e ingênuo esperar que um aluno da classe trabalhadora, confrontado e vitimado por infinitas desvantagens, encontre alegria e autoafirmação apenas pela leitura”.

Por fim, segundo Macedo (2021), é necessário defender a *abordagem emancipadora de alfabetização*, em que “[...] os leitores se tornem ‘sujeitos’ e não simplesmente ‘objetos’”, e afastar-se das abordagens tradicionais que enfatizam a aquisição de habilidades meramente mecânicas de leitura. Para essa abordagem, a compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico é um fator fundamental na alfabetização. Nela, “[...] o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. [...] a leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere” (MACEDO, 2021, p. 194-195).

### **Princípios de Paulo Freire para a alfabetização das crianças: o letramento e a leitura de mundo**

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.  
(Paulo Freire)

A ideia de alfabetização emancipadora sugere que a prática educativa perpassa por duas dimensões inter-relacionadas: 1) os

alunos precisam alfabetizar-se quanto às próprias histórias, à experiência e à cultura de seu meio ambiente imediato; 2) os alunos precisam apropriar-se dos códigos e das culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente. Consequentemente,

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu, que pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p. 13).

A pedagogia expressa nas palavras de Paulo Freire impulsiona-nos a compreender que linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (o mundo imediato da criança). Em outras palavras, a leitura e a escrita, de textos, de palavras, de letras, não podem significar uma ruptura com a “leitura” do mundo; não podem significar uma ruptura com a realidade imediata da criança.

Essa concepção remete ao conceito de *Letramento* que foi criado para fundamentar e explicar o impacto da escrita em praticamente todas as atividades dos seres humanos. Refere-se aos usos da língua escrita não somente na escola, justamente porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte dos cenários rotineiros, como: no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados; no serviço público, informando ou orientando a comunidade. Ademais, poderíamos ir multiplicando os locais em que ela

aparece: na igreja, no parquinho, no escritório... (KLEIMAN, 2005).  
Para a autora:

O letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita. Na escola, ela pode envolver as atividades de receber e enviar cartas, copiar informações pertinentes para uma tarefa, comentar notícias, recomendar e criticar livros. [...]. Significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário, e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência da sua leitura. [...]. Envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização). (KLEIMAN, 2005, p. 10).

O termo “letramento” apresenta-se com íntimo sentido à defesa de Paulo Freire com relação à alfabetização.

Na abertura do 3º Congresso de Leitura (COLE), em Campinas, em 1981, de maneira brilhante e significativa, Paulo Freire voltou a afirmar que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra e que, nos limites de uma sala de aula de uma escola pública, é possível encaminhar o processo de leitura do mundo (FREIRE, 2021). Sem “receitismo”, ele explicou:

[...] o que se poderia e o que se deveria fazer, no meu entender, já era a concomitância das duas leituras, isto é, já era a leitura do mundo juntamente com a leitura da palavra referida ao mundo. [...]. Inclusive, uma atividade primeira da criança – vamos considerar uma criança de escola primária – para a qual a educadora sugere, por exemplo, que fale um pouco de como caminhou de sua casa para a escola. Quer dizer, que cada criança ou grupo de crianças fizesse o discurso da sua rua ou o discurso sobre a sua rua, contando o que viu, o que não viu [...]. Então, num primeiro momento, a criança ia fazer a descrição do visto, do sentido, das coisas que foram tocadas

pela visão, pela audição. E, através de exercícios como esse, as crianças começariam uma tentativa de compreensão dessa realidade – isso, no fundo, já é uma leitura parcial. Aí seria mais uma leitura da geografia do percurso. Daí a pouco, essa leitura poderia dar o salto para a sociologia do percurso, para a política do percurso. Ora, a partir da oralidade, é possível chegar à escrita e, então, você faz a leitura oral do mundo, depois você faz a escrita da palavra com que você leu o mundo e você lê a palavra que escreveu. [...]. Ora, através das histórias que as crianças contam e que as crianças ouvem, através das descrições que as crianças façam do seu bairro, da sua área, da sua favela, a gente poderia trazer para dentro da escola uma leitura do mundo, mesmo no seu aspecto mais geográfico, e depois saltar para a compreensão social dessa leitura, ao lado da leitura da palavra. (FREIRE, 2021, p. 23).

Nesse viés, ao elaborar a proposta inicial para a campanha sobre o trabalho de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1990, Paulo Freire pontuou cinco princípios à intervenção pedagógica, a saber: 1) as atividades de leitura e de escrita devem ser verdadeiras atividades linguísticas e manter seu caráter social; 2) os textos devem ser produzidos pelo aluno e pelo professor desde o início do trabalho escolar, a partir de situações reais ou imaginárias vividas pelo educando; 3) todos os educandos, independentemente do seu nível de conceituação sobre a escrita, podem e devem ser produtores de atos de leitura e de escrita; 4) para a interiorização das estruturas textuais dos diferentes discursos, devem-se apresentar aos educandos vários suportes de leituras: jornais, livros, revistas, rótulos, outros; 5) os educandos aprendem por meio da interação com os colegas. O professor é um mediador que propõe situações para que o educando coloque em jogo os seus conhecimentos e seja desafiado a avançar.

Acerca do planejamento à alfabetização, Paulo Freire destaca, ainda, a importância do cultivo à curiosidade; as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; os atos de leitura do mundo e a sua problematização; a ampliação do conhecimento que se detém sobre o mundo problematizado; a interligação dos conteúdos

apreendidos; e o compartilhamento do mundo conhecido, tendo por base o processo de construção e de reconstrução do conhecimento (FREIRE, 1989).

Em entrevista a Marcio D’Oliveira Campos<sup>7</sup>, Paulo Freire relatou que, comumente, a alfabetização deve constituir-se em um processo democrático, libertador e emancipador. Freire foi também questionado sobre o papel do erro no trabalho pedagógico e sobre o sistema de avaliação das crianças. Ele argumentou que percebia o *erro* não como uma barreira ao conhecimento, mas, sim, como um obstáculo de natureza ideológica e uma etapa necessária ao conhecimento, pois “[...] o espírito curioso não consegue aproximar-se de seu objeto, apodera-se dele e assimilá-lo sem vacilações ou enganos. [...]. O erro, enquanto consequência lógica da curiosidade, não deveria ser punido” (FREIRE, 1991, p. 7). Consequentemente, solicitar ao aluno que copie 100 vezes “não errarei mais”, ameaçar que ficará “de castigo”, que ficará “sem recreio”, ou que será “expulso da sala de aula”, são atitudes autoritárias que extrapolam o plano intelectual, fazendo com que o aluno perceba o ato de errar como uma falha moral e cultural, uma espécie de pecado sem remissão (FREIRE, 1991).

Sobre a avaliação, Paulo Freire explicou, na entrevista, que não se opõe ao processo e ao ato avaliativo de conhecimentos. Sua crítica está na forma que a avaliação acontece, usada para oprimir as crianças, “[...] porque só se avaliam os conhecimentos propriamente escolares – como se, por decreto nada de importante ocorresse fora da escola, ou do tempo escolar” (FREIRE, 1991, p. 6).

Com esses princípios, desenvolver uma pedagogia radical coerente com a visão de alfabetização e de voz proposta por Paulo Freire implica admitir a espontaneidade, os sentimentos, as emoções, os aceites e as resistências, como ponto de partida, que é o perceptivo histórico e social dos alunos. Sem renunciar à

---

<sup>7</sup> Físico brasileiro que se dedica à etnociência, à etnoastronomia e à educação. É fundador e diretor do Aldebarã, observatório a olho nu da Universidade de Campinas.

exigência do rigor, o docente afasta-se das abordagens tradicionais – mecânicas – que separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos.

### **Considerações finais**

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.  
(Paulo Freire)

Aprender como uma aventura criadora requer uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos e os objetos do conhecimento. Ao valorizar o sentido etimológico da palavra “dialética”, como “através da” (diá) “ação de dizer/discurso” (léxis), entendemos que o conhecimento requer uma relação dialógica, em que educadores e educandos, movidos pelas incertezas do (des)conhecido, promovem a reflexão e o questionamento e (re)constróem o conhecimento. Esse processo de conhecimento, como um modo de exposição (através da ação de dizer/expor/dialogar), desvela as contradições da realidade, modificando educadores e educandos capazes de transformar o mundo.

O conhecimento como processo dialógico, na perspectiva de Paulo Freire, existe necessariamente como processo democrático e horizontal entre educadores e educandos, opondo-se às perspectivas impositivas de ensino e de aprendizagem. A via crítica do saber que supera a via meramente opinativa não é fruto de uma imposição dogmática, mas, sim, de uma reflexão da realidade externa da qual os sujeitos participam. Desse modo, a alfabetização na perspectiva freireana requer uma concepção emancipadora de

leitura, capaz de orientar a prática do alfabetizar na perspectiva do letramento e da leitura de mundo.

Finalizamos este capítulo acreditando que oferecemos, mesmo que brevemente, princípios e subsídios da base teórica e política de Paulo Freire, para que docentes, *amorosos, comprometidos, humildes, tolerantes e esperançosos*, se engajem em discussões críticas entre si, e com outros, e lutem pelas condições que precisam para refletir, repensar e partilhar sobre um trabalho coerente de alfabetização, na perspectiva de uma forma de intervenção no mundo, a fim de torná-lo mais humano, justo e solidário.

## Referências

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

FREIRE, P. Da leitura de mundo à leitura de palavra. [Entrevista cedida a] Associação de Leitura do Brasil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 39, n. 83, p. 21-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p21-29>

FREIRE, P. Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos. **Memorial Virtual Paulo Freire**, [s. l.], 1963. Disponível em: <http://acervo.Paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1707>. Acesso em: 30 jun. 2022.

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

FREIRE, P. Leitura da palavra...leitura de mundo. [Entrevista cedida a] Marcio D'Olne Campos. **Memorial Virtual Paulo Freire**, [s. l.], fev. 1991. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2473/3/FPF\\_OPF\\_07\\_080.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2473/3/FPF_OPF_07_080.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

FREIRE, P. Não há educação neutra. **O Jornal**, Lisboa, 1977. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1283>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: à prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996. p. 69-115.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

MACEDO, D. Alfabetização e leitura crítica. *In*: FREIRE, P. **Alfabetização: leitura de mundo e leitura de palavra**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 169-198.

SAVIANI, D. Paulo Freire e a emergência das ideias pedagógicas libertadoras. *In*: SAVIANI, D. (ed.). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 319-335.

# MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA

Cibelli Batista Belo<sup>1</sup>

Vantielen da Silva Silva<sup>2</sup>

## Introdução

A Educação Infantil é o início do processo educacional, uma etapa destinada para crianças até 5 (cinco) anos e que prevê oportunizar contribuições para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996).

As propostas pedagógicas e curriculares para Educação Infantil visam “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças” (BRASIL, 2018, p. 36), por meio de interações e brincadeiras.

Nesta etapa não há uma organização em disciplinas escolares, como é o caso do Ensino Fundamental e Médio. Desta forma, não existe uma disciplina de Matemática, mas é reconhecido o direito da criança em vivenciar “as experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas” (BRASIL, 2010, p. 32).

Na Educação Infantil, assim, não existe necessidade de um horário pré-estabelecido para uma aula de Matemática, mas sim da criação de estratégias que possibilitem a criança, de forma

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. Professora de Educação Infantil, Irati, Paraná. Contato: cibellibatistabelo@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal do Paraná, IFPR – Irati, Paraná. Professora Colaboradora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO – Irati, Paraná. Contato: vantielen.silva@ifpr.edu.br

prazerosa e coerente as suas vivências, a terem contato com os conhecimentos matemáticos.

Pensando neste contexto, no campo da Educação Matemática tem se disseminando muitas investigações sobre a presença da Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática (MARCONDES, SILVA, 2019; BELO, BURAK, 2020), por entender que seus encaminhamentos favorecem a participação ativa das crianças e ainda permite que descrevam ações, objetos, criem e busquem respostas para os problemas, formulem hipóteses, justifiquem atitudes, avaliem, entre outras habilidades que segundo Scriptori (2010) são fundamentais e contribuintes ao desenvolvimento do pensar matemático pelas crianças.

As práticas com Modelagem Matemática se apresentam como um fazer diferenciado na Educação Básica e, isso nos motivou a realização deste estudo que traz reflexões iniciais sobre o seguinte questionamento: o que pode caracterizar a Modelagem Matemática na Educação Infantil como uma prática educativa libertadora?

Este estudo bibliográfico, portanto, apresenta uma breve caracterização da Modelagem Matemática e da Modelagem Matemática na Educação Infantil e, também, destacamos alguns aspectos da Modelagem Matemática que a aproximam do pensamento de Paulo Freire, como prática educativa libertadora.

## **1. Modelagem Matemática: caracterização**

A Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática, de forma geral, pode ser definida de diferentes formas, como alternativa pedagógica (ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2012), ambiente de aprendizagem (BARBOSA, 2001), estratégia de ensino (BIEMBENGUT; HEIN, 2013), metodologia de ensino (BURAK, 1992; 2004), sistema de aprendizagem (CALDEIRA, 2009), entre outros.

Embora com definições distintas, todas elas correspondem ao ato de ensinar matemática, consideram a realidade dos educandos

e se sustentam na defesa de que a Matemática contribui para a formação integral dos sujeitos.

Dentre as definições supracitadas, Burak (1992) explica que a Modelagem como metodologia de ensino se constitui como um “conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar, matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer previsões e a tomar decisões” (BURAK, 1992, p.62). Ou seja, o acesso ao conhecimento matemático se dá por meio de temas e problemas de interesse dos educandos, fazendo com que o aprendido tenha mais significado, é um ensino contextualizado.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando-se da Modelagem Matemática, assim, “vem ao encontro das expectativas dos estudantes, pois procura favorecer a interação com o seu meio ambiente, uma vez que o ponto de partida é o cotidiano do estudante [...]” (BURAK; MARTINS, 2015, p.109).

As práticas com Modelagem, segundo Burak (2004; 2010) são orientadas por 5 (cinco) etapas.

Escolha do tema: nesta etapa as turmas são divididas em grupos de 3 a 4 educandos, onde escolhem um tema de interesse. Cada grupo pode escolher um tema ou se pode ter um tema para cada turma, depende da mediação e condições vividas pelo educador. O tema pode aparentemente não estar diretamente relacionado a Matemática, mas durante o processo é possível perceber relações.

Pesquisa exploratória: É a fase em que os educandos buscam informações e se aproximam do tema de interesse. “Essa etapa possibilita a formação de um estudante mais atento, mais sensível às questões do seu objeto de estudo” (BURAK, 2010, p.21). É um momento de aprendizagem sobre a busca e organização de informações. A busca desses dados pode ser na internet, por meio de um passeio, entrevista com pessoas que conhecem ou são especialistas no assunto, livros e outros recursos.

Levantamento do(s) problema(s): A partir dos dados levantados na pesquisa exploratória, os estudantes levantam os

problemas a serem respondidos. “O desenvolvimento da autonomia do estudante perpassa pela liberdade de conjecturar, construir hipóteses, analisar as situações e tomar decisões” (BRASIL, 2010, p.22). Neste os problemas podem ser escritos de forma simples.

Resolução do(s) problema(s) e o desenvolvimento de conteúdos e da matemática relacionada ao tema é o momento em que os problemas são respondidos e são abordados conteúdos de diferentes áreas e não apenas da Matemática.

Burak (2010, p. 22-23), no que se refere aos problemas, esclarece:

- 1) os problemas são elaborados a partir dos dados coletados em campo;
- 2) prioriza a ação do estudante na elaboração;
- 3) parte sempre de uma situação contextualizada;
- 4) favorece a criatividade;
- 5) confere maior significado ao conteúdo matemático usado na resolução;
- 6) favorece a tomada de decisão.

Análise crítica das soluções: é o momento de análise e discussões dos resultados encontrados, fazendo considerações e análise sobre as hipóteses levantadas nas etapas anteriores. “Possibilita tanto o aprofundamento de aspectos matemáticos como dos aspectos não matemáticos envolvidos no tema” (BURAK, 2010, p.24).

Considerando as etapas supracitadas, nas práticas com Modelagem abordam-se questões de princípios éticos, políticos e sociais, buscando formar cidadão críticos que saibam levantar e resolver problemas cotidianos.

### 1.1 Modelagem Matemática na Educação Infantil

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas com Modelagem Matemática, de acordo Belo (2016), Marcondes e Silva (2019), Belo e Burak (2020) e Dalvi, Rezende e Lorenzoni (2020) abrem espaço para o desenvolvimento das crianças que, diante de

um problema, buscam estratégias para resolvê-lo, trabalham em grupo e adquirem confiança, desenvolvem criatividade e autonomia.

As práticas com Modelagem Matemática convergem com a formação para a cidadania e compromisso social e político, pois as crianças são respeitadas e são convidadas a trabalhar sempre em grupo, dando a eles oportunidade de interagir, conviver, reconhecer e respeitar as diferenças, conhecer a si e o outro, expressarem-se, estes que são direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 2018).

Ao utilizar a Modelagem Matemática no contexto da Educação Infantil, o educador precisa reconhecer o potencial desta forma de ensinar, que permite a exploração de conceitos matemáticos concomitantemente a outros aspectos do desenvolvimento infantil.

No que se refere à Matemática e as crianças, há compreensão de que ela no dia-a-dia vivencia situações que envolvem quantidades, medidas, localização, tamanho, formas e outros (LORENZATO, 2011). Podendo ser relacionado à divisão de alimentos, à observação do tempo, a quantidade e organização de brinquedos, compras, deslocamento em diferentes espaços.

Dessa forma, a abordagem nessa fase de ensino tem como propósito “proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de estabelecer aproximações com algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano pela elaboração/construção do seu pensamento” (ARAGÃO, 2010, p.20). Nesse mesmo sentido, encontra-se exposto na BNCC que na Educação Infantil, deve-se propiciar “experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2018, p.43).

Compreende-se, considerando Lorenzato (2011), que a criança aprende ao interagir com o meio em que vive e com os objetos, por meio dos sentidos e da linguagem. Por isso, se faz necessário propiciar vivências e experiências a essas crianças no espaço

escolar em que elas possam explorar o mundo em seu entorno, formular perguntas e buscar respostas.

Além de conjecturar perguntas e respostas, segundo Lorenzato (2011) nesta etapa a criança pode ter contato e desenvolver noções matemáticas, algumas dessas podem ser observadas no quadro 1:

**Quadro 1:** Noções matemáticas a serem desenvolvidas na Educação Infantil

grande/pequeno	mais/menos	aberto/fechado
maior/menor	muito/pouco	em cima/embaixo
grosso/fino	igual/diferente	direita/esquerda
curto/comprido	dentro/fora	primeiro/último/entre
alto/baixo	começo/meio/fim	na frente/atrás/ao lado
largo/estrito	antes/agora/depois	para frente/para trás/para
perto/longe	cedo/tarde	o lado
leve/pesado	dia/noite	para a direita/para a
vazio/cheio	ontem/hoje/amanhã	esquerda
	devagar/depressa	para cima/para baixo
		ganhar/perder
		aumentar/diminuir

**Fonte:** Lorenzato (2011, p.24).

Os elementos indicados no quadro representam a aproximação das crianças com noções espaciais, numéricas e de medidas (LORENZATO, 2011). E, devem ser explorados por meio de questionamentos por parte dos educadores, em situações concretas e em contato com objetos, materiais manipulativos.

Além destes, Lorenzato (2011) reforça a importância dos 7 (sete) processos mentais para a construção do pensamento matemático, sendo elas apresentadas no quadro 2.

**Quadro 2:** Sete processos mentais básicos

<b>Processos mentais</b>	<b>Características</b>
Correspondência	ato de estabelecer um a um
Comparação	ato de estabelecer diferenças ou semelhanças
Classificação	ato de separar em categorias de acordo com semelhanças e diferenças
Sequenciação	ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles
Seriação	ato de ordenar uma sequência segundo um critério
Inclusão	ato de fazer abranger um conjunto por outro
Conservação	ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição

**Fonte:** Lorenzato (2011, p. 25-27)

As noções matemáticas na Educação Infantil, assim, podem ser exploradas de diferentes formas: nas rodas de conversa, nas brincadeiras, nos jogos, nas atividades de arte (desenho, dobradura, recorte e colagem), nas músicas, nas histórias infantis e outros (REAME *et. al.*, 2013).

A Modelagem Matemática neste cenário entra como uma proposta que pode envolver muitas atividades e recursos, se caracterizando basicamente em uma sequência de atividades e ações interligadas a partir do estudo de um tema.

O trabalho com a Modelagem Matemática, conforme descrito na seção anterior prevê segundo Burak (2010) 5 (cinco) etapas e considerando algumas experiências, Belo (2016) e Silva (2018), na Educação Infantil elas podem ser encaminhadas da seguinte forma:

1. Na escolha do tema, as práticas com a Modelagem Matemática são desenvolvidas a partir de um tema. Este que pode se relacionar a brincadeiras, músicas, personagens de histórias ou quaisquer situações que as crianças demonstrem interesse. Essa escolha deve acontecer por meio de diálogos, em grupos e/ou rodas de conversa, e cabe ao educador criar estratégias para que processo de escolha seja democrático.

2. Na pesquisa exploratória, cabe ao educar fazer uma abordagem inicial sobre o tema, buscando compreender o que as crianças já sabem e gostariam de saber. O educador pode apresentar o tema utilizando imagens, vídeos, histórias, programando visitas em lugares específicos ou ainda pode trazer pessoas que conheçam mais sobre o assunto. Este é um momento em que as crianças são orientadas a apresentar suas curiosidades, fazer perguntas e debater ideias. Uma possibilidade também é entregar questionários ou perguntas para os familiares, para posteriormente o educador apresentar e discutir com as crianças.

3. No levantamento do(s) problema(s), após ou durante a pesquisa exploratória, o educador registra as perguntas que as crianças têm curiosidade e que não foram respondidas durante o diálogo. Estas perguntas se caracterizarão como problemas e não necessariamente conterão dados matemáticos, caberá ao educador criar estratégias para ajudar as crianças a compreenderem.

4. Na solução do(s) problema(s) e desenvolvimento de conteúdos e da matemática relacionada ao tema, o educador apresenta caminhos para a resolução dos problemas e, neste caso, não são respostas, mas vivências em que as crianças desenvolvem as linguagens, conceitos matemáticos, científicos, artísticos e outros.

5. Na análise crítica das soluções, os educadores observam as compreensões e o desenvolvimento das crianças. Analisam as aprendizagens e conceitos aprendidos.

Para exemplificar uma prática com Modelagem Matemática, extraímos de Silva (2018) uma experiência e a descrevemos brevemente.

O tema escolhido pelas crianças foi galinha e os pintinhos. De forma simples, as educadoras perceberam que as crianças demonstraram interesse pelo tema a partir do momento que uma criança relatou ter uma galinha em casa e que observava junto com os pais os ovos da galinha.

A partir disso, as crianças foram orientadas a conversar com os pais sobre o tema e, na sequência, como pesquisa exploratória elas contaram os diálogos que tiveram. Também, as educadoras

contaram uma história infantil em que a galinha e os pintinhos produziam um bolo de milho.

Destas ações iniciais, no levantamento dos problemas, foram registradas as perguntas feitas pelas crianças: Quais suas características? Como as galinhas vivem? Do que as galinhas se alimentam? A galinha fez um bolo grande ou pequeno? Como se faz um bolo?

Para que as crianças pudessem buscar respostas para as suas curiosidades, as educadoras apresentaram imagens de diferentes tipos de galinhas para que pudessem conhecer suas características e então puderem fazer comparações, identificando semelhanças e diferenças. Depois elas tiveram contato com um pintinho e o observaram durante um dia e puderem conhecer os cuidados e alimentação e, por fim, até produziram um bolo de milho. As crianças tiveram contato com aprendizagem sobre ciências (animais, alimentação), com a matemática (processos mentais, conceitos de medida e espaço).

A análise crítica das soluções foi realizada em cada situação vivida pelas crianças. Ao término de cada situação elas registravam por meio de desenhos e/ou explicavam o que tinham aprendido e, também, as educadoras conversavam, em rodas de conversa, sobre suas compreensões.

Interessante é que surgiram até aspectos relacionados a alimentação humana no que se refere ao consumo de carne de galinha e ovos e pode-se discutir algumas questões relacionadas ao homem e a natureza, o que de certa forma contribui com a conscientização das crianças sobre o uso dos recursos naturais, consumo.

Como é perceptível nas descrições o educador tem um papel de destaque como mediador da prática, sendo necessário que respeite o tempo de cada criança, suas curiosidades, alimente o processo com afetividade e esteja disposto a dialogar o tempo todo, explorando e possibilitando à criança aproximações com conceitos de diferentes áreas.

É importante destacar que as pesquisas desenvolvidas sobre as práticas com Modelagem Matemática são comumente desenvolvidas a partir dos dois anos, quando a criança está no período pré-operatório, este em que a criança passa a fazer representações mentais e “se volta para a realidade exterior, tentando descobri-la” (GOULART, 2013, p. 55).

Após apresentado possíveis caracterizações da Modelagem Matemática na Educação Infantil, na sequência, destacamos alguns aspectos que fazem dela uma prática libertadora.

## **2. A Modelagem Matemática na Educação Infantil como prática educativa libertadora**

A Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática, segundo Forner, Malheiros e Souza (2022, p. 235), converge com os pressupostos freirianos, pois ela colabora “para a leitura de mundo do aluno, além de possibilitar identificar o papel da Matemática na sociedade”.

Ensinar Matemática por meio de Modelagem, claramente, representa a luta pela superação de um ensino transmissivo, de memorização de modelos matemáticos. A defesa consiste em proporcionar acesso aos conhecimentos de forma contextualizada, significativa.

Há entendimento que a inserção da Modelagem na escola promove uma ruptura com o currículo linear sendo um desafio aos educadores que vivem um sistema educacional tão autoritário. Por isso, pode-se dizer que é um ato de coragem dos educadores que mesmo diante de um cenário opressor, buscam fazer diferente.

Na Educação Infantil, embora saibamos que são empreendidas e defendidas ações lúdicas e interativas, há contextos que já passam por processos de apostilamentos e indicações de conteúdos matemáticos, com abordagens incompatíveis com a idade e criação de horários de aula de Matemática. Sobre isso Scriptori (2010, p. 135) menciona “não raro, se tenta ensinar os conteúdos da matemática formal para as crianças de dois a três anos, para não

mencionar o que se pratica com os bebês”. Ou seja, há uma antecipação de conteúdos que fazem parte dos anos iniciais, por exemplo, acreditando que isso pode implicar no sucesso da criança, o que é um equívoco já que ignora suas fases de desenvolvimento.

Sendo assim, a adoção da Modelagem Matemática neste contexto pode representar uma tentativa de superar/ignorar esses processos que lentamente se impõem e acabam contribuindo para uma visão distorcida da Matemática, em que ela se limita a regras, padrões e reproduções.

A Modelagem, neste sentido, seria uma forma de apresentar a matemática de forma coerente às crianças, pois se preocupa em atender os interesses dos grupos e valorizar o desenvolvimento do pensar matemático.

A partir disso, refletimos que a Modelagem Matemática na Educação Infantil apresenta alguns aspectos/características que corroboram com os pressupostos freirianos, sendo predominante: (I) valorização e respeito aos saberes das crianças; (II) o trabalho a partir de um tema; (III) prática sustentada no diálogo e na pesquisa; (IV) a articulação da matemática com o contexto da criança.

O respeito e a valorização da criança requerem a compreensão de que o homem é ser inconcluso, está sempre em construção. Neste caso, o educador, um ser que também se constrói diariamente, entende a necessidade de uma relação horizontal com as crianças, uma relação de busca, de aprendizagem compartilhada e de afeto. Como afirma Freire (2010, p. 28) “estamos todos nos educando” e, independente da nossa idade, para a escola carregamos nossas histórias de vida, nosso conhecimento prévio. E, é isso que a Modelagem Matemática propõe durante todo o seu desenvolvimento: tenta estabelecer relação entre os saberes escolares e a experiência social dos educandos, esta que é um caminho necessário a prática educativa, segundo Freire (1996).

A valorização da criança, do seu modo de viver, dos seus interesses é uma premissa da Modelagem Matemática (BURAK, 2010) e, enquanto ação vivenciada no ambiente escolar, a aprendizagem inicia sendo conduzida por elas. Ao escolherem

temas as crianças apresentam os mais diversificados interesses, o que explicita um pouco da cultura infantil vivida e produzida por elas e com mediação do educador, podem ser tratadas envolvendo as várias áreas do conhecimento.

Ainda que os temas escolhidos pelas crianças não sejam explicitamente de natureza política ou imediatamente se desdobrem em questões da sociedade, elas passam a perceber que aquilo que as envolve merece investigação e não apenas aceitação, o que seria um posicionamento necessário para superação da alienação. Ou seja, partir de um tema “começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (FREIRE, 2005, p. 112). Este pensar se torna frutuoso e pertinente, também é favorecido pela prática em questão.

Durante a prática com a Modelagem Matemática o educador estabelece uma relação de diálogo, é uma proposta essencialmente investigativa. As discussões e os trabalhos em grupo permitem aproximação e respeito às diferenças e as diversidades o que converge com a visão de Freire (2010) sobre ser a educação um ato dialógico.

Sobre isso, Gadotti (2006, p. 79) expressa que “Freire reconhece que o ato de conhecer e o de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro”, e é isso que move sua inquietação, sua curiosidade, sua necessidade de compreender o mundo e, então, pesquisar/investigar.

A articulação da Matemática com o contexto da criança, por sua vez, significa ruptura com o fazer predominante da educação bancária, em que aos educandos cabe apenas “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p. 66). Relacionar com o cotidiano, ainda que de forma simples, é colocar a criança diante de problemas reais, sendo necessário pensar sobre eles, sobre os impactos destes na sua vida e no outro (coletividade). É o reconhecimento de que o conhecimento matemático também é necessário para a leitura de mundo.

## Considerações finais

Todas as práticas educativas que se opõem a educação bancária representam, para nós, o descontentamento dos educadores, a sua luta diária (ainda que silenciosa) por meio de seus fazeres e sua esperança em mudar a sociedade por meio de uma educação libertadora.

A adoção da Modelagem Matemática desde a Educação Infantil tem se caracterizado como um movimento constante de fazer a escola (e a sociedade em geral) compreender a importância da matemática para a formação de sujeitos, pois não se trata de um amontoado de conteúdos curriculares, mas sim do desenvolvimento de habilidades humanas fundamentais para a compreensão e atuação na sociedade.

A Modelagem Matemática, sem dúvida, tem muitos outros fundamentos convergentes à teoria freiriana, como apresentado no trabalho de Malheiros, Forner e Souza (2021). Porém, o que buscamos neste estudo inicial foi destacar alguns aspectos percebidos na literatura e nas práticas com Modelagem Matemática na Educação Infantil.

Em linhas gerais, dizemos que com esse trabalho queremos provocar o empreendimento de outras pesquisas que tratem da Modelagem Matemática, Infância e Paulo Freire, pois é emergente resgatar e reavivar as defesas deste grande educador em nossas práticas educativas.

Além disso, ainda que nossas práticas na escola sejam chamadas de ações paliativas, continuamos insistindo porque temos esperança, como expressa Gadotti (2006, p. 102) de “que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é, ao mesmo tempo, nossa causa, nossa aposta, nosso desafio.”

## Referências

ALMEIDA, L. M. W; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem matemática na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

ARAGÃO, R.M.R. Rumo à educação do século XXI: para superar os descompassos do ensino nos anos iniciais de escolar idade. In: BURAK, D.; PACHECO, R.P.; KLÜBER, T.E (Org). **Educação Matemática: reflexões e ações**. Curitiba: CRV, p.11-25, 2010.

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: Contribuições para o debate teórico. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001. Caxambu. **Anais...** Caxambu: AMPED, 2001.

BELO, C. B. **Modelagem matemática na educação infantil: contribuições para a formação da criança**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Setor de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

BELO, C. B.; BURAK, D. A Modelagem Matemática na Educação Infantil: uma experiência vivida. **Educação Matemática Debate**, v. 4, p.1-22, 2020.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BURAK, D. **Modelagem Matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem**. 1992. 460 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BURAK, D. Modelagem Matemática e a sala de aula. In: Encontro Paranaense de Modelagem em Educação Matemática – I EPMEM, Londrina, 2004. **Anais...** Londrina: UEL, 2004.

BURAK, D. Modelagem Matemática sob um olhar de Educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. **Revista de Modelagem na Educação Matemática**. v. 1, n. 1, p. 10-27. 2010.

BURAK, D.; MARTINS, M. A. Modelagem Matemática nos anos iniciais da Educação Básica: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta-Grossa, v. 8, n. 1, 2015.

CALDEIRA, A. D. Modelagem Matemática: um outro olhar. **Alexandria**. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, ano 2, p. 33-54, 2009.

DALVI, S. C.; REZENDE, O. L. T. de; LORENZONI, L. L. Modelagem matemática na Educação Infantil: quanto tempo falta para o Natal? **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 33, p. 1-21, 22 set. 2020.

FORNER, R.; MALHEIROS, A. P. dos S.; SOUZA, L. B. Paulo Freire e a Educação Matemática: entrelaces de pesquisas. **Intermaths**, Vitória da Conquista (BA), v. 3, n. 1, p. 227 – 242, 2022,.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MALHEIROS, A. P. dos S.; FORNER, R.; SOUZA, L. B.

Paulo Freire e Educação Matemática: Inspirações e Sinergias com a Modelagem Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-22, 2021.

MARCONDES, C. F.; SILVA, V. da S. Modelagem Matemática na Educação Infantil: considerações a partir de uma prática educativa com crianças de 3 e 4 anos. **Revista de Educação Matemática**, v. 16, p. 71-87, 2019.

REAME, E.; RANIERI, A. C.; GOMES, L.; MONTENEGRO, P. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SCRIPTORI, C. C. Pressupostos para o trabalho docente com a matemática na educação infantil. In: **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**, UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 143-155.

SILVA, V. da S. **Modelagem Matemática na formação inicial de pedagogos**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

## O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Luciane Maria Serrer de Mattos<sup>1</sup>

Atualmente, a alternância do tempo e do espaço de ensinar e aprender está presente em muitas experiências educacionais, assim como está garantida nas legislações do campo educacional. Dentre as muitas experiências, a presente reflexão enfatiza a Pedagogia da Alternância vivenciada nas Casas Familiares Rurais.

A primeira *Maison Familiale Rurale* foi criada na década de 1930 em uma pequena localidade na França chamada Sérignac Péboudou. Sua criação se deu em decorrência de vários fatores, dentre os quais se destacam a crise enfrentada pela agricultura francesa, a expansão do êxodo rural, a questão de que as propostas educacionais formais eram voltadas a experiência do meio urbano, os jovens que viviam no meio rural tinham que deixar as propriedades e seu trabalho para prosseguir seus estudos e poucos jovens agricultores recebiam formação profissional (MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010).

Havia, portanto, a convicção de que os fatores elencados poderiam ser amenizados com a oferta de uma educação adequada ao meio rural no próprio espaço em que viviam. Os idealizadores, mesmo sem formação pedagógica, partiram para a ação, envolveram várias pessoas da comunidade e iniciaram uma experiência que hoje está presente no mundo todo.

Os dois grandes objetivos da *Maison Familiale Rurale* eram o desenvolvimento do meio para a melhoria das condições de vida

---

<sup>1</sup> Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da Unicentro/Irati – Paraná. E-mail: lummattos@unicentro.br

da comunidade e a formação integral dos jovens para que pudessem auxiliar na promoção de tal desenvolvimento. Estes objetivos formam, juntamente com a Alternância e a Associação Local, os quatro pilares que sustentam o trabalho desenvolvido na *Maison Familiale Rurale* (MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010).

De acordo com Estevam (2012), os fundadores das *Maisons Familiales Rurales* eram membros de uma organização sindical que teve sua origem especificamente no Movimento *Le Sillon*, que tinha por princípio a defesa da democracia como condição essencial do desenvolvimento. Neste movimento, já se desenhavam traços do personalismo de Emmanuel Mounier, em relação ao homem e sua dignidade. O movimento *Le Sillon* tentava a reconciliação da fé na Igreja com as ideias republicanas e, de maneira mais abrangente, a aproximação do povo com a Igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Pezarico (2014) salienta que este movimento cristão francês, junto com os sindicatos, tinha a finalidade de contribuir com os processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores, bem como o empoderamento dos agricultores até o protagonismo na direção de suas organizações cooperativas e sindicais.

Portanto, as *Maisons Familiales Rurales* tiveram, originariamente, ligação com agricultores, movimento sindical e Igreja Católica. Elas se constituíram como centros de educação para os jovens, com o objetivo de mantê-los ligados ao trabalho e à vida no campo. Assim, foi organizado um sistema de ensino que era realizado de forma alternada em que os jovens passavam três semanas em suas propriedades e uma semana em regime de internato na *Maison Familiale Rurale*.

Calvó e Gimonet (2013), ao escreverem sobre a história da Pedagogia da Alternância na França, ressaltam que

esse sistema se elaborou em um contexto de uma quase homogeneidade. Mas, progressivamente, esta se fissurou e, se não tivesse sido assim, as Casas Familiares Rurais não teriam passado de uma experiência pontual ou teriam desaparecido. Abriram-se

portanto a um espaço mais amplo, com todas as adaptações que precisaram fazer (CALVÓ E GIMONET, 2013, p. 9).

No Brasil, as Casas Familiares Rurais chegaram na década de 1960 e hoje podem ser definidas, em linhas gerais, como casas-escola, nas quais os estudantes alternam o tempo e o espaço de aprendizagem. Em geral, são estudantes do ensino médio que passam uma semana na instituição em regime de internato e uma semana no seu meio sócio familiar, possuindo assim dois espaços/tempos de formação que se alternam.

Na semana de internato, com a mediação de monitores, acessam os conteúdos previstos atualmente na Base Nacional Comum Curricular e os conteúdos previstos para a formação técnica profissional do curso ofertado na instituição. Na semana em que estão no meio sócio familiar são acompanhados pelos familiares ou empregadores e pelos monitores que realizam visitas domiciliares. No referido período possuem o desafio de colocar em prática os conteúdos estudados e levantar as problemáticas vivenciadas para serem levadas ao tempo/espaço escola para serem discutidas, refletidas e melhor compreendidas.

Esta forma de compreender e encaminhar o processo pedagógico não se deu por meio de teorias, mas sobretudo por meio da prática e da vontade de oferecer aos jovens uma formação diferente e adequada às suas necessidades.

No decorrer do desenvolvimento e expansão da Pedagogia da Alternância, esta foi incorporando aportes teóricos que contribuíram para sua sistematização. Vários foram os estudiosos utilizados pelos idealizadores da Pedagogia da Alternância para referenciar este modo de organizar e conduzir o processo ensino aprendizagem.

Gimonet (2007) afirma que vários teóricos alinhados aos preceitos da Escola Nova e do Personalismo prestaram grande contribuição à sistematização da Pedagogia da Alternância, e que não há como deixar de considerar que o pensamento de Paulo

Freire, no decorrer do processo de consolidação da Pedagogia da Alternância, também foi incorporado aos seus referenciais.

O pensamento de Paulo Freire é conhecido como Pedagogia Progressista Libertadora (LIBÂNEO, 1992). Isto porque realiza uma análise crítica da realidade social, ao reconhecer que a educação possibilita a compreensão de tal realidade, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade, e assume um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo.

Gadotti (2003) enfatiza que Freire marcou o pensamento brasileiro devido à sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, e devido à formulação da categoria conscientização, que pressupõe a formação da autonomia intelectual do sujeito para intervir sobre a realidade.

Contudo, algumas posições a respeito da relação entre Pedagogia da Alternância e Paulo Freire precisam ficar claras. Primeiro, considera-se que definir qual é a filosofia que embasa as reflexões de Freire é tarefa complexa, pois ele dialoga com muitos pensadores. Segundo Gadotti (1989, p. 115), “seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mounier, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo”. Já Saviani (2007) afirma que Paulo Freire é o mais ilustre representante da perspectiva existencialista na educação brasileira. Paiva (1986) também afirma que as reflexões de Freire receberam forte influência de Mounier, constituindo-se em um existencialismo cristão.

Em segundo lugar, Gimonet (2007) ressalta que o pensamento de Paulo Freire que foi incorporado à Pedagogia da Alternância se refere mais especificamente às reflexões que compõem duas obras: Educação como prática da liberdade, escrito em 1965 e Pedagogia do oprimido, escrito em 1968. Na primeira obra Freire (1967) expõe a forma de se alfabetizar adultos de maneira minuciosa, contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos teóricos. Ele faz a crítica à educação tradicional e propõe uma educação que passe da transitividade ingênua à

transitividade crítica. Defende uma educação identificada com as condições da realidade, porque integrada ao tempo e ao espaço, levando a pessoa a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. Propõe criticizar os sujeitos por meio do debate de situações desafiadoras e existenciais.

Na segunda obra, Freire (1987) faz uma análise da contradição opressor-oprimido, examinando a situação concreta de opressão. Reflete sobre as concepções bancária e problematizadora da educação. Discute a relação entre a dialogicidade (a essência da educação como prática da liberdade) e o diálogo. Examina os temas geradores e o conteúdo programático da educação, trabalha a metodologia dos temas geradores e suas possibilidades conscientizadoras. E, finalmente, reflete sobre a antialogicidade e a dialogicidade como matrizes de teorias antagônicas da ação cultural: a primeira que serve à opressão e a segunda comprometida com a libertação.

Estas obras foram especialmente importantes para referenciar a organização do trabalho pedagógico na Pedagogia da Alternância. Gimonet (2007) afirma que a formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar as dimensões profissionais e gerais.

Para tanto, o processo de alternância deve contemplar três tempos, como mostra o quadro 1:

**Quadro 1:** Um processo de alternância num ritmo de três tempos

1. O meio familiar, profissional, social	2- A Casa Familiar Rural	3- O meio familiar, profissional, social
Experiência Observações, Investigações, análise SABERES EXPERIENCIAIS	Formalização Estruturação Conceitualização SABERES TEÓRICOS E FORMAIS	Aplicação-ação Experimentação  SABERES-AÇÕES

**Fonte:** Adaptado de Gimonet (2007, p. 30)

O quadro 1 mostra que o estudante, ao chegar no tempo/espaço escola traz experiências e saberes oriundos de sua realidade. Na Casa Familiar Rural tais saberes e experiências são discutidos, formalizados e estruturados à luz dos conceitos apreendidos nas diversas áreas do conhecimento com a mediação dos monitores. Na sequência, o estudante volta para seu meio sócio familiar para aplicar os conhecimentos sistematizados de modo a modificar sua realidade.

De acordo com Gimonet (2007), atividades e instrumentos pedagógicos específicos operacionalizam a Pedagogia da Alternância nestes três tempos. Estes podem ser sintetizados da seguinte forma:

**Figura 1:** Instrumentos Pedagógicos e sua Classificação

<b>Instrumentos pedagógicos</b>		<b>Classificação</b>
<b>Pesquisa Participativa</b> <b>Plano de Formação</b> <b>Temas Geradores</b>	- Plano de Estudos	<b>Instrumentos e atividades de pesquisa</b>
	- Pesquisa da Realidade	
	- Caderno da Realidade	
	- Estágio	
	- Atendimento Individual	<b>Instrumentos e atividades de comunicação/relação</b>
	- Colocação em Comum	
	- Caderno Pedagógico	
	- Visita à Família	<b>Instrumentos didáticos</b>
	- Visita de Estudos	
	- Serão de Estudos	
- Intervenções Externas	<b>Instrumentos de avaliação</b>	
- Projeto Profissional de Vida do Jovem		
- Avaliação Semanal		
- Avaliação Formativa		

Fonte: Unefab (2013).

Como se pode perceber na figura 1, o trabalho desenvolvido na Pedagogia da Alternância parte de uma pesquisa participativa realizada na comunidade na qual a Casa Familiar Rural está inserida. Tal pesquisa envolve monitores, família e lideranças da comunidade, no intuito de elaborar um diagnóstico da comunidade na qual o jovem está inserido e refletir sobre problemas e soluções possíveis.

Assim, são selecionados Temas Geradores que sejam significativos e tenham relação com a vivência sócio familiar dos

jovens para a construção do Plano de Formação. A organização geral da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância é dada pelo Plano de Formação; ele representa a orquestração do conjunto dos instrumentos pedagógicos. Assegura a prática da alternância, integra as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos, articula os tempos, as atividades e conteúdos do campo sócio profissional com aqueles do programa oficial. Um Plano de Formação é uma ampla ordenação da coerência em torno da formação, da educação, da orientação e do desenvolvimento do jovem.

Este Plano pressupõe a preocupação com a experiência do jovem, seu contexto existencial e cultural. De acordo com Estevam (2012), o Plano de formação integra diferentes sujeitos: os jovens alternantes, monitores, familiares, parceiros, entre outros. Ou seja, o Plano de Formação tem como objetivos articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial; associar os conteúdos profissionalizantes e os conteúdos gerais; facilitar a aprendizagem dos jovens e ajudar na construção do seu Projeto de Vida. O Plano de Formação estrutura o percurso formativo, conferindo-lhe um eixo diretor. Ele integra “dois programas de formação: o da vida e o da escola” (GIMONET, 2007, p.70). O autor explicita que o programa da vida oferece conteúdos informais e experienciais e o programa da escola oferece conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses programas possui sua lógica própria e o Plano de Formação tem como objetivo unir essas duas lógicas. A figura 2 apresenta um exemplo simplificado de um Plano de Formação:

**Figura 2:** Exemplo simplificado de um Plano de Formação

CONHECIMENTO DA REALIDADE Conteúdos vivenciais Pedagogização das alternâncias		DISCIPLINAS PROFISSIONAIS Conteúdos da parte diversificada integrados com os conteúdos vivenciais e da formação geral										DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM Conteúdos da Base Nacional Comum integrados com os temas de pesquisa dos Planos de Estudo																
Período	Alternância	Eixo gerador	Colocação em comum	Visitas de estudo	Colaborações externas	Estágio	Atividades Retorno / Início	Agricultura	Zootecnia	Economia rural	Construções e instalações	Legislação e gestão amb.	Agrometeorologia	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Química	Física	Artes	Língua cvl.						
3 <sup>o</sup>	O meio socioprofissional e o projeto	Tema de Pesquisa no meio socioprofissional PLANO DE ESTUDO	1	Realidade socioprofissional da família																								
			2	Apresentação da ideia do projeto																								
			3	Colocação em comum do estágio																								
			4	Análise conceitual Produto, serviços, mercado, viabilidade																								
			5	Estudo técnico Equipamentos, instalações, legislação e produção - Impacto económico, social e ambiental.																								
			6	Estudo económico/financeiro Orçamento, crédito, Investimento e rentabilidade																								
			7	Planejamento - Cronograma das atividades																								
			8	Indicadores de resultado e viabilidade - Condições																								
			9	Elaboração do projeto																								
			10	Diagnóstico do projeto																								
			11	Preparação para apresentação																								
			12	Apresentação final																								
			13	Formatura																								

Fonte: Gimonet (2007, p. 75)

Percebe-se na figura 2 que o Plano de Formação procura articular o conhecimento da realidade do jovem com os conteúdos das disciplinas de formação geral e profissional. O Plano é organizado por período e por eixo integrador. Na figura, o Plano se refere ao terceiro período de formação do jovem quando se estuda o meio sócio profissional e se elabora o Projeto de Vida do jovem. Em cada semana de alternância é apresentado um Tema de Pesquisa, também chamado de Tema Gerador por estudiosos como Gnoato *et al* (2006), Pezarico (2014), entre outros.

A partir destes Temas, os profissionais que atuam nas Casas Familiares rurais possuem a tarefa de planejar e registrar os demais componentes de acordo com cada instrumento pedagógico ou disciplina do curso de formação. Gimonet (2007) alerta que o exemplo que apresenta não é um modelo a ser seguido fielmente em todas as Casas Familiares Rurais. O importante, destaca o autor, é que os Temas Geradores sejam selecionados a partir de um estudo da realidade local, com base em diagnósticos participativos. Ou seja, as Casas Familiares rurais e as instituições que as coordenam podem orientar a construção do Plano de Formação de outras maneiras, desde que a realidade vivida pelo jovem seja considerada.

Em primeiro lugar, deve-se perceber a realidade de vida dos jovens. Depois, “extrair os temas maiores, portadores de sentido em termos de atividades, ações, engajamentos e suportes para organizações didáticas” (GIMONET, 2007, p.77). Na sequência, estes temas devem ser colocados numa lógica progressiva de acordo com a capacidade de envolvimento e de aprendizagem do jovem. E, finalmente, as noções teóricas necessárias para que haja compreensão e desenvolvimento de mais capacidades por parte dos jovens devem ser inseridas.

A forma de organização dos conhecimentos no Plano de Formação é efetivada, portanto, por meio de Temas Geradores, que são temas próximos das situações familiares concretas dos jovens. Essa organização, embora anterior aos estudos de Paulo Freire, nos remete ao pensamento deste autor. Na obra “A educação como prática de liberdade”, Freire (1987) afirma que a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade, entendida esta como uma educação que concebe o educando como sujeito da história, tendo o diálogo e a troca como traço essencial no desenvolvimento da consciência crítica para que possa romper com sua condição de oprimido.

Assim, ele faz uma crítica à educação bancária que chama os educandos para apenas memorizar mecanicamente os conhecimentos que recebem do professor. Portanto, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino forma o educando para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia. Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que se chama de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem (FREIRE, 1987, p. 33).

O contrário da educação bancária é defendido por Freire (1987) como educação dialógica, que começa quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos. Ou seja, a educação dialógica começa quando o educador reflete sobre quais são os conteúdos, os saberes escolares que devem ser tratados na escola. O conteúdo não pode ser tomado como uma doação ou uma imposição, “mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 47). O autor, ainda, defende a ideia de que não se pode chegar aos estudantes e entregar-lhes conhecimento ou impor-lhes um modelo de homem, contido no programa cujo conteúdo foi planejado por pessoas que não possuem as vivências e expectativas dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Práticas dessa natureza tendem a falhar porque quem planeja parte de uma visão pessoal da realidade e não leva em conta os sujeitos em situação a quem se dirige seu programa. Freire (1987) denomina essa prática de “invasão cultural”. Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de expectativas dos sujeitos, que conteúdos programáticos para serem trabalhados na escola poderão se desenvolver. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela temos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1987).

Os Temas Geradores para este autor são, portanto, a base para uma educação crítica, dialógica, que propõem ações coletivas que visam às mudanças do meio em que se vive. Eles refletem situações de desafio apresentadas aos jovens sobre a realidade em que estão inseridos; geralmente são análises de problemas cotidianos. Para Freire (1987), procurar um Tema Gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade. Na

medida em que o ser humano toma uma atitude ativa na exploração de sua vivência, sua consciência crítica se aprofunda.

Como já afirmado anteriormente, na Pedagogia da Alternância, os Temas Geradores são construídos a partir de uma pesquisa participativa que envolve os jovens, família, monitores e a comunidade onde a Casa Familiar Rural está inserida. Vários podem ser os encaminhamentos para esta pesquisa, como: reunião com a comunidade para que esta possa falar sobre os temas de interesse, visita aos familiares dos jovens para perceber quais são os temas de interesse, questionário enviado às famílias para que escrevam os temas de interesse, entre outros. Com os Temas Geradores selecionados, inicia-se o trabalho de articulação com as atividades e os conteúdos previstos para a série, ciclo ou etapa. É tarefa dos monitores que trabalham nas Casas Familiares Rurais elaborar coletivamente o Plano de Formação, prevendo o que os jovens estudarão durante o período de formação, distribuindo os Temas Geradores e os conteúdos curriculares para cada período de alternância.

Ao estudar os Temas Geradores é importante conceber o espaço/tempo escola como o momento em que o aluno se apropria do conhecimento teórico e prático das atividades que podem e devem desenvolver em sua comunidade. Por outro lado, conceber o espaço/tempo comunidade como o momento em que os estudantes devem aplicar e refletir sobre o conhecimento apropriado, identificando os problemas que ainda precisam ser resolvidos, realizar as pesquisas e colocar em prática tudo o que aprendem na escola.

No espaço/tempo escola, os monitores fazem o papel de mediadores e problematizadores das questões que serão encontradas durante o espaço/tempo comunidade.

Ao trabalhar os conteúdos de forma problematizadora, o professor propicia condições de exercer a dialogicidade – acreditamos ser esse o papel do docente, numa perspectiva freireana, principalmente quando se está trabalhando com formação do professor. É nesse aspecto que a Pedagogia da Alternância se

constitui uma proposta pedagógica e metodológica que pode facilitar esse processo, que inclui dialogicidade, portanto, problematização do conhecimento a partir da realidade, e proposição, construção de novos saberes a respeito daquela realidade e sua relação com o todo, com a totalidade do conhecimento. Dessa forma, essa pedagogia procura construir uma relação maior, inclusive de intervenção concreta na realidade local (BEGNAMI, 2004, p. 122)

No espaço/tempo escola, os monitores retomam as problematizações surgidas durante o espaço/tempo comunidade. A dialogicidade é a essência da educação como prática para liberdade e também parte fundamental da Pedagogia da Alternância, por meio das atividades do espaço/tempo comunidade, os estudantes dialogam com a realidade vivida e, ao retornarem ao espaço/tempo escola, contribuem com as reflexões e com os estudos teóricos tratados pelos monitores a partir do que identificaram no meio social.

O conhecimento se constrói na interação do aluno com o seu meio, através das experiências concretas, numa relação ação-reflexão sobre a realidade, visando à transformação da mesma; propõe-se uma educação em que os indivíduos se construam como sujeitos de sua própria história, vivenciando seu papel social no momento presente; [...] faz-se necessário enfatizar os conteúdos dentro do contexto social e cultural do aluno, oportunizando a leitura da sua realidade, de sua situação histórica, de forma ampla, atingindo assim a pessoa na sua totalidade (FREIRE, 1999, p. 41).

Destaca-se novamente o pensamento de Paulo Freire próximo à Pedagogia da Alternância no que diz respeito à relação entre teoria e prática, escola e meio social.

De acordo com Freire (1987), transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens na reflexão e ação dos homens sobre o mundo. Essa crítica radical, que nasce do livre

exercício da consciência, só se efetiva na práxis: a ação política consciente e transformadora:

[...] transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica num pensar e não atuar corretamente (FREIRE,1999, p.62).

A partir da leitura do pensamento de Paulo Freire é possível afirmar que há dois desafios principais colocados à prática educativa: desvelar o mundo comprometendo-se com sua transformação e transformar a sociedade para que a pedagogia deixe de ser do oprimido para ser um processo permanente de libertação. Esses desafios também estão presentes na concepção e prática da Pedagogia da Alternância vivenciada nas Casas Familiares Rurais.

### **Considerações Finais**

A Pedagogia da Alternância é recente e ainda está incorporando referenciais teóricos, uma vez que nasceu da ação de sujeitos interessados em promover uma educação alinhada aos anseios de jovens agricultores. Mesmo não possuindo um corpo teórico explícito que sustentassem suas ações, seus idealizadores tinham claro os pilares que sustentariam sua prática: desenvolvimento do meio social, formação integral do estudante, alternância do tempo e espaço de formação e associação da comunidade local para apoio e desenvolvimento da ação educativa.

Aos poucos, com seu desenvolvimento e replicação da experiência pelo mundo afora, a Pedagogia da Alternância passou por modificações e adaptações, assim como foi incorporando referenciais teóricos e estudos que se alinham aos seus pilares. Paulo Freire é um dos teóricos que contribuiu para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no contexto desta Pedagogia que se

importa em estabelecer uma verdadeira relação teoria e prática, sem sobrepor uma em detrimento da outra.

Se, por um lado, os elementos teóricos apreendidos durante o espaço/tempo escola são fundamentais para a compreensão e investigação da realidade que é desenvolvida no espaço/tempo comunidade, de outro, os elementos abstraídos da realidade são essenciais para a reflexão e o entendimento das questões teóricas. A alternância permite a dialogicidade com a comunidade. Ao se inserirem na comunidade, na família, por meio do trabalho, da pesquisa e da vivência social, monitores e estudantes podem juntos explorar diferentes espaços de aprendizagem para além da sala de aula.

Essa metodologia oportuniza que o educando veja sua própria realidade e perceba sua inserção naquela comunidade e na escola que ali se encontra, vislumbrando o ambiente em que está inserido. Por essa razão, pode-se afirmar que, de fato, ocorre a práxis educativa consciente e transformadora.

Enfim, a aproximação da Pedagogia da Alternância com a teoria de Paulo Freire se dá na relação teoria e prática, na pesquisa, na dialogicidade, na criação coletiva com a participação dos estudantes, monitores e comunidade na construção e condução do processo educativo.

## Referências

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília: UNEFAB, 2004. (Série Documentos pedagógicos)

CALVÓ, Pedro Puig; GIMONET, Jean Claude. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona (GO): Unefab, 2013.

ESTEVAM, Dimas Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância.** Florianópolis: Insular, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GNOATTO, Antonio A. *et al.* **Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo.** In: **XLIV Congresso da Sober: questões agrárias, educação no campo e desenvolvimento.** Fortaleza: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na prática escolar.** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikaH/libaneoo>>. Acesso em 15 abr. 2013.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo.** Argentina: Colección AIDEFA, 2010.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista.** 2 ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.

PEZARICO, Geovana. **A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância.** 2014. 201f. Tese

(Doutorado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SAVIANI, D. O espaço da Educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

UNEFAB. **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp>. Acesso em: 28/04/2013.

## A EDUCAÇÃO COMO DIREITO(S) HUMANO(S): DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Sheila Fabiana de Quadros<sup>1</sup>

Eli Machado Filho<sup>2</sup>

Vanessa Elisabet Raue Rodrigues<sup>3</sup>

Não se pode encarar a Educação a  
não ser como um fazer humano. [ ]  
que ocorre no tempo e no espaço  
entre homens uns com os outros”  
(FREIRE, 1980)

### Falando em Direitos humanos

É impossível falar em Paulo Freire enquanto intelectual, educador e estudioso da Educação sem mencionar a grandeza de sua empatia com o humano, com a formação humana, com a análise da conjuntura social e material da sociedade a partir do contexto vivido pelos sujeitos sociais.

O discurso de Freire traz à tona a veracidade de uma verdadeira declaração de amor pelos seres humanos, em especial a todos e todas que de alguma maneira sofrem com as mazelas sociais e as incisivas desigualdades e exploração social. A abordagem da ética universal do ser humano defendida pelo autor

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora do Departamento de Pedagogia, Unicentro, Campus de Irati-PR. Email: sheilafquadros@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduado em Educação Física. Email: elimf2018@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora do Departamento de Pedagogia, Unicentro, Campus de Guarapuava. Email: vanessarauerodrigues@gmail.com

remonta não apenas a grandeza de sua obra e de seus escritos, mas ultrapassa a visão de mundo e de sociedade, quando firma sua conduta em favor da vida, e da qualidade dessa em todas as suas formas e desdobramentos de ações, preconizadas sempre em prol daqueles que não possuem privilégios ou ainda, se encontram em situação de vulnerabilidade ou risco social.

De acordo com Santos (2021, p. 5),

A teoria humanista de Freire é marcada pela crença de que a ética é um componente indissociável da existência humana (FREIRE,2000), pressuposto fundamental para o acesso dos vulneráveis à justiça e aos bens sociais. A ética proposta pelo pedagogo, comprometida com os excluídos, os "condenados da terra" (FANON, 1961; FREIRE,1996), de caráter eminentemente solidário, faz-se presente em todo o seu discurso, como combustível indispensável para que homens e mulheres, enquanto seres inacabados no mundo, reinventem a si mesmos, nas suas lutas pela superação da ética de mercado, que estabelece o lucro como seu objetivo precípua e irrecusável, sem limites, nem condições restritivas à sua produção, tendo como único freio, o próprio lucro e/ou o medo de diminuí-lo ou perdê-lo (FREIRE, 2000).

De acordo com a perspectiva do autor, a liberdade enquanto construto humano não se consegue meramente pelo reconhecimento de sua importância no espaço social que cada um ocupa ou se insere, posto que tal liberdade exija do sujeito a sua busca incessante, em caráter praticamente permanente, principalmente quando em pauta está uma sociedade desigual e extremamente classista, tal como a sociedade brasileira.

Diante dessa perspectiva, a liberdade é construto social de luta, de embates diante dos desafios contemporâneos que nos acumulam de inquietações e de busca permanente por igualdade de direitos e mais, do acesso a esses de acordo com a necessidade de cada sujeito em questão.

Nesse contexto, surge a situação emergente dos Direitos humanos, e das Políticas de atenção em torno das condições

socioeconômicas da população em geral na contemporaneidade, ressaltando a importância em se prever as questões de ordem social ampla, tais como as práticas que legitimam as Políticas dos Direitos humanos.

Vivemos numa sociedade cercada de ideologias capitalistas e de um Neoliberalismo que avassala os sujeitos em torno do capital, ou melhor, da busca incessante desse diante do consumismo e da exploração, características marcantes desse contexto.

Nessa perspectiva, encontramos o principal sentido de um diálogo humanizador, que reflita as mazelas sociais e que disponha de condições materiais em se perceber as lacunas da vivência em meios sociais que indiquem vulnerabilidades e ausência de Direitos, ainda que com profundas desigualdades.

Doravante, surgem premissas de uma teoria idealizadora de valores humanos na perspectiva de emancipação social, permitindo-nos citar os Direitos humanos sob a égide do pensamento de Freire, vislumbrando e aproximando as teorias enquanto promotoras dos sujeitos sociais em movimento no tecido social. Assim, rompendo com a consciência opressora e desumanizadora das condições sociais de vida, emerge a necessidade em se rever preceitos de Justiça, igualdade social e acesso aos bens e serviços, dentre esses tendo destaque a Educação, enquanto processo de formação humana que permite certo “prestígio social”, ainda que seja de consciência do meio em que se vive.

Cotidianamente observamos o agravamento das condições de acesso à Educação enquanto uma atividade pública respaldada legalmente e sendo promotora dos indivíduos em termos de conscientização de seus direitos e principalmente do acesso a eles, num contexto de construção, como questões que se fazem no cotidiano, nas lutas travadas por autonomia e liberdade.

## **Educação e Direitos humanos em Freire: caminho(s) para a libertação**

É notório a ideia pautada nos ideais de Freire de que a libertação humana passa, inevitavelmente pela Educação, visto essa enquanto processo de formação dos indivíduos que caminham em determinantes sociais que legitimam os espaços e os papéis que deverão desempenhar ao longo de suas vidas.

Desempenhamos vários papéis em torno de nossa trajetória de vida, e muitos deles são acompanhados pelas condições sociais as quais tivemos acesso ou ainda, a que fomos oportunizados experimentar, e aqui encontramos, inclusive, nossa consciência enquanto cidadãos. Assim, muito se tem abordado sobre Direitos humanos, bem como muitos são os conceitos que extrapolam as compreensões de Direitos humanos.

Importante citar e contextualizar nesse momento documentos que conferem rigor e legitimidade da perspectiva de Direitos humanos, tais como:

Não poderia ser diferente, se considerarmos que, a essa altura dos acontecimentos, documentos listados como importantes para os DH, dentre eles, a DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789) a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948), a DECLARAÇÃO DE VIENA (1993) e a DECLARAÇÃO SOBRE BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS (UNESCO, 2005), além de não fazerem parte do cotidiano das pessoas que, na prática, têm a tarefa de defender os direitos dos demais cidadãos e cidadãs, muitas das vezes, sequer são conhecidos por profissionais que atuam em lugares estratégicos, como os da área da saúde, da segurança, da educação etc. (SANTOS, 2021, p.7)

Pensando dessa maneira, é necessário que ampliemos a visão de Direitos humanos levando em consideração as lutas travadas no meio social, pelos trabalhadores e trabalhadoras, nos mais diversos espaços de atuação.

Ainda de acordo com Santos (2021, p. 11)

Em Freire, além da presença de uma certa disposição e curiosidade para problematizar o real, outro ingrediente importante para se pensar os DH é a sua "ética universal do ser humano", que se contrapõe à discriminação e à violência (ARENDR, 2009a; GOFFMAN, 2013), ao mesmo tempo em que nos motiva a pensar, de forma solidária, aberta e empática, as necessidades do Outro. Nas palavras de Freire (1996, p. 36) "a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia", apartando-nos, de forma irremediável, do compromisso com a construção de uma sociedade livre, igualitária, equânime e democrática.

Assim, a perspectiva dos Direitos humanos ultrapassa a vertente da preconização legal, ofertando espaço a outras demandas, principalmente na conjuntura social, política, econômica e cultural, pois muito do que se pretende depende exatamente das formas de intervenção e do entendimento das pessoas que junto conosco alteram os padrões/estereótipos sociais que determinam as condições de vida e de acesso dos sujeitos em prol daquilo que lhe confere o direito.

Quando falamos em Direitos humanos estamos tratando dos direitos que são consagrados pelas Nações Unidas, com o principal objetivo de garantir a todos e todas a proteção contra a intolerância, a prepotência, a discriminação e a desigualdade, de todas as ordens e em todas as esferas.

Nesse prisma, a Educação surge compreendida por Freire como uma das principais prerrogativas de direito humano. Ao defender uma educação como "prática da liberdade", imprime um olhar como um ato especificamente humano, além de ser um ato político, rico de significado.

Freire propõe na verdade uma educação "em" e "para" os Direitos humanos, uma educação que se configure como "um ato de amor, por isso, um ato de coragem"; ato que "não pode temer ao debate [...] não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa [...]" (FREIRE, 1967, p. 127).

Em outras palavras, Freire defende a ideia de que Educação é emancipação, e como tal, só pode ocorrer quando transforma as pessoas em sujeitos melhores, em que o amor ao próximo seja colocado como uma premissa da convivência, da formação e da busca de ações coletivas em torno de objetivos que sejam comuns aos sujeitos que dela se aproximam e/ou se apropria.

As abordagens se pautam na prerrogativa da igualdade social, da busca pela conquista efetiva de direitos na vida cotidiana, de se fazer valer aquilo que lhe confere a convivência social em diversos espaços.

A educação em DH, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade (FREIRE & FREIRE, 1983, p.101).

Quando pautamos a discussão enfática em Direitos humanos enquanto construção e emancipação, automaticamente estamos refletindo um mundo onde a luta pela igualdade jamais se dissocia da vertente educativa, permeados pelos ideais da Inclusão social, em constante sintonia com todos os humanos e com a solidariedade com quem sofre por discriminação ou preconceito.

De acordo com Santos, (2021, p.13)

Em termos gerais, o discurso de Freire (1970; 1992; 1996; 2000) pode ser compreendido como uma legítima expressão de afeto e "amorosidade" a todas as pessoas. Sua visão de mundo (FREIRE, 1967;1970) resulta na proposta de uma pedagogia problematizadora, que atiçando nossa curiosidade e indignação, favoreça a construção e desconstrução do saber, do poder, do fazer (FOUCAULT, 1971; 1975) e a consequente reinvenção do mundo, ajustando-o aos valores que não apequenam a vida. Dito de outro modo, Freire (1996;2000) propõe uma reflexão crítica sobre os "comos" e os "porquês" das

sociedades se organizarem para, de modo intencional e deliberado, funcionar a favor de uma elite e em desfavor de uma grande maioria, que vive à mercê das sobras, das migalhas oferecidas pela "ética de mercado" (FREIRE, 1996; 2000).

Freire sempre legitimou, desde a sua *Pedagogia do Oprimido* (1970), que a violação dos direitos humanos produz erros irreparáveis em termos de formação humana e de sujeitos que nem sempre se estabelecem pela igualdade de oportunidades, os quais são denominados em sua obra como "oprimidos".

A privação de acesso e de oportunidades diante da sociedade do capital corrobora com a vertente de que se manterá a sociedade classista, que serve ao capital de maneira desenfreada. Junto desse contexto, encontramos a miséria, a fome, a pobreza extrema, a vulnerabilidade social, dentre outras questões, como, por exemplo, o analfabetismo, que já é um dos fatores mais agravantes em termos de formação humana e possibilidade de viver com maior autonomia e direitos.

Na visão de Freire (1970,1996), aos "condenados da terra" ou "oprimidos" tem sido historicamente negado o direito de pertencer a si mesmos; de conduzir as próprias vidas; de serem inventivos no mundo (ARENDETT, 2009b), a partir da tomada de consciência de suas necessidades, sendo ainda apontados como únicos responsáveis pelas condições sociais precárias a que estão assujeitados. Para Freire (1970), as sociedades, organizadas em classes, não somente retiram da classe trabalhadora – não detentora do capital – a condição de liberdade, como usam de estratégias ideológicas bastante eficazes para convencê-la de que não há como ser diferente, forçando-a a um fatalismo imobilizador e impedindo-a de agir. (SANTOS, 2021, p. 14)

Nesse sentido, situações de violência das mais diferentes esferas assolam a vida em sociedade e imprimem caráter de centralização de Políticas que nem sempre conseguem atender as demandas de maior risco social. Ações esporádicas são importantes, mas não legitimam as verdadeiras ações em torno

daqueles que de fato necessitam de apoio diante das mais diversas mazelas sociais que nos rodeiam. A discriminação pelo diferente dos padrões estereotipados socialmente legitima a desigualdade, oferecendo certo reforço ao status desenfreado da sociedade classista e excludente.

Dessa maneira, situações de violência e de discriminação precisam ser repudiadas e não reforçadas diante dos diversos espaços sociais, que, em sua maioria, acaba reforçando o caráter discriminatório em que a sociedade se organiza diante dos padrões aceitos. Em outras palavras, acaba havendo um reforço na manutenção de um status social que perpetua um sistema econômico excludente, que limita as condições de vida e de acesso da classe trabalhadora, que para Freire precisa ser motivo de embates e lutas em torno da rejeição de tais preceitos discriminatórios, sendo um dos principais instrumentos a Educação.

De acordo com Freire,

a prática de discriminar emburrece as pessoas, além de embrutecê-las [...], a discriminação fere a democracia, que tem como um de seus sine qua, a tolerância, virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com ele [...] a tolerância é o dever de todos, nas nossas relações com os outros, dever de respeitar o direito de todos de ser diferentes [...] (1994, p. 235).

A Educação defendida por Freire é a de que pautas as demandas não apenas nos espaços escolares, mas sim, em todas as possibilidades de promoção individual dos sujeitos que convivem socialmente em espaços diversificados. Condenando legitimamente a violência e a discriminação, podemos pontuar as ações com os propósitos de promover a dignidade humana em todas as esferas possíveis. Para o educador "a luta contra o racismo, contra o sexismo, contra a discriminação de classe é uma exigência irrecusável da sociedade democrática e de seu aperfeiçoamento" (FREIRE, 1994, p. 275).

No entanto, o autor destaca que o respeito ao outro circula entre as possibilidades de quanto o outro está disposto a ouvir, a mudar e a aceitar as diferenças, tratando-as ao invés de divergências sociais, possibilidades de interação entre os sujeitos que mutuamente se respeitariam e alterariam qualquer forma de violência em tolerância e respeito às diferenças.

Vale destacar que a luta de Freire na perspectiva educacional em Direitos humanos não trata de uma abordagem de homogeneizar comportamentos, atitudes, ações, mas sim, de respeito e tolerância, de aceitação da diferença e da diversidade cultural, independente em que esfera esteja. Assim, a Educação, enquanto processo de formação humana ultrapassará as barreiras do individualismo e estará na diretiva de um mundo mais humano e feliz.

Independente do conhecimento que seja produzido pela humanidade, ele é relacional e histórico, pois está sempre articulado aos fatores sociais, e, portanto, é sempre resultado de lutas e confrontos que geralmente se impõe a homens e mulheres, em diferentes momentos de suas histórias individuais na História dos homens. Nesse sentido, as demandas dos DH devem ser entendidas como parte de um processo para expandir e reinventar os próprios direitos já estabelecidos pelas sociedades. Homens e mulheres, nessa perspectiva, têm pela frente a tarefa de se apropriar do "já existente" em termos de direitos e conquistas sociais para, a partir da realidade mesma, definir politicamente as suas resistências, nas buscas por autonomia e liberdade. (SANTOS, 2021,p. 16).

Respaldados na ideia de Freire de que ninguém se educa sozinho, mas em processo de comunhão (1970), educar em/para uma vivência de Direitos humanos acaba sendo o próprio direito adquirido em conjunto, posto que nesse processo os homens estariam se ajudando mutuamente.

Postulado esse preceito, a Educação enquanto um processo tipicamente humano é permeada de significado e se torna indissociável dos Direitos humanos, pois legitima a seriedade da luta em torno da igualdade contrariando a lógica de uma sociedade capitalista, leia-se classista, que defende de maneira justificada a

desigualdade institucionalizada em prol da lucratividade e em detrimento do humano.

A precariedade das ações em torno da Política de Direitos humanos pelo viés educacional é vista por Freire como uma dos maiores entraves em torno de uma sociedade que se quer democrática, pois muitos da violação de direitos ocorre num processo sistematizado e intencional. Nas palavras de Freire (2000, p.131), nesse mundo, "a grande tarefa do poder político é garantir as liberdades, os direitos e os deveres, a justiça e não respaldar o árbitro de uns poucos contra a debilidade da maioria".

Nesse ínterim, encontramos a importância da intervenção e da definição legítima do papel do Estado diante do estabelecimento de Políticas Públicas que atendam e fomentem a perspectiva de igualdade, o que normalmente não ocorre, principalmente porque estamos tratando de um país em condições de subdesenvolvimento, como no caso do Brasil. Sabemos que não há neutralidade na esfera pública, tampouco na interferência estatal, visto que a própria Educação é por si um ato político.

A forma com que a sociedade se organiza, e aqui estamos tratando do aparelho estatal, rico em Política(s) define as diretrizes e/ou rumos que cada contexto deve seguir em torno de seus interesses, o que ocorre é que quase sempre as prerrogativas legais e outras formas de acesso aos direitos são delimitados/aprovados por uma minoria que praticamente nunca representa a classe trabalhadora, tampouco, muito provavelmente luta para que uma educação de qualidade e emancipadora se estabeleçam. Assim, é notório e oportuno citarmos a importância da luta, da resistência, em perseverar pelos menos favorecidos, em conscientizar sempre que necessário e preciso for, diante de quaisquer contextos.

Para Freire, é preciso que os humanos se reconheçam como humanos em seus pares, propondo a necessária busca pelo que lhes é de direito, tal como o acesso à Educação como atividade emancipadora. Dessa forma, será um processo em constante movimento, tal qual a sociedade, em que todos tem o acesso e o direito de educar-se continuamente e de forma permanente, num constante

repensar de sua própria existência. Em todo o processo, chama a atenção para que a Ética, vista como conduta e apropriação de saberes, seja sempre o fio condutor/mediador de condutas e ações.

As diferentes formas de acesso à Justiça humana passam inegavelmente pela contradição, categoria fundada para uma sociedade do capital, que vincula diferentes formas de acesso aos bens e serviços, inclusive se materializam, em muitos contextos pelo agravamento da violência, discriminação e estigmatização em todos os seus possíveis desdobramentos.

A materialidade da vida humana se funda quando pautamos olhar diferenciado entre os próprios sujeitos que convivemos em nosso cotidiano, e portanto, todos podemos fazer o diferencial nos espaços em que ocupamos, independente das condições que pautam nossa vida em sociedade. Tudo isso requer uma dose grande de humanização, compreendida como a principal fonte de conhecimento e materialização da luta humana pela igualdade, remodelando antigos erros em prol de novas conquistas na caminhada da Justiça social ampla.

É notável a prerrogativa de que o campo dos Direitos humanos é totalmente dedicado à luta incessante por Justiça social, que em tese se relaciona estreitamente com a distribuição de renda e igualdade de acesso aos bens e serviços. No entanto, não se trata de tirar direitos já adquiridos por alguns grupos, mas sim, de desafiar as esferas de representatividade em torno da igualdade, tampouco, nenhum grupo deveria ser privilegiado em detrimento de outro. Em outras palavras, o direito ao acesso de bens e serviços deveria ser de todos e todas que comungam na caminhada social, com ênfase para aqueles que se encontram em situação de marginalização sendo os menos favorecidos.

Nenhum direito poderia ser conquistado tendo como enfoque a negação do mínimo para outro grupo, o dos marginalizados socialmente. Assim, estamos tratando de uma mudança de perspectiva de vida, que, em tese, reacende as “chamas” da Justiça, da igualdade de oportunidades, da legitimidade da prerrogativa

legal em torno de quem de fato necessita, e com isso, talvez, teríamos uma sociedade mais empática, mais humana e mais feliz.

Por fim, podemos dizer que a Educação promove os sujeitos em torno de sua condição material de enxergar o mundo que o cerca, deixando de ser meramente expectador de sua História para ser ator do contexto em que vive, independente das condições materiais de sua existência, promovendo, dialogando e imprimindo caráter singular de consciência.

### **Considerações**

O texto abordou proposições que relacionaram Educação e Direitos humanos pela perspectiva humanizadora e promotora da igualdade de acesso e condições de vida dos sujeitos.

Percebendo o viés freireano em toda a discussão teórica, podemos elencar as principais contribuições do autor em termos de formação humana e efetivação da Política de direitos mediado pela Educação. Freire aborda a necessidade dos sujeitos se enxergarem no outro e de haver possíveis condições de acesso a bens e serviços, que somem importantes fontes de promoção humana em percurso.

A proposta educativa de Freire recorre ao seu caráter intimamente libertador, que fomente todas as humanidades possíveis na coletividade, na consciência da totalidade, e sempre em defesa da liberdade na luta pela não coisificação humana. Para isso, Freire nos convida a pensar sobre esperança, humanidade, Justiça social e igualdade para todos e todas que vivem, excluindo a marginalidade existente no mundo.

A proposta de Freire reitera os ideais dos Direitos humanos quando pontua a construção coletiva de uma educação para a liberdade, para a diversidade, e que assim, promova a pluralidade dos sujeitos em seus saberes e fazeres, e assim, tornando, gradativamente, o mundo mais humano e igualitário.

## Referências:

FREIRE, Ana Maria Araújo & MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos Humanos e educação libertadora** - Gestão Democrática da educação Pública na cidade de São Paulo. 1 edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra (2001), 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14a ed. (2011), Rio de Janeiro: Paz e Terra (2011), 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 49a reimpressão; Rio de Janeiro: Paz e Terra (2005), 1970.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido** - Notas de Ana Maria Araújo Freire - 16a Edição; Rio de Janeiro: Paz e Terra (2009), 1992.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SANTOS, Ivone Laurentino dos. Política, fake news, democracia e liberdade: Hannah Arendt e Paulo Freire. In: PADILHA, Paulo Roberto & ABREU, Janaina (Orgs.). **Paulo Freire em tempos de fake news**. [internet]. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/Ebook\\_Paulo\\_Freire\\_tempos\\_fake\\_news-2019.pdf](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/Ebook_Paulo_Freire_tempos_fake_news-2019.pdf)

SANTOS, Ivone Laurentino dos Santos. **Por uma pedagogia dos direitos humanos em Paulo Freire**. Revista Olhares, v. 9, n. 3 – Guarulhos, novembro de 2021 – ISSN 2317-7853.

A obra “Educação como prática da Autonomia e Liberdade: discussões contemporâneas em Paulo Freire” é um tributo ao centenário do educador Paulo Freire, e traz contribuições a diferentes âmbitos do fenômeno educativo, com um olhar reflexivo, acurado e afetivo dos(as) pesquisadores(as) que participam desse projeto de concretizar discussões que deem subsídio à formação e prática docentes, em diferentes cenários.

