

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

Volume VII

Deise Nanci de Castro Mesquita

Organizadora



Deise Nanci de Castro Mesquita
Organizadora

**ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA TODOS!**

Volume VII

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Alta Performance
- 2021 -



Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa

Paulo Bento

Diretor comercial

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás) – Presidente

ACADÊMICO

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)

Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)

Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UEG)

Prof. Me. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (CEPAE/UEG)

Prof. Dr. José Maria Baldino (PUC Goiás)

Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)

Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)

CONSULTIVO

Carlos Antônio Jordão Segundo

Frederico Nardi

Paulo Bento

Rebecca Oliveira

Copyright © 2021 by Deise Nanci de Castro Mesquita

Editora Alta Performance

Rua 22, nº 108, Quadra E9, Lote 57
Setor Oeste - CEP: 74.120-130 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: <http://editoraaltaperformance.com.br/>

Contatos:

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Revisão ortográfica: Doralice Jacomazi
Editoração: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

E74 Escola de educação básica para todos : volume VII [livro eletrônico] /
Organizadora Deise Nanci de Castro Mesquita. – 1. ed. – Goiânia :
Editora Espaço Acadêmico, 2021.
203 p. ; Ebook.

Inclui referências bibliográficas
ISBN: 978-65-995656-0-1

1. Educação. 2. Educação básica. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro
(org.).

CDU 37

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do(s) autor(es).

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou
por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores.
A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido
pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

À GUIA DE APRESENTAÇÃO

- O MENINO PAULO 10
Kely Castro - CEPAE/UFG
- A ESCOLA DOS SONHOS 13
Rafael Caponi dos Santos - CEPAE/UFG

SONHOS INSPIRADOS NO LEGADO DE PAULO FREIRE

- A AVALIAÇÃO ESCOLAR E O AMOR NOS TEMPOS DO CORONAVÍRUS 16
Deise Nanci de Castro Mesquita - PPGEEB/CEPAE/UFG
Rafael Serpa Gualberto Rodrigues - CEPAE/UFG
- A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO
LIBERTADORA.....33
Ranyelle Rosa Carrijo - RME/Aparecida de Goiânia
Vivianne Fleury de Faria - PPGEEB/CEPAE/ UFG
- A CRIAÇÃO DO JORNAL DA ESCOLA COM ÊNFASE NA RELAÇÃO
DIALÉTICA EM TEMPO DE PANDEMIA50
Andrea Hayasaki Vieira - RME/Goiânia
Aparecida Teles de Camargo - RME/Goiânia
- A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA: CONCEITOS
FREIRIANOS E CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY
PARA SE (RE) PENSAR A LINGUAGEM ESCRITA64
Ana Rogéria de Aguiar - CEPAE/UFG
Ana Paula de Aguiar Fuzo - RME/Goiânia

- A TRADUÇÃO DE DIFERENTES OLHARES EM TEMPOS DE PANDEMIA:
DIÁLOGOS ENTRE EDUCANDOS E EDUCADORAS75
Mariana Cirqueira Ricardo da Silva - RME/Goiânia
Patrícia Maria Jesus da Silva - RME/Goiânia

- DESESCOLARIZAR A ESCOLA: PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA EM UM MUNDO EM CRISE92
Glauco Roberto Gonçalves - PPGEEB/CEPAE/UFG

- EDUCAÇÃO POPULAR E PROCESSO DE CONSCIÊNCIA:
CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE PAULO FREIRE E DO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR 13 DE MAIO 103
Célia Sebastiana Silva - PPGEEB/CEPAE/ UFG
Pátias Alves Lobo - CEPAE/UFG

- LUGAR, COTIDIANO E REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 114
Maria do Carmo Godoi - SEDUC/Goiás
Elson Rodrigues Olanda - PPGEEB/CEPAE/UFG

- O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A AUTONOMIA
DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 132
Elaine Izabel da Silva Cruz - Escola Especial Helena Antipoff/Apae
Márcia Cristina Machado de Oliveira - Esc. Esp. Helena Antipoff/Apae

- O LUGAR: REFLEXÕES DO EDUCAR
EM PAULO FREIRE E MILTON SANTOS 142
Maurício Barbosa Carneiro - RME/Formosa
Elson Rodrigues Olanda - PPGEEB/CEPAE/UFG

- PAULO FREIRE E OS FUNDAMENTOS DE
UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA 155
Marcia Bueno dos Santos - RME/Goiânia
Ilma Socorro Gonçalves Vieira - PPGEEB/CEPAE/UFG

- PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA 171
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes - CEPAE/UFG
- REFLETINDO CRITICAMENTE A EDUCAÇÃO COM PAULO FREIRE: ROMPENDO A COURAÇA DO RINOCERONTE 185
Sirley Aparecida de Souza - CEPAE/ UFG
- SEMILLAS FREIRIANAS NA PRÁTICA EXTENSIONISTA UNIVERSITÁRIA 194
Fátima Lucília Vidal Rodrigues - Semillero Brasil/UnB
Janaína Coelho Azevedo - Semillero Brasil/UnB

À GUIA DE APRESENTAÇÃO

Quando a criança imagina uma escola alegre e feliz é porque a sua lhe nega liberdade e alegria.

(Paulo Freire)



Aquarela presenteada pelo engenheiro
Ubiratan Marquez a uma professora sonhadora, em 2011.
(*In memoriam*)

O MENINO PAULO¹

Kely Castro - CEPAE/UFG²

Era uma vez um menino chamado Paulo, mais conhecido como Paulinho.

Paulinho adorava conversar com as pessoas mais velhas, porque com elas ele aprendia muitas coisas. Por isso ele era muito conhecido e muito querido no seu bairro. Tinha muitos amigos, a maioria pessoas adultas.

Como o seu Mizael, que era jardineiro. Paulinho o conheceu enquanto brincava na pracinha. Mizael ensinou o nome de todas as flores da praça para o Paulinho. Com Mizael, o menino Paulo também aprendeu que os insetos que ele tanto odiava são importantes para as flores, pois fazem a polinização e garantem sua reprodução.

– Então se não houvesse insetos não haveria flores?

– Pelo menos não toda essa variedade que você está vendo.

Paulinho passou a olhar os insetos de outro modo depois daquele dia, não tinha mais medo deles.

Outra amiga era a Dona Marinalva, confeitadora do bairro; fazia bolos e doces deliciosos! Todos os dias depois da escola Paulinho chamava em seu portão.

– Dona Marinaaaaaalva!

– Entra, menino!

Ele entrava e lá estava dona Marinalva sovando suas massas, moldando seus docinhos ou confeitando seus bolos. É claro que Paulinho sempre ganhava umas guloseimas, mas não era só por isso que ele gostava de ir lá. Ele amava ir lá porque ficava fazendo um montão de pergunta e dona Marinalva tinha a maior paciência e explicava tudo!

¹ O texto "O Menino Paulo - Paulo Freire para Crianças" foi originalmente escrito pela professora de teatro Kely Elias de Castro (CEPAE/UFG) para ser narrado; sua interpretação pode ser ouvida, assistida e apreciada acessando o link: <https://youtu.be/IYuAPqBucM0>

² Doutora em Artes - Unesp (2018). E-mail: kelycastro@ufg.br

Com ela ele aprendeu que se não colocar fermento na massa ela não cresce! E as aulas de química fizeram muito mais sentido na sua cabeça. Aprendeu o que era “um cento de docinhos” e a ajudava a contar os docinhos até darem cem. Aprendeu que para fazer o doce “bicho de pé” de que ele tanto gostava era necessário um corante cor-de-rosa e ele a viu colocar na panela com os outros ingredientes e presenciou aquela transformação. Para ele foi uma cena mágica!

Ele conhecia também dona Gertrudes, que era benzedeira. Ela rezava e fazia remédios naturais para qualquer pessoa doente no bairro. Vinha gente até de fora para se consultar com ela! Paulinho tinha medo dela no começo, a achava muito séria e misteriosa, mas depois viu que ela era uma pessoa muito boa e especial. Vendo a dona Gertrudes atender, ele aprendeu muitas coisas, como: mel é bom para bronquite, camomila para cólica, hortelã para tosse, cidreira para gente nervosa, gengibre para a digestão e por aí vai...

Paulo ainda tinha muitos outros amigos adultos!

Um belo dia o seu Mizael pediu para o Paulinho que lesse uma placa da pracinha para ele. Outro dia dona Marinalva pediu para o Paulinho anotar uma receita para ela. E a dona Gertrudes também pediu uma vez para que Paulinho fizesse uma conta para ela.

E foi assim que Paulinho descobriu que o seu Mizael, a dona Marinalva e a dona Gertrudes nunca tinham ido à escola, não sabiam ler, nem escrever e nem fazer contas.

Mas ele tinha aprendido tantas coisas com eles... talvez até mais do que na escola!

Ele chegou a pensar que pessoas como seu Mizael, dona Marinalva e dona Gertrudes não precisavam de escola, pois já sabiam tudo do que necessitavam para viver. Mas depois ele percebeu que isso era um engano. Porque, na verdade, o conhecimento escolar fazia muita falta na vida deles sim!

Eles não conseguiam ler placas de sinalização, não conseguiam pegar um ônibus sem ajuda, não conseguiam ler as correspondências, tinham dificuldades com as contas do mês... e tinham muita vontade de ler um livro, por exemplo.

Então ele ficou imaginando como seria se ele conseguisse convencê-los a irem à escola. Mas logo desistiu dessa ideia. Sabem por quê? Porque o Paulinho percebeu que aquela escola não estava preparada para receber o seu Mizael, a

dona Marinalva e a dona Gertrudes. Porque naquela escola eles seriam apenas analfabetos. Ninguém saberia valorizar todo o conhecimento que eles tinham. A escola tinha que ser outra. Mas essa escola capaz de acolher essas pessoas e seus saberes ainda não existia.

Bom, o tempo passou, Paulo se tornou adulto e teve que escolher sua profissão. E sabem o que ele escolheu ser? Professor! Porque gostava de ensinar? Não! Porque gostava de aprender! Ele acreditava que como professor ele poderia aprender muito ensinando e também ensinar aprendendo.

Mas, na verdade, ele queria muito mais do que isso. Ele queria mudar as escolas. Ele sonhava com uma escola em que o conhecimento do aluno fosse valorizado, em que os conteúdos fizessem sentido na vida real dele! Então, ele começou a trabalhar em um método. Um método de ensino revolucionário que pudesse mudar o mundo! E escreveu muitos livros; e ele escrevia com paixão, era criativo, inventava palavras bonitas, como: ANDARILHAR, ESPERANÇAR e todo mundo que lia ficava apaixonado. Assim, seus livros rodaram o mundo e Paulo viajou o mundo inteiro falando do seu método... um método baseado no amor à educação!

E foi assim que pessoas como seu Mizael, dona Marinalva e dona Gertrudes passaram a ser acolhidas nas escolas, tendo seus saberes valorizados na Educação Popular!

Se Paulo não tivesse morrido em 1997 com 76 anos de uma vida incrível, agora ele faria 100 anos! Mas como a vida dele ainda pulsa aqui na terra através de seus ensinamentos, o mundo inteiro vai cantar parabéns para Paulo Freire em 2021. Parabéns, mestre!

E este volume VII da *Coletânea Escola de Educação Básica para Todos!* é totalmente dedicado a ele, o Patrono da Educação Brasileira!

A ESCOLA DOS SONHOS¹

Rafael Caponi dos Santos - CEPAE/UGF²

Era uma vez um sonhador
Que se chamava Pedro
Ele não tinha limites para seus sonhos
Sonhava em viajar pelo mundo
Sonhava em poder voar
Ele sonhava e sonhava...
Mas, certo dia, ele sonhou com algo bem diferente do que o de costume
Ele sonhou com uma escola perfeita!
Mas não era só ele que tinha esse sonho
Todos imaginavam uma escola perfeita!
Esses sonhadores se juntaram
E fizeram a Escola dos Sonhos!
Era uma escola onde os pássaros cantavam
As crianças brincavam
Onde a curiosidade era sempre respondida
Entre muitos motivos, essa era a Escola dos Sonhos!
Porém, certo dia, veio uma voz do céu da escola dizendo algo como:
– Acorda, vida!
– Acorda, vida!
De repente, as árvores se desmancharam,

¹ A crônica “A Escola dos Sonhos” foi originalmente criada pelo estudante do 6º ano do Ensino Fundamental Rafael Caponi dos Santos, em atendimento à atividade escolar nº 7 solicitada pelo grupo interdisciplinar de História, Informática, Português e Teatro, em 2021. Sua interpretação pode ser ouvida, assistida e apreciada acessando o link: <https://www.youtube.com/watch?v=0PoK55JPPbo>

² Estudante aprovado para o 7º ano do Ensino Fundamental - Centro de Ensino e pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: ronaldo_antonio@msn.com

Os pássaros evaporaram...
E, para a surpresa de Pedro, ele estava sonhando.
Ele acordou e sua mãe estava dizendo:
– Acorda, filho!
– Acorda, filho!
Mas este sonho não foi só Pedro que teve
Esse é o sonho de muita gente!
É a Escola dos Sonhos!

SONHOS INSPIRADOS NO LEGADO DE PAULO FREIRE

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

(Paulo Freire)

A AVALIAÇÃO ESCOLAR E O AMOR NOS TEMPOS DO CORONAVÍRUS

Deise Nanci de Castro Mesquita - PPGEEB/CEPAE/UFG¹
Rafael Serpa Gualberto Rodrigues - CEPAE/UFG²

Resumo: Este texto está organizado em três partes. Na primeira, é apresentado o Recurso originalmente escrito por um estudante do Ensino Médio em solicitação à reconsideração de sua reprovação escolar, pelo Conselho de Classe, ao Conselho Diretor, no final do ano letivo de ensino remoto emergencial (ERE) de 2020; na segunda, com o intuito de situar teoricamente as argumentações oferecidas pelos conselheiros durante a reunião decisória, são trazidas algumas reflexões propostas por Paulo Freire sobre “o ato político de educar”, levando em consideração alguns conceitos fundantes de seu legado, presentes na obra considerada pela Unesco como um “Patrimônio da Humanidade”, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013), que são atualizados e ressignificados na discussão sobre a “ousadia de ensinar”, quando a decisão é ser *Professora sim, tia não!* (FREIRE, 1995); e, na terceira, são explicitados os objetivos e as propostas que compõem o *Projeto de Ensino Interdisciplinar para Todos!*, formulado em parceria por alguns professores que acreditam e apostam no desenvolvimento contínuo e continuado também daqueles alunos que, segundo os critérios avaliativos adotados pela escola, não se adaptaram e/ou não corresponderam satisfatoriamente à modalidade de educação não presencial oferecida no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, durante o período pandêmico da Covid-19, em 2021.

Palavras-chave: Avaliação. Responsabilidade. Ousadia. Amor.

¹ Doutora em Letras e Linguística - UFG (2005), com pós-doutoramento em Letras Vernáculas - UFRJ (2019). E-mail: mesquitadeise@ufg.br

² Estudante aprovado para o 3º ano do Ensino Médio - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2021. E-mail: favodemelg@gmail.com

1. Introdução

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.
(FREIRE, 2013, p. 98)

A carta que se segue foi originalmente escrita pelo estudeante Rafael Serpa Gualberto Rodrigues e enviada como um Recurso à decisão de sua reprovação, em primeira instância, ao Conselho de Classe do 2º ano do Ensino Médio do CEPAE/UFG. No entanto, já fora do prazo de 24 horas estipulado pelo Regimento Escolar, que seria às 13h, sua mensagem por e-mail só chegou à Secretaria no dia 27 de maio, às 14h30. Diante do fato e orientados pela Direção, a princípio a secretária e posteriormente o coordenador responsáveis por este trâmite acadêmico comunicaram ao interessado que, se desejasse, teria a oportunidade de recorrer da decisão, em segunda instância, ao Conselho Diretor do CEPAE/UFG, em reunião ordinária via Google Meet que ocorreria na semana seguinte. Assim o estudante fez e, no dia 10 de junho, obteve seu pedido deferido e sua aprovação confirmada após a votação do grupo de conselheiros composto por representantes de pais, de alunos e de técnicos administrativos, dos professores e dos coordenadores pedagógicos das três fases da Educação Básica, via Formulário Virtual e/ou manifestação no Bate-Papo da reunião virtual, sob um placar de trinta e um votos favoráveis, treze contrários e quatorze abstenções.

Seguindo o ritual pertinente ao Regimento Escolar do CEPAE/UFG, primeiramente foram explicitadas as razões de sua reprovação, com a exposição dos conceitos atribuídos nas diferentes disciplinas, os critérios utilizados para essas avaliações e os procedimentos pedagógicos adotados pelos professores e pela coordenação, com o intuito de corroborar a participação mais efetiva do estudante, durante as quatro escalas do ano letivo. Em seguida, foi feita a leitura integral do Recurso encaminhado pelo discente, que pôde ainda fazer uso da palavra para reiterar e/ou elucidar outros motivos que considerava jus-

tificáveis para sustentar a sua argumentação. Em resposta, alguns conselheiros apresentaram suas visões teóricas sobre o processo de avaliação escolar e manifestaram suas posições acerca da aprovação e/ou reprovação do aluno, levando em conta, principalmente, a realidade vivida por todos nesse trágico período de exceção causado pela pandemia do coronavírus. Esta é a carta enviada, no original:

PEDIDO DE RECURSO

Por: Rafael Serpa, 27/05/2021

No dia 26/5/2021, entre 08h30 e 11h30, veio a decisão de minha reprovação pelo conselho de classe escolar. Por meio desse pedido de recurso, venho abordar as coisas que tenho a dizer, o que penso e solicitar a reconsideração do resultado.

Antes de qualquer coisa, por meio desta “carta”, gostaria de esclarecer possíveis “atritos”. Entendo que possíveis coisas ditas podem ter acarretado um sentimento de desrespeito, arrogância e imaturidade. Já, logo, venho pedir desculpas, de extrema sinceridade, para todos os docentes que possam ter se sentido magoados ou algo parecido, por coisas que possa ter falado. Vivemos em um momento em que ninguém se encontra bem mental e emocionalmente. Houve maus entendidos e a comunicação não foi muito boa. É impossível manter uma comunicação limpa e transparente em tempos como esses. Não foi e nunca será minha intenção ferir, machucar ou denegrir a imagem de alguém, muito menos desrespeitar; somos seres humanos e devemos nos comportar como tal, em busca do conforto para todos e sempre buscar a paz e compreensão entre nós. Peço desculpas novamente para os professores que se sentiram ofendidos de alguma forma, não foi a intenção, de forma alguma, não é de meu feitio ou característica, como pessoa. Estou disposto a conversar com todos os professores que queiram esclarecer alguma coisa, para que haja uma melhor comunicação; somos assim: sentamos, conversarmos, nos entendemos, nos desculpamos e seguimos em frente.

Gostaria de dizer algo que já havia sido dito para a psicóloga e coordenação/formulário, mas vale a pena dizer aqui também. Este ano inteiro houve dificuldades para todas as pessoas do mundo, obviamente; no meu caso e de muitos no mundo, a grande maioria. O acesso tecnológico era limitado e a internet também. Casos psicológicos são os mais importantes de serem levados em consideração, principalmente em tempos como esses, que afetam e sempre vão afetar os mais sensíveis a eles, foram os principais causadores de doenças mentais e depressão

em todo mundo, e de minha vida, das dificuldades que tive em acompanhar o que era pedido pela escola e professores. Mesmo com todas as dificuldades do mundo que caíram em meus ombros, eu como aluno tentei, e tentei bastante, me esforcei ao máximo para fazer o que me foi pedido e combinado com os professores quando houve um diálogo e uma conversa sobre os assuntos. Tirei forças de onde nem tinha para tentar ir às aulas via Google Meet, sacrifiquei noites de sono para poder participar das aulas e conseguir participar da forma que dava; isso pela vontade de não ficar desamparado em meio às matérias e por respeito à profissão de professores que estavam ali, todo dia, no mesmo horário, para ajudar, mesmo que remotamente, os alunos. Queria dar pelo menos tudo que eu conseguia dar no momento.

Neste ano fiz projetos com professores, trabalhos. Trabalhei em meu TCEM, fiz entrevistas. Fui um participante efetivo de outros projetos escolares... Não deixei a escola de mão, não houve abandono, muito pelo contrário.

Agora, venho por meio deste texto pedir recurso, para que eu possa falar mais, se possível, me resolver pessoalmente e de forma madura com os professores que tenham algo a me dizer, a me questionar. Tudo se baseia em um bom diálogo para tirar toda e qualquer dúvida que tenha ficado.

Acho muito difícil que haja uma reprovação de um(a) aluno(a), neste estado de calamidade em que nos encontramos, com o aluno tentando ser efetivo e presente o máximo possível nas atividades escolares; para mim, parece incabível! Não é algo que em minha concepção é cabível no meio de vida e do ensino que vivemos. Isso afeta de inúmeras maneiras o estado psicológico e emocional da criança ou do adolescente, pode acarretar diversos problemas futuros. O que precisamos agora é de compreensão e empatia, conversa e diálogo entre todos os envolvidos.

Agradeço a todos os professores que me ajudaram em meio a este caos. A todos que me procuraram, mandaram mensagem, ligaram; que se preocuparam realmente com a saúde mental e emocional de meu ser. Vocês também fazem um trabalho que não é fácil e também são seres humanos que, como todos nós, alunos, sofrem, choram e acumulam dificuldades na vida.

*Peço a ajuda dos demais professores, e que entendam os motivos e causas...
Obrigado pela leitura e compreensão!*

Dando prosseguimento ao teor de sua carta, a apresentação oral do estudante foi marcada por lucidez, sensatez e sensibilidade. Em vez de desdobrar

uma lista de lamentações, desculpas e súplicas pela reconsideração de sua reprovação, tratou de assegurar que sua presença virtual àquela instância máxima de decisão só se justificava pela compreensão que ele tem sobre a relevância do papel que esta unidade de ensino básico de uma universidade federal e pública assume, na discussão e busca de ações que possam mitigar os impactos maléficos causados à educação e à saúde da sociedade como um todo, em um período de enfermidade e mortalidade epidêmicas jamais vivido por ele e pela maciça maioria de seus professores e colegas; e que o objetivo central para se pronunciar ali não se limitava a uma busca egoísta de defesa de uma causa própria, mas o de reiterar e cumprir o seu compromisso como sujeito no mundo, o de um ser humano que a despeito do desgaste e do desânimo que a situação pandêmica provoca não pode ficar inerte ou desistir de lutar por justiça e pelo direito de todos. Esclareceu, enfim, que todas essas razões motivaram a sua decisão de, naquela oportunidade, se colocar como um representante de todos os outros colegas que, como ele, haviam recebido o descabido resultado de reprovação em um inusitado ano letivo de ensino remoto emergencial.

A partir dessa introdução que demarcou o seu lugar de fala, o secundarista trouxe à baila algumas questões que julgava pertinentes à consideração de todos, sobre o sentimento de insegurança, angústia e tristeza não somente dele, mas de muitos, durante esse trágico período que, concomitantemente aos já diversificados problemas familiares do dia a dia e até mesmo à perda de um animal de estimação, provocou a morte de milhares de pessoas em todo o mundo, incluídos aí aparentados próximos e amigos queridos, e impôs uma educação a distância provocando o afastamento social escolar e a falta de apoio presencial dos colegas e dos professores. Na realidade, um permanente estado de estresse e desgaste emocional que, sem dúvida, interfere negativamente no desenvolvimento cognitivo escolar formal de qualquer criança e jovem, sendo ainda mais agravado quando somado à precariedade dos recursos financeiros, tecnológicos e outros, imprescindíveis à participação síncrona e mesmo assíncrona em aulas e atendimentos disciplinares remotos.

Diante dessa inexorável constatação, expôs também a sua dificuldade em compreender e aceitar que os critérios de avaliação adotados em circunstâncias tão esdrúxulas como as atuais pudessem ser os mesmos aplicados durante o período regular de aulas presenciais, quando aos alunos são oferecidas todas as possibilidades de acompanhamento, assistência e recursos para superar suas

dificuldades cognitivas e psicossociais. Reiterou que reconhece o esforço hercúleo da direção, coordenação, setor de psicologia, professores e outros servidores do CEPAE, na tentativa de minimizar as lacunas de qualidade próprias de um ensino remoto emergencial, experimental, oferecido e recebido por primeira vez sem qualquer possibilidade de formação e/ou preparação antecipada; e que, por isso mesmo, não conseguia acompanhar a lógica que sustentava a decisão de se aplicar regras antigas a uma situação nova. Ainda, adicionou à argumentação o fato de que, senão por uma questão moral, humana, ao menos por justiça e legalidade deveriam ser levadas em consideração as orientações do MEC, quando disponibiliza documentos versando sobre o direito do estudante a regras flexíveis de avaliação, sem reprovação sumária, em consequência da não garantia do padrão de qualidade da educação, em um sistema precário de ensino remoto.

Para finalizar, mencionou a relevância de se levar em conta as Recomendações Gerais sobre Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19, veiculadas em uma cartilha organizada pelo Ministério da Saúde em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz³, quando enfatiza a importância da empatia e alerta para o perigo causado pela sensação de frustração e impotência diante de tantas perdas pessoais, materiais e outras que, como no caso da reprovação escolar, mesmo que pareça se tratar de uma coisa boba para alguns, podem levar a uma depressão profunda e até a atitudes mais maléficas contra a própria vida. Agradeceu a oportunidade da fala e permaneceu em silêncio durante a exposição dos conselheiros, a emissão de seus pareceres, a votação de seu recurso e a divulgação do resultado favorável a sua aprovação, que se seguiram.

2. Avaliação e responsabilidade

Um outro equívoco que cometemos por causa, possivelmente, desse deslocamento de foco – em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir – está em que em pouco ou em quase nada nos preocupa o contexto em que a prática se dará de uma certa maneira com vistas aos objetivos que temos. Por outro lado, esse equívoco está em como mecanicamente pomos a avaliação para o fim do processo.

³ Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>

Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalhamos.
(FREIRE, 1995, p. 15)

O momento da “palavra aberta aos conselheiros”, cujos argumentos também poderiam servir como referência para a decisão sobre o in/deferimento do recurso, foi voluntariamente protagonizado por um representante da Associação de Pais e Mestres, uma jovem delegada pelo Grêmio Estudantil e um conjunto de sete professores do CEPAE/UFG; e deixou evidenciadas suas concepções sobre a razão de ser de uma avaliação e a quem cabe a responsabilidade pela aprovação ou reprovação escolar.

Segundo a compreensão de alguns, uma mensagem de e-mail escrita pelo aluno em estilo informal e jocoso, enviada com grande demora em resposta às incansáveis tentativas da coordenação e de professores em colaborar com a atualização de suas atividades escolares, demonstra a sua atitude de desrespeito, desinteresse e descompromisso com a seriedade do processo, principalmente se comparada à conduta de outros colegas na mesma situação, que respondem prontamente aos apelos dos professores de forma cordial e humilde.

Para esses conselheiros, um pedido de reprovação deve ser entendido como um gesto de compromisso e cuidado com a formação não apenas escolar do estudante, mas também de seu caráter, ou seja, como um momento propício de lhe ensinar que não é correto lançar mão de um recurso para obter a vantagem de uma aprovação não meritória, mas decorrente de sua própria ociosidade. Enfim, a alegação é que a reprovação sob essas circunstâncias é uma autêntica demonstração de que o professor gosta do aluno, se importa com o seu crescimento, acredita em seu potencial e deseja que ele adquira autonomia.

Ainda, para reforçar a legitimidade dessa versão, foram trazidos à luz alguns depoimentos recolhidos de alunos que acreditam ter sido, eles mesmos e outros colegas, beneficiados indevidamente com a aprovação, a despeito de não terem recebido e/ou assimilado os conteúdos disciplinares previstos pa-

ra o ano letivo. Para esses, esta é uma manifestação da ignorância, da falta de conhecimento dos professores que não reprovaram sobre as reais dificuldades e necessidades dos alunos; o que, segundo acreditam, é uma forma paternalista de agirem, ingenuamente sensibilizados pela pandemia do coronavírus, que agravará e perpetuará os problemas de aprendizagem causados pela defasagem de aquisição dos saberes escolares tão imprescindíveis à continuidade do processo educativo, quando as aulas regulares, presenças voltarem à normalidade.

Não obstante o respeito às diferenças, em maior número, outros representantes do Conselho Diretor trataram de problematizar esses apontamentos e, assim, demarcar teoricamente as suas posições contrárias a essas compreensões. E embora Paulo Freire não tenha sido explicitamente citado, muito se pode identificar de seus ensinamentos nas fundamentações utilizadas pelos manifestantes, para sustentar a lógica de suas argumentações. Por exemplo, uma inspiração que corrobora a atitude de tolerância e temperança com relação àqueles que pensam e agem diferentemente do que acreditamos e defendemos, mas que nem por isso nos causa apatia ou silenciamento diante da responsabilidade de apresentar e debater as complexas nuances envolvendo a realidade dos fatos, pode ser sintetizada nesta formulação freiriana:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2013, p. 46).

Várias elucidações podem ser depreendidas dessa citação. Uma delas tem a ver com a resignificação dos conceitos de avaliação, aprovação e reprovação, relacionados à compreensão do significado de respeito, responsabilidade e compromisso adotado por aqueles que, inadvertidamente, seguem repetin-

do ideias cristalizadas do senso comum que imputam ao outro a capacidade ilimitada de influência e ingerência em suas próprias decisões e, por consequência, a culpabilidade única pelas nefastas mazelas dos resultados de suas escolhas, a despeito de seu consentimento. Afinal, que sentido ganha o termo “autonomia”, nessas circunstâncias?

Ainda, como pretender o respeito mútuo necessário a uma interação sadia entre docente e discente, sem que aquele se sinta ofendido e seja impelido à burocratização hierárquica da relação? Em um ambiente escolar, sob a orientação de um educador, possivelmente a resposta não deverá ser “punindo o aluno com a reprovação, para que leve da escola para a vida a lição de que não se deve ser displicente e arrogante”.

Sendo o professor, supostamente, a pessoa mais madura da relação, não deveria se sentir convocado a pensar que cabe a ele o compromisso de ajudar o aprendiz a entender que, sim, há uma adequação na forma de manifestação da linguagem, determinada pelo contexto social, e não por uma interpretação individual, que qualifica o gênero discursivo de escrita formal, acadêmica que, por sua vez, se não utilizado corretamente, poderá provocar no interlocutor um efeito de sentido que será tomado, erroneamente, como sendo uma atitude irreverente, chistosa e, por isso, depreciativa?

Dito de outra forma, não seria mais produtivo se o professor alertasse o aluno sobre a relevância de ele se posicionar como um sujeito integrado a uma sociedade cujos hábitos, regras e normas demandam uma postura linguística conveniente a diferentes situações, dentro e fora da escola? Afinal, como professor, alguém cuja função é ensinar, não seria mais efetivo se pudesse aproveitar essa situação para fazer o aluno aprender que é por isso, também, que a Língua Portuguesa se apresenta como uma disciplina escolar, que esse idioma utilizado informalmente no cotidiano tem também uma estrutura formal que não se presta simplesmente a atender aos caprichos de um grupo elitista, mas para minimizar alguns ruídos provocados pelo aspecto simbólico da linguagem adotada na interação universal de seres sociais singulares? Enfim, esta talvez não pudesse ser mais uma oportunidade de o professor se esquivar do engano de *avaliar para punir* e, em vez disso, *avaliar para melhor formar*?

Nessa perspectiva, é possível que o sentido de autonomia tomasse outra dimensão: seria ter responsabilidade com liberdade e liberdade com respeito, coisas que não se efetivam pela doação (aprovação) ou imposição (reprova-

ção), pois *não se trata de ideias que se façam mitos, mas conquistas que exigem um movimento de busca permanente*. E parece ser esta, também, a compreensão já enunciada no convite feito por Rafael em sua carta/recurso, quando, em vez de suplicar por perdão e pedir a sua absolvição, respeitosamente se desculpa com qualquer pessoa que, diferentemente de sua real intenção, tenha se sentido desrespeitada e ofendida, e propõe um diálogo aberto, franco, entre *seres humanos inconclusos*: “Estou disposto a conversar com todos os professores que queiram esclarecer alguma coisa, para que haja uma melhor comunicação; somos assim: sentamos, conversamos, nos entendemos, nos desculpamos e seguimos em frente”.

Uma visão de avaliação e de responsabilidade que parece se distanciar daquela apresentada nos depoimentos colhidos por alguns alunos que, acreditando serem possuidores de todas as condições monetárias e tecnológicas para se esforçarem, mas que por irresponsabilidade não quiseram usufruir adequadamente disso, mesmo assim foram beneficiados e “receberam a aprovação como uma dádiva”, advinda da ingenuidade do professor afetado pela tragédia pandêmica; ou que, considerando alguns colegas como “pobrezinhos”, financeira e intelectualmente desfavorecidos, imputam aos professores a (ir)responsabilidade “de doarem a aprovação como um prêmio de consolação”, por se tratar de profissionais assistencialistas preocupados apenas com o lado social e humano do aluno, mas não com sua imprescindível formação escolar realizada somente pela transmissão e aquisição sistemática de conteúdo.

Lamentavelmente, tal como acontece quando meio verdades são petrificadas sem reflexão e análise, o enganoso discurso da meritocracia, do paternalismo e do conteudismo servem como referência para alguns (inocentes e/ou negacionistas?) se posicionarem como paladinos da moral, da ordem e da justiça. A justificativa se baseia na crença de que nada pode parar, que a terra (mesmo “plana”) deve seguir girando em seu curso normal, a despeito dessa insólita e caótica experiência pandêmica; que devemos apenas nos “reinventar e readaptar” a esse “novo normal”, para que nossas atividades escolares sigam o objetivo traçado com segurança, há décadas, séculos...

Àqueles mais “fracos”, que se deixam afetar e abater devido ao abandono, miséria, desespero e/ou perda de animais de estimação, familiares, parentes, amigos ou desconhecidos (nesse momento ultrapassando mais de meio milhão de óbitos, só no Brasil), resta mesmo ficar para trás, pois, afinal, é assim que

a sociedade funciona: enquanto os que fraquejam sucumbem, os mais fortes, que têm mais méritos, que são mais trabalhadores, mais dedicados e mais bem dotados intelectualmente, lutam e sobrevivem!

É assim, diante dessa tão aclamada visão de “sucesso” orientada pela doutrina “neo/liberal”, que o sentimento de empatia assentado na concepção de solidariedade, fraternidade e equidade se transveste em piedade, complacência e permissividade, que não dignificam, mas rebaixam e desmerecem; também, talvez motivados por essa mesma racionalidade instrumental é que muitos têm dificuldade em entender e respeitar os argumentos daqueles que saem na lide contra a pseudonormalidade e convocam a própria escola a repensar seus dogmas e, diante dessa anormal situação pandêmica, buscam resgatar o profundo sentido político (não partidário) de educar:

A responsabilidade que temos, enquanto seres sociais e históricos, portadores de uma subjetividade que joga papel importante na História, no processo desse movimento contraditório entre autoridade e liberdade, é de indiscutível importância. Responsabilidade política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Mas, ao reconhecer a responsabilidade política, superamos a politiquice, ao sublinhar a responsabilidade social, digamos “não” aos interesses puramente individualistas, ao reconhecer os deveres pedagógicos, deixemos de lado as ilusões pedagogistas, ao demandar a eticidade, fuçamos da feiura do puritanismo e nos entreguemos à invenção da boniteza da pureza. Finalmente ao aceitarmos a responsabilidade científica, recusemos a distorção cientificista. (FREIRE, 1995, p. 116).

Côscios desses compromissos, alguns defendem que a avaliação escolar nos tempos do coronavírus deve levar em conta outros critérios, cujas premissas básicas guiam a compreensão do fazer educativo na escola: a constatação de que só existe docência-discência, pois são constitutivas; a aceitação da incompletude humana e a submissão ao social como formas de sobrevivência; e o reconhecimento de que o ato de ensinar e aprender é uma especificidade humana, de sua natureza, uma vocação ontológica para o “ser mais” (FREIRE, 1996).

Daí, categorias como engajamento, capacidade de articulação, busca por direitos coletivos e outros, que não são quantificados como notas ou conceitos no boletim escolar, passam a se constituir como valores que qualificam o estu-

dante e dão testemunho de sua capacidade para o “ser mais”, para o desafio do ato de buscar na comunhão, na solidariedade dos existires a superação do intelectualismo alienante que toma o mundo como algo que se fala com falsas palavras, e não como mediatizador de sujeitos que resulte a sua humanização. Enfim, “bens imateriais” imprescindíveis à educação problematizadora que contribui para que o sujeito aprofunde a tomada de consciência da situação, e dela se aproprie como realidade histórica capaz de ser transformada; características humanas imperiosas em uma escola democrática que se configura como um tempo-espaço de produção de conhecimento:

Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum; ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (FREIRE, 1995, p. 6).

Enfim, qualidades essenciais à avaliação cuja concepção e prática escolar se distanciam de uma conotação “digestiva”, “bancária” de ensino realizada por meio de aulas verbalistas e de critérios de promoção baseados meramente na recepção e apreensão de conhecimentos transmitidos, mas não experienciados; e se coadunam ao sentido de estudar que privilegia o ariscar-se, o aventurar-se, o desocultar, o pensar autêntico, o alcançar a compreensão mais exata do objeto e de suas múltiplas relações, sem o qual nada se cria, se transforma ou se ressignifica (FREIRE, 1995).

Nesse sentido, a aquisição e a produção de conhecimentos não se dão de forma linear, mas em espiral, nem de modo acumulativo ou gradual, mas em um incessante ir e vir que não pode ser quantificado como algo cristalizado, pois as relações associativas que provocam são um eterno e surpreendente advir! Portanto, a reprovação que sugere a repetição do ano para que o aluno recupere o conteúdo perdido torna-se, de fato, algo ilógico, “sem cabimento”. Melhor, então, que siga o processo e tenha a possibilidade de estar imerso em outras e variadas situações que possam provocar a sua curiosidade e corroborar a sua formação omnilateral, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

3. Ousadia e amor

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar de amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas.

É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.
(FREIRE, 1995, p. 10).

Em uma escola democrática, que prima pela autonomia e pelo desenvolvimento integral do cidadão, todos os envolvidos expõem suas opiniões, participam das decisões e, à vista disso, são convocados a assumir as consequências. Logo, também o que se segue com a conclusão do processo avaliativo exige responsabilidade e compromisso tanto do discente e sua família quanto do docente e a instituição. Em relação aos primeiros, espera-se que cumpram com sua parte, atendendo às orientações pedagógicas fornecidas pela coordenação e o grupo de professores, com dedicação aos estudos e realização de tarefas em casa; e à escola cabe, formalmente, via avaliação descritiva e relatórios substanciados, o dever de acompanhar e apoiar esse processo, além de elaborar regulamentos e prover outros tipos de atividades de ensino, cujas estratégias e ferramentas sejam adequadas à efetiva continuidade da aprendizagem, segundo esse diagnóstico.

Em um período excepcional de pandemia e de inexperiente ensino remoto, em que o ano letivo começou com um semestre de atraso, como no caso do CEPAE/UFG, uma reprovação significaria ao menos dois anos de perdas para o aluno, tanto no acompanhamento da série escolar em outra instituição como na sua submissão ao Exame Nacional do Ensino Médio para o ingresso ao nível universitário. Esse fato, por si só, já poderia ser uma justificativa plausível para que os critérios de avaliação fossem repensados e propostas de acompanhamento redefinidas. Mas, na verdade, essa não foi a razão central que levou um grupo de professores a se posicionar desfavoravelmente à reprovação, principalmente em tempos do coronavírus, mas devido à ousadia de dizer não à burocratização da mente submetida diuturnamente a uma racionalidade imediatista, pragmática; e ao amor traduzido em exigência de seriedade, de preparo

científico, de equilíbrio emocional e de envolvimento afetivo; o que, para Paulo Freire (1995, p. 9-10):

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, bem cuidada de amar.

Para esse grupo, uma das atitudes de ousadia e amor que pode ser concretizada em tempos de pandemia é a proposta que leva em consideração a participação voluntária e comprometida de pessoas interessadas no que ficou denominado *Projeto de Ensino Interdisciplinar para Todos!* Trata-se de um espaço virtual de congregação de alunos, professores, estagiários de licenciatura, bolsistas de iniciação científica, monitores secundaristas e comunidade em geral, com o objetivo de organizar e desenvolver atividades acadêmico-culturais fora da grade curricular regular, ao menos durante os dois próximos anos letivos do CEPAE/UFG.

A ideia que deu origem à proposta é o desejo de apoiar os aproximadamente trinta e sete estudantes dos anos finais do ensino fundamental e dos 1º e 2º anos do ensino médio que, segundo os critérios estabelecidos na Resolução 02/2003, que normatiza a avaliação discente do CEPAE/UFG, obtiveram “baixo rendimento escolar”, mas mesmo assim foram aprovados pelo Conselho de Classe, ou acabaram reprovados devido à esparsa ou nenhuma participação em atividades remotas e/ou encontros virtuais, durante o ano letivo de 2020.

A fim de organizar essa proposta, primeiramente, são identificados outros projetos de ensino, de pesquisa e de extensão já em andamento na escola, a serem oferecidos aos alunos para que possam se integrar a planos de trabalho e/ou de estudo, segundo os seus interesses e disponibilidades. Para diversificar o leque de opções, são criados outros projetos interdisciplinares, sob a responsabilidade dos próprios alunos que poderão ser orientados pelos bolsistas, monitores, estagiários ou professores participantes, advindos de diferentes áreas do conhecimento. O intuito maior é corroborar o protagonismo estudantil no planejamento e na condução das atividades, ou seja, viabilizar um espaço institucional para que exerçam a autonomia na busca e definição dos caminhos a

serem trilhados para o aprimoramento de sua formação intelectual, cognitiva, cultural e humana.

Em obediência às regras sanitárias de afastamento social, etc., decorrentes da pandemia da Covid-19, por enquanto, o planejamento de todas as propostas deverá considerar o formato virtual para os encontros remotos no contraturno escolar. Em nenhum caso se trata de aulas, mas de atividades extracurriculares que podem ser constituídas por grupo de estudo, projeto de investigação científica, leitura teórica ou literária orientada, produção visual e/ou audiovisual, criação de jogos educativos e ou temáticos, organização com participação em eventos do tipo fóruns, seminários, rodas de conversa etc., com a presença de especialistas convidados ou protagonizados pelos próprios estudantes, entre outras. O importante é que sejam pensadas a partir de uma compreensão de “educação autêntica” que leva em conta os seguintes princípios freirianos:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. (FREIRE, 2013, p. 116).

Daí também advém a insistência de certos grupos em rechaçar a reprovação que leva à repetição da série já cursada, de todo e qualquer aluno, independentemente de seu “aproveitamento”. Essa posição, pois, não tem a ver apenas com a compreensão assinalada anteriormente, de que o aprendizado não ocorre em camadas, uma sobre a outra, amalgamadas pelos conteúdos oferecidos a conta-gotas pelas disciplinas, ano após ano escolar; mas diz respeito também ao entendimento de que esses conhecimentos científicos são frutos da percepção, abstração, análise e reelaboração de aspectos empíricos, concretos, de um mundo real, submetidos a estudos sistemáticos e leituras criteriosas que só podem ser acessados, e quiçá apreendidos, ao custo de muito engajamento pessoal, e não a partir de uma recepção passiva de informação, pelo aprendente, comumente transmitida pelo ensinador.

Nesse sentido, estudar/aprender é um processo crítico, criador e criativo que não depende exclusivamente da leitura de textos que tratam ou discutem sobre determinado conteúdo disciplinar escolar, mas que pode se realizar a partir de uma reflexão crítica sobre um acontecimento social ou natural que convoca à imersão em outros gêneros discursivos, cuja escolha pode advir da própria curiosidade ou experiência intelectual do leitor, ou por sugestão de outras pessoas além do professor. Diante desses fatos, não seria lícito, então, questionar: se a função ontológica do homem é aprender, “ser mais”, nas relações sociais, “com o outro”, a partir da realidade vivida, “do senso comum”, e o seu desenvolvimento intelectual só pode se efetivar por meio do próprio esforço cognitivo, qual é, afinal, a função da escola, já que o aluno pode estudar/aprender a despeito do professor, e a este não estão facultados parâmetros fidedignos para quantificar o “rendimento” escolar?

“Ousar e amar, potencializando sonhos e experimentando a alegria de conhecer?”, refletiria Paulo Freire suscitando as seguintes provocações para um diálogo:

É necessário que a professora e o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é *pré-escrita* – é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura. A imaginação, que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos, usá-la no “desenho” da escola com que sonham. Por que não pôr em prática, na própria sala, parte da escola com que sonham? Por que, ao discutir a imaginação, os projetos, não sublinhar aos educandos os obstáculos concretos, alguns por enquanto intransponíveis para a realização da imaginação? Por que não introduzir conhecimentos científicos aos quais direta ou indiretamente se acham ligados retalhos da imaginação? Por que não enfatizar o direito a imaginar, sonhar e brigar pelo sonho? Por que a imaginação que se entrega ao sonho possível e necessário da liberdade tem de se enfrentar com as forças reacionárias para quem a liberdade lhes pertence como direito exclusivo. Afinal, é preciso deixar claro que a imaginação não é exercício de gente desligada do real, que vive no ar. Pelo contrário,

ao imaginarmos algo, o fazemos condicionados precisamente pela carência de nosso concreto. Quando a criança imagina uma escola alegre e livre é porque a sua lhe nega liberdade e alegria. (FREIRE, 1995, p. 71).

Enfim, se de fato a intenção é projetar o fazer escolar à semelhança do que Paulo Freire deixou como legado em suas incontáveis obras sobre o ato político de educar (meros simulacros escritos sobre uma existência plena de amor, persistência e tolerância), não há como concluir este texto com respostas, mas apenas com um convite à reflexão, à luta, à esperança e à transformação, sempre. Paulo Freire, 100 anos, presente!

Referências

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Ranyelle Rosa Carrijo - RME/Aparecida de Goiânia¹
Vivianne Fleury de Faria - PPGEEB/CEPAE/ UFG²

Resumo: Uma reflexão faz-se necessária para formulação de ações que possam efetivamente propor uma pedagogia capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica. Neste artigo discorre-se sobre como a leitura literária pode contribuir na formação de leitores críticos, capazes de identificar situações de opressão e consequentemente proporem mudanças na sociedade. Para Freire (1987), uma educação realmente emancipadora se dá a partir do diálogo e o entendimento de que aluno e professor são sujeitos da construção do conhecimento e, para Candido (1995), a leitura literária é um direito e poderosa ferramenta de humanização e de apreciação da realidade. A partir sobretudo da perspectiva destes dois autores, compartilha-se aqui um trabalho desenvolvido com duas turmas da 2ª série do ensino médio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/ UFG) com a leitura de *O cão sem plumas*, de João Cabral de Melo Neto (2007). Essa e as demais obras literárias lidas no ano de 2019 foram escolhidas por meio do diálogo com alunos e professores de História, Geografia e Português que estabeleceram a questão de pesquisa – o que é ser brasileiro? – a ser equacionada por meio de obras literárias que revelassem a alma nacional. Por fim apresenta-se o resultado deste projeto de ensino transdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino. Pedagogia do oprimido. Formação do leitor literário.

¹ Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú (2014). Mestranda em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG. E-mail: ranyellerosa@hotmail.com

² Doutora em Literatura - UnB (2007). E-mail: vivianne_fleury_faria@ufg.br

1. Introdução

*Aquele rio
era como um cão sem plumas.
Nada sabia da chuva azul,
da fonte cor-de-rosa,
da água do copo de água,
da água de cântaro,
dos peixes de água,
da brisa na água.*
(Melo Neto)

Compartilham-se aqui algumas reflexões sobre educação libertadora e leitura literária na escola a fim de demonstrar a relevância de um trabalho desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2019. Um dos projetos desenvolvidos pelo Departamento de Língua Portuguesa do CEPAE é o projeto de pesquisa Formação do jovem leitor literário, que tem levado o corpo docente a buscar estratégias que franqueiem o caminho entre o aluno e o texto literário, uma vez que se crê que a literatura é um bem inalienável, direito de todo cidadão e aporte de humanização do leitor ante a crescente desumanização na qual se vive hoje.

Para Antonio Candido (1995), a literatura dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, libertando o ser humano do caos e conseqüentemente humanizando, possibilitando uma visão mais ampla, justamente o que Paulo Freire (1987) sugere no referente à aprendizagem, à valorização do sujeito autônomo em processo de construção do conhecimento, em defesa de uma educação que promova a formação de sujeitos críticos, com consciência política, cultural e social, capazes de lutar de forma coletiva para transformar a realidade. Sobre tudo, é essencial uma práxis voltada para o diálogo, a fim de desenvolver no aluno o senso crítico em relação à realidade em que vive.

Com esse intuito, aliado à percepção de que é preciso promover a integração do conhecimento, o presente trabalho objetiva, por um lado, reivindicar um lugar de prioridade para a leitura do texto literário na escola. Conforme Candido (1995, p. 182), “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo”. Por

outro lado, e não menos importante, o presente texto é uma provocação para o debate e reflexão sobre a opressão que os alunos e professores sofrem nas escolas, fruto de políticas neoliberais que visam alienar os indivíduos e aprisionar as escolas.

Nesse sentido, Luiz Carlos Freitas (2018) destaca que “o foco de atuação destas políticas é a destruição do sistema público de educação e sua inserção em um mercado operado por empresas privadas, organizações sociais e entidades religiosas” (FRIEDMAN, 1995 *apud* FREITAS, 2018, p. 921). É nesse contexto que se faz necessário discutir a relação do opressor, do oprimido e das escolas, que muitas vezes não cumprem com seu papel formador.

2. Educação bancária X Educação libertadora

De fato, é notório que uma educação autoritária permeia as escolas brasileiras desde sempre e não é mero acaso que o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, escrito há mais de quatro décadas, permanece cada dia mais atual, dadas as suas constantes reedições no Brasil e no exterior e, principalmente, em razão dos novos tipos de opressão que surgem a cada dia na sociedade. Faz-se mister, portanto, resistir, pois, segundo Freire (1987, p. 12), “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. A tomada de consciência é a “chave” para a libertação, mola propulsora para que alunos e professores saiam da posição de oprimidos, mas sem se tornarem opressores.

Paulo Freire (1987) denomina essa educação opressora como “educação bancária”, uma educação que considera apenas o educador como sujeito, aquele que, supostamente, educa, sabe, pensa, impõe a disciplina e abusa da autoridade, em contrapartida, há o educando, que é visto apenas como um “depósito”, um receptor de conteúdos, que apenas memoriza mecanicamente, sem nenhuma participação na construção de seu conhecimento. Para Freire, não obstante, a dialogicidade é a essência da educação como prática libertadora, e é nesse viés que se sugere aqui a prática da leitura literária como contribuição para uma educação dialógica, crítica e libertadora.

Com efeito, a literatura vai oportunizar ao aluno um encontro consigo mesmo e com o mundo social, permitindo, assim, refletir sobre suas escolhas e

tornando-o agente da construção de seu conhecimento. Infelizmente, a debilidade cultural apontada por Candido (1989), ligada ao analfabetismo, não propicia a formação de cidadãos leitores, constituindo sua base em uma cultura de massa, oferecida pelos meios de comunicação, como rádio, televisão e internet, que propagam a ideologia dominante, que é opressora e alienante. Cada vez mais alunos que foram mal alfabetizados, os chamados analfabetos funcionais, prosseguem em seus estudos sem a mínima condição de acesso às obras literárias de verdadeiro valor estético e, quando têm, muitas vezes não têm condições efetivas de compreensão e envolvimento com a obra literária.

Considerando essa realidade de opressão é que se defende aqui a formação de leitores na educação básica, uma vez que a leitura literária atua como força humanizadora, satisfazendo uma necessidade universal, sem distinção de classe e gênero. Para Candido (1972, p. 804):

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos.

De fato, é imperativo levar os leitores a refletirem sobre a condição do opressor, que se coloca em um status elevado na sociedade, e conscientizar o docente para que, através da literatura, ele se torne um instigador de pensamentos e não um opressor. É preciso que os debates sobre as concepções freirianas sejam aprofundados, bem como utilize-se como pilar os estudos de Candido como mediação para uma prática pedagógica emancipatória.

Inúmeras são as obras de Paulo Freire que abordam a relação de opressores e oprimidos. Mais especificamente na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire explicita a questão da consciência oprimida e da consciência opressora, em que o opressor envolve o oprimido, e faz com que este se sinta desfavorecido, inferiorizado, sempre necessitando da “ajuda” do seu usurpador. A perspectiva opressora, denominada pelo autor de “educação bancária” cultiva uma pedagogia verticalizada, “de cima para baixo”, contrária ao diálogo, tendo como pano de fundo a desumanização e reificação do oprimido, fazendo com que se sinta incapaz de quebrar os grilhões e sair do ciclo imposto por quem está no poder. De acordo com Freire (1987, p. 47):

Para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Essa concepção de homem “vazio”, incapaz de reconhecer as falácias do poder, infelizmente está sendo propagada e reforçada nas instituições de ensino. O “educador bancário” pretende “depositar”, “encher”, o educando com supostos conhecimentos, os quais, frequentemente, não se relacionam com sua vida, minimizando, e até mesmo anulando, seu potencial criativo, criticidade e pensar autêntico. Freire (1987, p. 41) destaca que essa educação “servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda, que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a domestica”. Essa educação opressora propõe reduzir o aluno a um objeto passivo do processo educacional, padronizando e “ensinando” os conteúdos que lhes convêm.

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade. (FREIRE, 1987, p. 48).

Contrária a pedagogia opressora, Paulo Freire propõe uma educação dialógica, problematizadora e reflexiva. Para o autor “a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica” (FREIRE, 1987, p. 39). Essa educação libertadora proposta por Freire se baseia no diálogo entre professores e alunos em um processo no qual todos são sujeitos ativos e cuja finalidade é ampliar a consciência social de todos, especialmente dos alunos, para que se viabilize a revolução que acabará com a opressão. O educador precisa ouvir os anseios do povo/aluno para propor conteúdos, desafiando-o à busca de respostas, tanto em nível de reflexão como de ação. Segundo Freire (1987, p. 48):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para E ou de A sobre B, mas de A com E, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a

uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (p. 48)

A educação dialógica se baseia no diálogo que começa com a busca do conteúdo programático. O autor recomenda que seja formado um grupo de educadores pesquisadores com o intuito de observar e conversar com os educandos em situações diversas, para conhecer suas realidades e identificar o que Freire chama de “temas geradores”. Freire (1987, p. 115) explica que “a metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto”.

Para o autor, a libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e transformação do meio devem acontecer em sociedade. Freire afirma que dentro de cada pessoa oprimida existe um opressor e para que seja construída a pedagogia da libertação se faz necessário que o oprimido tenha consciência de que existe um opressor dentro dele para, quando deixar de ser um oprimido, não se tornar um opressor, ou seja:

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participam da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 32).

3. A importância da leitura literária

Sem dúvida, a leitura de modo geral e a literária em específico são eficientes ferramentas pedagógicas contra a opressão. Segundo Colomer (2007, p. 36) “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais [...] os textos

literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral". E para formar leitores literários, primeiramente é preciso consolidar nas crianças das séries iniciais a habilidade de ler. De acordo com Zilberman (1988, p. 16) "a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade". Daí a necessidade de uma pedagogia voltada para o incentivo e prática da leitura de forma envolvente, deixando de ser algo mecânico e estático. Segundo Zilberman (1988, p. 17):

Ler confunde-se, pois, com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém, a ação implícita do verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Desta maneira, o cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura.

Para Lajolo (1982), quanto mais o leitor for maduro e quanto mais qualidade estética tiver um texto, mais complexo será o ato de leitura. Sendo assim, o texto literário constitui-se um meio eficiente de contato com a pluralidade de significações da língua, favorecendo o encontro com esses significados de forma abrangente, ampla, diferentemente dos materiais informativos que se prendem aos fatos particulares. Para Leite (1988, p. 12), o texto literário "não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação".

O texto literário tem uma singularidade capaz de desencadear transformações radicais, favorecendo o enriquecimento do leitor, sem cobranças, possibilitando visões múltiplas do mundo e, conseqüentemente, visões críticas de ações que o cercam. A formação de leitores por meio de textos literários, portanto, se faz uma das modalidades mais ricas e eficazes. Segundo Candido (1972, p. 804):

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espon-

tâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos.

Para o Candido (1995, p. 177) a leitura literária tem sido um instrumento de instrução e educação, pois “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas”. Em uma sociedade igualitária a literatura deve fazer parte do cotidiano dos alunos para que eles tenham possibilidades de fazerem suas escolhas. A partir do momento que o professor se pauta em uma educação dialógica e começa a oferecer aos alunos a oportunidade de fazer leituras de textos e obras realmente significativas do ponto de vista de suas aspirações e conhecimentos prévios, pode-se então planejar alçar voos mais altos, despertando o prazer por outras leituras, fazendo com que o aluno apure a criticidade e paulatinamente comece a enxergar as mensagens subliminares usadas para reforçar a opressão e manter a desigualdade na sociedade.

Não existem fórmulas prontas para o ensino da literatura, conta-se com o bom senso e sensibilidade do professor, além, é claro, de uma preparação advinda de muitas leituras e de um planejamento assentado em ideias teóricas que permitam uma boa adequação entre os propósitos do professor e as aspirações dos leitores. Daí a relevância de professores também leitores, para serem capazes de incluir obras que passem a fazer parte da experiência de vida do aluno, que propiciem um olhar “mágico”, que o incitem a pensar, “imaginar outras maneiras de conceber o mundo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 23).

O professor necessita tomar seu lugar como leitor assíduo, sendo testemunho vivo para a valorização e encaminhamento de práticas significativas de ensino da leitura. Segundo as autoras Juliana Bertucci Barbosa e Marinalva Vieira Barbosa (2013, p. 13), “o professor que assume a condição de mediador funciona como ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras, com a leitura de diferentes formas”. É de suma importância que o professor crie um ambiente favorável, em que o educando se sinta à vontade para dialogar a respeito de problemas relacionados à sua vida que foram despertados ao ouvirem as histórias literárias. E assim, esperam-se leitores mais críticos, mais conhecedores do mundo, pois o texto literário aprimora a percepção crítica. Para Zilbermam (1988, p. 22):

Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis. Além disto, ela é a condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seu principal interessado – a criança ou jovem, isto é, o aluno de modo geral, enfim, ela revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa. Nascida das entranhas desta, a escola alcança seu justo sentido, no momento em que retorna à sua função original; e se esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada.

4. *O cão sem plumas em sala de aula*

*Como às vezes
passa com os cães,
parecia o rio estagnar-se.
Suas águas fluíam então
mais densas e mornas;
fluíam com as ondas
densas e mornas
de uma cobra.*
(Melo Neto)

Mantendo, portanto, a importância da leitura literária na escola e a premissa da dialogicidade como pontos de partida para uma pedagogia de fato emancipatória do sujeito é que, em 2019, professores de Português, História e Geografia de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio se reuniram com os alunos para elaborar uma questão de pesquisa a ser abordada naquele ano por meio da literatura. Surgia, então, o “Projeto de Ensino Transdisciplinar”. Segundo Suanno (2019), a didática transdisciplinar emerge como inovação teórico-prática a serviço de novas finalidades para a educação por meio do pensamento complexo. Para Edgar Morin (2011), a transdisciplinaridade implica uma mudança nos caminhos da sociedade atual, por meio da articulação entre: reforma do pensamento; reforma da sociedade; reforma da vida; reforma da educação; reforma da universidade; através do que denomina política de humanidade e política de civilização.

Foram promovidos, então, amplos debates a fim de identificar os interesses prementes entre os alunos. Após alguns encontros, um “tema gerador” (FREIRE, 1987) foi eleito – o Brasil – e uma questão de pesquisa foi determinada: “o que é ser brasileiro?”. A fim de equacionar essa problemática e agora tendo no horizonte o “Projeto de Pesquisa Formação do Leitor Literário”, do Departamento de Português do CEPAE, segundo o qual, e de acordo com a compreensão de Candido (1995), a leitura literária – como a alimentação, a moradia e o lazer – é, além de um direito inalienável, um eficiente procedimento de humanização, que foram definidas conjuntamente as obras literárias a serem lidas durante aquele ano: quatro de escolha individual dos alunos e quatro indicadas conjuntamente, sendo estas últimas: *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida; *Melhores contos*, de J. J. Veiga e *O cão sem plumas*, de João Cabral de Melo Neto. Todas as obras, além de contemplarem uma gama importante de gêneros literários, foram consideradas pertinentes para o objetivo de perscrutar a questão de pesquisa eleita pelo grupo. Aqui se discorre sobre o trabalho desenvolvido quanto à obra do pernambucano João Cabral de Melo Neto.

O poema *O cão sem plumas* é uma obra de extremo apuro estético, cânone literário indiscutível que coloca em questão a precarização do meio ambiente e do homem que nele (dele) vive no NE do Brasil, condição degradante e que ainda persiste, de seca, fome, miséria e negligência. No caso, o cão sem plumas representa o rio Capibaribe, mas também o homem que vive às suas margens, duplamente marginalizado, verticalizando a problematização da abordagem do que é o Brasil nessa perspectiva. O contexto da deterioração ambiental teve apelo entre os alunos e, a partir de outras obras relacionadas, como documentários sobre o rio Capibaribe, a música *do mangue beat* pernambucana e o espetáculo de Débora Colker inspirado na obra, e em diálogo com conteúdos de Geografia e História, tais como mapas da seca, e êxodo rural, desmatamento e demarcação de terras indígenas, desenvolveu-se o trabalho de mediação transdisciplinar, o que promoveu maior empatia por essa obra literária e a consequente construção de sentido por parte dos alunos.

O cão sem plumas é o rio Capibaribe – rio das capivaras – que nem existem mais lá. Ao abordar o poema que dá nome ao livro de João Cabral de Melo Neto sob a perspectiva não só da literatura, mas da Geografia e da História, proporcionou-se aos alunos uma experiência abrangente. Ao observarem esse cão sem plumas, que é um rio, que é como uma cobra, que é o homem ribeiri-

nho que a ele se mistura, que dele tira seu sustento, que esse rio é também o ri-beirinho, e ao perceberem que as condições degradantes de miséria, de poluição, de abandono só foram acirradas desde que o poema foi escrito, em 1950, os alunos chegam a um entendimento amplo do poema e das condições que o geraram, culminando em uma compreensão complexa transdisciplinar que apontava não só para as condições daquele ecossistema, mas para o caráter de denúncia desta obra literária singular.

Alfredo Bosi (1997, p. 142) acertadamente aponta a condição de resistência das criações poéticas em tempos em que “furtou-se à vontade mitopoética, aquele poder originário de nomear, de com-preender a natureza e os homens, poder de suplência e união”. Segundo o autor (1997, p. 143), “a poesia, reprimida, enxotada, avulsa de qualquer contexto, fecha-se em um autismo altivo; e só pensa em si, e fala dos seus códigos mais secretos e expõe a nu o esqueleto a que a reduziram; enlouquecida, faz de Narciso seu último deus”.

Com efeito, a obra de João Cabral de Melo Neto é autorreferente por natureza e, ainda que hermética, denuncia claramente as mazelas sociais do povo nordestino. Em *O cão sem plumas* – imagem inquietante – há esse personagem, o cão sem plumas, que é o rio Capibaribe, que corta o agreste pernambucano e chega a Recife. Um rio que, como um cão sem plumas, ou seja, sem proteção, sem adereços ou adornos, segue seu curso sendo poluído, depauperado, morto mesmo pela ação humana. No universo desse rio estão peixes, caranguejos e homens, alguns vivendo em palafitas, empobrecidos pela ação do capital, também são cães sem plumas.

Os alunos leram essa obra tão densa e complexa e, a despeito disso, obtiveram uma compreensão reveladora. De fato, não seria pela “facilitação da leitura”, ou seja, pela infantilização do leitor que esse vai alcançar a compreensão e empatia pelo objeto literário, mas pelo contrário, pela valorização da sua perspectiva diante da obra que se chega à conscientização das condições intrínsecas da sociedade em que se vive.

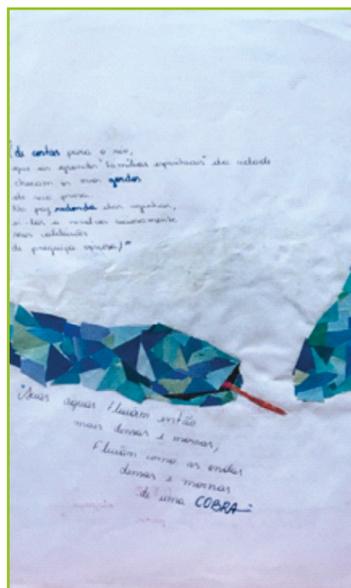
No CEPAE a leitura literária não segue fichas de leitura ou questões de conferência. Conjuntamente, professores e alunos desenvolvem um produto que dialogue com a obra literária – cartazes, exposições, fotografias. Assim, para esse livro os alunos propuseram uma fanzine ou zine, um gênero próximo da realidade dos alunos, muito afeitos a HQs e outros gêneros figurativos. Eis uma das produções:

Figura 1. Capa Fanzine



Fonte: Vivianne Fleury de Faria.

Figura 2. Contracapa Fanzine



Fonte: Vivianne Fleury de Faria.

Esse grupo de alunos elegeu, entre as muitas que compõem esse poema, a metáfora da cobra para explorar. Observa-se que na fanzine *Capibaribe*, como o rio de Cabral, que atravessa todo o longo poema, uma cobra “envolve” toda a fanzine. A cobra, como o rio, tem continuidade seja como for que se abra a revista. Um verso tem destaque, ratificando a comparação – “suas águas fluíam então mais densas e mornas; fluíam como as ondas densas e mornas de uma cobra”. Esse rio-cobra composto de pequenos papéis azuis colados um sobre o outro – escamas – estende-se cercado de alguns dos versos mais incisivos desse poema cujos projeto estético e social têm impacto igualmente contundentes – “de costas para o rio que as grandes famílias espirituais da cidade chocam os ovos gordos de sua prosa. Na paz redonda das cozinhas, ei-las a revolver viciosamente seus caldeirões de preguiça viscosa”. Nota-se que esse verso sobre as famílias de costas para o rio – leia-se, ignorando sua obtusa realidade – foi escrito na contracapa da fanzine, nas suas costas, como mais um elemento interpretativo do poema.

Figura 3. Miolo da Fanzine



Fonte: Vivianne Fleury de Faria.

Figura 4. Fanzine aberta (frente)



Fonte: Vivianne Fleury de Faria.

é a base para o processo ensino-aprendizagem que respeita o educando como sujeito. Não é possível praticar uma educação libertadora se os conteúdos forem apartados do cotidiano dos alunos. De acordo com o professor Ernani Maria Fiori (1987 *apud* FREIRE, 1987, p. 7):

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-la segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o aluno em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.

E a leitura literária proporciona aos educandos uma oportunidade de “enxergar” seu contexto social sob outra perspectiva, podendo se expressar livremente, levando-os à conscientização, e assim, agir sobre sua realidade. Nas palavras de Candido (1995, p. 178):

[...] convém lembrar que a literatura não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco.

A partir da atividade desenvolvida com a obra *O cão sem plumas*, de João Cabral de Melo Neto, busca-se mostrar que é possível proporcionar momentos de inovação no ensino da literatura, conectado a uma educação respeitosa, que tem por fundamento ouvir as pessoas/alunos envolvidos no processo, dando-lhes oportunidade de confrontar/dialogar os aspectos sociais, éticos, linguísticos, culturais que configuram o fenômeno literário.

A leitura de obras literárias contribui para o exercício de linguagem coletiva e individual. O texto literário traz na sua própria construção o processo da escrita e da leitura, demonstrando uma experiência de reflexão na qual o leitor também é agente, na medida em que vive e que pode levá-lo a uma transformação, no embate com suas vivências individuais. Por isso, é imprescindível uma educação inovadora, que leve o educando ao desenvolvimento de uma consciência crítica, para que este não aceite a posição de oprimido e também não oprima seus pares.

Referências

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BOSI, Alfredo. Poesia resistência. In: *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1997.

CABRAL, João de Melo Neto. *O cão sem plumas*. São Paulo: Alfaguara, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, p. 803 -809, 24 set. 1972.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Subdesenvolvimento. In: CANDIDO, Antônio. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

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

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

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 4, [78], p. 906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 30 maio 2021.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LEITE, Lúgia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

A CRIAÇÃO DO JORNAL DA ESCOLA COM ÊNFASE NA RELAÇÃO DIALÉTICA EM TEMPO DE PANDEMIA

Andrea Hayasaki Vieira - RME/Goiânia¹
Aparecida Teles de Camargo - RME/Goiânia²

Resumo: Neste relato de experiência visa-se enfatizar a importância da interação entre escola e família no processo de aprendizagem, bem como os caminhos percorridos em tempo de pandemia para estreitar as relações. Nesse sentido buscaram-se novas formas de aprendizagens e de estratégias pedagógicas que possam amenizar os impactos socioemocionais e cognitivos causados pela suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do coronavírus. Tem-se por objetivo geral ampliar as relações interativas, fortalecendo laços afetivos que motivem a família na realização das atividades escolares em casa com os filhos e continuando assim a aprendizagem efetiva. Entre as diversas ações desenvolvidas pela escola, a criação do jornal JK provocou maior repercussão na comunidade escolar e também atingiu outras instituições educacionais, sendo valorizado e divulgado nas redes sociais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-SME. Essa iniciativa está sendo disponibilizada para publicação no Portal Conexão Escola, sendo este uma plataforma de atividades pedagógicas complementares voltadas para a comunidade escolar e a sociedade em geral. Conclui-se que a criação, elaboração e execução do jornal é fonte de inspiração, começo para novas estratégias e possibilidades de interação e aprendizagem, estando voltada para uma visão biopsicossocial que contemple a realidade dos estudantes da escola Juscelino Kubitschek.

Palavras-chave: Dialética. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG (2016). E-mail: andreahvfono@hotmail.com

² Mestre em Serviço Social - PUC/Goiás (2009). E-mail: citeca18@gmail.com

1. Introdução

A escola e a família têm importantes papéis na formação moral, ética, social e cognitiva das crianças, e cada uma delas possui funções específicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias à construção da identidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância da relação entre ambas as partes em prol de objetivos em comum. Tal como afirma Nérici (1972, p. 12), “a educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é da melhor forma possível”. Parolin (2008, p. 1), por sua vez, assim se manifesta:

Destaco que o papel da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é ímpar. Nenhuma escola por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaco também que a função de escola na vida da criança é igualmente ímpar. Mesmo que as famílias se esmerem em serem educadoras, o aspecto socializador do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos.

A parceria entre escola e família é de extrema relevância no processo educacional das crianças. Conhecer a realidade dos educandos para estabelecer relação dialógica de ação e reflexão das práticas educativas torna-se importante, pois cada um traz consigo uma compreensão de mundo e saberes singulares que precisam ser respeitados. Nota-se que, quanto maior a participação da família, maior é o sucesso do educando na aprendizagem. Na relação de cooperação, “as crianças são muito beneficiadas por esse modelo, vez que é o vínculo entre escola e comunidade que acaba formando uma grande família” (ABUCHAIM, 2009, p. 39).

Ensinar exige a curiosidade que move na busca da inquietação, da reflexão crítica acerca das questões vivenciadas em momentos dialógicos exercidos em sala de aula.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2020, p. 83).

Diante dos acontecimentos atuais, o que fazer quando uma pandemia ocorre de forma inusitada e inesperada em meio ao processo de aprendiza-

gem, no momento em que as questões dialógicas, interações e parcerias estavam se processando? Em março de 2020, as aulas foram suspensas e novos desafios surgiram tornando difícil a manutenção da mencionada relação dialógica que tanto se preza no meio educacional.

Com o fechamento das escolas, o ambiente escolar foi substituído pelo familiar. Salas de aula, que antes eram preenchidas por dezenas de carteiras enfileiradas, ficaram vazias; os quartos, as salas, qualquer espaço mais reservado ou até mesmo improvisado nos lares dos educandos transformou-se em espaço onde as aulas passaram a acontecer; diretores, coordenadores e professores foram forçados a trabalhar a distância; pais tiveram que prestar, à sua maneira, toda assistência necessária durante a quarentena para que seus filhos continuassem o processo de aprendizagem.

Nesse cenário de pandemia, uma pergunta surgiu à mente da equipe de gestores da Escola Municipal Juscelino Kubitschek, qual seja: é possível que crianças consigam aprender por meio de uma tela de computador, sem contato direto com o professor? Como fazer para amenizar os impactos causados pelas aulas não presenciais? Como manter o vínculo e a motivação a distância? Como informar e buscar a interação? Como despertar interesses em participar e se ver como participante ativo? Como sistematizar o trabalho realizado e dar visibilidade ao cotidiano dos educandos neste momento em que estamos trabalhando a distância? Diante de tantas indagações, decidimos buscar meios que pudessem ser recursos pedagógicos eficazes para além do celular e do computador. Algo que pudesse ser virtual e real e tivesse ao alcance de realização na escola na modalidade mencionada. Algo que pudesse informar e despertar a participação.

A iniciativa que nasceu da vontade de interagir, de manter vínculo, foi ganhando forma e resgatou um antigo meio de comunicação, o jornal. Esse meio, que se tornou um instrumento pedagógico, foi escolhido como o canal para dar respostas às indagações e ser um recurso pedagógico que possibilitasse diversos tipos de aprendizagem. Ademais, envolveria o interesse pela leitura e pela escrita, a relação com o vínculo, a participação ativa dos alunos e famílias, a estimulação da criatividade e o incentivo à pesquisa.

Dadas as experiências vivenciadas, podemos afirmar que a família é o eixo central para a continuidade da aprendizagem sob orientação dos professores e, para que isso ocorresse, foi preciso estreitar as relações por meio de recursos tecnológicos. O que parecia sonho era uma esperança de transformação. Para Freire (2019, p.126) “não há mudanças sem sonho, como não há sonho sem es-

perança". Sob esse olhar, muitas possibilidades foram reelaboradas, reorganizadas para se adequarem à nova realidade.

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos! (FREIRE, 2019, p. 141).

É nessas palavras de Freire (2019) que o projeto de criação do Jornal JK se baseia. Isto é, em fontes concretas da realidade e pelo sonho de oferecer melhores condições de aprendizagem acreditamos que dias melhores virão e que a educação possa ser sempre de qualidade. Desse emaranhado de teias entrelaçadas vem a esperança como reflexão do ser, fortalecendo as ações e criando possibilidades, mesmo diante dos desafios provocados pela Covid 19. Os desafios enfrentados são muitos, acertos e erros surgirão no caminho percorrido, porém a esperança precisa ser certa afastando a desesperança e o desespero, o que tornaria o caminho mais árduo e fatal.

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2019, p.15).

A criação do Jornal JK foi realizada de forma colaborativa entre a direção e a coordenação pedagógica da Escola Municipal de Tempo Integral Juscelino Kubitschek, em 2021. Inicialmente a 1ª edição foi voltada para as informações da escola; a partir da 2ª edição incluíram-se as produções das atividades realizadas pelos alunos e a colaboração da família nesse processo. A cada edição procuramos enfatizar temas relacionados à Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes (2020-2021); Documento Curricular para Goiás (DC-GO); Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetivamos ampliar as relações interativas com a família, fortalecendo laços afetivos que a motivassem na realização das atividades em casa com os filhos, continuando assim a aprendizagem.

Com a divulgação do Jornal JK nas mídias sociais da escola e também para os gestores da SME, a repercussão do jornal favoreceu reportagem que consta no *site* da SME e maior divulgação da escola para a comunidade; houve maior

reconhecimento do trabalho realizado pela escola em busca de alternativas para interagir com a família, sendo um meio de comunicação importante. Sem dúvida o jornal é um meio de comunicação antigo que permanece ao longo dos anos, porém está sendo constantemente ressignificado. A proposta do jornal JK é voltada para a comunidade escolar, sendo apresentado de forma colorida, lúdica e linguagem acessível, podendo ser inspiração para a sociedade em geral que busca novas possibilidades dialógicas.

2. Desenvolvimento

A pandemia do coronavírus no ano de 2020 gerou inúmeras mudanças no sistema educacional brasileiro, compelindo as escolas a se reinventarem de tal maneira a superar os desafios lançados. Com a permanência da quarentena, ainda sob prazo indefinido de volta às aulas, a escola precisou aderir a novas formas de ensinar e não de transferir conhecimento, como diz Freire (2020, p. 47): “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E, ao refletir acerca das possibilidades concretas, pensamos na criação do jornal JK para envolver todos no processo de construção do conhecimento.

Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento, é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (FREIRE, 2020, p. 48-49).

Considerando o pensar certo neste momento de aulas não presenciais e analisando as possibilidades postas, percebemos que o jornal seria o recurso mais viável para manter a parceria com a família; as ações e as atividades têm relação direta com os educandos, cabendo às famílias conduzir essa construção da aprendizagem em casa. Já os professores orientam esse processo para que a aprendizagem possa acontecer. Assim, a criação do jornal da escola objetivou maior interação com a família e os educandos, valorizando as produções realizadas, incentivando a autonomia, o diálogo e a curiosidade. De conformidade com Freire (2020, p. 85), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Inicialmente, a ideia da criação do jornal da escola foi levar às crianças e famílias informações sobre o que estava acontecendo na escola durante o período de pandemia, vez que elas são importantes no processo de aprendizagem e acompanhamento das atividades. E, para concretizar, precisaria escolher como seria de fato essa apresentação. Pensou-se em fazer em Word com layout de jornal, no entanto, empregamos a plataforma de design gráfico Canva, na versão gratuita com múltiplos recursos visuais estáticos e dinâmicos. Isso possibilitou usar a criatividade, a curiosidade e a autonomia nos caminhos para a criação e a formatação.

A 1ª edição foi realizada em fevereiro de 2021 na configuração informativo das ações realizadas pela escola (Figura 1). Optou-se por design colorido e infantilizado retratando o público atendido na escola (ciclo da infância). O jornal JK é disponibilizado no grupo de WhatsApp da família e nas redes sociais (Facebook, Instagram) da instituição escolar, com possibilidade de ser impresso. Também foi enviado para a SME para dar a conhecer o trabalho que a escola está realizando:

Figura 1. EMTIJK, atividades oferecidas, 2021



Fonte: Jornal EMTI JK, 1ª edição, 2021.

Já na 2ª edição, de março de 2021, como mostra a Figura 2, foram inseridas as atividades dos educandos como forma de valorizar e divulgar o que estava sendo proposto e realizado, constatando-se uma relação de reciprocidade daqueles que realizaram as atividades. Foi solicitado envio de fotos de algumas atividades para os professores verificarem o processo de aprendizagem, tornando possível analisar e escolher as imagens. Para essa iniciativa consta autorização de uso fornecida pela família que, no ato da matrícula, assina um termo de permissão para a escola poder usá-las com fins pedagógicos.

Figura 2. EMTI JK, atividades pedagógicas, 2021



Fonte: Jornal EMTI JK, 2ª edição, 2021.

Os educandos mostraram-se estimulados a realizarem as atividades e os depoimentos foram um termômetro para continuar, como o da mãe da aluna S. I. X, da turma C (3º ano), diz:

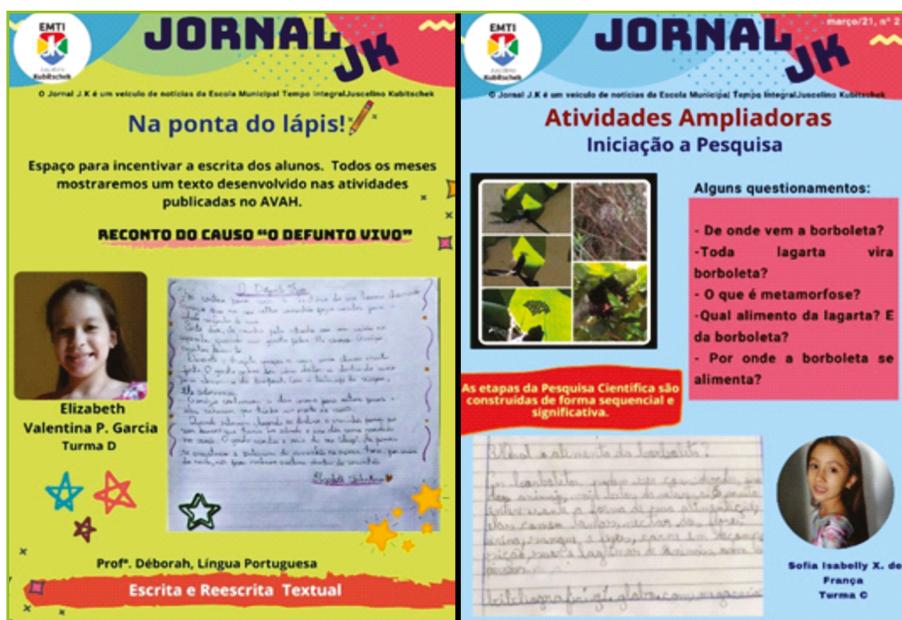
Minha menina ficou muito empolgada, tirou prints, mostrou para a família, caprichou na letrinha e correu atrás para aparecer no jornal. O material é muito proveitoso e mostra claramente quais são os projetos da escola, e nós podemos acompanhar o desenvolvimento das crianças e como elas estão interagindo. Ficamos felizes em ver que a escola representa um papel tão importante na vida dos alunos.

A aluna E. V. G, da turma D (4º ano), relatou:

Eu gostei muito de participar do jornal. Amei fazer o relato e minha mãe ficou muito orgulhosa de mim. Agradeço pela oportunidade (Figura 3).

Esses são depoimentos que fortalecem os caminhos e fazem acreditar ser possível proporcionar novas formas de interação; mesmo a distância tentamos nos manter presentes na vida dos educandos e famílias.

Figura 3. EMTI JK, atividades de escrita e pesquisa, 2021



Fonte: Jornal EMTI JK, 2ª edição, 2021.

No jornal JK incentivamos e trabalhamos com projetos diversificados, relacionando os objetos de conhecimento e habilidade preconizada pelos documentos oficiais da SME, DCGO e BNCC com as atividades trabalhadas durante o período. Em cada projeto tem-se uma ação prática com convidados e/ou profissionais especializados contribuindo com a comunidade escolar. Em um dos projetos com a universidade cita-se o projeto de extensão Vida em Transição: Diferentes olhares, em que se trabalham temas da atualidade, informando e colaborando para a formação crítica e consciente dos fatos. Na Figura 4, percebe-se a visão dos educandos ante a pandemia causada pela Covid-19, que revela sonhos, desejos, esperança, tristeza e a volta à escola fica evidente.

Os caminhos percorridos do jornal nos mostram que:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. (FREIRE, 2019, p. 152).

Figura 4. EMTI JK, pandemia 2021



Fonte: Jornal EMTI JK, 2ª edição, 2021.

Na 3ª edição, do mês de abril, destacamos a participação da família no contexto educacional como forma de valorizar os esforços que estão fazendo nesse momento de aulas não presenciais. Considera-se que a família tem papel fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem; quanto mais forte a parceria, melhores serão os resultados no desenvolvimento do ser humano, vez que ambas – família e escola – se complementam por um objetivo em comum, como se pode ver na Figura 5.

Figura 5. EMTI JK, família, 2021



Fonte: Jornal EMTI JK, 3ª edição, 2021.

A cada edição nossas indagações vão sendo respondidas. Percebe-se que é possível manter e desenvolver a interação e a motivação por aprender mesmo a distância. É possível despertar o interesse em participar, ir além da informação e proporcionar a participação ativa de forma simples e envolvente. A ressignificação do jornal na escola possibilita novas aprendizagens da

língua escrita, desenvolve habilidades e maior conhecimento referentes à leitura e à escrita. Em tempos atuais o uso da escrita na comunicação virtual é feito com economia, simplificação das palavras e exagero de símbolos, substituindo palavras e/ou textos. Fica evidente também que mesmo a distância é possível sistematizar e divulgar o trabalho pedagógico da escola, informar sobre os fatos e acontecimentos, envolver e despertar interesse em aprender e dar visibilidade à vida existente na comunidade educativa. Tiba (1996, p. 140) afirma que:

O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afeto. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno.

Já Maranhão (2004, p. 89-90) enfatiza a importância da relação família-escola afirmando que:

O que família e escola julgavam suficiente no que tange à educação, já não é. O ideal é que pais, professores e comunidade estreitem seus laços e torne a educação um processo coletivo. Mas não cabe aos professores educar os pais. Seu alvo é o aluno, independente da história familiar que carrega e o influencia.

Foi nesse viés que se pensou em organizar práticas educativas que pudessem colocar o aluno como protagonista. A escola, com a criação do jornal JK, está possibilitando "...fomentar e organizar sua tarefa de forma que pais e professores se envolvam em um objetivo comum: colaborar de forma ativa e responsável na educação das crianças" (ARRIBAS, 2004). É preciso motivar a participação dos educandos e famílias no processo de aprendizagem, mais ainda neste momento de pandemia, causada pela Covid-19, em que todos estão sendo marcados por fortes desafios na dinâmica familiar e profissional. Em situações como esta, faz-se pertinente recorrer à orientação de estudiosos, como se segue: "É preciso ajudá-los a viver num mundo que se transforma em ritmo sem precedente histórico tornando-os capazes de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas" (LUCKESI, 2005, p.123).

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queiramos. É bem verdade que temos de fazê-los não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos. (FREIRE, 2019, p.141).

Nesse contexto de desafios, dificuldades, incertezas, a escola tem se dobrado para atender às demandas e continuar oferecendo práticas educativas em sua integralidade, proporcionando condições diferenciadas para a construção da aprendizagem em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

3. Considerações finais

Ao longo dessa trajetória de pandemia causada pela Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, muitos desafios foram gerados para a comunidade em geral. É possível perceber as mudanças ocorridas nesse processo em todas as esferas educacionais, sociais, culturais e econômicas. Nesse cenário, a escola precisou se reorganizar, reformular e reinventar práticas educativas para sensibilizar e interagir com as famílias e os educandos. Não foi fácil! Continua sendo desafiador e árduo o caminho, com tantas incertezas, que envolve o retorno às aulas presenciais. Mas não se pode deixar de sonhar e agir. Para Freire (2019, p. 126) “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”.

Nesse sentido, as práticas educativas que antes eram sonho puderam ser efetivadas como alternativa de proporcionar melhores condições para acolher e estreitar os laços afetivos com a família, a fim de que a aprendizagem pudesse fluir de acordo com a realidade concreta e as possibilidades permitidas. Uma das iniciativas desenvolvidas pela escola foi a criação do jornal denominado “Jornal JK”, que objetivou interação, informação, compartilhamento de ideias, socialização e integralização entre as turmas por meio dos resultados das atividades realizadas.

Com a divulgação do Jornal JK no grupo de WhatsApp da família, dos professores, nas redes sociais da instituição escolar e para a Secretaria Municipal de Educação (SME), as repercussões foram positivas para a escola. A gerência

pedagógica da SME considerou que esta foi uma atitude de inspiração para outras escolas, sendo divulgada em toda a Rede Municipal de Educação, com reportagem disponível no site da SME: <https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/1404-escolas-municipais-usam-praticas-inovadoras-de-comunicacao>. No segundo semestre fará parte do conteúdo Conexão Escola, que é uma plataforma de atividades pedagógicas complementares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA).

Portanto, o jornal JK se fez importante meio de comunicação entre família e escola, que procura compreender também as dimensões sócio-histórica e cultural. Além de sistematizar os fatos e acontecimentos, impulsiona o processo de aprendizagem dos educandos provocando a participação e a interação. Para Freire (2019, p. 128) “(...) as escolhas das melhores táticas a serem usadas e que, variando historicamente, devem estar em consonância com os objetivos estratégicos”. Inspirada nessa afirmação, segue a construção mensal do jornal JK para cumprir os objetivos traçados, tendo como foco principal a aprendizagem dos alunos.

Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Pátio – Educação infantil*. São Paulo: Artmed, 2009.

ARRIBAS, T. L. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 25. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MARANHÃO, M. *Educação brasileira: resgate, universalização e revolução*. Brasília: Plano, 2004.

NÉRICI, Imídeo G. *Lar, escola e educação*. São Paulo: Atlas, 1972.

PAROLIN, Isabel. *Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências*. Positivo, 2008.

SZYMANZKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 1ª reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. 1. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, Içami. *Pais e Educadores de alta Performance*. 2. ed. São Paulo: Integrare Editora, 2012.

A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA: CONCEITOS FREIRIANOS E CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY PARA SE (RE) PENSAR A LINGUAGEM ESCRITA

Ana Rogéria de Aguiar - CEPAE/UFG¹
Ana Paula de Aguiar Fuzo - RME/Goiania²

Resumo: Ao realizar a leitura das obras de Paulo Freire observamos que alguns conceitos são fundamentais para compreender sua teoria e ao mesmo tempo conhecer o autor e de onde ele fala. O pensamento crítico de Paulo Freire sobre a realidade se revela na forma como escreve e provoca os leitores deixando-os incomodados. Essa característica intencional pode ser aquilo que chamou de conscientização, a busca constante pelo conhecimento. O percurso histórico da vida e obra de Paulo Freire também nos aponta para a necessidade de realizar a mudança/transformação a partir de uma perspectiva ideológica que favorece a classe trabalhadora, popular: os oprimidos, visto que estes são, em grande parte, excluídos dos seus direitos. Compreende-se, portanto, que algumas categorias se tornam fundamentais, tais como o diálogo e a cultura. O diálogo não é algo que nasce espontaneamente, é preciso problematizar e estabelecer uma relação crítica com o outro fortalecendo as utopias. Nesse diálogo com o sujeito aluno, em processo de construção do conhecimento formal, destaca-se que a aprendizagem da língua escrita se efetiva por meio da apropriação consciente dos códigos linguísticos em busca da libertação do oprimido. Destaca-se a importância da metodologia de Paulo Freire – tema gerador e palavra geradora para se compreender o processo de apropriação da linguagem escrita enquanto processo de humanização do sujeito. A cultura como elemento histórico de constituição da humanidade e das diferentes civilizações. No recorte que selecionamos, a linguagem escrita como cultura e forma de interação e aprendizagem significativa do código escrito, para além da decodificação de palavras e sons. O homem produz cultura a partir de sua relação com o conhecimento. Para contribuir no debate teórico dialogaremos também com o autor Lev Semenovitch Vygotsky

¹ Doutora em Educação - UFG (2020). E-mail: anaro@ufg.br

² Mestre em Letras e Linguística - UFG (2002). E-mail: anapauladeaguiar@gmail.com

apresentando suas contribuições no campo da linguagem escrita enquanto categoria de estudo e análise do pesquisador soviético.

Palavras-chave: Educação. Linguagem Escrita. Diálogo.

1. Um pouco de ousadia...

Como iniciar a escrita de um artigo que aborda a obra de Paulo Freire e não trazer algo que provoca inquietude? Desse modo, nos colocamos na condição de quem escreve e ao mesmo tempo lê, interage com o texto escrito e se percebe na incompletude, numa perspectiva dialética, a necessidade da busca por uma prática libertadora de alfabetização e da apropriação significativa da linguagem escrita, respaldada e fundamentada no conhecimento científico que, por sua vez, possibilita a ampliação do olhar sobre a realidade e o enfrentamento de *situações-limites*. E a situação-limite que nos move para escrever este texto seria a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita pelo sujeito a partir de uma leitura freiriana dialogando com as obras do autor soviético Lev Semenovich Vygotsky e considerando a perspectiva marxista que fundamenta as discussões teóricas de ambos os autores.

Problematizar a escolha da discussão/objeto perpassa, na atual conjuntura, levar em conta o cenário que não só deturpa a obra de Paulo Freire, mas tenta “desmoralizá-lo”, já que ele apresenta durante sua vida e obra um olhar para o oprimido; para aquele que, durante sua história, foi negada a leitura no seu sentido mais amplo. Obviamente que, cerceados por um governo cujo “líder” se autointitula por “capitão”, Paulo Freire adquira uma posição de “ameaça”, já que o autor de *Pedagogia do Oprimido* jamais se calaria diante da injustiça, jamais se omitiria do seu lugar de “ousadia”³.

Assim, a inquietude e a busca por mudanças foram algo que caracterizou a vida de Paulo Freire, como educador popular e político. A preocupação com a justiça social e a luta de classes o levaram, não de forma passiva, a vivenciar diferentes setores da sociedade, desde comunidades no interior do nordeste brasileiro, como em universidades fora do país, Secretaria de Educação de São Paulo, assim como ter vivido em exílio político e participado de movimentos populares e conselhos de igrejas.

³ Veja em “Medo e ousadia: cotidiano do professor” (1986) - Ira Shor/Paulo Freire

As marcas históricas de seu percurso denotam que sua posição ideológica se fundava na luta pela democracia, como princípio social e político e pela educação para todos, numa perspectiva libertadora, a partir da conscientização do opressor e do oprimido. A conscientização possibilita a mudança à medida que amplia a visão de mundo, mas a transformação só ocorre com a ruptura, por parte do sujeito, daquilo que se sonha para aquilo que se faz concretamente. Querer mudar significa exercitar denúncias e anúncios acerca da realidade.

A esperança pela mudança seria uma atitude e não uma espera. Como afirma Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 5):

O poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração dados concretos materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

No exercício histórico de transformar a realidade em que estamos inseridos a conscientização do sujeito se traduz na sua leitura do mundo. As diversas experiências que colaboram para o desvelamento do real favorecem o que Freire (1987) conceitua como processo de hominização. Para ele é necessário a intencionalidade do homem em transformar o mundo de forma consciente, numa perspectiva crítica e emancipatória. O domínio da leitura e da escrita torna-se essencial, pois possibilita a libertação do sujeito e sua aproximação com aquilo que o humaniza: a linguagem.

2. A leitura do mundo e a leitura da palavra: conceitos de Paulo Freire e contribuições de Lev Semenovich Vygotsky para se (re) pensar a linguagem escrita

Como analisa Paulo Freire (1989, p. 9): “primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’”. Qual o sentido de aprender a ler e escrever a partir da análise de Freire? Podemos estabelecer relações com os diferentes instrumentos e símbolos presentes no contexto em que nos inserimos. Tais instrumentos se constituem de significados e senti-

dos conforme cultural e historicamente foram criados para designar sons e palavras.

Para Vygotsky (1998), o gesto é a primeira forma de escrita da criança, é a escrita no ar que se torna compreensível para o outro sendo, inicialmente, representada por rabiscos e desenhos para, posteriormente, ser materializada no simbolismo do brinquedo, com gestos representativos.

Cada vez que alguém aprende a ler e escrever reinventa a pré-história da linguagem escrita. Nesse sentido, torna-se dispensável ensinar a mecânica da escrita sem que, primeiramente, se considere o percurso de aprendizagem da escrita. Essa perspectiva de aprendizagem coloca o sujeito numa relação ativa perante o processo de ensino. Assim, a partir do conceito de cultura, vemos na obra de Paulo Freire o lugar da escrita na vida das pessoas e o sentido de sua apropriação como elemento de transformação social.

A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura. A cultura, para Paulo Freire, tem, com efeito, um sentido muito diferente e muitíssimo mais rico do que tem no uso ordinário. A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem. (FREIRE, 1989, p. 21).

A relação entre o que Vygotsky (1998) aborda como uso de instrumentos mediadores e a posição freiriana sobre o domínio da leitura e da escrita pode ser compreendida pela alteração na condição do sujeito perante a realidade a partir da apropriação consciente do código escrito. Leitura e escrita como instrumento de emancipação. Ao tomar consciência de si poderá intervir na sociedade suscitando mudanças. Nesse sentido a educação assume um papel fundamental, provocar a mudança!

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta cons-

cientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1989, p. 22).

Por entender que o domínio da leitura e da escrita se torna um dos meios para a transformação da realidade, e do próprio homem, de forma consciente, Paulo Freire buscou implementar um método de alfabetização que considerasse a história de vida e as experiências dos sujeitos envolvidos. No método Paulo Freire de Alfabetização:

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (FREIRE, 1989, p. 22).

Esse método é constituído por cinco etapas fundamentais, sendo elas: a descoberta do universo vocabular, a seleção de palavras do universo vocabular, a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha, a elaboração de fichas indicadoras e de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. A partir delas o educador/professor inicia o que Freire conceituou como “Círculo de Cultura”.

Nos Círculos de Cultura todos ocupam a posição de aprendizes por considerar a incompletude do homem perante a dimensão de experiências que o constitui. Um ser inconcluso não poderia apenas ensinar! Essa seria a concepção problematizadora que Paulo Freire remete ao afirmar que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo (FREIRE, 1987).

Entretanto, cabe a ponderação que a concepção freiriana aborda sobre a cultura da alienação presente na sociedade capitalista em que a divisão de classes favorece o empoderamento de uma classe sobre outra: a classe de opressores sobre a classe de oprimidos. A educação como prática da liberdade do oprimido perpassa pelo domínio da leitura e escrita no processo constante de humanização.

Como libertar o oprimido do opressor e romper o medo da libertação? Esse foi um dos trabalhos que Freire buscou realizar ao alfabetizar adultos por meio de seu método. Até porque, os estudos freirianos concluíram que não

basta se reconhecer oprimido para se libertar, mas a mudança de atitude perante o opressor na luta contínua contra todas as formas de opressão que foram naturalizadas em nossa sociedade.

A leitura de mundo de forma ampliada pode ser um instrumento emancipatório à medida que valorizamos o conhecimento que foi historicamente acumulado ao longo da vida do sujeito e que, por não ser reconhecido como científico, formal e/ou sistematizado, é desconsiderado pelos sistemas de ensino, que por sinal trazem em suas estruturas as concepções bancárias de educação.

Por educação bancária Freire (1987) destaca a relação entre professores e alunos. O educador se coloca numa posição acima do aluno que será um aprendiz passivo do conhecimento transmitido e depositado pelo professor experiente. Por ignorância ou passividade, o aluno-oprimido não se percebe como alguém que pode ensinar ou tampouco revelar suas histórias de aprendiz. Nessa esteira hierárquica espera-se que o aluno se adapte aos novos saberes para, a partir daí, sem denúncias ou anúncios, mantenha a estrutura de poder das classes.

Ao pensar a educação para todos e em especial para a classe trabalhadora, Paulo Freire afirma que a pedagogia do oprimido não é uma pedagogia elaborada para essa classe, mas sim por essa classe para que possa se reconhecer como oprimido em busca pela libertação, tome consciência do real e comece a agir sobre ele. O método freiriano de alfabetização parte, nesse sentido, da reflexão sobre o real tal como ele se apresenta e que, após a sua compreensão por meio do conhecimento científico e cotidiano, poderá ser repensado e transformado (ação-reflexão-ação).

O processo de apropriação de conhecimento parte do diálogo, categoria fundamental para Paulo Freire que se manifesta pelo uso das palavras pelo sujeito que fala. A quebra do silêncio é necessária para fortalecer a classe. Ou seja, o exercício de escuta e de fala constitui o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A palavra traz consigo sentidos e significados históricos e culturais sendo instrumento de luta de classes. Não existe a palavra certa ou errada, mas sim a ideologia que a constituiu como sendo apropriada ou não. Para a classe trabalhadora/oprimida, a partir da estrutura social capitalista, a melhor palavra a ser dita é aquela que reproduz a lógica economicista que coisifica os indivíduos. Quais seriam as condições para que o diálogo se estabeleça? De acordo com Freire (1987) são necessários a abertura e o compromisso entre as pessoas e o respeito pela palavra do outro. Para o autor, falar é agir!

Não é o silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 44-45).

Pensar a educação no processo de mudança numa sociedade de classes significa construir a resistência, ou seja, não aceitar a condição de oprimido como algo determinado, mas buscar histórica e concretamente romper os mitos que são criados como instrumentos de dominação e alienação para a manutenção do *status quo* problematizando as situações-limites a partir da consciência de classe. A escola e o ensino, ao utilizar as palavras geradoras dos alunos, poderão problematizar o conhecimento para a vida, seria uma concepção emancipatória do conhecimento. A leitura de mundo apresenta os interesses e curiosidades do sujeito que ao compartilhar, por meio do diálogo, reconstrói o mundo lido e dá sentido ao que aprende. O que aprendemos faz parte de um projeto de vida!

Sendo o aluno um protagonista do processo de ensino cabe ao professor mediar e organizar as aprendizagens instigando a pesquisa numa relação dialógica. A leitura e a escrita serão motivadas por sentidos e significados. O currículo da escola libertadora se compromete com a discussão acerca do conhecimento historicamente construído pela humanidade e não na transmissão destes como verdades absolutas. É preciso considerar os sujeitos envolvidos no levantamento temático, que Paulo Freire conceitua como tema gerador.

A construção da rede temática exige escuta, registro e pesquisa. As sínteses possibilitam a organização dos conhecimentos que serão problematizados. O diálogo se inicia na busca do que ensinar. Para Freire (1987, p. 50-55), a investigação temática se materializa na escolha do tema gerador:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”... Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho

que devesse ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese a ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não... Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Essa relação consciente com o real concreto possibilita a leitura crítica sobre os diferentes processos que estão presentes nos contextos de aprendizagens. Em especial sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, esta se torna significativa: ler a realidade e ler as palavras numa perspectiva crítica e emancipatória. O sujeito se percebe como parte da cultura. A linguagem e a realidade se inter cruzam e se complementam. Sendo a linguagem instrumento de organização do pensamento e sendo a palavra utilizada como forma expressiva de interpretação do real, os processos de ensino não devem se pautar na mecânica da escrita. Muito pelo contrário, como destaca Freire (2011, p. 83-85) em uma obra organizada por Donado Macedo:

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 alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura.

Vygotsky (2015) contribui com a temática da linguagem escrita no campo educacional ao realizar seus estudos acerca do pensamento e linguagem. Afirma que o desafio de se ensinar o sentido e o significado da linguagem escrita por parte do professor ainda se revela com o ensino de grafemas e fonemas isolados para a criança, dificultando a compreensão ampliada da linguagem como instrumento de organização do pensamento. A linguagem escrita tem sido tratada como um fenômeno externo à criança, como uma habilidade motora de treino das mãos. Assim afirma Vygotsky (2015, p. 1):

A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura é enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo.

Entretanto, o domínio da escrita pela criança, na perspectiva de Vygotsky, nos ajuda a analisar as diferentes formas como a criança realiza sua interpretação do real. Além disso, ao se apropriar do símbolo escrito, por meio de signos, organiza suas ideias e seu pensamento utilizando o acúmulo de conhecimentos que conseguiu relacionar a partir de suas vivências com as diferentes formas de linguagem. Nesse sentido, cada criança elabora a sua pré-história da linguagem escrita e constrói, a partir da mediação de adultos, e outros instrumentos mediadores, a sua própria linguagem escrita de forma significativa. Ou seja, não é possível nessa perspectiva teórica padronizar o ensino da linguagem escrita como mera reprodução de letras, mas sim investigar os processos individuais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em diferentes contextos. Tal reflexão se aproxima da teoria freiriana e remete ao papel do professor como mediador/problematizador e não como transmissor do conhecimento.

3. Considerações finais

Vale considerar, tendo em vista a atual conjuntura, que a prática e a compreensão do processo de leitura e escrita à luz da teoria freiriana estão relacionadas a uma constante busca pela transformação social a partir de uma conscientização, mudança e libertação. Entretanto, mais que assumir uma posição idealista colocamo-nos numa posição de resistência. O governo neoliberal de extrema direita conduzido pelo atual presidente exige tal posicionamento que, para nós, é político e pedagógico. Ao negar as práticas de leitura que reproduzem a ideologia capitalista entendemos que é necessário aproximar o sujeito do conhecimento valorizando sua história. A distância entre a leitura de mundo e a leitura da palavra pode ser diminuída a partir de uma postura crítica acerca do real, desenvolvendo o pensamento crítico no aluno. O exercício de pensar e agir possibilita a retomada de sonhos já esquecidos, mas não mais numa condição ingênua e sim crítica e ao mesmo tempo otimista.

Uma escola que resgata sonhos e projetos de vida não pode desconsiderar os sujeitos envolvidos nem tampouco suas histórias. Nesse movimento dialógico de reconhecimento dos conhecimentos e de diferentes culturas constrói-se

um real concreto ressignificado. Todas as pessoas produzindo cultura! Esse conceito é fundamental na teoria de Paulo Freire sobre educação popular e democrática. Assim, é essencial fortalecer o espaço democrático dentro das escolas. Fortalecer seus sujeitos! Ousar!

O projeto de sociedade desenhado pelo governo de Jair Messias Bolsonaro legitima a lógica capitalista em sua estrutura. Uma lógica que exclui e oprime! A concepção freiriana contrapõe essa lógica e reafirma a necessidade do diálogo entre os sujeitos que vivem e constroem a história e, numa perspectiva dialética, provocam mudanças.

Para que aprender a ler e escrever? Mais que dominar a mecânica desse processo é importante motivar a aprendizagem para que esta se torne significativa. O respeito à diversidade de conhecimentos que historicamente foram construídos pela humanidade sem categorizar ou hierarquizar o ensino. A leitura e a escrita como forma de ampliar a leitura de mundo! Isso significa resistência, fortalecimento e luta pela emancipação dos sujeitos.

Ressalta-se que a educação libertadora parte de uma concepção de mundo que considera o homem como produto e produtor de cultura e os processos de alfabetização são caracterizados por momentos de reflexão sobre a cultura e a história numa perspectiva crítica, problematizadora e humanizadora.

A discussão proposta neste trabalho suscita a inquietação por parte do professor que, diante do processo de mediação da leitura e da escrita, deverá mudar sua posição sobre a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Além disso, é necessário ampliar a sua própria leitura de mundo e assumir uma postura crítica diante dos programas de alfabetização propostos pelo Estado e a ideologia que perpassa tais programas.

Na atual conjuntura, política e econômica, percebe-se na concepção de educação presente nas políticas educacionais os princípios de reponsabilização, meritocracia e privatização guiados pela lógica capitalista de produção, reforçando valores consumistas e individualistas. Ante a esse cenário o trabalho de alfabetizar torna-se fundamental na construção de possibilidades, resistências e transformações sociais.

Como nos deixou Dom Pedro Casaldàglia: “Na dúvida, fique ao lado dos pobres”.

Referências

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

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

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

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

VYGOTSKY, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L.S. *Obras escolhidas*, v. III, cap. 7 (escrito em 1931). Tradução Suelly Mello e Regina Souza, 2015.

A TRADUÇÃO DE DIFERENTES OLHARES EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCANDOS E EDUCADORAS

Mariana Cirqueira Ricardo da Silva - RME/Goiânia¹
Patrícia Maria Jesus da Silva - RME/Goiânia²

Resumo: Este artigo visa apresentar algumas propostas educacionais que foram desenvolvidas pelas autoras nas instituições de escolarização básica em que atuam, a partir de ambientes virtuais de aprendizagem, em duas escolas da rede pública de ensino de Goiânia durante o período de suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Tais ações são desdobramentos do projeto de pesquisa intitulado “Imagem da vida em transição”, o qual as autoras integram juntamente com outras educadoras e educadores, e também educandas e educandos de educação básica, dispostos a colaborar na identificação, análise e criação de textos em linguagens audiovisuais. Os dados coletados parcialmente nos demonstraram alguns sentimentos e reações de nossos educandos e educandas ante o período de suspensão das aulas presenciais, compondo as narrativas que serão ressignificadas enquanto produto do projeto de pesquisa. Essas manifestações nos permitem inferir que quando se parte de uma posição de escuta para o olhar do educando enquanto sujeito da (trans)formação social, valorizamos o que Freire (2017b) considera ser a riqueza e a beleza do diálogo com e entre, respeitando suas singularidades, experiências adquiridas, e leituras de mundo. Dessa forma, este trabalho está sustentado em obras do notável educador e filósofo Paulo Freire, especialmente em 2017a e 2017b.

Palavras-chave: Pandemia. Educação Básica. Dialogicidade.

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG (2019). E-mail: mariana.crs@hotmail.com

² Mestre em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG (2017). E-mail: patriciaescola.16@gmail.com

1. Introdução

Este texto apresenta algumas das experiências educativas de duas professoras da educação básica que, motivadas por inquietações e questionamentos diversos acerca de suas práticas, iniciaram um percurso semelhante de dedicação aos estudos e à pesquisa de temas relacionados à educação. Nutrem semelhante apreço pelo formato dos grupos de estudo, principalmente por considerarem a riqueza dialógica de seus encontros, as possibilidades diversas de (re) pensar um dado objeto a partir de diferentes pontos de vista e a importância das trocas de experiências.

Dessa forma, desde 2016, motivadas por investigar questões relacionadas à aprendizagem de educandos surdos e ouvintes em escolas regulares, iniciamos nossas pesquisas de mestrado a partir de propostas semelhantes, considerando como relevante o diálogo entre educadores e educadoras que vivenciavam a experiência educativa e traziam suas inquietações. Tínhamos como objetivo inicial discutir e refletir com professores de diferentes áreas do conhecimento e com intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) sobre o ensino discursivo de Libras e Português escrito na educação básica bilíngue. Estes grupos serviram como produto educacional das dissertações de mestrado (PPGE-EB/CEPAE/UFG): “Sujeito, linguagem e transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/Português escrito na Educação Básica Bilíngue” (SILVA, 2018) e “O ensino de Libras/português escrito na educação básica: vivências com professores intérpretes” (SILVA, 2019), ofertados como Projeto de Extensão do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), pertencentes ao grupo de pesquisa Inclusão escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência.

Atualmente, como integrantes do projeto de pesquisa Imagem da vida em transição (2020 a 2022), vimos a oportunidade de desenvolvermos propostas que fossem direcionadas à escuta, percepção e interpretação das diferentes realidades vivenciadas por nossos educandos e educandas no período da pandemia de Covid-19. A necessidade que temos de refletir sobre a nossa prática é inspirada sobretudo no pensamento de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, em especial, quando acreditamos que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2017a, p. 39).

Por esse entendimento, é possível afirmar que se voltando a uma reflexão sobre a prática temos a possibilidade de superar o pensar ingênuo, tornando-o um pensar crítico, e que o ato de pesquisar/buscar viabiliza constatações e intervenções que resultam na possibilidade de transformação de cada sujeito, de modo a propiciar “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (2017a, p. 42).

No cenário formado pela pandemia de Covid-19 em 2020, a suspensão das aulas presenciais surgiu como medida preventiva, na tentativa de diminuir a proliferação da doença, obrigando a sociedade a uma situação de distanciamento social. Com isso, as escolas reorganizaram seus trabalhos pedagógicos conforme as orientações específicas das redes de ensino a que estavam vinculadas e decretos expedidos pelos poderes executivos, o que ocasionou diferentes realidades nas diversas regiões do país e até mesmo entre instituições de uma mesma cidade.

Nesse contexto, a rede de ensino em que atuamos demorou para apresentar um modelo emergencial, principalmente pela dificuldade em organizar uma proposta que garantisse o acesso dos educandos à escola remota, uma vez que a maioria das famílias são de baixa renda e não disponibilizavam de aparelhos celulares com memória suficiente e nem planos de dados com internet configurada para suportar vídeos e encontros virtuais síncronos.

Segundo Joana Peixoto (2020), em resposta à entrevista intitulada “Reconfiguração da Instituição escolar, EaD, Ensino remoto e a realidade imposta pela pandemia”, o trabalho remoto é uma alternativa temporária em razão da emergência sanitária e, por esse motivo, seu formato é diferente do que já se oferta no Ensino a Distância (EAD). Acrescenta ainda o que percebemos com relação à rede à qual estamos vinculadas, que:

[...] a adoção do trabalho remoto nas escolas públicas brasileiras para contenção da pandemia da Covid-19 tem sido apresentada como resposta pragmática ao período de distanciamento social de forma improvisada, ou seja, sem planejamento no que diz respeito à dotação de equipamentos digitais, serviço de acesso à internet, estrutura física, preparo docente e organização curricular. (PEIXOTO, 2020, p. 58).

De forma gradual, a Rede Municipal de Educação de Goiânia desenvolveu uma plataforma para atender, durante o período de ensino remoto, os educan-

dos com acesso à internet. Esse recurso, denominado como “oficial” para publicação das atividades, foi disponibilizado para os professores, na maioria das escolas, entre os meses de setembro e outubro de 2020. Anteriormente a isso (abril a agosto de 2020), os educandos poderiam acessar um outro portal em que as atividades eram publicadas por *eixos temáticos*, alimentados a partir da participação de alguns docentes convidados a colaborar por áreas de conhecimento, como também por meio de propostas consideradas relevantes e que foram enviadas pelos professores que participaram das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em junho e agosto do mesmo ano.

Devido às recorrentes instabilidades que impediam o acesso à Plataforma oficial, tanto pelos educandos quanto por parte dos professores para que pudessem publicar as atividades, e mais ainda pela demora em solucionar tais problemas, uma vez que o portal não suportava uma grande quantidade de acessos simultâneos, tivemos que encontrar formas alternativas para enfrentar os desafios pedagógicos.

Diante de tantas inquietações com relação à forma de atuar no ensino remoto e pelas desigualdades no acesso ao conhecimento, surgiu a proposta do projeto de pesquisa *Imagens da vida em transição*, nascido das preocupações do grupo que organiza o Fórum Nacional Escola de Educação Básica para todos - vivências sistêmicas, conscientes da importância de se ampliar os espaços de escuta e registro para dar voz aos atores que participam da escolarização básica. Considerando que a identificação dos sentimentos e reflexões sobre esse período pode colaborar com a análise sobre como têm sido as relações humanas em suas dimensões individuais e coletivas. Acreditamos que a reação de cada educando vem demonstrar parte de sua visão de mundo, de si mesmo e dos outros.

A escolha pelo uso de imagens parte da compreensão de que elas, assim como as palavras escritas, são manifestações simbólicas que apresentam os diferentes discursos dos sujeitos. E, ainda reconhecer que há diferentes possibilidades discursivas de interpretar o mundo. Por esse contexto, é que o referido projeto de pesquisa visa à produção científica por meio de textos audiovisuais que possam de certa forma traduzir e representar parte do cotidiano de educandos e educadores imersos em ambientes de escolarização básica, contribuindo para a ampliação de formas de ensinar e aprender, pensadas a partir da significação crítica do que possam representar (FREIRE, 2017b).

Como forma de cumprir a função social de divulgar o conhecimento produzido pelos participantes extensionistas, as criações dos educandos e educadores de educação básica serão ressignificadas e divulgadas por meio de publicações acadêmicas, além de mostras fotográficas, curtas, materiais em áudio ou em vídeo até o ano de 2022. Assim sendo, salientamos que a pesquisa se encontra em fase inicial de estudo. Para coleta e análise dos dados, adotamos a metodologia da pesquisa-ação (MORIN, 2004), em que não apenas oferecemos nossas salas de aulas para investigação, mas analisamos por meio da teoria e da prática as experiências vivenciadas, exercitando o espírito crítico.

Deste modo, o presente texto visa apresentar algumas de nossas experiências educativas desenvolvidas durante o ensino remoto, bem como as nossas elaborações e análises iniciais direcionadas a partir da questão em estudo: “como os educandos percebem as realidades em que estão inseridos e quais são as reações reverberadas pelos seus olhares com base em suas reflexões na conjuntura da pandemia?”

Aliamos a proposta da pesquisa às condições oferecidas pelo trabalho pedagógico da rede à qual estamos vinculadas. Para tanto, organizamos nossas intervenções a partir de *temas geradores*, levando em consideração a pandemia da Covid-19, norteadas pela proposta freiriana para a educação, compreendendo que:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.

Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (FREIRE, 2018, p. 136).

Em sintonia com as ideias do autor, propomos discussões a partir de temas geradores frutos da realidade de nossos educandos e educandas, considerando suas necessidades dialógicas, e nos colocando em um lugar de escuta, reconhecendo o mundo e as experiências nele vividas como objeto de conhecimento.

Partimos inicialmente de uma mesma proposta: convidar nossos educandos e educandas para dialogar sobre o que estamos vivenciando durante o período de distanciamento social, de modo a oportunizar que assumam o papel

de sujeito diante do conhecimento, estimulando-os a *querer conhecer*, o que para Freire (2017a) antecede o conhecer, e acentua o desejo de investigação e a *curiosidade epistemológica*. Todavia percebemos que os caminhos percorridos por cada proposta foram ao longo de seu desenvolvimento, se distanciando, adquirindo formas particulares, em virtude das especificidades de cada turma, de cada educadora e de cada sujeito envolvido na produção do conhecimento. E é sobre elas que iremos falar adiante.

2. Prática educativa de uma professora intérprete de Libras

Durante o ano letivo de 2020, após a interrupção do ensino presencial, as aulas de Libras com a turma que acompanhava (em virtude de haver nela um educando surdo matriculado) foram suspensas e passamos por um longo período de adaptação e adequação a uma nova possibilidade de ensino. Nesse período, fiz algumas tentativas de parceria com a professora regente referência da turma (na época quinto ano, turma E), no entanto passávamos por um período difícil de adaptação ao ensino remoto, marcado por uma exaustão coletiva, com uma sobrecarga de trabalho, reuniões e estudos que dessem conta de instrumentalizar todos os profissionais envolvidos. Não havendo tempo para planejarmos juntas, fomos impossibilitadas de sincronizar nossas intenções educativas. Conseguimos propor juntas apenas uma atividade isolada associada aos conteúdos de suas aulas de língua portuguesa. Seguimos trabalhando apenas na adequação de atividades bilíngues Libras/Língua portuguesa direcionadas ao educando surdo da turma (todas filmadas e postadas no canal do YouTube da escola e na plataforma oficial da rede de ensino).

Em 2021, trabalhando na mesma escola, acompanhando a progressão da turma para o sexto ano, turma F, embora ainda que sobrecarregados pelo excesso de trabalho e reuniões, e pela necessidade constante de estudos e adaptações, propus a um dos professores da turma, agora não mais um pedagogo, a possibilidade de desenvolvermos juntos um projeto que possibilitasse a escuta de nossos educandos e educandas ante o que estamos vivenciando. O projeto foi então pensado para articular as aulas de Libras e de Artes, intencionando propor diálogos a partir de temas geradores, de modo a também subsidiar as futuras produções visuais dos educandos e educandas.

Aproveitando uma determinação da escola quanto ao uso, não apenas da plataforma oficial da RME, mas também da plataforma Google Meet e do aplicativo Telegram como ferramentas pedagógicas, pensamos nossas intervenções a partir das duas últimas, o que nos possibilitou também expandir a proposta para todas as turmas Fs da escola.

A princípio estava planejado para iniciar no mês de abril, todavia, diante de algumas dificuldades em conciliar horários para planejamento e intervenções, foi adiado para o mês seguinte, com modificações consideráveis. Diante da inviabilidade de apresentarmos juntos o projeto às turmas, organizei junto à coordenação da escola horários alternativos para as aulas de Libras pelo Google Meet, por ora sem as contribuições do professor de Artes.

Durante essas intervenções foi possível conhecer os educandos e educandas desconhecidos por mim, me apresentar e demonstrar a proposta das aulas de Libras e iniciar diálogos acerca do que temos vivenciado durante o período de distanciamento social, e ainda discutir sobre a proposta de produzirem materiais visuais que possibilitem ser sistematizados em diferentes linguagens audiovisuais. A princípio surgiram duas propostas de sistematização de todo material a ser produzido: a criação de uma rede social exclusiva para estudantes (a partir da produção de um aplicativo gratuito), a ser utilizada e explorada por todos os educandos e educandas da escola e alimentada pelas turmas Fs, possibilitando que todos interajam e dialoguem acerca dos temas propostos; ou ainda a possibilidade de produção de um vídeo que apresente todas as produções visuais, também disponibilizado a toda a escola.

Em nosso primeiro encontro iniciei a aula apresentando um vídeo do YouTube com a tradução para Libras da música *Avião*³, e a partir de então dialogamos sobre o que é Libras e sobre a realidade que hoje vivemos. Na sequência solicitei uma chuva de ideias. A proposta é que pensassem em uma palavra que de certa forma representasse o que a pandemia significava para cada um e cada uma: aprisionamento, cuidado, distanciamento, limpeza, morte, tristeza, doença, depressão, saudade, perda, dor foram algumas das palavras citadas pelo grupo. Em seguida perguntei se alguém poderia explicar o porquê da escolha da palavra, e novamente surgiram novos caminhos para dialogarmos sobre o

³ Música idealizada e produzida por Afonso Nigro, de autoria do jogador Daniel Alves, e dos músicos Maurício Monteiro e Milton Guedes lançada nas redes sociais da Organização das Nações Unidas (ONU) pelo projeto Verificado, uma iniciativa de combate à desinformação sobre a Covid-19.

tema. Foi possível conhecer um recorte da vida e das experiências de alguns educandos e educandas durante este período.

No segundo encontro dialogamos sobre algumas especificidades das línguas de sinais e acerca do que consideramos interessante aprender durante as aulas de Libras. Acredito que pelo fato de muitos estarem empolgados com a ideia de produção coletiva de uma rede social, surgiu o interesse em aprender sinais e termos relacionados. Propus então uma nova chuva de ideias, agora pensando em uma palavra que representasse o que o uso das redes sociais durante este momento significa para cada um e cada uma: diversão, socialização, vida, conexão, pesquisa, compartilhamento, fofoca e jogos foram algumas das palavras citadas pelo grupo. Desse modo, surge a necessidade de dialogarmos sobre as influências, vantagens, desvantagens e perigos relacionados ao seu uso. Solicitei então que pensassem e pesquisassem sobre o tema, além de conversar com adultos de suas famílias, para que continuássemos nossas discussões nos encontros subsequentes.

Retomamos os diálogos sobre o vídeo apresentado no primeiro encontro e sobre o vídeo/convite⁴ postado nos grupos de Telegram das turmas envolvidas. Discutimos sobre a escolha dos sinais usados e sobre curiosidades e percepções que tiveram a partir de seus primeiros contatos com a língua, (re)pensando as diferentes possibilidades de seu uso, antes, durante e depois da pandemia.

No desenrolar de nossas interações dialógicas chegamos à conclusão de que durante nossas primeiras aulas conversamos muito sobre sentimentos, o que acarretou na proposta de uma nova chuva de ideias, agora pensando especificamente em palavras que tentem exteriorizar os principais sentimentos experienciados durante o período de distanciamento: raiva, saudade, solidão, tristeza, angústia, infelicidade, ansiedade, perda, desespero e luto foram algumas das palavras que surgiram. No entanto, quando convidados a falarem mais, demonstraram-se inicialmente pouco à vontade.

Na tentativa de articular o que já fora discutido em sala, principalmente a partir das chuvas de ideias, com a realidade que vivenciamos hoje, solicitei que começassem a pensar em diferentes possibilidades de sistematizar algo que lhes tenha chamado a atenção em um material visual, na tentativa de que experimentem falar mais sobre suas percepções da realidade, leituras de mundo e sobre seus sentimentos, por meio de diferentes linguagens.

⁴ Material bilíngue produzido pela autora para convidar os educandos e educandas das turmas Fs a participarem das aulas de Libras pelo Google Meet.

Ainda estamos amadurecendo as ideias coletivamente, mas muitos educandos e educandas exteriorizaram suas intenções diante do proposto, em especial sobre o tipo de material que gostariam de produzir e o que gostariam de abordar. Dentre eles, alguns já iniciaram suas elaborações, a partir de ideias que surgiram: produção de vídeos e animações, história em quadrinhos, cartazes informativos, memes, desenhos à mão, montagens de imagens e fotografias, com o uso de diferentes recursos: aplicativos de celular, papel, lápis, canetinha, editores de vídeo, etc. Dentre as possibilidades de seus conteúdos surgiram: os cuidados que devemos ter para não pegar nem transmitir Covid-19 e as dificuldades encontradas no ensino remoto e no distanciamento social.

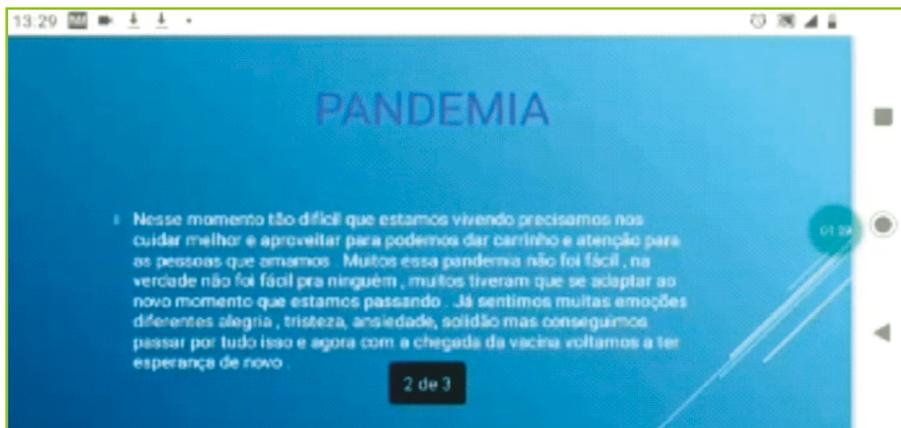
O material apresentado faz parte de um vídeo de 02'03" produzido por duas educandas da turma F3, filmado com recursos do celular. Trata-se da apresentação de uma narrativa enriquecida por imagens e animações a partir do relato de aspectos gerais do período em que vivemos e das percepções e experiências pessoais de M.F.M.P. durante a pandemia, trazendo ao final um texto de sua autoria e recomendações sanitárias para o enfrentamento da pandemia.

Figura 1. Recorte do vídeo enviado pelas educandas M.F.M.P. e M.I.S.R.B, turma F3 (Disciplina de Libras)



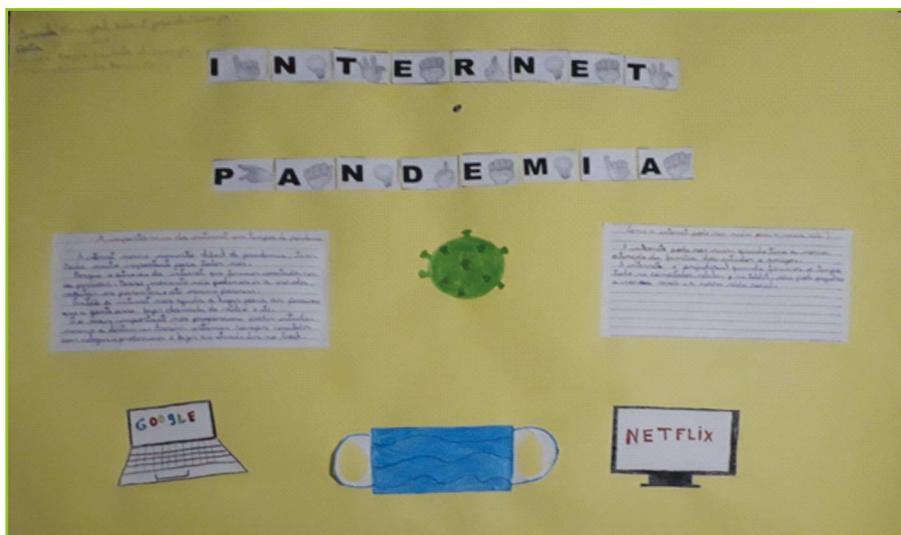
Fonte: Acervo pessoal da professora. Goiânia, maio, 2021.

Figura 2. Recorte do vídeo apresentado pelas educandas M.F.M.P. e M.I.S.R.B, turma F3 (Disciplina de Libras)



Fonte: Acervo pessoal da professora. Goiânia, maio, 2021.

Figura 3. Cartaz enviado pelas educandas M.F.M.P. e M.I.S.R.B, turma F3 (Disciplina de Libras)



Fonte: Acervo pessoal da professora. Goiânia, maio, 2021.

No cartaz enviado por M.I.S.R.B. observamos algumas reflexões da educanda sobre o uso da internet durante a pandemia, apresentando-nos sua importância e perigos, a partir de suas experiências e percepções. Enriqueceu seu texto informativo com elementos visuais (máscara, vírus, computador, televisor conectado na *Netflix*) para compor o discurso que desejava apresentar, enfatizando a importância da internet para conectar as pessoas que estão fisicamente distantes, e ainda nos alerta quanto aos perigos de seu uso em excesso “[...] tira a nossa atenção da família, dos estudos e amigos” (trecho retirado do texto de M.I.S.R.B., 2021).

Por ora tenho tentado articular possibilidades de iniciarmos as aulas integradas com o professor de Artes, para que juntos possamos ampliar as discussões acerca dos temas propostos, de modo a melhor auxiliar nossos educandos e educandas a expandirem suas perspectivas e possibilidades de produção, esperançosos de que o contato com a produção coletiva de conhecimento, a partir das pesquisas, diálogos e problematizações, possibilite também que se sintam mais seguros para exteriorizar seus conhecimentos, experiências de vida e, quem sabe, até sentimentos.

3. Prática educativa de uma professora de História

Em março de 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas, as instituições aguardavam as orientações da rede de ensino. Como apresentado, foi um processo complexo e desafiador porque demandou pensar em diferentes realidades e lidar com as desigualdades dos educandos que frequentam nossas escolas. Enquanto não havia respostas sobre como adequar e desenvolver o ensino remoto, participei de vários cursos para conhecer ferramentas tecnológicas e suas potencialidades, pensando inclusive em como lidar com as questões de acessibilidade.

Quando finalmente iniciamos nosso trabalho pedagógico, em setembro de 2020, para lidar com o atraso das ações da rede recebemos as orientações de que deveríamos postar vinte atividades dos componentes curriculares juntamente com cinco complementares, com a preocupação em cumprir a carga horária mínima de 800 horas anuais, estabelecida pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. As atividades eram distribuídas por disciplinas (quatro de Português e Matemática e duas para as demais áreas: Arte, Ciências, História, Ge-

ografia, Inglês e Educação Física). É possível perceber que o ensino presencial teve sua estrutura transferida para o trabalho remoto, ao se levar em consideração a quantidade de aulas e carga horária referente ao período anterior à pandemia (vinte aulas semanais).

Perdurando a instabilidade da Plataforma e com isso a pressão dos familiares para o início das aulas, a escola teve a opção de escolher se postaria as atividades em ferramentas alternativas enquanto o problema não era solucionado. Assim, reunimos os educandos em grupos de WhatsApp por disciplina, para a postagem das atividades e com dias específicos para atendimentos, dada a atenção que deveria ser demandada para as turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). No entanto, diante da reclamação dos educandos em encontrarem as atividades no meio de tantas mensagens, elaborei um canal para publicação com o uso de recursos gratuitos do Google Sites e Google Forms.

Figura 4. Página inicial de site (Disciplina de História)



Fonte: Acervo de coleta de dados da professora. Google Sites. Goiânia, set. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/g1-e-g2-historia/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em: maio 2021.

Diferentemente das orientações comentadas no primeiro relato da professora intérprete de Libras, as aulas síncronas não aconteceram na escola em que atuo porque a maioria dos educandos não dispunham de recursos tecnológicos que os permitissem participar. Adicionou-se a essa realidade a sobrecarga de trabalho para suportar e adaptar as atividades para diferentes formatos de

ferramentas que têm suas especificidades funcionais. Na instituição, devido à obrigatoriedade de quantidade de postagens semanais para as disciplinas, os professores de cada área do conhecimento desenvolveram suas ações de forma mais solitária e individual.

Na primeira aula remota de História, com o objetivo de se propor que os educandos registrassem seus sentimentos com relação ao período vivenciado ou ainda sobre o que teriam feito durante a suspensão das aulas, foi criado um mural eletrônico em que poderiam publicar diversos tipos de textos escritos, pictóricos ou audiovisual. Essa atividade foi elaborada com a intencionalidade pedagógica de se pensar em formas de produzir registros históricos a partir dos relatos dos educandos enquanto sujeitos que vivenciam a pandemia. Esse objetivo foi apresentado no enunciado da questão:

Quadro 1. Enunciado de primeira aula remota - disciplina de História

Suponha que daqui a 60 anos as novas gerações queiram entender melhor sobre este período que estamos vivenciando. O que você deixaria registrado?

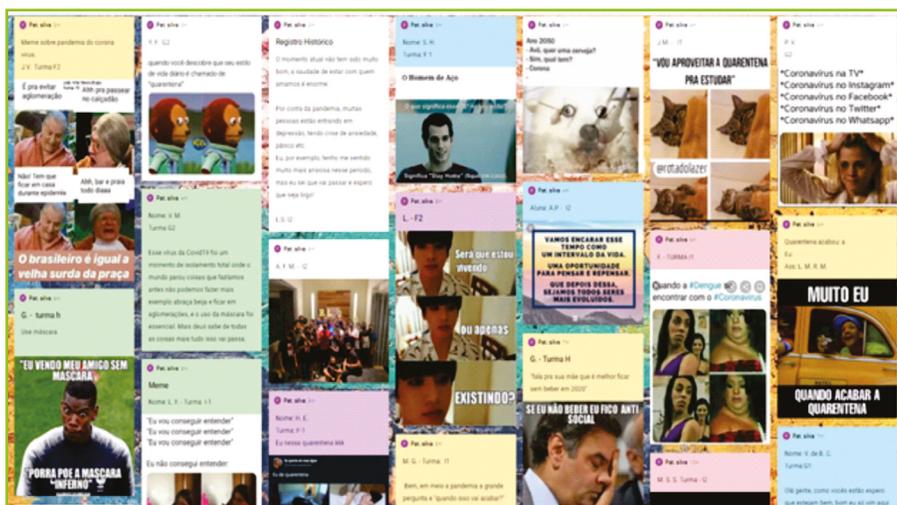
Escreva no mural eletrônico e deixe seu registro por lá. *Esse é o seu desafio inicial!* Demonstre seu olhar sobre o período de isolamento social pela pandemia: Você pode escolher uma das opções ou remixar (misturar várias possibilidades):

- Fotografar uma selfie bem artística
- Poesia
- Mixagens de foto com frases
- Memes
- História em Quadrinhos
- Desenhos
- Mensagem de esperança
- Vídeo de sua autoria ou indicação de algum material audiovisual a que assistiu e que gostaria de falar sobre

Fonte: Acervo de coleta de dados da professora. Google Sites. Goiânia, set. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/g1-e-g2-historia/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em: maio 2021.

A atividade apresentada no quadro foi aplicada para todas as turmas na disciplina de História como dinâmica de interação e conexão inicial. Foi possível perceber que a maioria dos educandos estava com dificuldade sobre como publicar no mural eletrônico (funcionalidade do aplicativo), o que pôde ser solucionado em parte pela disponibilização de tutoriais enviados em vídeos, fotografados ou por mensagens. Observa-se a preferência deles pelos memes, uma vez que se trata de uma linguagem jovial e que tem bastante repercussão entre a faixa etária. Além disso, eles postaram mensagem sobre seus sentimentos, do que percebiam em relação à sociedade. As outras possibilidades sugeridas no enunciado da questão não foram escolhidas por eles.

Figura 5. Mural eletrônico (Padlet) criado para postagem de registro dos educandos na disciplina de História



Fonte: Acervo de coleta de dados da professora. Mural eletrônico (Padlet). Goiânia, Set. 2020.

As mensagens contidas tanto nos memes quanto nos textos escritos remetem em sua maioria a temas como a desobediência do brasileiro às orientações sanitárias durante o período de pandemia, ao cansaço estabelecido pela rotina de convívio longo com familiares em casa, à esperança de retornos às aulas, ao

desânimo de se estudar no formato online e até mesmo as dificuldades de se aprender devido às condições emocionais ou socioeconômicas. Conforme pode ser demonstrado no trecho do texto publicado no mural:

O momento atual não tem sido muito bom, a saudade de estar com quem amamos é enorme. Por conta da pandemia, muitas pessoas estão entrando em depressão, tendo crise de ansiedade, pânico etc. Eu, por exemplo, tenho me sentido muito mais ansiosa nesse período, mas eu sei que vai passar e espero que seja logo! (Trecho postado em mural eletrônico, educanda do 9º ano, 2020).

[...] Está tudo muito difícil desde o começo disso tudo, mas cada um fazendo sua parte tudo se tornará mais fácil então vamos ter conhecimento do que estamos passando e colaborar, pessoal! [...] (Trecho postado em mural eletrônico, educanda do 7º ano, 2020).

Nota-se que nos dois excertos as educandas que publicaram mencionam sobre suas emoções, e avaliam o quão desafiador tem sido o período e ainda, que esperam passar por isso logo. No trecho 1, percebe-se uma atenção para as questões emocionais que têm afetado principalmente os mais jovens, inclusive a própria autora da mensagem. No segundo trecho, a outra educanda demonstra a preocupação com a colaboração na sociedade, o que nos leva a supor que ela convoca a atenção de todos para cumprirem as orientações formuladas pelos órgãos oficiais de saúde.

4. Considerações finais

As possibilidades de se trabalhar os temas propostos, claro, não se esgotam aqui. Trata-se apenas de recortes que fizemos a partir de nossas práticas educativas na interação com nossos educandos e educandas, respeitando-os como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é importante frisar que, mesmo em poucas ações, percebemos na dialogicidade um caminho para que eles pudessem conhecer diferentes posicionamentos apresentados pelos colegas, revelando a riqueza de se aprender e crescer a partir das diferenças e entender-se como seres inacabados (FREIRE, 2017a, p. 59).

Em ambas as experiências educativas, constatamos que nos breves momentos em que se teve o espaço para a escuta os educandos se sentiram mais motivados a participar e expressar suas reflexões, mesmo que receosos e envergonhados para revelarem suas percepções e sentimentos. Em muitos momentos, vez ou outra, alguns questionavam se a atividade era obrigatória, por medo de se exporem, e pela dificuldade em exteriorizar e elaborar suas percepções, conhecimentos e sentimentos em forma de exposição oral, escrita ou imagética. Mas à medida que viam a participação dos colegas, começaram a se interessar mais, aumentando assim gradativamente a participação deles.

Diante do cenário trágico de pandemia, com milhares de mortos e pessoas que foram contaminadas, foi possível perceber que os educandos compreendem que muitos são os desafios, percebem e criticam que muitas pessoas não seguem as orientações sanitárias ou as questionam. Reclamam bastante da saudade para encontrar os colegas e saírem de casa para passear ou ir ao shopping. Nessa direção, é importante perceber que os relatos dos educandos são registros e marcas de seu tempo enquanto sujeitos históricos e sociais.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: maio 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antrop pedagogia renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEIXOTO, Joana. Reconfiguração da Instituição escolar, EaD, Ensino remoto e a realidade imposta pela pandemia [entrevista concedida a] Andréa Hayasaki Vieira. In: MESQUITA, D. N. de C. *Escola de Educação Básica para todos!* v. 5. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

SILVA, Mariana Cirqueira Ricardo da. *O ensino de Libras/Português escrito na educação básica: vivências com professores intérpretes*. Dissertação (Mestrado em ensino na educação básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019. p.114.

SILVA, Patrícia Maria Jesus da. *Sujeito, linguagem e transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/ Português escrito na Educação Básica Bilingue*. Dissertação (Mestrado em ensino na educação básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. p.103.

Fontes

SILVA, Mariana Cirqueira Ricardo da. Material produzido pelas turmas F1, F2 e F3 - acervo pessoal. Goiânia, maio, 2021.

SILVA, Patrícia Maria Jesus da. Mural eletrônico com publicação de mensagens pelos educandos [Padlet]. Goiânia, set. 2020.

SILVA, Patrícia Maria Jesus da. Site para publicação de atividades da disciplina de História [Google Sites]. Goiânia, set. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/g1-e-g2-historia/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em: maio 2021.

DEESCOLARIZAR A ESCOLA: PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA EM UM MUNDO EM CRISE

Glauco Roberto Gonçalves - PPGEEB/CEPAE/UFG¹

Resumo: A noção de desescolarização da sociedade desenvolvida por Ivan Illich é tomada, e desviada, neste texto, rumo à proposição não de uma sociedade sem escolas, mas de uma escola desescolarizada. Para pensar esse movimento de desescolarização da escola recorremos a elementos da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. A emergência da pandemia do coronavírus invoca a escola a (re)pensar seu sentido e suas atribuições na sociedade. O presente artigo visa dialogar propositivamente com isso a partir dos debates sobre as relações entre a pedagogia da autonomia, a desescolarização e o direito à cidade.

Palavras-chave: Desescolarização da sociedade. Pedagogia da autonomia. Direito à cidade.

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.
(Paulo Freire)

Educação para todos significa educação por todos.
(Ivan Illich)

1. Introdução

Quando Ivan Illich escreveu *Sociedade sem escolas* certamente não imaginou os caminhos e desdobramentos que esse debate iria alcançar no Brasil atual. Tampouco poderia imaginar que o mundo mergulharia em uma pandemia

¹ Doutor em Geografia – USP (2016). E-mail: glauco.goncalves@ufg.br.

de escala planetária com desdobramentos tão profundos e com o falecimento de milhões de seres humanos em todos os continentes.

Quando Paulo Freire escreveu *A pedagogia da Autonomia* não parecia ser possível prever que, para evitar uma catástrofe ainda maior, as escolas e universidades do Brasil e do mundo teriam que, às pressas, adotar um regime de ensino emergencial remoto, retirando todas as potencialidades e características postas em curso no espaço-tempo da escola e levando os processos de ensino e aprendizagem para dentro de telas.

Este texto parte do importante e polêmico debate proposto por Ivan Illich sobre uma sociedade sem escolas, colocando-o em movimento no contexto atual, por meio de um diálogo crítico com o autor e suas ideias, para então chegar a apontamentos em defesa não de uma sociedade desescolarizada, como propunha o autor, mas para invocar a defesa de uma escola desescolarizada, algo que nos parece tão possível quanto necessário neste curto, complexo e caótico século XXI. A vontade propositiva, prático-teórica, de uma escola desescolarizada parte (e inverte) as ideias de Illich para chegar (bem como se estruturar) nas elaborações sobre uma pedagogia da autonomia estabelecida por Paulo Freire.

Convém salientar que esses dois autores teceram significativas trocas e diálogos críticos, com convergências e divergências, sobre a educação. Ivan Illich menciona textualmente Paulo Freire em seu clássico livro *Sociedades sem escolas* (1985)², ficando evidente que para além do diálogo intelectual existia uma convicção e apreço pelo envolvimento prático, orgânico, com a educação. Portanto, o diálogo e as aproximações que proponho procuram não só recuperar, mas, também, ressignificar este diálogo, sobretudo no que tange às possibilidades do processo de desescolarização. Convém pensar também, para além dos diálogos e proximidades entre Freire e Illich, as divergências e distanciamentos

² "O professor brasileiro Paulo Freire [...] descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela. Paulo Freire faz com que os 'alfabetizadores' se desloquem para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como sejam, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir palavras-chave. Começam a perceber que cada palavra permanece no quadro-negro mesmo depois que o som dela haja desaparecido. As letras continuam a revelar a realidade e a torná-la manejável como um problema. Constatei muitas vezes como os participantes dessas discussões cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e a escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel." (ILLICH, 1985, p. 33).

profundos no campo ideológico e o movimento da obra de cada um deles que evidencia isso³.

O propósito deste trabalho não é comparar as ideias de Freire e Illich, nem tampouco o percurso constitutivo de suas obras e de suas vidas, uma tarefa instigante, mas que provavelmente não caberia em um artigo. O objetivo aqui é a mobilização do conceito de desescolarização de Illich, que é criticamente trazido e invertido, desviado, do seu propósito original, sendo colocado não para produzir uma sociedade sem escola, como propunha o autor, mas para potencializar a escola em processos de superação crítica de suas debilidades, deficiências e limites. É aqui que a obra de Paulo Freire traz contribuições centrais para o texto, a propositiva de desescolarização da escola que trazemos se assenta na produção da autonomia desenvolvida por Freire.

No ano em que este texto é escrito, Paulo Freire faria cem anos. Ano em que as escolas são lançadas em dilemas abruptos entre retomar as aulas e aprofundar e ampliar os contágios por coronavírus - que já retirou a vida de mais de duzentos e quarenta e dois milhões de brasileiros e brasileiras⁴ - ou não as retomar presencialmente, o que amplia desigualdades já abissais na educação básica brasileira. Enquanto escrevo este texto, no ano do centenário de Paulo Freire, o atual governo brasileiro não mede esforços para destruir seu legado e difamar seu trabalho notadamente reconhecido mundo afora. Legado vivo, forte e imprescindível à educação brasileira.

2. Da sociedade sem escola à escola desescolarizada: elementos para uma pedagogia da autonomia e do direito à cidade

A obra *Sociedade sem escola* se estrutura, por vários caminhos e argumentos, na tese de que a escola não é o melhor lugar para aprender: “Temos que

³ Illich tem vinculações com o campo ideológico liberal, invocando a ideia de uma educação liberal (ILLICH, 1985, p. 32), mencionando o economista liberal Milton Friedman, também possui vinculações com figuras centrais na construção do império digital do Vale do Silício (ver MOROZOV, 2020, p. 18). Enquanto Paulo Freire tem sua trajetória de vida profundamente associada a movimentos políticos e sociais dedicados ao combate da pobreza e da desigualdade.

⁴ Escrevi este texto entre fevereiro e começo de março de 2021. A quantificação das perdas de vidas no Brasil não parou aí, aliás, se agravou profundamente, chegando ao pior momento desde o começo da pandemia nos meses seguintes ao que o texto foi escrito.

achar outras maneiras de aprender e de ensinar” (ILLICH, 1985, p. 37). Illich argumenta que em muitos outros âmbitos da sociedade há mais possibilidades e potencialidades para realização de processos de aprendizagem do que no espaço da escola. A escola seria, segundo ele, o epicentro dos problemas educacionais e sua extinção, por si só, geraria novas possibilidades para trocas de conhecimento e para uma ampla gama de movimentos educacionais⁵.

A noção de desescolarização, como crítica dos processos de ensino e aprendizagem nos termos que a escola produz, segue tendo potencialidades possíveis. “A escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino.” (ILLICH, 1985, p. 43). Desescolarizar a escola nos convida a pensar a escola como lugar de produção de experiências e vivências. Aprender a viver, construir amizades, aprender a decidir em conjunto, conviver com diferenças de gênero, de raça, de credo, de classe. Aprender sem necessariamente ser ensinado, experienciar vivências que transcendem a noção de ensino.

Desescolarizar a escola convida à totalidade do mundo como movimento integrado em que os conhecimentos não são passíveis de serem fracionados em grandes grades disciplinares⁶. E esse processo dialoga profundamente com a noção de uma pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire⁷.

As falhas e debilidades da escola, em última instância, são também as da sociedade em que ela está inserida e, para além disso, a escola é pensada e produzida como o próprio projeto de reprodução dessa sociedade. Definitivamente a escola não está fora da sociedade, é a instituição central da sua manutenção e crucial como potência nas possibilidades de sua transformação.

O autoritarismo pan-óptico tão bem abordado por Michel Foucault (2002) para retratar a forma de organização do espaço escolar não é exclusivo da escola, mas se realiza na escola como parte imanente do autoritarismo de uma determinada sociedade, de sua forma de organização. Nesse mesmo sentido, a obra de Laval (2019) esmiúça o avanço da ideologia e da mentalidade neoliberal para o âmago dos processos de ensino e de aprendizagem, deixando mais

⁵ “O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo.” (ILLICH, 1985, p. 39).

⁶ “A escola pretende fragmentar a aprendizagem em ‘matérias’, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional.” (ILLICH, 1985, p. 53).

⁷ “Formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 14).

uma vez evidente que a escola não está apartada da sociedade em que se encontra, sendo um ambiente central, privilegiado, onde esta sociedade se produz e se reproduz. Portanto, entender as potencialidades e debilidades da escola é imediatamente entender a sociedade em que ela se insere.

Abolir a escola não liberta, pois, a sociedade de nenhuma de suas mazelas. A escola, convém novamente salientar, não tem como única característica a reprodução da sociedade em que está inserida, ela carrega a potência própria do devir e é uma instituição de suma importância para, de dentro dessa sociedade, almejar e fomentar os elementos constitutivos de uma outra sociedade possível. Ao mesmo tempo em que a escola reproduz o mundo, pode, como poucas outras instituições, apontar para outros mundos possíveis.

A emergência da pandemia do coronavírus invoca contradições e determinações das formas de organização social em curso. A escola, sendo uma destas, mais uma vez é um elemento particularmente importante neste contexto. A pandemia, mais do que criar novas condições e contradições, acirra, potencializa de modo cabal os problemas já incubados embrionariamente no conjunto das relações sociais vigentes.

O processo de reclusão e isolamento trazido pela pandemia realizou, de modo abrupto e sem sobreaviso, a suspensão da escola⁸ enquanto ambiente de presença, de convívio. Por caminhos tortos alguns elementos da almejada sociedade sem escola de Illich se efetivam, mas, ao contrário do que acreditava o autor, até aqui não se vê nenhum ganho social. Pelo contrário, no caso brasileiro é notória a perda qualitativa em termos de convívio e sociabilidade entre

⁸ Suspensão absolutamente necessária, visto que a produção de convívio e presença é fonte de disseminação de contágio e, como sabemos, a escola é um ambiente preenchido pelo convívio. Todavia, em diferentes níveis educacionais, em diferentes estados e municípios, a pressão pelo retorno às aulas presenciais foi ganhando força e se efetivando e com ele veio a ampliação dos casos de Covid-19 e a triste perda precoce de vidas que poderiam ter sido preservadas. No fim de março de 2021, um levantamento informal feito por um pequeno grupo de docentes da rede pública de Goiás contabilizava o falecimento de mais de cem professoras e professores das redes municipal de Goiânia e estadual de Goiás devido a complicações da doença. Em outros estados a situação não é diferente. Em matéria do jornal *Brasil de Fato* do dia 24 de março de 2021 é possível ler que no Amazonas: “O último levantamento do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas revela um total de 64 mortes de professores pelo coronavírus até meados de fevereiro”. Já em São Paulo: “Desde a retomada das aulas, em 26 de janeiro, mais de 2,3 mil pessoas foram infectadas e 51 morreram, sendo 32 professores. Além disso, das 5,1 mil escolas do estado, 1.060 têm casos positivos confirmados”. Disponível em: www.brasildefato.com.br/2021/03/24/somos-substituiuveis-para-o-sistema-diz-professora-sobre-mortes-na-volta-as-aulas. Acesso em: 24 mar. 2021.

crianças e jovens, bem como quedas significativas e incomensuráveis de processos de aprendizagem e ainda um voluptuoso aumento da insegurança alimentar e da fome entre crianças e jovens que tinham na escola a única ou principal fonte de alimentação cotidiana.

Não podemos atribuir à pandemia causada pela Covid-19 a exclusiva responsabilidade da crise de convívio e de encontro, de sociabilidade e de emprego do tempo nos espaços das cidades. A pandemia agravou, elevando à enésima potência, algo que já estava em curso: uma profunda crise da cidade. Crise das múltiplas possibilidades da noção de direito à cidade. Crise da permanência do corpo no espaço público. A supervalorização dos espaços privados de encontro e de lazer em detrimento da praça, da rua e do parque público. Algo que acarreta desdobramentos profundos à realização da infância nos espaços urbanos. A criança perde a cidade e a cidade perde a infância⁹. As dimensões qualitativas dessa perda, tanto em termos educacionais como de sociabilidade cidadina, são incomensuráveis.

A eclosão mundial da pandemia da Covid-19 restaura no plano do devir a importância irrefutável da escola, não só como lugar de aprender, mas, também, e talvez sobretudo, como lugar de conviver.

Aqui é preciso retomar a oposição entre a sociedade e a escola posta em curso por Illich, pois a sociedade padece de profundas perdas qualitativas em curso – como a do direito à cidade e às possibilidades de exercício da infância na rua – e a escola, diferentemente do seu diagnóstico, não é, sobretudo neste mundo em crise, um mero entrave ou empecilho à realização de processos educacionais e pode oferecer ensaios, um verdadeiro laboratório do direito à cidade¹⁰. A escola tem a potencialidade do encontro, dos corpos que compartilham de espaços em comum, dos corpos que compartilham tempos em um mesmo

⁹ Em minha pesquisa de mestrado procurei compreender a crise da cidade por meio do (desaparecimento do) futebol jogado nas ruas de bairros periféricos de São Paulo. A presença da criança que brinca coletivamente na rua da sua casa qualifica, ao mesmo tempo, a experiência urbana social e a vida das crianças em variados âmbitos cognitivo e de sociabilidade. Mais uma vez aqui a noção de aprendizagem é ampla, envolve capacidade de organização do jogo, envolve aprender a perder e ganhar, conceder, negociar, enfrentar divergências, cuidar da bola e se cuidar. Elementos constitutivos de extrema relevância para a realização da vida em sociedade, postos em curso de maneira espontânea pelo jogo de bola na rua. Ver: GONÇALVES, 2011.

¹⁰ “Desta forma, a cidade é uma obra a ser associada mais a obra de arte do que com um simples produto material. Se há uma produção das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que produção de objetos” (LEFEBVRE, 2001, p. 52).

espaço¹¹. Corpos que se apropriam do tempo e do espaço de forma coletiva, mas fomentando e potencializando subjetividades. A escola passa a ser, nesse sentido, o que sobrou da cidade.

A escola não é só um lugar onde se aprende conteúdos, é também onde se aprende sobre o lugar como conteúdo. Desescolarizar, não a sociedade, mas a própria escola remete a um processo de entendimento e de práticas socioespaciais profundas. Convida-nos, sobretudo agora diante dos desdobramentos trazidos por um mundo tomado pela pandemia do coronavírus, a compreender e realizar a escola como um verdadeiro laboratório de convívio, de encontro, de sociabilidade entre jovens, crianças e adultos. Para muito além de aprender conteúdos específicos, a escola aparece como estrutura de destaque no aprendizado sobre a vida em sociedade, sobre a tomada de decisões em conjunto, sobre a beleza e a potência do diálogo, do debate, da discordância, da escolha. A escola é notadamente um ambiente da prática da diferença, do convívio entre diferentes crenças, estéticas, origens regionais, socioculturais e/ou raciais. Transcendendo qualquer conteúdo específico e muito mais significativo em termos cognitivos, é na escola – sobretudo nesta sociedade de jovens e crianças isoladas, solitárias em meio a tantas telas – que a vida social ganha corpo, que o corpo ganha vida¹².

A crise do convívio entre crianças e jovens é uma tarefa de primeira ordem para educadores e educadoras no mundo atual. As telas não são capazes¹³ de propiciar as dimensões qualitativas e múltiplas do encontro (físico).

¹¹ Mais uma vez a pandemia emerge como movimento de expor duramente e aprofundadamente determinações sociais preexistentes. Com todos e todas trancados(a)s em casa por dezenas de meses fica patente a importância do espaço-tempo da escola como locus privilegiado do encontro e da sociabilidade entre jovens e crianças.

¹² “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam uma experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão do outro. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2011, p. 41).

¹³ O criador da Apple, Steve Jobs, admitiu em 2011 que ele e sua esposa, Laurene Powell, limitavam o acesso dos filhos à tecnologia dentro de casa. O fundador da Microsoft, Bill Gates, também é conhecido por restringir o tempo em frente a telas e por banir celulares na mesa de jantar. Já Mark Zuckerberg, do Facebook, escreveu uma carta para sua filha recém-nascida, em 2017, pedindo que ela “saísse de casa e brincasse”. Pierre Lauren é um executivo do setor de tecnologia no Vale do Silício e

Nesse sentido, de desescolarização da escola e de realização da escola como processo de direito à cidade, é notório o exemplo efetivado na experiência das ocupações estudantis ocorridas no Brasil durante 2015 e 2016¹⁴. A forma como os(as) estudantes viveram e organizaram a escola durante esses movimentos de ocupações produziram práticas democráticas e efetivaram profundos processos de uma pedagogia da autonomia nos termos propostos por Paulo Freire. Pois as ocupações:

[...] não foram tão somente um movimento político, de proposição política, mas foram também um movimento de proposição pedagógica, um movimento que propôs na prática variadas formas de uso do tempo e do espaço da escola. Fazendo política, os secundaristas realizaram processos educativos horizontais e participativos. (GONÇALVES, 2017, p. 76).

Ao retomarmos aqui a rica experiência política e também profundamente pedagógica das ocupações secundaristas no Brasil do biênio 2015-2016, pretendemos evidenciar, por meio de um exemplo histórico concreto, a pertinência e a potência da escola como um espaço de convívio social amplo, como lugar de realização das multiplicidades da vida social, bem assim como espaço de realização da cidade, do direito à cidade¹⁵ e de produção da cidadania. A esco-

diretor de uma escola Waldorf na região - uma escola privada, popular no Vale do Silício, que evita o uso de tecnologia até que os alunos cheguem aos dez anos. "Quando você é criança, você não pode aprender a partir de um pequeno pedaço de vidro. Você precisa estimular os seus sentidos, você precisa alimentar o cérebro com tudo que puder", afirma Laurent. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48586734>. Consultado dia 29 de março de 2021.

¹⁴ "O processo de organização de protestos, mas sobretudo as ocupações, geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade baseada na corresponsabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado do patrimônio público. Essas novas relações são o que a tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais, a que se aspira, fazendo convergir meios e fins. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e criação imediata de uma antecipação performativa daquilo que se busca" (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 13).

¹⁵ A obra *O direito à cidade*, de Henri Lefebvre, invoca noções profundas de uso e de apropriação do espaço urbano. Para muito além de uma mera noção utilitarista ou consumista do urbano, a noção lefebvrina de direito à cidade é carregada pelo possível-impossível, por práticas sociais que postulam o espaço público como motor do sentido da vida social, e que carregam a dinâmica da diferença e da utopia em seu âmago.

la então ascende à condição de espaço-tempo privilegiado da vida social das crianças e jovens e se oferece como possibilidade de colocar em movimento a formação de indivíduos ativos, capazes de intervir e de produzir os rumos da organização social em que estão inseridos.

Descolarizar a escola é um movimento de reinventá-la com práticas que invocam experiências e processos de aprendizagem na inteireza do seu espaço-tempo, para muito além da sala de aula ou dos conteúdos ensinados durante as aulas¹⁶. É tomá-la como ambiente vivo, entendê-la não como neutra ou inerte, mas sim como um momento da vida social, como um espaço inteiramente preenchido por experiências do plano do vivido, em que cada minuto, cada porção de tempo vivida no espaço escolar precisa ser vista imediatamente como de aprendizagem, de troca, de convívio e, portanto, de formação social ampla¹⁷. Não se formam cidadãos autônomos com uma cartilha¹⁸, mas com um conjunto de experiências sociais coletivas, e é - nesta sociedade - a escola a instituição que pode melhor oferecer este movimento.

A escola precisa ser um lugar (também) de brincar!

Bate o sinal da hora do recreio. As educadoras e educadores que estão lendo este texto de pronto terão em suas memórias a imagem barulhenta e irradiante de crianças correndo rumo ao pátio, conversando, rindo, pulando, gritando. Em qual outro momento do dia dessas crianças elas poderão encontrar outras crianças sem a necessidade de realizar uma atividade específica? Como e quando passamos a achar que dar a elas quinze minutos para que brinquem (corram, joguem, dancem, etc.) é suficiente? Um movimento pontual, mas profundo, que pode de imediato ser colocado em curso quando voltarmos para as escolas (depois de que todos e todas sejam vacinados(as) contra o coronavírus) pode ser o de alargar o tempo destinado ao recreio/ho-

¹⁶ Com a sala de aula. Para muito além dela.

¹⁷ "Ou que os sonhos morreram e que o que é válido hoje é o 'pragmatismo' pedagógico, é o treino técnico-científico do educando, e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai muito além dela" (FREIRE, 2011, p. 126).

¹⁸ "Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é preciso, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade" (FREIRE, 2011, p. 107).

ra do intervalo¹⁹. Talvez, arriscamos dizer, esse seja o tempo/momento mais importante da vida escolar. Tal ampliação não requer nenhuma ampliação de recursos ou de mudança estrutural, ou ainda um grande projeto de política pública. Mais do que tudo requer sensibilidade diante da perda qualitativa que está em curso em nossa sociedade, uma perda do brincar, do conviver, do jogar fora da tela, do encontrar, que assola a todos e todas, mas que é ainda mais profundamente impactante para as crianças e jovens.

Na escola desescolarizada o papel do educador e da educadora, da professora e do professor, transcende ensinar, envolve apreender: vai rumo ao conviver. Envolve fomentar e potencializar a autonomia estudantil, sua capacidade de organização de atividades, de estudos, de pesquisas, de vivências. Envolve entregar a escola às e aos estudantes²⁰! Envolve a consciência da importância dos processos de sociabilidade entre jovens e crianças no espaço e no tempo. Processos que já esboroados com a crise do uso do espaços públicos pelas crianças foram profundamente extirpados com a chegada da pandemia do coronavírus, tornando evidente o que já era presente: as crianças e jovens precisam de espaços e de tempo, precisam de produção de presença, para promoção de sua sociabilidade coletiva.

Ou a escola se engaja na necessidade de produzir e dar sentido à vida social ou ela própria perderá seu sentido. “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 2011, p. 111).

¹⁹ Há no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE UFG) um modesto, mas potente ensaio desta ampliação do tempo destinado ao recreio/hora do intervalo. Nas últimas quintas-feiras do mês esse momento é de uma hora e não trinta minutos como em todos os outros dias. O pátio da escola irradia vida! Os estudantes se organizam para dividir o tempo de uso da quadra de jogos, da sala de dança, do pátio, e do som (sim há um som!). Impossível não considerar como um vigoroso aprendizado sobre auto-organização, sobre autonomia, esse processo.

²⁰ “É preciso, por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor [...] ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 2011, p. 124).

Referências

CAMPOS, Antônia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade - Saberes Necessários à Prática Educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Glauco R. *A crise da cidade em jogo: o futebol na contramão nas ruas da Penha*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Glauco R. Pedagogia da ocupação (e ocupação da pedagogia): as escolas ocupadas e suas práticas de educação democrática no Ensino Básico. In: MESQUITA, Deise, N.C. (Org.). *Escola de educação básica para todos*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

HAGERTY, Collen. *Por que pais do Vale do Silício estão restringindo uso de celulares e tablets pelos filhos*. BC News, San Francisco Bay. 11 jun. 2019. Disponível em: Por que pais do Vale do Silício estão restringindo uso de celulares e tablets pelos filhos - BBC News Brasil. Acesso em: 05 mai. 2021.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: ascensão dos dados e morte da política*. São Paulo: UBU, 2020.

EDUCAÇÃO POPULAR E PROCESSO DE CONSCIÊNCIA: CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE PAULO FREIRE E DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR 13 DE MAIO

Célia Sebastiana Silva - PPGEEB/CEPAE/ UFG¹

Pítias Alves Lobo - CEPAE/UFG²

Resumo: O presente artigo busca estabelecer uma discussão sobre o conceito de educação popular e de conscientização para verificar como se dá o processo de consciência, a partir da concepção epistemológica de Paulo Freire e do *Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de Maio*. Para tal será feita uma análise comparativa entre as influências epistemológicas da constituição e procedimentos metodológicos do núcleo e do pensamento e formulações teóricas de Paulo Freire, sobretudo, nos conceitos de dialogicidade, formação da consciência e de práxis articuladas às propostas pedagógicas. Serão abordadas, portanto, as referências teóricas e as influências de pensadores em Paulo Freire, sobretudo, na relação com as teorias marxianas e marxistas; a concepção metodológica dialética de educação popular nas duas propostas; as aproximações didático-metodológicas; a constituição e a organização curricular da proposta de educação popular comparativamente em Paulo Freire e no *NEP 13 de Maio*. Os resultados apontam para a confirmação da importância do pensamento de Paulo Freire que, com seus postulados sobre conscientização, com seu método de alfabetização voltado para a libertação dos oprimidos e com tantas outras contribuições no campo da educação, deixam um fértil legado a diferentes linhas de investigação e de metodologias de mudança.

Palavras-chave: Educação Popular. Diálogos marxianos. Paulo Freire.

¹ Doutora em Letras - UnB (2006). E-mail: celiasilva@ufg.br

² Doutor em Educação - UFG (2019). E-mail: - pitiaslobo@live.com

1. Considerações iniciais

O Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, *NEP 13 de Maio*, situado em São Paulo-SP, tem em suas origens, no final dos anos 70 do século XX, um inserção direta e orgânica com as lutas do operariado do ABC paulista, que coexistia, conjunturalmente, com os apelos pelo fim da ditadura militar, o crescente arrocho salarial e o aumento do número de metalúrgicos na região (LOBO, 2009). Agregados a essa luta pela abertura política, anistia e eleições diretas parlamentares juntaram-se artistas, professores, intelectuais e ativistas. Naquele período, a equipe originária do Núcleo fazia parte da Federação dos Órgãos para Assistência Social (FASE), criada em 1961, por iniciativa da Cáritas Internacional, em sua filial brasileira, tendo como objetivo assessorar, como organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a defesa dos direitos humanos e a sustentabilidade solidária dentro das políticas públicas nacionais.

No movimento de disputa por interesses, no interior da FASE, foram priorizadas outras atividades e as tarefas de formação, que incluíam a presença de *técnicos* para essa atividade, e a presença desses deixou de ser prioridade, como se atesta a seguir:

Alguns componentes da equipe formada pela FASE, composta de sociólogos, filósofos, educadores populares, assistentes sociais e outros, iriam entrar em divergência com o núcleo dirigente da entidade pela não priorização de algumas tarefas que a conjuntura requisitava, como a intensificação da formação e organização política da classe trabalhadora, atestando, inclusive, a nomeação do futuro Núcleo. (LOBO, 2009, p. 46).

Nesse entendimento, é que, no dia 13 de maio de 1982, foram demitidos todos os integrantes do grupo divergente, e foi fundado o *NEP 13 de Maio*, como memória libertadora daquele instante. No novo marco, o grupo encontrou ajuda no Centro de Educação Popular do Instituto Sedes *Sapientiae* (CEPIS), na capital paulista, com o fornecimento de uma sala para o seu funcionamento. A partir disso, foram priorizadas as tarefas de formação política em detrimento da organização da classe, com a característica de ter a matriz marxiana e marxista como orientação epistemológica de seus postulados.

Destacou-se, na sistematização da pedagogia *treziana*, inicialmente, o professor da USP Humberto Bodra, que posteriormente deixou o seu legado ao

grupo à disposição e ao interesse de continuar a sistematização organizacional do referido núcleo, para Mauro Luiz Iasi, atual professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Iasi constitui três obras importantes, de sua autoria, para a compreensão e o aprofundamento da concepção de educação popular adotadas pelo Núcleo. São elas: *Processo de Consciência* (2001), *o Dilema de Hamlet* (2002) e *Ensaio Sobre Consciência e Emancipação* (2007).

Desde então, o *NEP 13 de Maio* se dedica, fundamentalmente, como espaço de formação política para militantes, dirigentes, estudantes e interessados em buscar a instrumentalização para a atuação em suas bases e núcleos e oferece o curso de Formação de Monitores em Educação Popular, que dura cerca de dez módulos. O primeiro tem carga horária de 60h em média e os demais com 25h para capacitar o educador no desenvolvimento dos cinco cursos mais emblemáticos. São eles: Como Funciona a Sociedade I, Como Funciona a Sociedade II, Análise de Conjuntura, Etnia e Gênero e Comunicação e Expressão, todos com duração de 20h. Consolida também os chamados *cursões*, que são três: Economia Política, História das Revoluções e História do Movimento Operário Brasileiro, de 50h de duração.

2. Conscientização e dialogicidade em Paulo Freire e na proposta do NEP 13 de Maio

O processo de formação da consciência, proposto pelo Núcleo, como é o caso do curso “Como Funciona a Sociedade I”, define o seu *jeito de ser*, ancorado em três eixos de composição, quais sejam, a maiêutica socrática, o psicodrama de grupo e os conteúdos marxianos (LOBO, 2009) e tem por princípio a dialogicidade.

De modo semelhante, Paulo Freire foi um dos pioneiros nos princípios de articulação da formação técnica com a política. Para o autor, os dois processos dicotomizados não poderiam compor o diálogo *libertador* (FREIRE, 1982). Assim, também, o diálogo é um dos componentes do *jeito de ser* do Núcleo, dentro, é claro, de procedimentos maiêuticos.

Além de ter no diálogo um princípio fundamental para a relação educador-educando (como um meio, inclusive, de refutar a “educação bancária”) e para a constituição do homem como homem, Paulo Freire (1987), ao discutir

a conscientização, aponta para a indissociabilidade consciência-mundo. Para o educador, ela se configura como atitude crítica dos homens na história e por isso não termina nunca, pois os homens são seres que atuam e, portanto, ela constitui-se como um processo em constante movimento. Por essa razão, o processo de conscientização política é uma prática para a libertação (e não para a domesticação) num constante esforço para a humanização. Para o pensador:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1980, p. 16-17).

Uma das características determinantes da educação popular é a possibilidade de, por meio da relação dialógica, educador e educando participarem ativamente da instrumentalização técnica e política da Classe Trabalhadora. Assim, as ações de articulação e formação de quadros e agentes envolvidos no processo consolidam possibilidades de atuação em uma práxis social crítica e emancipadora (LOBO, 2009). Nessa direção, a crítica ao modelo divisor técnico do trabalho, empreendido pelo modo de produção capitalista, que dicotomiza o pensar e o fazer, são tarefas importantes dessa educação. Esse aspecto se sustenta, apenas, na aparência como certifica Marx (1996, p. 44- 45) nas considerações a seguir:

Apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual. A partir deste momento, a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis existente, representar realmente algo sem representar algo real.

E, ainda, Gramsci (2004, p.18):

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora).

Conceituar a educação popular não é uma tarefa fácil devido às divergências epistemológicas e metodológicas do campo. Porém, a partir da contribuição do NEP 13 de Maio, sobretudo, no *slogan: Quem sabe mais luta melhor!* (13 de Maio NEP, 2001, p. 1), na perspectiva de pôr a classe em movimento, em luta contra o capital, pode-se afirmar que o papel dos educadores populares é estar junto dos educandos e trabalhadores e, por meio do diálogo, proporcionar a essa classe a instrumentalização das necessidades específicas de ruptura para outro modelo societário, na contraposição com o vigente, e o de anunciar, pela práxis, outra perspectiva de produção material da existência humana.

Nesse entendimento, o papel político da educação popular é o de conscientizar, de desvelar a realidade, momento do exercício de abstrair do concreto as contradições e determinações históricas para revelar a real situação opressora, alienante e fetichizada da produção material e cultural dos homens. Para tal, é necessário um método capaz de ser radical, rigoroso e de constituir a leitura da totalidade concreta ou da concepção metodológica dialética (JARRA, 1996).

Para Freire (1980, p. 26), a conscientização está imersa em uma práxis. É o que expressa:

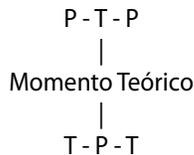
(...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode

existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

A partir do conceito de práxis, desenvolvido pelo autor, se “convencionou” o conhecido “jargão” do método Paulo Freire: prática- teoria- prática (P-T-P). Esses elementos aproximam-se epistemologicamente das postulações marxianas, no que concerne ao mesmo conceito de práxis usado no *NEP - 13 de Maio?*

Tais inquietações elucidam um hiato a ser desvelado na análise comparativa do conceito de práxis do Núcleo, pois observamos como fica o sistema em questão, na formulação *treziana*, entendendo-a como a *objetivação da nova consciência*. O termo é usado a partir dos círculos de debate e dos cursos de formação *trezianos*, como entendimento da não dicotomia da consciência em uma práxis social concreta, não sendo linear, também, o desenvolvimento do processo de consciência, no que concerne à sua classificação em: ingênua, intransitiva, transitiva, transitiva crítica e revolucionária (esta última como terminologia usada no Núcleo), os conflitos e embates dessas fases do processo se dão dialeticamente pela formulação: prática- teoria- prática- teoria- prática- teoria (P-T-P-T-P-T). Veja-se, portanto:



Essa compreensão faz com que no âmbito formativo a equação apareça invertida, em que o concreto aparece como teoria no ponto inicial do movimento particular. Esse fato não deveria parecer estranho, ao menos para aqueles que pretendem construir uma concepção dialética. (IASI, 2007, p. 166).

O esquema revela um teor diferencial do sistema freiriano, pois coloca a teoria interconectada com a prática, no exato momento do *movimento particular*. Dizer, porém, que existe um distanciamento de Paulo Freire é estudar o hiato existente, pois a matriz epistemológica a que o autor se reporta, inicialmente, está nas contribuições que antecederam a constituição do método, ou seja, há a influência do método de alfabetização cubano em 1961, de autores como:

John Dewey, Guerreiro Ramos, Emanuel Mounier, Gabriel Marcel, Jacques Maritain (BEISIEGEL, 2010; GADOTTI, 2002) que irão compor com o contexto socioeconômico de exclusão, dependência, invasão cultural, divisão classista e a manipulação (FREIRE, 1987) o cenário propício para a formulação de sua proposta de educação popular.

Os autores citados fundamentam uma base teórica para a estruturação do método Paulo Freire, porém em Anísio Teixeira encontra-se a introdução do pensamento de John Dewey no Brasil em quem o autor se baseou em seus primeiros escritos, inclusive, na tese de defesa para a cátedra da Universidade Federal de Pernambuco. As influências apresentavam o pensamento humanista com o pensamento existencialista de Martin Buber e da fenomenologia de Hegel (GADOTTI, 2002), posteriormente, adentra-se nas leituras de Gramsci e Marx, constituindo uma pedagogia dialógico-dialética, como contraposição à educação bancária e mecânica da pedagogia tradicional.

Desvelar quanto da concepção de educação popular adotada pelo *NEP 13 de Maio* tem dos preceitos de educação popular freireanos é um desafio desmistificador das concepções e matrizes epistemológicas influenciadoras de uma e de outra. E, para que tal aconteça, faz-se necessário um aprofundamento na epistemologia e nas bases conceituais do processo de *conscientização* (FREIRE, 1987), bem como naquilo que, nos círculos trezianos, é chamado de *objetivação da nova consciência* (IASI, 2002); nas relações entre conteúdo e metodologia; na constituição curricular de educação política e em categorias fundamentais para o entendimento da teoria marxiana como ideologia, alienação, dominação, classes e emancipação. As críticas *trezianas*, provenientes de Iasi (2001, 2002, 2007), voltam-se ao basismo na educação popular e ao reducionismo dos conteúdos marxianos nos processos de formação dos educandos, sobretudo, em categorias importantes para a compreensão do movimento do real, tais como valor, ideologia, alienação, mais-valia, exploração, infraestrutura, superestrutura e capital. Por isso, propõe-se uma metodologia fundamentada na vivência do conceito, mediado por dinâmicas como o psicodrama de grupo, que possam intensificar a apreensão dos elementos da economia política e da filosofia dentro do materialismo histórico-dialético e o consequente processo de conscientização.

Ao se mencionar psicodrama e/ou psicossociodrama, no entanto, faz-se mister esclarecer que existe, nos cursos de formação, não propriamente uma

ação psicodramática, mas uma dramatização pedagógico-crítica, pois o trabalho psicodramático é terapêutico em sua gênese e não coaduna com uma possibilidade de práxis social, para além da inculcada ideologia do capital. É uma ação específica de cada grupo e não prevê uma ação revolucionária como objetiva o projeto de educação política do *NEP 13 de Maio*. Considera-se a ação referida uma dramatização e não psicodramatização, porque existem simulações de situações reais nas dinâmicas de grupo, que não têm fins terapêuticos, mas sim o de proporcionar uma revisão de crenças, valores e atitudes para uma consciência revolucionária.

Dessa forma, para além da proposta dramatizadora, a metodologia *treziana* se organiza em procedimentos didático-pedagógicos para um fim educativo e crítico, pois se ancora na base marxiana de conteúdo e método. Não se pretende aqui, porém, uma discussão pormenorizada sobre essa linha tênue entre o pedagógico e o terapêutico, devido ao interesse deste estudo voltar-se mais para a educação política e o processo de formação da consciência.

Freire (1982), em sua experiência em Angicos, ao citar falas de camponeses, apresenta depoimentos em que o ato de aprender a ler e a escrever servia para *matar a fome da cabeça*, pois o desejo de saber e *ser mais* (FREIRE, 1987) dos educandos influenciava a esfera do interesse, da vontade e da organização curricular próxima da realidade por eles vivenciada como sujeitos. Até que ponto isso permite afirmar que a base epistemológica do autor se afasta de princípios marxianos? Em uma de suas mais célebres obras, *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 37-38), encontra-se um trecho da relação objetividade e subjetividade:

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (...)

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

O conceito de práxis em Freire define uma aproximação com Marx? Como ação transformadora, superadora da dicotomia pensar-fazer, pode-se fazer es-

sa afirmação. É interessante observar que durante toda a sua obra o autor pouco cita Marx, mas, em seus postulados, existem parâmetros indicadores de uma leitura marxista sistemática. O período biográfico, desenvolvido por Beisiegel (2010), sobretudo no exílio no Chile, a partir de 1964, foi fértil de encontros com outros exilados, como Álvaro Pinheiro Pinto, Darcy Ribeiro e outros que constituíram uma comunidade de intelectuais de consistente produção no campo da *esquerda*. As apropriações iniciais dos estudiosos da linguagem, como Mounier, na década de 50, influenciaram diretamente o método Paulo Freire, mas foi no exílio que os diálogos marxistas abriram horizontes posteriores para uma leitura da realidade, a partir da economia política marxiana, mas, praticamente, não faz uso de citações de Marx em sua obra. Observe-se essa assertiva:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (FREIRE, 1987, p. 49).

Em Marx (2003, p. 5-6), ao analisar a consciência social, encontra-se a seguinte afirmação:

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Percebe-se, assim, pelas aproximações não explícitas que, se não há influência, há, pelo menos, confluências de Karl Marx com Paulo Freire.

A relação do conceito de consciência em relação à *classe social* encontra um campo fértil e confluyente a ser explorado por Iasi (2007, p. 109):

Portanto, a consciência e a ação são, também, fatores que constituem a determinação de classe. Ao incluirmos a “ação de classe” como uma das suas determinações, necessariamente, ampliamos nossa visão para um corte histórico.

3. Considerações finais

Essas considerações são importantes para o desenvolvimento de estudos em uma ampliação bibliográfica em Paulo Freire e em autores que o influenciaram, bem como das bases, também, dialógicas, porém, não assumidas como paulofreirianas, pelo *NEP 13 de Maio*. Desse modo, as bases marxianas permitem aprofundar, epistemologicamente, as metodologias de educação popular, nesse caso, a do *NEP 13 de Maio* e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, considerando os marcos originários de cada proposta, e contribuir com a educação política e com uma práxis crítico-transformadora da sociedade, nas bases e núcleos que tentam promover a emancipação do trabalho *versus* capital.

Isso permite uma leitura de Paulo Freire mais próxima dos referenciais marxistas, principalmente, no uso dos conceitos de conscientização e práxis; na relação do educador com a cultura espontânea (MOYSÉS, 1994) e na sistematização dos dados da realidade com o educando. Ressalte-se, no entanto, a importância de estudos mais aprofundados para se discutir uma confluência de base dialógica com os pressupostos *trezianos* que, mesmo não sendo considerada pelo Núcleo, é factível.

Paulo Freire, com seus postulados sobre conscientização, com seu método de alfabetização voltado para a libertação dos oprimidos e tantas outras contribuições no campo da educação, apontou para diferenciadas possibilidades de investigação deixando um fértil legado a diferentes linhas de investigação e de metodologias de mudança. É nesse contexto que se pode situar os princípios de educação popular paulofreiriana em seu diálogo com postulações marxistas. Se influências, convergências, confluências não são o que essencialmente tem relevância. Importante é que prevaleçam o objetivo comum de transformação das estruturas e das mentalidades e o interesse crítico revolucionário da educação popular.

Referências

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

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

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

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

IASI, Mauro Luís. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IASI, Mauro Luís. *O Dilema de Hamlet – o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Editora Viramundo, 2002.

IASI, Mauro Luís. *Processo de consciência*. 2. ed. São Paulo: CPV, 2001.

JARA, Oscar Holliday. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa-PB: Editora Universitária/IFPB, 1996.

LOBO, Pítias Alves. *Núcleo de Educação Popular 13 de Maio: uma contribuição para a formação política da classe trabalhadora*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOYSÉS, Lúcia. *O desafio de saber ensinar*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LUGAR, COTIDIANO E REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Maria do Carmo Godoi - SEDUC/Goiás¹
Elson Rodrigues Olanda - PPGEEB/CEPAE/UFG²

Resumo: Um grande desafio do ensino de Geografia é o processo de construção da aprendizagem com sentido e significado para o aluno do Ensino Básico. Isso se acentua no que se refere ao como ensinar Geografia para crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Este artigo tem por base o capítulo três da dissertação³ de mestrado defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de um estudo sobre a importância da representação cartográfica do espaço de vivência para a construção e o desenvolvimento do pensamento geográfico dentro da proposta de mediação da construção do conhecimento de Paulo Freire. A representação cartográfica do lugar de vivência visa propor uma metodologia mediadora na construção do conhecimento e acreditamos que, ao explorar os significados atribuídos ao espaço socialmente construído pelos seres humanos, num dado local, e relacioná-los com a totalidade, a criança pode compreender o mundo em sua complexidade. Assim, elegemos como principal foco analisar as contribuições e as possíveis limitações da representação cartográfica na construção do raciocínio socioespacial da criança desde os anos iniciais, de maneira a desenvolver habilidades cognitivas que contribuam para a construção do conceito geográfico de lugar. Os objetivos são: identificar os processos didático-metodológicos para o estudo da representação cartográfica como linguagem que permita à criança desvendar e compreender a realidade do mundo; e compreender a relevância do ensino de Geografia nos anos iniciais.

Palavras-chave: Espaço geográfico. Estudo do lugar. Paulo Freire.

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG (2019). E-mail: godoi_mc@hotmail.com

² Doutor em Geografia - Unesp/Presidente Prudente (2010). E-mail: eolanda@ufg.br

³ GODOI, Maria do Carmo. *A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar*. 2019. 178f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

1. Introdução

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.
(Paulo Freire)

A dificuldade de ensinar Geografia com sentidos e significados para crianças pequenas é enfrentada por grande parte dos educadores que atuam na Educação Básica. São muitos os obstáculos que se apresentam no interior das escolas, capazes de dificultar ao aluno a construção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Ensinar e aprender Geografia com significado é uma questão que precisa ser desvendada, discutida e colocada no centro das preocupações das academias, devido ao descaso em que se encontra o ensino, de maneira geral, e o ensino de Geografia, em particular. Buscar superar esse desafio passou a ser uma das grandes preocupações dos professores de Geografia, pedagogos e outros pesquisadores em virtude da urgência que essa temática suscita.

Para isso, tomamos como base a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1999), que enfatiza a necessidade de reflexão docente, para sair do discurso e da prática de reprodução educativa. O autor, ao colocar o educador como mediador do processo de mediação da construção do conhecimento, dá autonomia ao educando para que ele se torne um sujeito capaz de pensar sobre o quê, o como, o porquê e para quê serve ou servirá o conhecimento construído.

Com o intuito de contribuir com essa discussão, elaboramos uma sequência didática⁴ composta por uma série de atividades divididas em etapas a serem desenvolvidas e encadeadas passo a passo de modo multidisciplinar – leituras literárias, brincadeiras livres e dirigidas e atividades de orientação/localização.

A sequência didática teve diversas atividades, divididas em sete encontros com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Inhumas-GO, no ano letivo de 2017. Sua realização contou com a aplicação de questionários semiestruturados para conhecer a realidade socioespacial dos alunos, leitura dirigida e comentada de livros literários, tais co-

⁴ Compreendemos por sequência didática um conjunto de atividades interligadas e desenvolvidas em etapas sequenciais, com possibilidades de tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem para a construção do pensamento geográfico das crianças.

mo o *Pequeno Príncipe*, de Antoine de Sant-Exupéry, um texto de Ítalo Calvino – “Meditações de Palomar: o mundo contempla o mundo”; rodas de conversa; brincadeira – mapa do tesouro; aula campo nas imediações da escola; oficina de representação cartográfica e uma plenária para análise e discussão das observações realizadas.

O lugar como conceito geográfico de análise espacial, em diferentes escalas, expressa como os sujeitos percebem, sentem, compreendem e relacionam-se com a produção, a transformação e a reconstrução do espaço geográfico. Este, ao ser construído e reconstruído por meio da prática socioespacial, constitui-se na alteridade de seus elementos na medida em que uma ação social se desdobra em outra.

A representação cartográfica se apresenta como uma linguagem que pode ser experienciada por meio das tentativas e dos ajustamentos das crianças na construção do pensamento geográfico, uma vez que expressa como os sujeitos veem, percebem, sentem, compreendem e relacionam-se com a produção, a transformação e a reconstrução do espaço geográfico.

Organizamos o presente artigo em cinco tópicos, além da introdução. No primeiro deles, apresentamos uma reflexão teórica sobre a representação cartográfica enquanto possibilidade metodológica para trabalhar o conceito de lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. No segundo tópico, refletimos brevemente sobre a criança e a representação do lugar. A representação dos espaços vividos foi pauta do terceiro tópico. No quarto tópico, trazemos uma síntese da avaliação da aplicação da sequência didática realizada com estudantes e, por fim, para não concluir, temos as considerações finais.

2. A representação cartográfica⁵ enquanto caminho teórico e metodológico para a construção do conceito de lugar

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

⁵ Para realizar atividades pedagógicas no Ensino Básico, compreendemos a Cartografia de acordo com a definição de Joly (2003, p. 9): [...] “a cartografia é ao mesmo tempo uma ciência, uma arte e uma técnica” (Grifos nossos).

Certo sentimento de nostalgia assombra não só os professores, mas boa parte da população brasileira. Nostalgia porque se sente falta da simplicidade, do andar descalço, de ir a pé para a escola, ao supermercado, à casa de parentes, de brincar na rua, tomar banho de chuva, andar de bicicleta, das reuniões familiares e do bom papo com os vizinhos. Saudades de um tempo no qual as crianças eram simplesmente crianças, em que podiam brincar na rua, correr, subir em árvores e até pegar fruta no quintal dos vizinhos, sentir a doce sensação de viver e estar no lugar.

Do ponto de vista geográfico, há de se pensar que a criança nasce em espaços preexistentes, os quais gradativamente se transformam em lugares pela interação, pelo envolvimento, pela afetividade e pelas inter-relações estabelecidas no lugar de vivência. Nesse sentido, faz-se necessário despertar nas crianças habilidades para ler e interpretar o mundo, para depois saber simplificar, reduzir e abstrair o essencial que se coloca diante de seus olhos, pois só assim elas desenvolverão curiosidade para compreender a sua história, a organização socioespacial e a pluralidade de espaços em que está inserida.

Callai (2013) ressalta a importância de estudar o lugar de vivência, pois as interações e inter-relações são fundamentais na construção das aprendizagens sistematizadas e complexas. Para a autora (2013, p. 29), “estudar o lugar para compreender o mundo significa aprender a olhar as formas materializadas no espaço expressando as relações existentes entre os homens”, nas mais diversas escalas de interação e interdependência.

Olhar o lugar para ler o mundo, como sugere Callai (2005), ou para compreender a articulação do lugar no/do mundo, como propõe Carlos (2007), aparece como possibilidade metodológica para quem quer e/ou pretende construir um pensamento geográfico crítico-emancipador, que permita ao aluno refletir o seu papel enquanto sujeito sociocultural e histórico, participante do processo de construção e desenvolvimento socioespacial do mundo em que vive.

O escritor Ítalo Calvino (1994, p. 101-102) caracteriza bem essa postura de observadores do espaço em seu personagem, o senhor Palomar, que, ao observar o mundo, descobre também ser necessário se inserir nessa observação, conforme as indagações a seguir:

Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos

está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do outro lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela, que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. E ele, também chamado “eu”, ou seja, o senhor Palomar.

O capítulo “As meditações de Palomar: o mundo contempla o mundo”, do livro *Palomar* (CALVINO, 1994, p. 101-102), estabelece uma crítica à postura passiva dos sujeitos diante das inter-relações estabelecidas na sociedade. Crítica esta para que as pessoas não se tornem meros observadores, sem a pretensão de serem constituintes do espaço, com história, vontade, anseios e idealizações referentes às características humanas que os constituem.

A atividade criativa e criadora coloca o aluno como sujeito da construção e elaboração do pensamento geográfico crítico. Assim, não pode ser visto como mero observador do processo de construção, aqui entendida como característica da condição histórica do homem ao criar ou recriar algo novo, favorecendo a acumulação de experiências. Nesse sentido, “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”, como aponta Vigotsky (2007, p. 11).

O processo de construção do conhecimento geográfico precisa ser capaz de superar a simples interpretação localista e fechada. Entendemos que somente assim essa estratégia poderá provocar o aluno a pensar sobre sua realidade socioespacial de maneira ampla e articulada às diferentes escalas geográficas.

É importante ressaltar que o lugar não se restringe ao espaço vivido, como compreendido por parte da fenomenologia, mas sim na relação dialética estabelecida nas relações de vizinhança, nos conflitos e nas diferenças existentes entre o espaço global e o local, deve ser entendido como produto social construído pelas relações humanas.

O conceito de lugar, como categoria de análise espacial, possibilita pensar o ser humano por inteiro em suas dimensões humana, histórica e social.

Essas dimensões abrem também para o imprevisto, criando cada vez mais novas possibilidades de resistir/intervir nas relações complexas do mundo de hoje.

A Geografia tradicional tratou o conceito de lugar ligado a uma dimensão local, referindo-se à localização espacial. Essa análise já não se aplica ao contexto complexo e atual devido às profundas e amplas transformações espaciais.

De acordo com Carlos (2007, p. 13):

Cada vez mais o espaço se constitui numa articulação entre o local e o mundial, visto que, hoje, o processo de reprodução das relações sociais dá-se fora das fronteiras do lugar específico até há pouco vigentes. Novas atividades criam-se no seio de profundas transformações do processo produtivo, novos comportamentos se constroem sob novos valores a partir da constituição do cotidiano.

De caráter subjetivo, o lugar passou a ser visto como espaço de reprodução da sociedade capitalista, uma concepção que ultrapassa a dimensão de um local delimitado, fechado em si mesmo, pois abarca, em sua concretude e singularidade, as relações afetivas e sociais nele estabelecidas.

A articulação dos fatores ligados aos fenômenos, dos fatos e das contradições socioespaciais promove a construção dos conhecimentos geográficos. Mas como compreender o conceito geográfico de lugar diante da subjetividade imposta pela expansão da globalização?

Straforini (2008) salienta que, em um mundo globalizado, o local e o global estão reciprocamente relacionados, não sendo possível restringir o estudo do lugar ao imediato por si só, dadas as condições da atualidade. Além disso, o autor (2008, p. 92) explica que:

[o] conceito de realidade imediata ou imediato concreto – o que na Geografia vamos chamar de lugar – utilizado na escola, não abrange sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si.

Para Straforini (2008), as relações estabelecidas no lugar assumem uma dimensão multiescalar, haja vista a realidade local estar em constante transfor-

mação e, por isso, a análise socioespacial não admite hierarquização dos lugares próximos ou distantes. Compreender a totalidade-mundo, no entanto, demanda um ensino de Geografia que imprima uma reflexão crítica sobre a construção, o acesso e a apropriação do espaço geográfico em todos os níveis de ensino.

Cabe à escola e ao professor propiciar meios ou condições para que o aluno possa formar, por ele mesmo, os conceitos geográficos, a partir das representações sociais que já possui. Cavalcanti (2014a, p. 26) esclarece que:

O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos se inicia na infância, mas as funções intelectuais básicas para isso só ocorrem na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre ensino, considerar que os conceitos (lugar, paisagem, natureza, sociedade, região e território) comecem a ser formados desde cedo, mas só aos 11, 12 anos a criança é capaz de realizar abstrações, que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas. Mas isso não se dá pela idade simplesmente [esclarece], é preciso levar em conta a experiência.

A construção do pensamento crítico assume um caráter subjetivo, uma vez que cada indivíduo traz uma experiência direta com seu espaço, a qual serve de referência para construir um pensamento geográfico comprometido com sua realidade social.

A representação cartográfica do lugar de vivência torna-se uma referência para a criança começar a pensar e a agir de modo crítico sobre as inter-relações e as contradições socioeconômicas que ocorrem no mundo, pois são situações presentes em seu cotidiano. Os desenhos cartográficos elaborados pelas crianças se apresentam como possibilidades, como caminho teórico de construção social do espaço.

Pensar a construção do espaço a partir dos vários elementos constitutivos do lugar – e não só aqueles apresentados nos dos livros didáticos, mas também com eles – torna-se uma estratégia e/ou uma possibilidade de construção do pensamento geográfico real e concreto. Assim, a criança é instigada a pensar e a repensar a Geografia existente em seu cotidiano.

Na ação de representar, o aluno tem a possibilidade de se perceber como sujeito que constrói e reconstrói o espaço, que atua na sua organização e nas transformações que nele ocorrem.

3. A criança e a representação do lugar

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?
(Paulo Freire)

É interessante perceber como as crianças se organizam em grupos para brincar, escolhem suas brincadeiras, os brinquedos, estipulam regras, delegam funções e delimitam o espaço que ocuparão durante diferentes atividades recreativas, ou seja, exercitam sua autonomia.

Mesmo desconhecendo o conceito de “espaço geográfico” elas participam efetivamente, de modo muito peculiar, de sua construção, já que o espaço é construído pela ação humana. A atuação do ser humano no lugar onde vive constitui um processo contínuo de construção e de reconstrução do conhecimento geográfico, o que ocorre de modo não linear desde o nascimento e se projeta em ações diárias de forma gradativa e espontânea ou sistematizada.

As percepções espaciais das crianças, expressas nas brincadeiras, não são frutos do acaso, mas emergem das ações e das inter-relações construídas culturalmente. São representações espaciais internalizadas durante o processo de desenvolvimento sensorial decorrente das experiências construídas com o grupo social no qual estão inseridas. Lopes (2014, p. 103) relaciona essas ações infantis no espaço às experiências preexistentes, sistematizadas pela mediação por outros grupos sociais, propiciadas pela “interação produtiva”.

A representação espacial assume, aqui, um destaque especial, de construção socioespacial pela interação cultural da criança com e no seu espaço de vivência. Essa reflexão tem por objetivo elucidar nossa preocupação em entender como as crianças percebem, concebem, interagem, organizam e representam o espaço geográfico. Antes mesmo de ler e escrever as palavras, a criança vive, manipula, nomeia, brinca, desenha, corre, anda, explora lugares, objetos e cheiros característicos do espaço que ocupa.

Segundo Vigotsky (2007), é o significado dos espaços e do que eles expressam que torna a leitura de mundo feita pelas crianças tão diferente da leitura espacial do adulto. Assim como as operações mentais utilizadas decorrem da experiência, esse processo de imaginação ampara-se nas relações, nas experiências, no interesse, no envolvimento que elas estabelecem com o espaço on-

de vivem. Isso nos leva a questionar: o espaço percebido pelas crianças é o mesmo percebido pelos adultos? Ou ainda, qual é o papel da percepção espacial na operacionalização e na representação gráfica das relações espaciais?

A partir do momento em que ocorre a ação de representar e dar significado ao objeto desenhado, inicia-se o processo de assimilação conceitual e a sistematização do conhecimento. Sendo assim, é possível compreender que os desenhos elaborados a partir da memória das crianças podem ser o ponto de partida para a apropriação da linguagem cartográfica, pois eles mostram como elas concebem as referências dos lugares onde vivem.

A ação de representar o espaço geográfico fornece ao aluno a oportunidade de pensar, raciocinar lógica e criticamente a organização socioespacial na qual vive e é sujeito de construção. As representações do lugar de vivência especificam o modo como as crianças concebem qualitativamente a pluralidade de espaços existentes e a interdependência sócio-histórica estabelecidas entre eles.

4. A representação dos espaços vividos

*Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem
ou caminhada da heteronomia para a autonomia.*
(Paulo Freire)

A representação cartográfica expressa nossas primeiras experiências de organização espacial. Serve de referência às crianças na construção do pensamento geográfico de lugar e de mundo, além de propiciar que compreenda o seu papel de sujeito que constrói, usa, organiza e transforma esses espaços para atender as suas necessidades.

Os espaços vividos, expressos nas representações cartográficas, retratam as primeiras experiências de elaboração e de renovação do pensamento da criança. A ação de representar, analisar e fazer a leitura do seu trabalho e/ou dos colegas, expostos em murais no pátio ou na sala de aula, permite que os alunos consigam compreender as dinâmicas socioespaciais que caracterizam o lugar de vivência.

Como sugestão metodológica para a criança perceber os diversos elementos que compõem o lugar e para que possa se apropriar dele de modo signifi-

cativo, propusemos, durante a aplicação da pesquisa empírica, a realização de uma oficina de representação cartográfica. Nessa oficina, houve uma organização pedagógica para permitir aos alunos utilizarem o espaço de modo agradável e ao som de uma música ambiente (Aquarela)⁶, a fim de que as crianças se sentissem relaxadas durante a execução da atividade proposta.

Após a conclusão das representações cartográficas de seus espaços vividos, foi sugerido, pela professora/mediadora, que as crianças apresentassem seus trabalhos aos colegas da turma e, em seguida, organizassem uma exposição no pátio da escola.

Os objetivos de aprendizagem foram previamente definidos juntamente com os alunos, para que pudessem relatar alguns aspectos relacionados a sua rotina e que lhes possibilitassem se expressar oralmente para ilustrar as características de sua residência ou do lugar representado cartograficamente, bem como pontuar os motivos que tornam esses lugares especiais para elas.

A realização da oficina de representação cartográfica contou com a organização prévia do espaço e de recursos didáticos variados, como folha de papel sulfite, régua, borracha e lápis de cor, bem como fita adesiva, para que os alunos, em grupos, pudessem utilizá-los de modo interativo, por acreditarmos que é na inter-relação social que a criança aprende a pensar, a organizar e a sistematizar a construção do pensamento geográfico.

A organização da oficina de representação cartográfica teve como objetivo compreender, por meio das elaborações individuais e/ou coletivas das crianças, os lugares de que mais gostam e, a partir deles, reconhecer as inter-relações socioespaciais neles estabelecidas.

Sob a mediação da professora, os alunos foram instigados a identificar alguns elementos que fazem parte do mapa, como escala, projeções e legendas. Esses elementos serviram de referenciais para a execução do trabalho pedagógico de construção da representação cartográfica dos alunos.

A execução da atividade proposta aconteceu em um ambiente organizado previamente, com as carteiras dispostas em círculo para que todos tivessem a possibilidade de estabelecer contato visual e oral com os demais participantes da oficina. O uso coletivo dos materiais e o contato direto com outras crianças, com diferentes níveis de percepções espaciais, apresentou-se como possibili-

⁶ Compositores: Antonio Pecci Filho Toquinho / Vinicius de Moraes. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/toquinho/aquarela-original.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

dade de confrontar as diversas leituras e experiências que os alunos trazem do lugar de vivência e que colaboram para a construção e reconstrução do pensamento espacial.

Após a elaboração das representações cartográficas, as crianças apresentaram oralmente, para os colegas, os lugares representados e o porquê da escolha do espaço. Posteriormente, foi organizado um mural no pátio da escola com as elaborações dos alunos para que os demais estudantes, professores e outras pessoas pudessem ter acesso à atividade desenvolvida. Foi possível observar que os alunos se sentiram mais à vontade em desenhá-los do que em falar sobre sua elaboração (desenho).

Na Figura 1 apresentamos uma amostragem da percepção dos alunos sobre seu espaço de vivência.

Figura 1. Exposição das representações cartográficas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 16 de junho de 2017.

Quando as crianças desenham a partir da memória, elas pensam sobre os arranjos do espaço vivido e, ao pensar sobre o espaço, desenvolvem as habilidades do pensamento espacial (MORAES, 2017). Esse pensamento possibilita que a criança estabeleça uma conexão ligada aos conceitos cartográficos, desenvolva a capacidade de diferenciar e comparar, adquira uma noção de visão frontal e vertical, além de noções espaciais como vizinhança, orientação, deslocamento e posição no mapa. Considerando esses aspectos, faremos uma breve interpretação dos desenhos dos seguintes estudantes:⁷ Constelação (8 anos), Lua (8 anos), Cometa (9 anos) e Cruzeiro do Sul (9 anos).

A escolha dos lugares, das cores e dos repertórios gráficos demonstra a originalidade da interpretação não só da representação em si, mas do sentido e significado que contém e que vai além da leitura do interlocutor. Ao tentar interpretar a representação cartográfica de uma criança, o adulto corre o risco de decifrá-la erroneamente.

A aluna Constelação retrata um lugar aconchegante, guardado na memória afetiva dos vínculos familiares, uma vida simples, livre de muros e limitações. Evidencia o contato com o cantar dos pássaros ao amanhecer e árvores que dão sombra nos dias quentes e possibilitam grandes aventuras de subir e descer e de pegar os frutos maduros no pé. Para a aluna Lua, o lugar está relacionado à diversão com o grupo familiar nos fins de semana. A praça, após a missa, a pipoca, o algodão doce e as brincadeiras de pega-pega representam uma íntima relação afetiva e de pertencimento.

Para o aluno Cometa, ir e vir ao campo de futebol significa a possibilidade de assistir a um simples jogo na companhia do pai, o que torna aquele local um lugar mágico de infinitas emoções. O aluno Cruzeiro do Sul representa o aconchego do lar: a casa é o lugar delimitado, no qual impera a segurança, a afetividade e a cumplicidade, onde se sente seguro, protegido e amado.

Durante a execução da atividade proposta de elaboração das representações cartográficas, as crianças tiveram a oportunidade de verbalizar, de diferentes modos, suas impressões, seus sentimentos a partir dos diversos elementos representados e/ou não do seu espaço de vivência. Contudo, no quesito “pontos de orientação”, mostraram desconhecer as capacidades operativas, dificul-

⁷ Para preservar o anonimato, os nomes são fictícios e baseados na Astronomia. Compreendemos que os estudantes devem ser os astros principais no processo de ensino-aprendizagem.

dade própria da idade. A maioria dos desenhos não interagem com outros lugares e estavam soltos, mas legíveis. Isso nos leva a pensar que é preciso motivar as crianças a pensar sobre o lugar de vivência para que elas possam se apropriar do espaço geográfico em que vivem.

5. Avaliação da aplicação da sequência didática

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.
(Paulo Freire)

Para a avaliação da proposta de desenvolvimento da sequência didática, pontuaremos dois aspectos que consideramos importantes durante essa realização:

- A proposta fez sentido para as crianças, pois partiu de uma realidade imediata e teve como possibilidade a inter-relação com outros espaços em diferentes escalas de análise.
- De acordo com relatos dos professores da escola em que a pesquisa foi realizada e da participação das crianças nas atividades propostas, consideramos que os objetivos foram alcançados. Nesse sentido, contribuiu para a reflexão acerca do ensinar e aprender Geografia com significado, uma vez que valorizou e relacionou os conceitos à realidade vivida pelos alunos.

Reconhecemos que ensinar Geografia para as crianças, para que os conteúdos tenham sentido e significado para elas, não é uma tarefa fácil, mas a consideramos gratificante. Desse modo, podemos dizer que as oficinas realizadas como parte da sequência didática ajudaram os alunos a contextualizarem os conteúdos propostos e a analisá-los de modo a contribuir para a construção de um conhecimento que consideramos geográfico.

A sequência didática foi realizada com o intuito de despertar diferentes olhares para o mesmo lugar de vivência, a fim de suscitar nas crianças a construção de habilidades que lhes permitam problematizar a realidade vivida pela capacidade de observar, ler, organizar e analisar os lugares vividos pelos estudantes.

6. Considerações finais

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e dever de dizê-lo.
(Paulo Freire)

A escolha da representação cartográfica ocorreu devido a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem acerca da leitura, compreensão e percepção do lugar de vivência desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, para que ocorram a construção e o desenvolvimento dos conhecimentos socioespaciais dos alunos.

Os múltiplos olhares e as diferentes leituras e interpretações feitas do lugar em que se vive indicam o modo como o ser humano se organiza e como estabelece vínculos sociais, afetivos e culturais que o identificam e possibilitam a construção das inter-relações responsáveis pelo estabelecimento do sentimento de pertencimento do homem ao mundo.

A esse respeito, abriu-se uma discussão sobre a relevância da mediação do professor, sugerida por Paulo Freire (1999), no ensino de Geografia para a construção e o entendimento das crianças de que o espaço geográfico é fruto das relações humanas em constante processo sócio-histórico de construção e de transformação socioespacial.

Correlacionando os pontos mencionados à pesquisa realizada, foi possível observar que a contribuição para a formação do leitor do espaço geográfico por meio da representação cartográfica obteve resultados satisfatórios. Isso nos leva a crer que, apesar das dificuldades encontradas pelas professoras regentes no decorrer do processo e das necessidades do uso de recursos metodológicos referentes à parte prática do trabalho para atender às especificidades exigidas pelo público-alvo, os resultados foram, por fim, satisfatórios.

Para além, e com vistas a apresentar os pontos positivos obtidos durante a realização da pesquisa, retoma-se, aqui, a problemática elencada ao início do estudo de caso, referente ao contexto do ensino de Geografia nos anos iniciais, que teve por preocupação tentar responder à seguinte questão: em que medida a representação cartográfica do espaço de vivência dos alunos pôde contribuir para a construção do conceito geográfico de lugar? Com base nesse questionamento, o trabalho se propôs a tecer algumas considerações a respeito da construção e do uso do espaço cotidiano enquanto construção socioespacial.

Toda a análise realizada teve por objetivo elencar elementos que permitissem discutir as potencialidades da representação cartográfica na construção do raciocínio espacial e, conseqüentemente, possibilitar, a partir desse raciocínio, que as crianças construíssem o conceito geográfico de lugar para que o discente pense no seu espaço, na sua identidade, na noção de pertencimento e na autonomia de pensamento espacial. Enfim, um conhecimento capaz de possibilitar ao aluno estabelecer referências mais amplas de análise e de compreensão crítica do mundo em que vive.

Poucos alunos não conseguiram estabelecer relações entre lugar e local no mundo em que vivem. Evidenciou-se que, durante a construção e o desenvolvimento das habilidades de fazer a leitura e a interpretação do espaço de vivência, as crianças sentiram-se motivadas a pensar sobre a organização, o uso e a apropriação do espaço-lugar onde vivem.

O uso da representação cartográfica dos espaços conhecidos assumiu um caráter metodológico de reversibilidade da percepção. A criança passou a ser motivada a observar, a ler e a interpretar o seu espaço de vivência para representá-lo. Ao construir suas representações, passou a pensar, analisar e refletir sobre a forma de organização dos elementos espaciais existentes na sua representação.

Durante a realização da pesquisa de campo, os estudantes demonstraram múltiplos olhares acerca do lugar, restritos aos conhecimentos construídos a partir das experiências conseguidas nos lugares de vivência. Por outro lado, encontramos poucos significados para os conhecimentos construídos na escola sobre esse mesmo lugar. Isso nos leva a crer que o lugar não é objeto de conhecimento na/da escola, pois os conceitos geográficos não são utilizados para explicar a realidade das crianças, mas apenas para cumprir as determinações contidas no currículo referência.

Para Almeida (2014) e Cavalcanti (2014b), faz-se necessário superar as práticas centradas no acúmulo e na memorização dos conteúdos para que a criança possa construir um conhecimento geográfico significativo. Para que o lugar seja de fato um conteúdo geográfico, precisa ser questionado, compreendido e analisado como uma construção social permeada de contradições, conflitos e passível de mudanças.

As informações desconexas ou fragmentadas sobre o estudo do lugar não contribuem para uma construção do pensamento geográfico dos alunos. As-

sim, não basta cumprir um currículo obrigatório somente com a representação do espaço vivido para que ocorra a construção do conhecimento socioespacial, é necessário “elucidar o papel do espaço como elemento indispensável à compreensão do mundo moderno” (CAVALCANTI, 2014b, p. 9).

É preciso considerar os significados dos conhecimentos geográficos construídos nas aulas de Geografia em confronto com a experiência vivida no cotidiano do aluno, para que ele possa ampliar esses significados durante a construção de novos conceitos no confronto com as problemáticas mundiais que se materializam nos lugares específicos.

Para finalizar, mas não concluir, acreditamos que a representação cartográfica dos espaços de vivência pode colaborar para que os alunos construam uma consciência espacial de lugar entrelaçada, articulada e determinada pela totalidade espacial. Todavia, compreendemos que esse tema não se esgota aqui. Muitas pesquisas e discussões acerca dessa problemática são necessárias para que se rompa com os impasses de ordem epistemológica e ocorra a construção de um conhecimento socioespacial verdadeiramente significativo para os alunos e para professores desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 5. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

CALLAI, Helena Capetti. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Capetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2017.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (Org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014a. Cap. 6, p. 77-98.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole no ensino de Geografia: o que / para que / para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: América, 2014b. p. 27-44.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GODOI, Maria do Carmo. *A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar*. 2019. 178f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

JOLY, Fernand. *A cartografia*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino de colecionava lugares. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (Org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 7, p. 99-108.

MORAES, Jerusa Vilhena de. Ler o mundo para compreendê-lo: indicadores de alfabetização geográfica (IAG). *ACTA Geográfica*, Boa Vista, p. 119-139, Edição Especial 2017. Disponível em: <http://revista.ufrb.br/actgeo/article/view/4770/2412>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SANT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Don Marcos Barbosa. 48. ed., 49. reimpr. Rio de Janeiro: Agir. 2000. (Aquarelas do Autor).

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Elaine Izabel da Silva Cruz - Escola Especial Helena Antipoff/Apae¹
Márcia Cristina Machado de Oliveira - Escola Especial Helena Antipoff/Apae²

Resumo: Este artigo se configura como um relato de experiências, promovendo um diálogo sobre a prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de ensino especial de Goiânia, sob a ótica da teoria de Paulo Freire. Os alunos frequentam as oficinas: Psicomotricidade, Educação Aquática, Autogestão, Linguagem e Comunicação, Raciocínio Lógico, Informática Educativa, Música, Leitura e Escrita. A proposta por nós vivenciada (e apresentada neste texto) se justifica por almejar que as crianças atendidas no AEE alcancem – na medida de suas limitações – a autonomia e a liberdade de pensamento/ação propostas por Paulo Freire. As crianças com necessidades educacionais especiais, por vezes, demoram mais tempo para alcançarem a autonomia do que as demais. Apesar disso, tem sido perceptível em nosso cotidiano o desenvolvimento das crianças que atendemos. E nossa função é oportunizar que elas se desenvolvam e incentivar a autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Nosso trabalho diário valoriza a historicidade e o ser que cada criança é, a partir da observação, construção de sentidos e significados ao processo de conhecimento. Pensar e sentir a educação é aceitar o desafio de que não existem respostas e soluções prontas e acabadas. É trabalhar com as incertezas buscando a flexibilidade, a abertura a novas possibilidades; é assumir uma concepção que envolve diálogo constante e iniciativa de seus protagonistas. Essas têm sido nossas buscas nos atendimentos aos alunos de AEE.

Palavras-chave: AEE. Autonomia. Crianças com necessidades especiais.

¹ Mestre em Performances Culturais – UFG (2015). Doutoranda em Ciências da Saúde - UFG. E-mail: elaineizabel@hotmail.com

² Mestre em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG (2016). E-mail: marciacia2@gmail.com

1. Introdução

Este texto parte da premissa de um diálogo sobre nossa prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Especial Helena Antipoff - Apae - de Goiânia, sob a ótica da teoria de Paulo Freire, que é um filósofo e grande ser humano e o qual homenageamos pelo seu centenário.

Corroborando o nosso diálogo, Freire (1977, p. 40) pontua:

Para ser válida, toda a educação, toda ação educativa deve ser precedida necessariamente de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem se quer educar (ou, melhor dizendo, a quem se quer ajudar para que se eduque).

Freire (1977) faz uma reflexão sobre a educação, trazendo o homem como sujeito e tendo o cuidado para não usar métodos pedagógicos que reduzem o homem a um objeto. Nessa concepção de trabalho, buscamos no AEE uma ação educativa que promova sujeitos conscientes, participativos, com atitude crítica que escolhem, decidem e libertem-se em detrimento da submissão.

Na Apae de Goiânia:

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC *apud* ROPOLI *et al.*, 2010, p. 19).

Sustentado por decretos e resoluções, o Atendimento Educacional Especializado é proposto como forma de organização do ensino especial. Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação têm o direito de se matricular na rede regular pública de ensino e, concomitantemente, no contraturno, frequentar o AEE. Nesse sentido, o AEE se configura como um momento extra de estimulação para as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE).

A proposta por nós vivenciada (e apresentada neste texto) se justifica por almejar que as crianças atendidas no AEE alcancem – na medida de suas limi-

tações – a autonomia e a liberdade de pensamento/ação propostas por Paulo Freire. Um olhar para além das necessidades especiais, que vê a criança como um ser humano: “[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1967, p. 39).

2. Intervenções pedagógicas

Este artigo se configura como um relato de experiências, sendo as intervenções pedagógicas aqui compartilhadas práticas educativas semanais que acontecem na Escola Especial Helena Antipoff – Apae.

As crianças atendidas no AEE da referida unidade da Apae Goiânia estão na idade de seis meses até sete anos e onze meses e são encaminhadas pela gerência de inclusão da Secretaria Municipal de Ensino com as queixas da família e escola sobre o aprendizado e desenvolvimento.

Ao todo, são atendidas anualmente 60 crianças: 30, no matutino e 30, no vespertino. Cada criança é atendida duas vezes por semana. As turmas de AEE são divididas em “segunda-feira e quarta-feira” e “terça-feira e quinta-feira”, sendo duas turmas em cada turno.

Os atendimentos do AEE são realizados de forma que os alunos são constantemente acolhidos e avaliados. É realizado o estudo de caso de cada criança, para melhor conhecimento das necessidades e aplicação adequada das ações no processo de ensino-aprendizagem.

As crianças são acompanhadas por uma equipe multidisciplinar e multiprofissional constituída por: pedagogas, psicopedagogas, professores de Educação Física, psicomotricista, fonoaudiólogas, coordenadora pedagógica e assistente social.

Os alunos frequentam as seguintes oficinas: Psicomotricidade, Educação Aquática, Autogestão, Linguagem e Comunicação, Raciocínio Lógico, Informática Educativa, Música, Leitura e Escrita. Cada Oficina tem duração de 45 minutos e, diferentemente do que acontece nas aulas da escola regular, comporta poucos alunos, cerca de quatro/cinco. No decorrer do turno, os alunos são atendidos pelas diferentes oficinas. De acordo com a necessidade, eles podem repetir uma oficina no decorrer da semana. A ordem de atendimento e o horário

de cada oficina realizada pelo aluno é preestabelecido em consonância com a avaliação inicial e o estudo de caso.

O desenvolvimento das intervenções pedagógicas e os resultados conquistados por cada criança são compartilhados pela equipe multiprofissional nas devolutivas para as escolas, unidades regionais e família.

3. As Oficinas do AEE: uma educação para a autonomia

A primeira infância é uma fase importantíssima no desenvolvimento global da criança. Assim, quanto mais precocemente a criança NEE for estimulada, melhor será sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, afetivo e emocional de forma integral.

Para isso, torna-se fundamental a compreensão com Freire (1967, p. 97) de que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Se no ensino regular é preciso atenção e esforço para não impormos as nossas próprias ideias ao educando, mais ainda se faz necessário no atendimento à criança NEE, para que consigamos propiciar meios para o pensar autêntico. E, nessa perspectiva de uma educação para a autonomia, descrevemos como são os atendimentos nas oficinas do AEE:

A oficina de Psicomotricidade tem por objetivo que a criança vivencie situações com o seu corpo para se organizar e formar conceitos de consciência corporal, bem como de se expressar pelo corpo e de se situar no tempo e espaço, sendo realizada por meio de jogos e de atividades lúdicas. De acordo com Bueno (1998, p. 51), “a psicomotricidade faz-se necessária tanto para a prevenção e tratamento das dificuldades quanto para a exploração do potencial ativo de cada um”.

Essa é a formação de base indispensável no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. Como exemplo de ações pedagógicas psicomotoras, podemos citar: circuito sensório-psicomotor; engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeios ao ar livre), subir/ descer, vestir, despir, amarrar e abotoar sapatos e outros.

Em nossa unidade de ensino, temos também a psicomotricidade no meio líquido, denominada “educação aquática”. A partir do lúdico, as proposições pe-

dagógicas realizadas dentro da piscina potencializam o desenvolvimento e a descoberta da construção do corpo, bem como das experiências motoras. O meio líquido permite vivenciar movimentos e sensações que não são possíveis fora dele.

Por exercer um grande fascínio sobre a criança, oferece novas e enriquecedoras possibilidades de ação. Assim, essa oficina busca muito mais do que o ato de “nadar”. Nela, a criança é considerada em sua totalidade, sendo observados os aspectos afetivo e social, conforme propõem Nogueira *et al.* (2019, p. 343):

[...] autonomia, participação nas atividades, responsabilidade, cooperação, socialização, respeito aos colegas e professores, criatividade, solução de problemas, interação social, respeito às normas e condutas, confiança para enfrentar os desafios, motivação e envolvimento nas atividades em grupo.

A autonomia é também potencializada na Oficina de Autogestão, na qual o educando vivencia os eixos independência e identidade, visando à autonomia de vida diária. Alguns exemplos de atividades de vida diária (AVS) desenvolvidas nessa oficina são: hábitos alimentares ou de sentar-se à mesa; adequação para vestir-se e organização de seus pertences; hábitos de higiene e cuidados pessoais; alimentação usando talheres (adaptando estes caso haja necessidade). Essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, emocional de forma integral. Nas aulas, busca-se desenvolver a capacidade das crianças de se perceberem como sujeitos, pois como afirma Freire (1996, p. 26): “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Em todas as oficinas do AEE há um olhar atento do professor para o educando e as ações que as crianças gostam de executar são levadas em consideração. Desse modo, podemos partir de algo que elas apreciam para que elas se envolvam conosco no processo de aprendizagem. Freire (1996, p. 72) aponta que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

Nesse sentido, descrevemos aqui a Oficina de Informática Educativa. O computador fascina a maioria das crianças e tem sido considerado uma das tecnologias assistivas (TA) de sucesso e aliado na sala de aula, proporcionando a interatividade do educando com o conhecimento e permitindo a participação ativa deste no processo de ensino-aprendizagem.

A informática educativa busca o acesso à internet e a softwares educativos enquanto recurso pedagógico, incentivando a descoberta de informações e a construção do conhecimento, sendo desenvolvida a iniciação do manuseio do mouse e teclado para melhoria da coordenação motora (ampla e fina). Fazemos o uso de jogos de memória; orientação temporal e espacial; percepção auditiva, percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação), raciocínio lógico-matemático, planejamento e organização, desenvolvimento do processo de aquisição da leitura, escrita na perspectiva de letramento de forma significativa e lúdica, respeitando o interesse, necessidades, possibilidades e potencialidades de cada criança.

Algo que, também, encanta as crianças é a música. A oficina de música objetiva – assim como as oficinas supracitadas – o desenvolvimento de habilidades em aspectos motores, cognitivos e socioafetivos. Mas utilizando especificamente a música e seus elementos (melodia, ritmo, harmonia, letra). Dentre as atividades realizadas com as crianças estão: explorar materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e a experiência com a linguagem musical; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir sons, diferenciar fontes sonoras diversas; integrar e motivar as crianças por meio da música; explorar o movimento corporal; desenvolver a memória musical; cantar canções curtas e de fácil memorização; desenvolver a percepção auditiva e concentrar-se.

Concordamos com Silva e Almeida (2018, p. 83) que a educação musical na escola regular [e no AEE] “precisa ser entendida, primeiramente como uma prática social, pois, como afirma Loureiro (2012, p. 114), ‘nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam”.

Na oficina de raciocínio lógico são proporcionadas atividades para a estimulação e desenvolvimento do pensamento lógico por meio de jogos como: quebra-cabeça, toquinhos de madeira coloridos, números móveis em MDF, sequência lógica, jogo da memória, jogos que relacionam números às quantida-

des, alinhavos de números, lego com peças grandes e pequenas, dominós de números de quantidades, de cores e de animais, ábaco, livros diversos, brinquedos sonoros, músicas cantadas, massagem com esponja, rolinho, pincel, escrita de números no quadro, no caderno, além de atividades de reconhecimento e escrita dos números relacionando números às quantidades. O objetivo de cada ação pedagógica tem foco na criança, lembrando sempre com Freire (1997, p. 64) que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

A Oficina da leitura e escrita propicia a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva de letramento. São desenvolvidas atividades de leitura, dramatização de histórias com fantoches, bem como brincadeiras de cantar e dançar. Nessa oficina, propiciamos às crianças o convívio com diversos gêneros textuais para que se apropriem desses textos e sejam capazes de criar oralmente histórias, poesias, músicas, contos, textos científicos, informativos, bilhetes, avisos; bem como sejam capazes de trabalhar com pequenos textos (parlendas, trava línguas, poesias e outros) para que memorizem e desenvolvam a linguagem oral e escrita. A Oficina propõe diálogos, trocas entre professor e aluno.

Estamos certos de que “a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande” (FREIRE, 1997, p. 65), por isso é importante sempre revisitarmos os nossos objetivos na prática educativa a fim de não nos desviarmos. Nesse sentido, e por fim, apresentamos a Oficina de linguagem e comunicação. Nela, o(a) profissional da fonoaudiologia desenvolve – em parceria com os educadores – ações que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem, motricidade oral e voz que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem da criança.

A atuação da equipe tem caráter terapêutico/educacional, sendo estimulada a comunicação expressiva e receptiva, a estruturação frasal (coesão/coerência), sanando, quando possível, as alterações no quadro fonético-fonológico. Objetivamos também estimular a oralização e a percepção auditiva da criança, ampliar o seu vocabulário e adequar o uso funcional da linguagem. Algumas atividades realizadas nessa oficina: adequar alternância de turnos; solicitar verbalmente objetos e ações, permissão e informações; fazer relatos de experiências não imediatas, referindo-se a eventos distantes no tempo passado ou fu-

turo; compreender ordens com três ou mais ações, solicitações ou comentários; aprimorar processamento auditivo e desenvolver a consciência fonológica; aumentar seu léxico e aperfeiçoar a produção de frases.

Diante do exposto, atentamos para o ensinamento de Paulo Freire (1977, p. 99-100), que pontua:

Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem num pensamento crítico - pensamento que discerne a solidariedade entre os homens e o mundo e não admite a possibilidade de os separar, pensamento que percebe a realidade como um processo em evolução, em transformação, mais que como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que submerge sem cessar na temporalidade, sem medo a riscos.

4. Resultados obtidos

As descrições das oficinas tiveram sua apresentação de forma individual, mas o diferencial desse trabalho consiste em um diálogo permanente e constante entre os profissionais, escolas e famílias para realmente amenizar ou romper as barreiras que impedem as nossas crianças de aprender e se desenvolver.

As crianças com necessidades educacionais especiais, por vezes, demoram mais tempo para alcançarem a autonomia do que as demais. Pode ser ainda mais lento o processo de alcançar um posicionamento crítico diante da sociedade. Talvez, aquelas com maiores dificuldades e necessidades especiais nem alcancem essa criticidade. Apesar disso, tem sido perceptível em nosso cotidiano o desenvolvimento das crianças que atendemos. E nossa função é oportunizar que elas se desenvolvam e incentivar a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Nosso trabalho diário valoriza a historicidade e o ser que cada criança é, através da observação, construção de sentidos e significados ao processo de conhecimento. Buscamos ter clareza das reais demandas das crianças, conhecer e se interessar por suas histórias, considerando aspectos sociais, experiência escolar, interesses, conhecimentos, necessidades, habilidades e potencialidades.

A nossa concepção no AEE busca o Pensamento Sistêmico (VASCONCELOS, 2003), de entender a complexidade das diferenças humanas, ampliando o olhar e focando nas relações humanas e no contexto de todos os envolvidos nesse processo (pai, mãe, responsáveis, médico, professor, criança, escola, dentre outros).

A autonomia das crianças, resultado que tanto almejamos em nossa prática pedagógica, acontece em tempos diferentes. Não é algo que podemos colocar prazo definido ou exigir que as crianças alcancem. É preciso responsabilidade e paciência. Ou, nas palavras de Freire (1977), amor e coragem.

5. Considerações finais

Pensar e sentir a educação é aceitar o desafio de que não existem respostas e soluções prontas e acabadas. É trabalhar com as incertezas buscando a flexibilidade, a abertura a novas possibilidades; é assumir uma concepção que envolve diálogo constante e iniciativa de seus protagonistas. Essas têm sido nossas buscas nos atendimentos com os nossos alunos de AEE.

Buscamos, com Freire (1977), o diálogo e a ação de forma indissociáveis; sendo o diálogo a essência da humanização dos homens. Uma pedagogia humanizante se faz no diálogo permanente na comunidade escolar, tornando assim todos os sujeitos em uma ação comprometida em conhecer de forma crítica a realidade para revelá-la e transformá-la.

Precisamos buscar a cada encontro conhecer as habilidades, potencialidades e necessidades das crianças para conseguirmos que elas aprendam e se desenvolvam. Não existe uma fórmula mágica ou uma receita pronta e acabada para atender às demandas específicas de cada uma delas. Mas, como professoras de uma Escola Especial, e membros de uma equipe multiprofissional e multidisciplinar que pesquisa, estuda e sistematiza estratégias para lidar com crianças especiais, compartilhamos aqui um pouco de nossas experiências.

Que esse nosso diálogo em busca da pedagogia humanizante seja um desafio permanente, ecoando e concretizando no mundo essa busca pela ética, pela fraternidade, pela justiça, pela equidade, pelo amor, culminando na autonomia das crianças com necessidades especiais.

Referências

- BUENO, J. M. *Psicomotricidade: teoria e prática*. São Paulo: Lovise, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Filosofia e Problemática*. In: INODEP (Biblioteca Nova Critica). A mensagem de Paulo Freire (Textos de Paulo Freire). Porto/Portugal: Editora Nova Critica, 1977. p. 31-66.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NOGUEIRA, S.A *et al.* Orientações para o planejamento do ensino-aprendizado da natação para crianças na perspectiva da inclusão. In: DÍAZ, F. *et al.* (Orgs.) *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 333-346. ISBN: 978-85-232-0928-5.
- ROPOLI, E.A. *et al.* *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: SEESP/MEC; UFCE, 2010. 48 p.
- SILVA, C.V.; ALMEIDA, C. M. Educação Musical e Inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no Ensino Fundamental. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 14, n. 4, 2018.
- VASCONCELLOS, M. *Pensamento Sistêmico - O Novo Paradigma da Ciência*. Papyrus Editora, 2003.

O LUGAR: REFLEXÕES DO EDUCAR EM PAULO FREIRE E MILTON SANTOS

Maurício Barbosa Carneiro - RME/Formosa¹
Eilson Rodrigues Olanda - PPGEEB/CEPAE/UFG²

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG, na linha de pesquisa Práticas escolares e aplicação do conhecimento, no ano de 2019. A pesquisa analisou a categoria lugar no ensino de geografia. Traz reflexões de como os aportes teóricos de Paulo Freire e Milton Santos dialogam com o espaço escolar na compreensão da categoria lugar e de que forma professores e estudantes, a partir de uma análise crítica, estabelecem uma melhor compreensão/ação nos seus espaços. Entende os sujeitos como pessoas que precisam ser ouvidas dentro dos contextos onde se inserem, que sejam construtoras das suas práxis. O diálogo é, portanto, uma escolha ética e uma ação no mundo. A metodologia de trabalho é de natureza qualitativa, participante e foram utilizados como produção de dados o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação. Os resultados alcançados foram: o lugar dos estudantes é desconsiderado no ambiente da sala de aula, há pouca vinculação da categoria lugar com os processos globais, é preciso discutir os contextos dos estudantes a partir da autonomia desses sujeitos, da criticidade das suas práxis e da inserção dos seus espaços no contexto escolar.

Palavras-chave: Categoria lugar. Paulo Freire. Milton Santos.

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG (2019). Doutorando em Educação - UnB. E-mail: mauricio.carneiro@aluno.unb.br

² Doutor em Geografia - Unesp/Presidente Prudente (2010). E-mail: eolanda@ufg.br

1. Introdução

Debater sobre as contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire e Milton Santos sobre a categoria lugar no ensino de Geografia é o objetivo que se delineia neste texto, originado de um recorte de dissertação de mestrado, defendida em 2019. A investigação realizada partiu da seguinte questão central: como a Geografia Escolar, por meio da categoria lugar, contribui para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e propositivo?

Entendemos ser necessário pensar esses sujeitos (alunos e professores) a partir dos contextos onde são percebidos e vivenciados. E, nesse sentido, a categoria lugar traz as contribuições do como eles podem dialogar com o espaço onde vivem e como a escola e o educar podem contribuir nesse processo. Dessa forma, apresentamos algumas ideias desenvolvidas pelos autores Paulo Freire e Milton Santos, para embasar as discussões sobre a categoria em estudo.

A proposta deste artigo justifica-se em virtude da necessidade de reflexões que promovam novas formas de condução do processo de ensino/aprendizagem em Geografia, podendo contribuir para consolidar esse conhecimento vinculado à realidade do educando (CALLAI, 2012). A metodologia utilizada foi de base qualitativa, a partir do procedimento da pesquisa bibliográfica com o intuito de aprofundar o tema em questão.

As razões que levaram à escolha do objeto deste artigo se relacionam ao desejo de contribuir como reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem em Geografia, tornando-o mais próximo da realidade dos estudantes e professores e da necessidade de pensar nas contribuições de Paulo Freire e Milton Santos na construção de possibilidades de um ensino mais significativo no pensar a escola e o meio onde se inserem.

O artigo foi organizado em duas partes. Na primeira delas, debatemos aspectos da categoria lugar em Paulo Freire, considerando as discussões do autor a respeito da autonomia dos sujeitos, da construção das aprendizagens significativas, da criticidade. Após, apresentamos reflexões dessa categoria em Milton Santos dialogando sobre como os lugares se mundializam e se tornam “globalmente ativos”.

Buscamos chegar, ao final do texto, a uma apreensão dos aportes teóricos em Paulo Freire e Milton Santos destacando de maneira sucinta as suas contribuições para o pensar a categoria lugar no ensino de Geografia.

2. A categoria lugar em Paulo Freire

Freire (1996) percebe a escola como um ambiente favorável à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo. Essa aprendizagem significativa refere-se ao processo de aquisição de saberes que façam sentido e/ou relação com o vivido por discentes. O espaço escolar, dessa forma, deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta.

Paulo Freire considera que o docente não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar de maneira adequada permite aos discentes se colocarem como sujeitos históricos, de modo a se conhecerem e ao mundo em que se inserem, intervindo sobre ele, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante.

A verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Sob esse ponto de vista, percebe-se a posição do educando como sujeito do processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador. Ele passa a ser visto como agente e não mais como objeto, isto é, ambos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem numa concepção progressivista.

Educar para Freire é muito mais do que frequentar os bancos escolares, é formar sujeitos que possam modificar sua história e o mundo. Implicitamente, o lugar a que Freire se refere é a realidade transformada, o espaço vivido cultural, social, econômico, político pelos sujeitos em que educadores e educandos estão inseridos como seres que pensam e modificam uma realidade posta. A criticidade dos sujeitos no ensino é necessária para a tomada de consciências e modificação das estruturas já enraizadas.

O ser professor para Freire vai além de transferir conteúdo. É uma prática que deve reforçar a curiosidade do aluno, a sua possibilidade de formular

críticas. Necessita-se, segundo ele, de estudantes e professores que sejam críticos, questionadores, investigadores, humildes e persistentes (FREIRE, 1996). A concepção do professor pesquisador e reflexivo é recorrente nos escritos de Paulo Freire. Para ele isso não é uma qualidade a ser buscada, mas algo que o educador faz em seu cotidiano. É assim que ele constrói a sua concepção de ensino:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

O cotidiano³ do professor e do aluno é algo crucial para Freire. Mais uma vez, o lugar assume importante função diante do ensino. Ele representa a capacidade de buscar, indagar, intervir e conhecer o sentido do fazer educacional. Representa a possibilidade de transformar práticas, de buscar o desconhecido, de conscientizar pessoas. Uma educação freiriana torna-se uma educação para a vida. Um ensino, nesse mesmo contexto, é aquele capaz de despertar o ser crítico na busca pela transformação social.

Educar para a criticidade é nessa visão freiriana algo que precisa ser repensado. Fazem-se assim algumas reflexões. As escolas consideram o lugar do aluno nos seus projetos? Os professores ressignificam os conteúdos diante de uma realidade indiferente aos livros? Os alunos são meros reprodutores de ensino ou seres conscientes da transformação que representam diante da sua realidade?

Pernambuco e Paiva (2005, p. 2), ao observarem essas reflexões do contexto escolar, pontuam que:

Compreender a realidade é reconhecer os nexos que se estabelecem entre esses diversos aspectos, da cultura, da ciência e da tecnologia e as formas como os sujeitos explicam, agem, avaliam e convivem com o outro, é entender que estas interligações transformam o ato de ensinar e aprender.

³ O cotidiano é um conceito operacional, pois permite uma análise crítica do real (LEFEBVRE, 1981, p. 27). Permite-nos, antes de tudo, enxergar o vivido e trazer à tona possibilidades de transformação inseridas nele.

São os nexos, representados pela cotidianidade dos sujeitos, que transformam o saber no sentido de atribuir a eles significados. Educandos e educadores são corresponsáveis pelo ato de aprender e ensinar. São corresponsáveis pelas mudanças de que o lugar, seja a escola, o bairro ou a cidade, precisa. Não é somente uma transformação a partir de uma realidade física, mas também cultural, social, política e econômica.

Freire (1996) faz ainda nos seus escritos uma análise da formação do professor que se pauta pelos lócus histórico ideológico. Segundo ele, como ser participante do processo educacional, o professor também é um sujeito ideologicamente formado, de modo que, quando ensina, não consegue deixar seus ideais do lado de fora da sala de aula.

Nota-se que o lugar no ensino é algo que precisa ser considerado nos processos de ensino-aprendizagem. Perpassa os aspectos formativos dos educadores, bem como potencializa a importância de educandos diante da realidade a ser modificada. O professor formado ideologicamente não esquece as suas crenças, saberes e lutas. O aluno com essa mesma formação torna-se cidadão consciente do seu papel no seu bairro, na sua escola, na sua cidade, região, no seu país.

As reflexões da categoria lugar no ensino de Geografia são cruciais para o entendimento da realidade imediata, da percepção exterior, da construção da cidadania. Tomando até aqui as ideias freirianas, o lugar implicitamente descrito nos seus textos é: um lugar de luta, contrastes, possibilidades, intervenções e ações. Um lugar que se coloca como político, ideológico.

Quando Paulo Freire propõe o seu educar através das palavras geradoras, vivenciadas por seus educandos, há nele um claro vínculo com a cultura do ser no ensino. Ou seja, educar exige colocar-se diante de uma realidade que muitas das vezes não é nossa, mas do meio. Seus temas tinham um vínculo com o lugar em que seus alunos se inseriam, bem como as palavras geradoras vinham de um contexto que todos conheciam e no qual o processo de ensinar e aprender acontecia espontaneamente. É uma teoria da aprendizagem que pressupõe um agir centrado no aluno, no seu espaço, na sua realidade e é, portanto, libertária, crítica e dialógica. Segundo Mizukami (1986, p. 100):

A busca do tema gerador objetiva explicitar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a sua práxis. Na medida em

que os homens participam ativamente da exploração de suas temáticas, sua consciência crítica da realidade se aprofunda.

O refazer das práticas educativas tem em Paulo Freire uma grande contribuição – os diferentes lugares construídos por ele na opressão, na esperança, na ideologia são o que dão corpo a sua obra. A escola, os educadores e educandos inseridos no contexto do espaço vivido, as famílias, existem neles historicidades que precisam ser consideradas, que necessitam ser dialogadas e pensadas nos processos de ensinar/aprender.

A categoria lugar representa muitas possibilidades concretas para pensar o ensino em Geografia e ressignificar os papéis que educadores e educandos desempenham no ambiente de sala de aula. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1981, p. 3) deixa evidente o poder da libertação diante do ensino:

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram, renunciando, como trãsfugas uma vida feliz... sua solução estaria em deixarem de ser “**seres fora de**” e assumirem a de seres **dentro de**. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram “**fora de**” Sempre estiveram dentro de. Sua solução, pois, não está em integrar-se, em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (Grifos nossos).

Os grifos nas expressões **fora de** e **dentro de** na citação de Freire, feitos propositamente por nós, nos fazem pensar no como estamos incluídos ou excluídos como seres marginalizados. Mas há também neles as possibilidades de transformação social, de libertação dessa condição de marginalizado por meio do ensino. Isso pressupõe também um ensino que seja transformador, de que os marginalizados, oprimidos possam participar, incluindo o pensar a realidade distinta daquela que existe. É nesse contexto que, segundo Freire (1981), a pedagogia do oprimido terá de ser criada nas práxis, entre educador e educando, diante da possibilidade de transformação da sociedade.

Os lugares dos excluídos representam um fazer educacional transformador. É a possibilidade de modificar e construir novas estruturas capazes de ressignificar histórias. A escola e o ensino devem, portanto, ser inseridos nesse contexto. A pedagogia do oprimido, para Mizukami (1986, p. 96), é:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto da sua reflexão, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação.

Outras reflexões, pertinentes à temática da categoria lugar no ensino de Geografia, estão implícitas nos escritos de Paulo Freire. A geografia, como ciência do espaço, precisa considerar os agentes e atores que nele trabalham, transformam e sobrevivem. A escola necessita repensar o seu papel diante das contradições espaciais, e o ensino representa a possibilidade de, por meio da prática dialógica entre educandos e educadores, considerar o lugar como ponto de partida. O lugar na escola e o lugar do aluno na escola precisam ser construídos continuamente.

O lugar no ensino de Geografia nos escritos de Freire é aquele no qual seus agentes agem, transformam, criam. É o lugar dialógico, crítico, construtivo, interdisciplinar, histórico, do autoconhecimento, da autonomia, da opressão, da libertação pelas práxis da sua busca (FREIRE, 1984).

O ensinar para Freire (2015, p. 8) é carregado de uma série de exigências.

Ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e exige querer bem aos educandos.

Na obra de Freire, o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto, é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de suas práxis (MIZUKAMI, 1986).

A partir dessa interação que o homem estabelece com o mundo e com o seu contexto educacional, há possibilidades de perceber outras escalas relacionais. O lugar não é um elemento isolado, e isso fica claro quando Freire relaciona o homem-mundo e o sujeito-objeto na constituição das suas práxis. A categoria lugar no ensino de geografia é integralizada, relacionada a outras escalas, e se constitui como possibilidade para a mediação pedagógica.

E ao compreender os processos de ensino aprendizagem inseridos numa realidade que precisa ser considerada pelos professores numa relação de diálogo mútuo, o lugar onde esses sujeitos estão inseridos diz muito sobre como se manifesta neles as diversas contradições. Partimos então para essa compreensão do lugar no mundo globalizado considerando os aportes teóricos do geógrafo Milton Santos.

3. A categoria lugar em Milton Santos

Numa visão dialética, Milton Santos (2005, p. 156) faz uma interpretação do lugar como “condição e suporte das relações globais”, às vezes concebido como mercadoria e também como expressão de uma individualidade. De acordo com ele, no surgimento do meio técnico-científico-informacional, o lugar emerge como uma combinação particular dos modos de produção, reflexo da divisão do trabalho. Na ordem local/global se constitui também uma razão global e uma razão local, que em “cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam quanto se contrariam” (SANTOS, 2005, p. 166). Assim, cada lugar constitui uma existência corpórea e uma existência que se relaciona com o mundo globalizado.

Santos (2012, p. 161-162) considera que o lugar é “globalmente ativo” e que “mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo obtida através do lugar”. Essa consciência pode ser, no lugar, possibilidade de autonomia, de construção de um projeto de futuro que seja diferente do hegemônico.

O lugar é, segundo Santos (2014), a entidade geográfica que apresenta a condição de oportunidades, que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Ao oferecer essa possibilidade, através dele, manifestam-se as relações globais e as contradições da espacialidade.

As trocas comerciais advindas do contexto da globalização reiteram as diferenças e semelhanças entre os lugares e impõe-se a força do lugar, capaz de antepor-se pela sua densidade humana, ao processo perverso da globalização atual. Ou seja, o lugar, diante do jogo desleal de forças, adquire significativa importância. Para Santos (2002), cada lugar é, a sua maneira, o mundo. Impõe-se a necessidade de revisitar o lugar no mundo atual, encontrar seus novos significados.

Apreender o lugar é contextualizá-lo não só espacialmente, mas, fundamentalmente, nas concepções teóricas que oferecem distintas lentes de análise conduzindo a interpretações diferentes. Santos (2002, p. 322) assim denomina o Lugar em sua obra *A natureza do espaço*:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. Todos os lugares se mundializam.

Na análise de Milton Santos o lugar desempenha no contexto global importante papel: o de estimular a competitividade. Ao se mundializarem, as relações econômicas, culturais e sociais coexistem, se adaptam ao contexto em que se inserem, vinculam-se a uma realidade-mundo.

Outra reflexão trazida por Santos (2012) é que o lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. Existe uma preocupação com o lugar advindo do contexto econômico principalmente. Ele constitui a primeira base de um jogo de forças que se manifestam nos lócus do trabalho, da formação e do ensino. O propósito da crítica construída por Santos sobre essa globalização dos lugares pressupõe um repensar sobre algumas questões: a que interesses atendem os lugares? Como a sociedade se organiza diante da invasão globalizante dos produtos? De que forma os espaços vivenciados pelos sujeitos são explorados? O que é atualmente a consciência do mundo obtida através do lugar?

Na sua obra *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*, Santos (2015, p. 83) responde a alguns dos questionamentos aqui levantados e faz a seguinte reflexão sobre o que é a realidade global:

Hoje, vivemos um mundo da rapidez e da fluidez. Trata-se de uma fluidez virtual, possível pela presença dos novos sistemas técnicos, sobretudo os sistemas de informação, e de uma fluidez efetiva, realizada quando essa fluidez potencial é utilizada no exercício da ação, pelas empresas e instituições hegemônicas. A fluidez potencial aparece no imaginário e na ideologia como se fosse um bem comum, uma fluidez para todos, quando, na verdade, apenas alguns agentes têm a possibilidade de utilizá-la, tornando-se, desse modo, os detentores efetivos da velocidade.

Segundo Santos (2014), ao mudar as relações com o mundo, os lugares também operam essa mudança. O lugar define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente (SANTOS, 2014).

Os interesses nos lugares advêm do fato de que neles também se materializam as relações com o mundo, eles são condição e suporte das relações globais. Adquirem significações e importância por dotar-se de capacidades econômicas, sociais e políticas e por estabelecer vínculos com outros contextos. Define-se tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional (SANTOS, 2014). Ou seja, é ao mesmo tempo físico com suas relações identitárias (cultural e social), mas também o é econômico com os vínculos que se estabelecem com outras escalas (nacional, regional e global).

Nogueira e Carneiro (2009, p. 3) afirmam que o lugar interfere no sujeito:

Nessa perspectiva, reside o sentido da formação de um sujeito situado espacialmente, uma vez que estar situado é entender as relações estabelecidas entre o contexto local e o contexto global. O modo como se questiona e indaga esses contextos e as proposições feitas a partir das leituras de análise, explicação e compreensão desses contextos, torna-se significativo mediante estudos desenvolvidos pela e na educação geográfica.

Há em Santos (2014) uma compreensão de que a consciência do lugar e a consciência do mundo, obtida por meio do lugar, se interligam, dialogam. Essa consciência do lugar no mundo e do mundo no lugar, quando pensada na Geografia Escolar, é o que possibilita ao ensino voltar-se para os contextos em que se inserem e dialogar com as relações contraditórias presentes no espaço geográfico. Estabelecer um ensino em constante contato com uma prática vivenciada pelas diferenças, pelo entendimento das contradições possibilita que

os sujeitos analisem o seu lugar de maneira mais crítica e atuante. Diante desse contexto, Santos (2008, p. 163) propõe um novo sentido para o lugar:

O lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. O mundo, nas condições atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas também, pelo que ainda não é.

Na interpretação de Santos, há um pressuposto de que o lugar também se movimenta, estabelece relações e interações, se globaliza. Apesar de pressupor uma realidade imediata, também se vincula ao mundo. Materializa-se nele. No ensino básico, esse mesmo lugar também não é neutro, dialoga com outros sujeitos, pauta-se por um espaço de vivência identitário, mas também pelas influências de outras escalas.

4. Considerações finais

O processo de aprender/ensinar Geografia, nas escolas pesquisadas, durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica atestou que há uma negligência da categoria lugar como instância mediadora na construção dos conhecimentos geográficos, e que os estudantes pouco estabelecem relação com o seu cotidiano, o que interfere na formação para a cidadania. Nesse sentido, este artigo teve por objetivo analisar a construção de conhecimentos em Geografia por meio da categoria lugar por professores e estudantes a partir do aporte teórico de Paulo Freire e Milton Santos.

Este recorte da pesquisa justifica-se por apresentar tanto a concepção freiriana do educar, considerando a categoria lugar, quanto da análise teórica miltoniana sobre como os lugares se globalizam e são constantemente influenciados pelo capital. Para o ambiente escolar constrói-se uma reflexão prática de um educar crítico e dialógico, que considere os processos de autonomia dos sujeitos envolvidos.

O aporte teórico de Paulo Freire nos indicou a necessidade de estimular processos de ensino/aprendizagem que se vinculem à autonomia dos seus su-

jeitos, de considerar os contextos nos quais ocorrem e de construir relações dialógicas e críticas na compreensão dos seus espaços. O Educar para criticidade é, sobretudo, uma educação para a vida. A partir dela constroem-se possibilidades do despertar do ser crítico na busca pela transformação social.

Na interação homem-mundo-sujeito defendida por Paulo Freire se educa para a cidadania, se constroem processos de análise de conjunturas locais, regionais, nacionais e globais. Nós, como seres desses locais, não nos constituímos somente neles, mas na constante interação que estabelecemos com os outros.

O lugar nos escritos de Freire é esse lugar dialógico, crítico, construtivo, interdisciplinar, histórico, do autoconhecimento, da autonomia, da opressão, da libertação pelas práxis da sua busca. As escolas e seus contextos, os sujeitos e seus contextos se inserem nesses lugares freiriano e precisam estar no movimento de repensar a forma como encaramos e vivenciamos esses espaços.

O aporte teórico de Milton Santos trouxe para o debate a análise de como os lugares se globalizam, carregam elementos que estimulam a competição e são determinantes para o avanço das desigualdades presentes no espaço. Mesmo que a análise miltoniana tenha se debruçado sobre essa percepção dos lugares, há uma proximidade com o pensamento freiriano ao entender esses lugares como jogo de forças em que o capital se massifica, em que o ensinar a pensar pelo sujeito torna-se uma práxis de transformação social.

A consciência do lugar no mundo e do mundo no lugar em Milton Santos e do sujeito como construtor das suas autonomias e identidades em Paulo Freire trazem possibilidades de pensarmos em práticas educativas que sejam modificadoras do que a escola representa, do que nós, como educadores, reafirmamos em nossas práxis cotidianas. Devemos, portanto, ao nos conectarmos com esses autores, resgatarmos o sentimento do olhar para o outro como educador, de vivenciar nossos contextos cientes da nossa capacidade de agir para mudá-los, de nunca ver o conhecimento, pronto, mas em constante mudança.

Referências

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, Gislaine *et al.* (Org.). *Estudo e Ensino – conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Ed. Xamã, 2012.

- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 24-29.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. *Revista Boletim Geográfico*, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2009.
- PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene A. *Caderno Didático 1: pesquisando as expressões da linguagem corporal*. Natal: Paidéia/UFRN, 2005.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996, 2012.
- SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2005.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.
- SANTOS, M. *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. São Paulo: EDUSP, 2002c.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico internacional*. São Paulo: Hucitec, 1994. 147.

PAULO FREIRE E OS FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Marcia Bueno dos Santos - RME/Goiânia¹
Ilma Socorro Gonçalves Vieira - PPGEEB/CEPAE/UFG²

Resumo: Este artigo explora alguns dos principais fundamentos de uma educação libertadora, procurando evidenciar que as contribuições do legado de Paulo Freire não se restringem à alfabetização de jovens e adultos e que a concepção de educação subjacente a esse legado não se reduz a um “método”. A obra de Paulo Freire, de fato, ultrapassou os muros da escola e são vários os profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior que se inspiram nos inúmeros títulos que compõem o conjunto da obra, para desenvolver a docência e a pesquisa. Os livros são apreciados também entre pessoas dos movimentos sociais e segmentos da educação popular, de modo particular, as discussões apresentadas em *Pedagogia do oprimido*, um dos trabalhos mais estudados e citados no mundo. No entanto, é a educação que, cumprindo uma função “libertadora e humanizadora”, pode conceber em ação, em um movimento de práxis docente, o legado teórico freiriano, em um processo de consciência política. Para isso, é necessário discutir a relevância da concepção de educação de Paulo Freire, buscando romper com as deturpações acerca das ideias defendidas por ele. A relação entre oprimido e opressor, a educação bancária e a problematizadora, o princípio ético da docência e o dever de não mentir ao criticar, a passagem da consciência ingênua à consciência crítica e a busca por uma pedagogia da esperança e da autonomia constituem os pontos da discussão aqui apresentada. Os títulos explorados são: *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam (2006), *Educação como Prática da Liberdade* (1997), *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (2019), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Política e Educação: Ensaio* (2001).

Palavras-chave: Concepção de educação freiriana. Educação libertadora e humanizadora. Práxis docente.

¹ Graduada em Pedagogia - PUC/Goiás (2003). Mestranda em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG. E-mail: marciabuenojcbp@hotmail.com

² Doutora em Letras - UFG (2013). E-mail: ilmavieira@ufg.br

1. Considerações Iniciais

Paulo Reglus Neves Freire, pernambucano que nasceu em Recife, é um dos professores e filósofos mais reconhecidos no mundo, por sua contribuição que transpôs a prática alfabetizadora e, dialeticamente, tem se efetivado, como prática de liberdade e ato político, enfim como concepção de educação. Em 13 de abril de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.612, que reconhece Paulo Freire como “Patrono da Educação Brasileira”, motivo de admiração e orgulho para muitos, mas de tristeza, indignação e revolta para outros. Essa polaridade se explica, certamente, pelo posicionamento político e ideológico de Paulo Freire, que, por um lado, o torna um dos teóricos mais apreciados e, por outro, um dos mais odiados e considerado “subversivo”, por alguns segmentos ideológicos e político-partidários.

Em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1997), Paulo Freire descreveu sua experiência, por longos 15 anos, com educação de adultos, em espaços proletários e subproletários, urbanos e rurais. Da experiência resultou uma revolução acerca da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e no mundo, uma vez que a alfabetização para o autor é ato político. Com sua ousadia, luta pela educação democrática, em um movimento de consciência política, Freire dá início ao que podemos postular como uma concepção de educação dialógica, problematizadora, libertadora, “freiriana”.

A realidade opressora e a situação do “povo oprimido”, às quais se referia Paulo Freire, são bem atuais e concretas, principalmente em nosso país, desvendando cenários sem máscaras de “opressores e oprimidos”, em pleno século XXI, quando a fome ainda ceifa de forma cruel uma quantidade significativa de lares brasileiros e pandemias como a Covid-19 encontram condições adequadas para exterminar milhares de cidadãos. Em um cenário de sangue, dor e desesperança, a violência, de mãos dadas com as desigualdades sociais e econômicas, transvestida em barbárie, oculta vidas, sonhos e realidades que, muitas vezes, são ignorados com enunciados que se misturam, de forma cruel e antagônica, à luta real e complexa pela liberdade.

Entre os discursos que se materializam em nossa realidade, alguns são tomados pelo “senso comum”, preconceitos e discriminações quanto à vida humana, pela ideologização da classe dominante – na qual algumas pessoas acreditam ser, natural, genética e socialmente, “melhores” –, encarnando-se o verda-

deiro espírito opressor. Assim, é comum a propagação de determinados enunciados, como: “bandido bom é bandido morto”, “empregada doméstica não pode ir para o exterior”, “índio não é gente”, “negros são aptos para o esporte, mas têm inclinação para a criminalidade”, e a máxima de que “só é possível filosofar em alemão”. Discursos como esses escancaram a realidade árdua, cruel e excludente, em que pairam os sonhos de liberdade e de esperança da sociedade brasileira.

Nesse cenário árduo e complexo, a educação, ainda que reproduza uma realidade positivista e capitalista e, muitas vezes, “bancária”, tem demonstrado, por meio de uma quantidade significativa de professores, a transgressão, a luta pela liberdade, no exercício da docência e acerca dos direitos que são próprios dos estudantes. Essa luta se faz desafiadora, sobretudo por se tratar de uma realidade capitalista e neoliberal, em que a competitividade e o individualismo têm sido pautas contínuas nas relações de mercado, no mundo do trabalho e, principalmente, nas questões políticas e culturais de um país subdesenvolvido como o Brasil.

Desse modo, as contribuições freirianas são fundamentais para se pensar a educação, a prática docente e, especialmente, a relação com o educando, face a face com o sistema alienante, castrador e “opressor”. E quando nos referimos à práxis pedagógica, sempre nos embasamos em experiências exitosas, ou não, acerca da ação docente e da relação com nossos educandos e tendemos a nos esquecer da nossa formação como professores e de que somos trabalhadores, muitas vezes, também “oprimidos”, seja atuando pelos sistemas públicos, seja pelos privados. Assim, torna-se necessário ter em conta que pensar em um processo de libertação, baseada na conscientização de nossa realidade objetiva, é um ato de revolução e até mesmo de transgressão, que precisa começar em nós, em nossa prática pedagógica.

O “Projeto de Educação de Adultos”, apresentado no livro *Educação como prática de liberdade* e desenvolvido sob a coordenação de Paulo Freire, inspirou muitas práticas pedagógicas, sobretudo, com a educação de jovens e adultos. O professor Paulo Freire contava com duas instituições básicas de educação e cultura popular, denominadas “Círculo de Cultura” e o Centro de Cultura”. A preocupação do autor com esses grupos era não só em alfabetizá-los, mas não aderir a uma proposta de alfabetização que fosse mecânica. Desse modo, debatiam-se temas que eram interessantes aos grupos de proletários, dada a complexidade em que viviam, no contexto brasileiro. Assim, o resultado eram problemas discutidos com seus grupos, tais como o “Nacionalismo, Remessa de

lucros para o estrangeiro”, “Evolução política do Brasil”, “Desenvolvimento, Voto do analfabeto”, democracia.

Em face dos temas e problemas trabalhados pelo Círculo e o Centro de Cultura, confirma-se que, para Freire, a alfabetização não se reduzia à decodificação e codificação, ao ato mecânico imposto, durante anos, pelos métodos sintéticos e analíticos globais, mas sim envolve uma preocupação com a conscientização do povo brasileiro, em relação a sua própria realidade. Assim, o autor afirma:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. [...] 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 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. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. (FREIRE, 2005, p. 112).

A educação freiriana inicia-se com a educação de jovens e adultos, mistura-se com ela e é parte dela, mas, de fato, suas contribuições e forma de observar a própria alfabetização, como ato político e dialético, foram um pontapé para as inspirações acerca da própria realidade, constituindo-se uma concepção de educação que não ficou restrita a salas de aulas de alfabetização de jovens e adultos, mas percorreu toda a educação, inclusive com experiências em salas de aula diversas da Educação Básica, em movimentos populares, sociais. Mas ainda há equívocos quanto à contribuição teórica da concepção de educação freiriana, que resultam no empobrecimento do legado e na sua redução a “método de alfabetização”, o que implica, ainda, uma cruel mutilação epistemológica, que interfere, inclusive, na propagação dos princípios éticos da concepção, que visa à consciência política e à prática de liberdade.

2. Legado de Paulo Freire: um método de alfabetização ou uma concepção de educação?

No cenário educacional, é comum o emprego da expressão “método Paulo Freire”, em menção aos estudos do educador brasileiro. No entanto, é preciso

deixar claro que Paulo Freire não criou nenhum método, de modo que reduzir seu trabalho a métodos de alfabetização seria minimizar seu legado, suas contribuições para o povo brasileiro e para a educação de forma geral, sobretudo, no que diz respeito ao investimento na dialética, como um caminho para a transformação da realidade e a “prática de liberdade”.

De fato, essa redução do trabalho de Freire a métodos de alfabetização sempre foi algo preocupante, principalmente na realidade brasileira, que contou, na década de 1980, no processo de redemocratização, com amplas discussões sobre analfabetismo funcional, processo discursivo, construtivismo e a teoria histórico-cultural, que resultaram, no início de 1990, na criação do termo “letramento”.

As contribuições do legado de Paulo Freire, configurado em sua concepção de educação, podem ser observadas na educação, sobretudo, no que se refere à democratização da cultura, principalmente a popular. Mas elas não se circunscrevem às salas de alfabetização, posto que resultam de uma concepção de educação, que extrapola os muros da escola, contribui não apenas para a formação dos sujeitos educandos, mas também para a práxis humanizadora de professores, no exercício de reflexão e ação sobre o fazer pedagógico e sobre a própria vida. Paulo Freire debatia, em seus estudos, sobre a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos. Assim sendo:

A democratização da cultura, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, “tem que partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós.” [...] Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1997, p.142, grifos do autor).

Visando a essa democratização da cultura, é preciso dar enfoque ao que ressaltava Freire, que “ensinar é uma prática especificamente humana”. Para o autor, o essencial nas relações constituídas entre educador e educando e entre familiares é a reinvenção do ser humano, no aprendizado de sua autonomia. Ele reforçou, repetidas vezes, que a passagem “da consciência ingênua à consciência crítica” não pode acontecer distanciada, alheia a uma formação “ética e estética”. Nesse sentido, o acesso à arte, em suas variadas linguagens, se confir-

ma como direito a ser assegurado, para que o educando possa ampliar a própria experiência e a consciência acerca de sua condição de sujeito, ao entrar em contato com a produção de outros sujeitos, que é resultado de um pensar e sentir o mundo de forma sensível, dialética e desperta para a possibilidade de transformar a realidade.

A literatura, nesse sentido, cumpre papel fundamental, na democratização da cultura e no processo de formação humana. Suas contribuições encontram ressonância na concepção freiriana de educação, comprometida, essencialmente, com a práxis humanizadora. Sobre a importância da literatura, Antonio Candido (2004, p. 174) afirmou:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

A literatura, nesse sentido, além de fonte de fruição estética, é meio de relação com o mundo em sua complexidade, porque permite acessar outras realidades, partindo-se da própria realidade e, com isso, perceber de maneira mais profunda o fato de que outros sujeitos, embora distantes no tempo ou geograficamente, partilham da nossa mesma condição: a de ser humano.

É necessário destacar, todavia, que a literatura não deve ser concebida como redentora ante as muitas realidades de opressão a que estão submetidos vários sujeitos. Tampouco ela deve ser tomada como instrumento pedagógico. Por isso, a prática docente precisa se manter orientada por um olhar cuidadoso quanto às funções que a literatura pode cumprir no processo de formação dos sujeitos e em relação aos limites do alcance dela no âmbito pedagógico. Estar atento a tais funções e limites é estar consciente da opção política assumida, nesse caso, comprometida com o respeito à arte e com o direito ao acesso a ela, que deve ser assegurado a todos os cidadãos, como condição para a construção da autonomia. Necessária se faz, desse modo, uma práxis docente que tenha, de fato, uma opção libertadora. Conforme definiu Freire (2006, p. 25):

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso, irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. [...] É que sabem muito bem que não é discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Em toda ação pedagógica, cuja finalidade é contribuir para que os sujeitos educandos avancem em sua consciência acerca da própria realidade e de suas relações com as realidades de outros sujeitos, subjaz a opção por uma educação libertadora, que pode levar a uma condição de superação de contextos em que predomina a opressão. Para isso, romper com práticas manipuladoras e espontaneístas é indispensável e exige que o professor se posicione, estude, pesquise e reconheça que sua ação é política.

No livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire discute o sentido da libertação, reconhecendo que enfrentar os desafios para o alcance dela é algo difícil e doloroso. O autor coloca, metaforicamente, a conquista da liberdade como um parto, em que os “oprimidos” precisam superar as contradições entre opressores e oprimidos, a fim de libertar-se. Nesse sentido, a opção política que a prática docente requer demanda investir, constantemente, na reflexão crítica acerca da própria realidade, buscando compreender os mecanismos geradores das opressões sofridas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, na perspectiva de romper com as incoerências, seja no plano pedagógico e do exercício da docência, seja no plano social, no qual se diluem as fronteiras entre aquele que ensina e aquele que aprende.

A importância do legado de Paulo Freire para a formação docente é, portanto, incontestável, em especial, por chamar a atenção para a necessária consciência da classe que tem como objeto de manejo o conhecimento, cuja função maior é promover a libertação da consciência e promover o pensamento crítico. Sem essa consciência, a atuação docente, sem dúvida, fica reduzida à reprodução dos mecanismos estruturantes das desigualdades e injustiças sociais.

O enfoque da discussão aqui apresentada não é, pois, sobre a importância de métodos, como alguns querem fazer valer, mas sobre a notoriedade de uma concepção de educação, construída a partir de uma trajetória de pesquisa, que tem como referência a dialética do ensinar-aprender, entendido como

resultado de uma opção política, em que a práxis docente se faz engajada nas lutas pela libertação do povo brasileiro, das classes populares, dos trabalhadores, enfim, dos “oprimidos”.

Assim, faz-se necessária a clareza de que o oprimido não se encontra apenas no educando da Educação Básica, da escola pública, da periferia, na maioria das vezes, uma vez que, em grande parte, o sujeito oprimido se encontra também no trabalhador da educação, subordinado a sistemas, públicos e privados, que operam, quase sempre, no sentido de servir aos interesses da elite – ainda que as questões sociais evidenciem a urgência de se atender às demandas da maioria que compõe a classe trabalhadora. É preciso, ainda, estar atento ao fato de que é possível, em plena ação docente, o trabalhador da educação, inconsciente de sua própria condição, adotar posturas de reforço do *status quo*, ao reproduzir atitudes compatíveis com uma educação positivista e neoliberal.

3. O oprimido em face da realidade opressora, em uma concepção dialética e dialógica

Paulo Freire recorreu a vários estudos e pesquisas que o tornaram de fato um pedagogo na prática, um professor que não só atuou em espaços com proletariados, mas que demonstrou, na práxis cotidiana, algumas contradições que se instalam na sociedade brasileira. Há algumas teorias que apontam Paulo Freire com várias linhas teóricas e descartam sua adesão ao materialismo histórico-dialético, mas, como sua visão de sujeito, de sociedade e educação coaduna com os referenciais marxistas, sobretudo em suas principais obras, como *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*, é possível afirmar que sua concepção de educação dialógica, dialética, libertadora e como práxis de liberdade, bebe, sim, em fontes marxistas.

A obra *Pedagogia do oprimido* foi escrita na década de 1960, ano em que Paulo Freire fora exilado no Chile. Nela, sobressai a ideia de que a libertação do sujeito perpassa não apenas sua conscientização quanto à relação dialética entre “opressor e oprimido”. Se uma realidade opressora implica e incide na vida tanto de opressores quanto de oprimidos, é preciso também que se entregue, de fato, a “uma práxis libertadora”. Paulo Freire escreveu o livro:

Para educadores e não-educadores, para médicos, científicas sociais, para físicos, estudantes, pais e mães, operários, camponeses e outros atores e sujeitos das sociedades contemporâneas. Pessoas muito diferentes se encontraram nesse livro, identificaram-se com o seu ponto de vista. A obra ressoou nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade. Sindicatos, igrejas, movimentos sociais e populares foram responsáveis por uma grande difusão e debate de suas ideias, servindo de guia para a ação transformadora. (MAFRA *et al.*, 2018, p. 19).

Assim, a tônica principal da obra é a crítica à realidade de desigualdades, injustiças sociais, na qual um segmento da sociedade vive suas mazelas, pobreza, fome e violência de toda espécie e, muitas vezes, a parte da população oprimida não tem noção de sua própria condição de alienação. Para o autor, essa realidade é funcionalmente domesticadora e, para que os sujeitos que vivem na condição de oprimidos sejam de fato libertos, é necessária a “práxis autêntica” de ação e reflexão.

Essa práxis, tomada como movimento, é fundamental para o oprimido, pois ela projeta sua consciência na direção da inserção crítica em um processo libertador. Na concepção de Freire, esse movimento só existe de forma dialética, entre a objetividade-subjetividade humana. Assim, apenas o conhecimento da realidade, que não leva a essa inserção crítica do ser humano, não possibilita a transformação da realidade objetiva. E o “opressor”, de forma intencional e consciente, concebe bem que não lhe interessa a inserção crítica das massas que vivem, de certa forma, “oprimidas”. Desse modo, ao opressor interessa o estado de “imersão” em que vive o sujeito, na condição de objeto de opressão e alienação, geralmente impotente, em uma “situação limite”, no que se refere à realidade em si, “opressora”. E quanto mais o ser humano “oprimido”, na condição das massas populares, se apropria da realidade objetiva e complexa, que precisa de sua ação transformadora, mais ocorre sua inserção no sentido crítico.

Para o autor, dialeticamente, “ação e mundo”, “mundo e ação” estão ligados de forma solidária. Dessa forma, a pedagogia do oprimido representa a pedagogia de homens que lutam por sua libertação e a busca pela restauração da intersubjetividade só se faz de forma humanista, o que pressupõe uma concepção de educação que, realmente, visa à libertação do sujeito oprimido. Seria contraditório essa pedagogia ser praticada por opressores, que de modo algum

têm interesse na libertação dos oprimidos e, muito menos, que seja exercida a “práxis autêntica” de ação-reflexão, que proporcionaria a inserção crítica dos sujeitos oprimidos, na realidade.

Essa pedagogia humanista e libertadora atinge dois momentos no processo de libertação dos oprimidos. No primeiro momento, os oprimidos têm uma percepção diferenciada do mundo opressor, e isso seria uma primeira tomada de consciência da realidade objetiva e do modo como se dá a relação entre opressor-oprimido. No segundo momento, pela inserção crítica, esses sujeitos vão expulsando dessa realidade opressora os mitos e as crenças limitantes, no sentido de transformar a realidade.

4. A educação bancária e a problematizadora em face da realidade

Não é raro encontrar professores completamente alheios às variáveis que agravam a situação política, econômica e social do contexto brasileiro. Há aqueles que se dizem “neutros”, como se fosse possível a neutralidade, sobretudo, ante as questões que se apresentam no país e que, inevitavelmente, interferem nas políticas públicas e educacionais. Cabe, assim, referendar, o quanto é decisiva a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, para o desenvolvimento de uma consciência política capaz de impactar, diretamente, na práxis docente, e que pode resultar no fortalecimento das lutas em busca das políticas públicas necessárias. É essa formação também que poderá garantir que a ação docente, especialmente na Educação Básica, seja orientada pelos pressupostos da educação para a liberdade, contribuindo para que o educando reconheça essa relação entre “opressor e oprimido”. Conforme defendeu Freire (1987, p. 34):

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. [...] A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto de vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência.

Essas ações ora citadas, de cunho político e cultural, necessariamente, precisam ser também objeto de estudo, como a ação e reflexão de professores em sala de aula e em outros espaços de ação docente, que visam não apenas o trabalho com os conteúdos, habilidades e competências, mas um currículo que materialize, na práxis, um ato político. Para o autor, o ato educativo se constitui em uma “ação gnosiológica”, mas ele ainda deixa evidente que ser professor problematizador é fazer com que o educando supere o seu nível de senso comum, “doxa”, visando ao verdadeiro conhecimento, em nível de “logos” – conhecimento, na relação “com o mundo e com os outros”. Tal conhecimento permite a educandos, que muitas vezes, na condição de oprimidos, não conseguem enxergar a própria situação de alienação, uma educação problematizadora, que ao contrário da educação bancária, possibilita a inserção crítica na realidade, como uma espécie de “emersão das consciências”.

A educação bancária, promovida como forma de imersão dos educandos, oprimidos como sujeitos, na escola, na vida, na realidade de forma geral, só pode ser instrumento de alienação e jamais servirá como instrumento de transformação e conscientização dos sujeitos, sobretudo no que se refere à inserção crítica na realidade. Essa educação implica a falta de visão dos educandos acerca do mundo, dicotomizando e reduzindo a ação do sujeito no mundo “e não com o mundo e com os outros”.

Para o autor, um professor humanista e revolucionário deve orientar seu trabalho no sentido de humanização de si mesmo e de seus educandos. Não como uma doação e entrega de conhecimentos, mas na forma de um pensar “autêntico”, com profunda crença no ser humano e em seu “poder criador”. Isso exige ação e reflexão sobre a práxis e, ainda, o companheirismo com os educandos, para um processo crítico de “emersão de suas consciências”.

A educação problematizadora e libertadora precisa estar a serviço do professor que, de certo modo, não só se liberta enquanto sujeito, enquanto estudioso, pesquisador, enquanto professor leitor, mas, acima de tudo, que proporciona ao educando as possibilidades de desvendamento da realidade, de sua condição de “oprimido”, ante a realidade opressora. A educação problematizadora se configura, portanto, em um ato revolucionário e transgressor. Por meio de uma situação “gnosiológica”, dialógica, ela proporciona a reflexão dos educandos que, na condição de sujeitos históricos, podem intervir de forma crítica e transformar a realidade.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 1987, p. 44).

Essa contradição entre educador e educando desmascara o poder controlador da educação “bancária”, em que os conteúdos são transmitidos pelo educador, detentor do saber, que transmite o conhecimento ao educando. A educação problematizadora, por sua vez, como ato de liberdade, não pressupõe essa contradição do papel educador-educando, visto que o educador também aprende com o educando e não só ensina, em uma relação que se faz dialética e dialógica, permitindo que ambos aprendam, ensinem e transformem a si mesmos (FREIRE, 1987).

Como já ressaltado, a neutralidade de fato não ocorre, mas sim opções políticas guiadas, muitas vezes, por um posicionamento inconsciente do professor, que o leva a reproduzir a situação de alienação e ideologização de educandos, reforçando uma “educação bancária”. Em um ato revolucionário, a educação como prática de liberdade, ou mesmo problematizadora, de fato segue na contramão do sistema vigente e da realidade opressora, e o professor, de posse de uma práxis dialógica, reflete e analisa, dialeticamente, sua ação como ato político.

5. O professor, seu princípio ético e o dever de não mentir ao criticar

Quando Freire escreveu o texto “Do Direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”, publicado no livro *Política e Educação* (2001), o fez de forma consciente e democrática, provavelmente, sabendo que seria, de certo modo, criticado. Certamente, tinha consciência também da apreciação e importância de suas obras, sobretudo, para a educação. O texto põe em pauta a função do professor, no que se refere ao direito de criticar e, lógico, ao dever de, ao fazê-lo, não faltar com a verdade, com a ética.

A esse respeito, é importante reconhecer a grande contradição que, por vezes, se faz presente até mesmo em espaços educacionais, nos quais se negam

as contribuições do legado de Paulo Freire, por meio de argumentos vagos, que mais revelam desconhecimento que estudo das concepções de educação apresentadas na produção do autor. Distantes das ideias que, de fato, fundamentam a educação freiriana, as críticas tecidas, além de incorrerem na falta com a verdade, contribuem para a continuidade e o fortalecimento de uma educação “bancária”, que se presta a uma realidade “opressora”.

Em suas discussões, Freire problematizou a atitude de criticar um texto sem que se tenha lido. Em se tratando de sua obra, as críticas muitas vezes ocorrem com base em juízos de valores e raiva resultante de interesses, como na manutenção da educação bancária. Elas ainda ocorrem por meio da reprodução de trechos, palavras, clichês e enunciados que, sequer, passam pelo senso crítico, ético ou político, como: “Paulo Freire fez um método”, “Ele incitava a violência nas escolas” ou mesmo “A educação está como está, ou seja, não avança, devido ao método Paulo Freire”. Esses e outros discursos são, em geral, provenientes do desconhecimento das obras do autor e, não obstante, coadunam com outros discursos que desmerecem as classes populares, a educação popular e outros segmentos da sociedade defendidos nas discussões baseadas na concepção freiriana de educação e de sociedade.

Assim, o professor que conhece as obras de Paulo Freire, além de exercer a crítica fundamentada, em uma atitude “cognoscente”, ante a realidade apresentada, cumpre com o imperioso dever de não faltar com a verdade acerca de uma opção política e uma concepção de educação comprometidas com as lutas em busca da superação de uma realidade social, marcada pela contradição. Sem dúvida:

O direito à prática de criticar exige de quem o assume o cumprimento à risca de certos deveres que, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica. Deveres com relação ao autor que criticamos e deveres com relação aos leitores de nosso texto crítico. Deveres, no fundo, com relação a nós mesmos também. O primeiro deles é não mentir. Não mentir em torno do criticado, não mentir aos leitores nem a nós próprios. Podemos equivocarnos, podemos errar. Mentir, nunca. (FREIRE, 1997, p. 31).

Como ato democrático, a crítica é salutar, mas compete, principalmente aos profissionais da educação, que não conhecem as obras de Paulo Freire, se dedicar ao estudo, sobretudo, das principais obras do autor, como uma atitude

necessária ao aprimoramento da práxis docente, que não se constrói abdicando-se do exercício da reflexão crítica acerca da própria realidade e da realidade dos educandos.

A leitura das obras de Paulo Freire implica protesto, indignação, luta pelas classes sociais menos favorecidas, as quais a educação, sozinha, de fato não transforma, embora seja instrumento poderoso para isso. Por outro lado, essa leitura pressupõe ato democrático, dialético e dialógico, e o autor, certamente, não se oporia a críticas às suas obras ou a posicionamentos contrários à sua opção ideológica e política, desde que prevaleça a ética. Indubitavelmente, Freire deixou explícita, em seu legado intelectual, sua visão de mundo, de sujeito e de realidade, sensível às relações que se estabelecem entre oprimidos e opressores, nesse cenário de desigualdades e injustiças sociais. Entretanto, o princípio da dialogicidade, que marcou suas discussões, nos autoriza a pensar que elas estejam abertas ao contraditório.

6. Por uma pedagogia da esperança e da autonomia – da consciência ingênua à consciência crítica

No que se refere à luta social e histórica, por uma pedagogia da esperança e da autonomia, Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Esperança* (1992), ressaltou de forma breve a relação do professor com o conteúdo a ser trabalhado. Afirmou que o professor só ensina, de fato, quando conhece o conteúdo e dele se apropria. Em uma relação dialógica, o professor, ao ensinar, conhece e re-conhece o objeto já conhecido. Assim, ensinar pressupõe “ato criador”, portanto crítico e jamais mecânico. Assim sendo:

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 1992, p. 43).

Essa prática cognoscente de que os educandos vão se apropriando só é possível quando o professor não desconsidera a vivência, o discurso, a fala sig-

nificativa, enfim, os saberes e experiências do educando. Assim, não é possível o desrespeito ao “senso comum”, pois é dele que geram as possibilidades de transformação do sistema, bem como a inserção crítica e política dos educandos.

O respeito ao saber popular implica, necessariamente, o respeito ao contexto cultural dos educandos. Assim, é fundamental considerar a realidade, sobretudo a localidade dos educandos, como ponto de partida para o conhecimento a ser trabalhado. É fundamental considerar também os conhecimentos que tanto as crianças quanto os jovens e adultos trazem para o espaço de aprendizagem e as relações desses conhecimentos com o mundo.

É importante lembrar que a concepção freiriana de educação, como prática de liberdade e ato político, delimita alguns pontos necessários à pedagogia da autonomia, em diálogo com a prática docente, tornando necessária a reflexão crítica sobre a práxis – teoria/prática. Ensinar exige rigorosidade metódica, uma vez que se refere ao objeto cognoscível, o conhecimento, e, nas reais condições de aprendizagem, os educandos se tornam sujeitos “da construção e reconstrução do conhecimento trabalhado”.

Cabe aqui ressaltar que Paulo Freire não negou a importância dos conteúdos, mas, para ele, esses só poderão ser de fato apropriados na relação com a realidade, e ainda de forma significativa para o educando. Assim sendo, ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e, ainda, criticidade por parte do professor. Essa passagem da consciência ingênua à consciência epistemológica envolve o respeito aos conteúdos, aos saberes científicos, na relação com a realidade, com o contexto:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade de que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. [...] a promoção da ingenuidade à criticidade não se dá automaticamente, uma das atividades precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica. (FREIRE, 2019, p. 33).

Concluindo, a concepção de Paulo Freire nos ensina sobre a relação de exploração em que vive o sujeito em sua condição humana, de alienação e opressão, mas, acima de tudo, pressupõe análise crítica da realidade, com destaque para a educação e para a prática docente, que de modo análogo pode superar

as contradições impostas por uma educação bancária e se inserir em um processo em que professores e educandos aprendem e também ensinam. Assim, sua concepção pressupõe o professor como revolucionário, transgressor que luta por uma condição de autonomia, criticidade e, ao considerar os saberes de seus educandos e inseri-los no contexto de aprendizagem, por meio do diálogo, contribui para a transformação da realidade, pela “emersão das consciências” crítica e política dos educandos, sujeitos da história, que, por meio de uma educação libertadora, realizam a travessia da consciência ingênua para a consciência epistemológica, essencialmente, crítica.

Referências

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: Ensaio/Paulo Freire*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). *Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)*. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes - CEPAE/UFG¹

Resumo: Para ser professor não há uma receita. Cada contexto escolar apresenta suas diversidades e complexidades, cabendo ao professor perceber essas especificidades e adaptar suas propostas pedagógicas. Freire (1996) defende que é essencial promover a participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois valorizar os saberes e conhecimentos de mundo dos estudantes é parte fundamental de toda prática pedagógica. O presente artigo relata a experiência de ensino no projeto “Identidade latino-americana”, o qual foi fundamentado nas problematizações apresentadas na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996). O projeto foi realizado nas aulas de língua espanhola, dos terceiros anos do ensino médio, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. A proposta foi selecionar, de forma conjunta, subtemas relacionados à formação da identidade dos povos latino-americanos, proporcionar espaço para discussão sobre os subtemas e elaborar murais nas paredes das salas de aula que representassem suas vivências no projeto. A realização da proposta foi importante por incentivar a autonomia dos estudantes durante a escolha dos subtemas de estudo e representação nos murais, por promover momentos de discussão e trabalho colaborativo, bem como fortalecer os laços afetivos entre os estudantes e a professora. A aprendizagem só é significativa quando todos os sujeitos participam das decisões, expressam suas opiniões, se sentem motivados e buscam um sentido para suas vivências no contexto escolar.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia da autonomia. Aprendizagem significativa.

¹ Mestre em Educação - UFSM (2008). E-mail: fernandes_fabiana@ufg.br

1. Contribuições de Paulo Freire a partir da obra *Pedagogia da autonomia*

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.
(Paulo Freire)

As obras de Paulo Freire inspiram uma infinidade de docentes que buscam reescrever suas histórias e enriquecer suas práticas pedagógicas. Suas obras se complementam a partir da apresentação e discussão de problemáticas presentes nos contextos escolares e de uma abordagem pautada na ética e no respeito às vivências e diversidades culturais dos sujeitos (alunos e professores). Neste artigo, buscamos abordar algumas das questões problematizadas por Freire (1996) na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

A primeira questão que abordamos é “ensinar não é transferir conhecimentos”. Essa afirmação pode parecer óbvia e batida, mas infelizmente a relação entre ensinar e transferir/transmitir conhecimentos ainda está presente em muitos contextos escolares. O ensino tradicional/bancário apresenta o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem, como o detentor do saber e responsável por “transferir” seus conhecimentos de forma compartimentada, uma “dose por aula”. Aos alunos – meros receptores dentro dessa proposta – cabe receber, memorizar e reproduzir os “ensinamentos” dos professores. Freire (1996, p. 47) apresenta sua crítica a esse contexto de ensino:

Quando eu entro em uma sala de aula eu devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Está claro que o processo de ensino e aprendizagem deve abrir espaço para a participação ativa tanto dos professores quanto dos alunos, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno é fundamental para estimular as práticas pedagógicas. A sala de aula precisa ser vista como espaço de problematização,

diálogo, troca e discussão embasada na argumentação. O intercâmbio de vivências e conhecimentos é enriquecedor para todos os sujeitos envolvidos no processo, não há como ensinar sem aprender, como afirma Freire (1996, p. 23): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender”.

Aprender de forma significativa só é possível quando somos (professores e alunos) parte do processo, quando nossa opinião é considerada, independentemente de sermos atendidos ou não, mas temos um espaço aberto para expressar o que pensamos e sentimos. Nesse sentido, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, sendo imprescindível entender que eles não chegam à escola vazios ou sem perspectivas, suas vivências e suas histórias são relevantes para sua formação enquanto sujeitos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 41).

Historicamente, as instituições escolares tentaram moldar os estudantes, criaram padronizações para definir quem é e o que se espera do aluno “ideal”, do modelo a ser seguido pelos demais. Com isso, foram menosprezados os saberes dos estudantes e enaltecidos os saberes escolares. Atualmente, entendemos que a valorização da complexidade e da história individual dos estudantes é parte do processo de ensinar e aprender. Os espaços, tempos e estratégias utilizadas por cada indivíduo são diferenciados e isso precisa ser visto como parte do processo e não como um problema. Não podemos idealizar nossos estudantes e nossas práticas, eles nem sempre participarão ou atenderão nossas expectativas, assim como nós nem sempre seremos o professor que eles desejam.

As experiências em sala de aula – quando analisadas de forma crítica – nos fazem repensar, aprimorar nossas propostas e nos levam a perceber que sempre há formas de acrescentar e enriquecer as atividades pedagógicas. Esse aspecto está relacionado a outras problematizações apresentadas por Freire (1996): “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e “ensinar exige

comprometimento". A formação docente é um processo contínuo que requer mudanças constantes, não somos o mesmo profissional desde o início de nossas carreiras. As experiências em sala de aula vão indicando novos caminhos, novas possibilidades de planejamento e, conseqüentemente, uma grande necessidade de comprometimento em inovar nas práticas de sala de aula.

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 1996, p. 97).

A citação de Freire traz um esclarecimento importante sobre a confusão entre buscar novas práticas que partem da autoanálise e da escuta dos educandos com o querer agradar e realizar os "desejos" dos estudantes. A seriedade e comprometimento do docente são essenciais para esse discernimento. A sala de aula não deve se converter em entretenimento, mas em espaço formativo, em ambiente de troca e construção de conhecimentos individuais e coletivos. Tanto os professores quanto os alunos precisam entender que "ensinar exige liberdade e autoridade", por um lado a liberdade de expressão, participação, interação com os demais sujeitos, de sugerir e de escolher. Por outro lado está a autoridade – a qual não deve ser confundida com autoritarismo – aquela que parte de ambos os sujeitos (professor e estudante), que organiza, acompanha, analisa, assume responsabilidades e orienta o processo de ensinar e aprender.

Para finalizar, outra questão problematizada por Freire (1996) e utilizada como fundamentação teórica para o projeto aqui relatado é: "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando". A autonomia se desenvolve durante o processo de formação dos sujeitos, não é algo que surge do nada, é consequência das experiências vivenciadas nos mais variados contextos de interação. Dessa forma, cabe ao docente entender que a escola é o espaço de formação integral dos estudantes e, para que isso aconteça, é imprescindível ofertar es-

paço para o desenvolvimento de sua autonomia. Vale ressaltar que cada sujeito apresenta especificidades e não passarão por esse processo de desenvolvimento da autonomia da mesma forma, como afirma Freire (1996, p.107) “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”.

2. Projeto Identidade Latino-Americana: planejamento, organização e realização

Com professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 95).

O projeto “Identidade latino-americana” foi planejado em 2019, para a disciplina de Língua Espanhola (LE), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (UFG). Seu período de realização perdurou durante todo o citado ano letivo, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio (EM). A ideia central do projeto era pesquisar e discutir sobre o processo de formação/construção das identidades dos povos latino-americanos, entendendo que não podemos generalizar ou pensar que esse processo se dá de uma única forma. Freire (1996, p. 41) já defendia que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” e, partindo dessa perspectiva, buscamos realizar as pesquisas, leituras e discussões que fizeram parte do projeto. Acreditamos na complexidade, na pluralidade dessas identidades e nas influências internas e externas que contribuem para a diversidade formativa de cada indivíduo (GOHN, 2014).

Na primeira semana de aula foram apresentados o plano de ensino da disciplina e a metodologia de trabalho focada na aprendizagem baseada em projetos (ABP). Essa metodologia se ampara no saber construído coletivamente, considera as vivências de mundo tanto dos alunos quanto dos professores, não apresenta respostas ou resultados únicos para as problemáticas de estudo, mas caminhos possíveis.

Retomando as ideias de Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e por essa razão é importante que os alunos entendam

as metodologias de trabalho selecionadas pelos professores, bem como os motivos que levaram a essa escolha. Diante disso, cabe ao professor explicar sua forma de trabalho e abrir espaço para que os alunos tirem suas dúvidas e entendam como será o processo de ensino e o que se espera em relação ao processo de aprendizagem.

A partir do tema central proposto para estudo – formação/construção das identidades latino-americanas – cada turma sugeriu subtemas para discussão em sala de aula e as possíveis formas de abordagem e apresentação das informações. Não foi definido um cronograma único de trabalho para as duas turmas, pois, embora alguns subtemas tenham surgido em ambas as turmas, outros eram completamente diferentes. Entre os temas que foram sugeridos, citamos: educação, diversidade cultural, festas típicas, música, crenças, preconceito, povos originários, formas de abuso e violência contra as mulheres, movimentos sociais, personalidades famosas, entre outros.

O projeto “Identidade latino-americana” foi dividido em dois momentos: leituras, apresentações e discussões (primeiro semestre); elaboração de murais representativos nas paredes das salas de aula (segundo semestre). No primeiro semestre, cada aluno ficou responsável por selecionar e apresentar um subtema. As fontes e recursos utilizados para estudo, bem como os formatos das apresentações e as propostas de discussão foram planejadas pelos alunos, pois acreditamos na importância de abrir espaço para o desenvolvimento individual da autonomia dos educandos (FREIRE, 1996). Nossos alunos são dotados de conhecimentos e capacidade de argumentação crítica e, por essa razão, a avaliação desse período teve como base a participação, o compromisso, a colaboração e a autoavaliação. Para o segundo semestre – elaboração dos murais representativos – as turmas se dividiram em pequenos grupos e iniciaram as discussões sobre os possíveis subtemas que poderiam ser retratados nos murais. As decisões foram tomadas de forma coletiva e a partir dos significados e representações que os subtemas trouxeram durante as discussões. Alguns alunos pediram para elaborar murais individuais, pois acreditavam que os temas selecionados em seus grupos não contemplavam nem representavam suas vivências. As turmas definiram que era possível abrir esse espaço para que os colegas se sentissem representados. A avaliação do segundo semestre seguiu os aspectos anteriores.

3. Murais representativos: autonomia, participação ativa, colaboração e compromisso

No primeiro semestre, para iniciar as discussões, selecionamos o subtema educação, o qual foi sugerido pelas duas turmas. Realizamos a leitura de alguns trechos de obras escritas por Paulo Freire e Eduardo Galeano, escritores/pensadores latino-americanos que apresentam discussões pertinentes aos processos e práticas educativas presentes nos contextos escolares. Além disso, suas obras ultrapassam a sistematização de informações e trazem críticas severas em relação aos modelos educativos constituídos historicamente. Entre as questões abordadas no subtema educação na América Latina, centramos as discussões na complexidade dos indivíduos, no respeito aos diferentes contextos e culturas, na necessidade de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e de inclusão social.

Ao iniciar o planejamento dos murais, muitos temas foram pensados e planejados, alguns foram concretizados e outros modificados. Essa abertura para o replanejamento, para repensar possibilidades e propostas é uma das características da pedagogia da autonomia e da aprendizagem baseada em projetos. Vale ressaltar que os alunos tiveram espaço para rever suas propostas e autonomia para modificar todos os aspectos de suas produções.

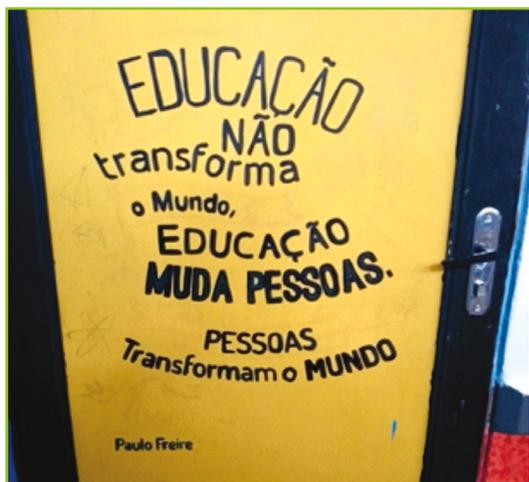


Figura 1. Mural na porta da sala de aula – educação

Fonte: arquivo pessoal da autora.

como os embasamentos teóricos trazidos por Freire (1996) estão presentes nos dois murais: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

O próximo mural (Figura 3) apresenta manifestações culturais de países da América Latina. No lado esquerdo a representação da comemoração do *Día de los Muertos*, realizada tipicamente no México com o intuito de homenagear e lembrar as façanhas daqueles que se foram. Ao lado seguem duas importantes manifestações culturais brasileiras: o Festival de Parintins (homenagem aos rituais, lendas e costumes dos povos ribeirinhos) e o Carnaval (festa trazida pelos colonizadores que foi se transformando em uma das grandes manifestações da cultura brasileira).

A próxima é a representação da famosa *Feria de las Flores*, realizada na Colômbia, na primeira semana de agosto e com o objetivo de homenagear a cultura e os valores locais. Na sequência encontramos a *Fiesta de Vendimia*, realizada em Mendoza/Argentina como forma de enaltecer o sucesso dos vinhedos argentinos. Na extremidade direita do mural encontramos a representação da *Fiesta Nacional del Mate*, realizada em San José/Uruguai em comemoração ao mate, elemento tão importante da gastronomia uruguaia.

Figura 3. Manifestações culturais e escritores



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na parte inferior do lado direito do mural encontramos a imagem da sereia lara, personagem de uma das lendas indígenas que faz parte do folclore brasileiro. No restante da parte inferior os estudantes escolheram escritores que estudaram tanto nas disciplinas de língua espanhola quanto nas demais. Da direita para a esquerda, foram representados Pablo Neruda, Conceição Evaristo, Gabriel Garcia Marquez, Isabel Allende, Clarice Lispector e Eduardo Galeano.

A elaboração desse mural evidencia o quanto é importante dar espaço para a autonomia e criatividade dos estudantes. Quando se sentem estimulados, valorizados e parte do processo, se dedicam mais às atividades propostas. O planejamento desse mural contou com a participação de muitos estudantes. Eles definiram de forma conjunta a cor de fundo, os espaços para cada pintura, foram planejando os subtemas que seriam representados e buscaram na internet imagens que representavam os elementos selecionados. Como precisaram desenhar e pintar muitos detalhes, colegas de outros grupos auxiliaram no processo, tanto desenhando como pintando. Percebemos aqui o fortalecimento das relações de colaboração e afetividade entre o grupo, como podemos verificar nas Figuras 4 e 5.

Figuras 4 e 5. Pintura coletiva



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O próximo mural (Figura 6) apresenta manifestações culturais/artísticas, problemáticas e lutas sociais. Na parte superior o grupo representou a música brasileira a partir dos ícones de sua escolha: Elis Regina, Renato Russo, Cazuza, Choroão, Rita Lee, Belchior, Martinho da Vila, Tim Maia e Sandra de Sá.

Figura 6. Manifestações culturais, problemáticas e lutas sociais



Fonte: arquivo pessoal da autora.

No centro do mural (da esquerda para a direita) identificamos a representação dos movimentos em defesa do direito à educação para os povos latino-americanos, principalmente os povos originários. No seguinte, a luta das mulheres por igualdade de direitos, relacionada ao movimento feminista e que traz a frase *Mirá como nos ponemos* como sinal de empoderamento. Ao lado, identificamos a representação da obra clássica da literatura brasileira escrita por Ariano Suassuna: *O auto da compadecida*. Na parte inferior do mural temos uma pintura como forma de crítica ao rompimento da barragem de Brumadinho/MG e trechos de músicas e poemas.

Figuras 7 e 8. Estudantes elaborando os murais



Fonte: arquivo pessoal da autora.

As Figuras 7 e 8 retratam alguns dos momentos dedicados ao desenho e pintura do mural representado na Figura 6. Novamente tivemos um mural grande, com várias temáticas e que demandou dedicação e muito trabalho para sua finalização. Os alunos tinham os espaços semanais das aulas de espanhol para realizar a atividade, mas muitos deles ficavam algumas tardes na escola trabalhando em seus murais. Percebemos que passavam as tardes desenhando, pintando, conversando, trocando ideias e colaborando na produção dos murais dos colegas.

Ao passar no corredor onde se localizam essas salas escutávamos música, risos, conversas e um clima de alegria. Ensinar e aprender não precisa ser doloroso ou silencioso, podemos ter momentos em que aprendemos a partir do fortalecimento de nossas relações interpessoais e do intercâmbio de conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Conforme explica Freire (1996, 1998), a escola é um espaço importante para o desenvolvimento da autonomia, da afetividade, do trabalho conjunto, do respeito aos direitos dos sujeitos, da aceitação dos tempos e formas de aprendizagem.

Os ensinamentos de Paulo Freire estiveram presentes durante todo o processo de planejamento, organização e realização das atividades do projeto “Identidade latino-americana”. Os estudantes envolvidos entenderam a proposta inicial e participaram na construção conjunta de cada momento expressando suas ideias e colaborando para o bom andamento da atividade. As próximas Figuras (9 e 10) apresentam as duas turmas envolvidas.

Figura 9. Estudantes do 3º Ano do EM/CEPAE - participantes do projeto



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 10. Estudantes do 3º Ano do EM/CEPAE - participantes do projeto



Fonte: arquivo pessoal da autora.

4. Considerações finais

O projeto “Identidade latino-americana” foi realizado na disciplina de língua espanhola, durante todo o ano letivo de 2019 e contou com a participação coletiva de duas turmas do terceiro ano do EM do CEPAE. Os estudantes participaram de forma ativa, “abraçaram” o projeto, fizeram parte do planejamento, da organização, da execução, contribuíram com suas ideias e vivências. Como em qualquer atividade, não podemos afirmar que todos os alunos foram participativos e presentes em todas as etapas, mas a grande maioria participou dessa construção coletiva.

Ressaltamos que durante a execução das atividades percebemos o fortalecimento das relações entre os estudantes, da afetividade e do cuidado com o outro. A colaboração e o trabalho conjunto nas e entre as equipes também foram um aspecto importante para o processo de aprendizagem. Viver a escola, abrir espaço para o diálogo, interagir e criar laços de respeito e confiança com os estudantes, repensar constantemente nossa formação e nossas práticas pedagógicas são questões essenciais problematizadas na obra de Freire. Ainda há esperança! Viva Paulo Freire!

Referências

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

GOHN, Maria da Glória. Pluralidade da representação na América Latina. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2014.

REFLETINDO CRITICAMENTE A EDUCAÇÃO COM PAULO FREIRE: ROMPENDO A COURAÇA DO RINOCERONTE

Sirley Aparecida de Souza - CEPAE/ UFG¹

Resumo: Neste artigo almeja-se apresentar nuances do ensino da matemática na 1ª. Fase do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás/CEPAE, entre os anos de 2005 e 2008 à luz do pensamento crítico e libertador de Paulo Freire. O mote é os 100 anos do Patriarca da Educação Brasileira. No decorrer da narrativa textual o/a leitor/leitora irá conhecer um pouco do esforço de um grupo de professores que, encharcados de ousadia, demonstraram que é possível ensinar matemática por meio de projetos interdisciplinares, desenvolvendo práticas educativas através de Unidade Temática, ou conjunto de palavras geradoras.

Palavras-chave: Paulo Freire. Unidade Temática. Projetos Interdisciplinares.

1. Primeiras palavras

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.
(Paulo Freire)

Esquadrinhar as primeiras palavras já não é tarefa fácil para se delinear, principalmente, quando se trata de refletir parte de sua trajetória profissional com respaldo na obra do notável educador brasileiro Paulo Freire. A princípio relutei, depois pensei, por que não? São 100 anos, não dá para ficar “de fora”!

¹ Doutora em Educação - UFG (2019). E-mail: sirley_souza@ufg.br

As reflexões freirianas são penetrantes; dificilmente passamos pelo diálogo libertador ilesos, todos nós, educadores, membros de comunidades, lideranças comunitárias, movimentos sociais, coparticipantes de uma mesma luta social e democrática, enfim, não importa, reconhecidamente, somos, essencialmente, todos seres da mesma natureza, “em defesa da liberdade, sem a qual o sonho da democracia se esvai” (FREIRE, 2016, p.184); o movimento é coletivo e envolve sujeitos que se locupletam e se constituem como “seres para si”, para ser mais. É essa a vocação de todos os que lutam contra o opressor, um desejo incontido pela liberdade.

Foi de fato candente e bastante agradável rememorar a partir da concepção de educação de Paulo Freire o que seria desenvolver práticas educativas dentro de uma perspectiva interdisciplinar no contexto da 1ª Fase do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG. A proposta metodológica libertadora freiriana impulsionou um grupo de professores a propor mudanças no modo de pensar o ensino da matemática, ou seja, do modo algébrico para uma atuação interdisciplinar por meio de projetos respaldados em uma *Unidade Temática*, contendo um conjunto de *temas geradores*.

Por essa razão o presente artigo tem o condão de resgatar a memória, ainda que, parte dela, acerca de uma experiência de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2005 e 2008, com arrimo na pedagogia manifestamente libertadora, dialógica e transformadora de Paulo Freire. Daí também, vale ressaltar o caráter vascular dessa pesquisa, intitulada *Interdisciplinaridade na escola: vivências refletidas*. A capilaridade da investigação científica foi fundamental na divulgação das ações e das práticas educativas matemáticas, naquele contexto.

Com efeito, tecer argumentos, rever conceitos e formular teses não é tarefa fácil. Durante o período de investigação, resultados da pesquisa foram divulgados por meio de artigos, relatos de experiências, palestras, seminários. Naquele contexto de 2008 no CEPAE, o grupo de estudos e pesquisa contou com a coordenação da professora Maria de Fátima Teixeira Barreto, sua atuação foi visceral. Tínhamos que encontrar motivos para pensar a matemática e ensinar de modo diferente. A proposta era transformar as pessoas por meio de uma prática educativa interdisciplinar, rompendo com a hierarquia dos conteúdos programáticos, formulando hipóteses, elaborando conjecturas, fomentando uma matemática do tipo investigativa.

Para nós, um projeto viável. Muito bem, como isso se deu? É o que vamos tratar neste breve espaço. Venha refletir, leitor, conosco um pouco dessa experiência! Em certo instante da trajetória centenária de Paulo Freire, “milagrosamente” (a ciência tem o condão de promover encontros) houve a aproximação, e numa troca simbiótica, dialeticamente, são incorporadas resultando em experiências significativas.

2. O Legado de Paulo Freire - 100 anos: sua competência amorosa deixou marcas na minha trajetória como educadora

Falar do legado de Paulo Freire a partir de minhas percepções significa resgatar experiências, rearticular significados, compreender melhor o campo da educação. Em um tempo pandêmico é bom lembrar do comprometimento de Paulo Freire com a vida; seu pensamento não se limitou nas ideias, antes, pensou na existência humana. Compreendi e incorporei essa filosofia de Freire ainda, no ano de 1990, quando entrei no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG, participante ativa do C.A. Paulo Freire, numa época em que o mundo vibrava com a queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra Fria. Compreender é, diria Pierre Bourdieu, compreender o campo e suas contradições. Puxando fios da memória daquele tempo retomo a consciência do mundo, daquilo que ele foi e que continua sendo permeado e impregnado de contradições. Concordo com Freire (2016, p. 22-23), quando afirma que:

Não é a consciência vazia do mundo que se dinamiza, nem o mundo é simples projeção do movimento que a constitui como consciência humana. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história.

No curso de Pedagogia fui compreendendo que são as “elaborações humanas” que vão nos constituindo como sujeitos e nos conscientizando de nossa humanidade no processo histórico de humanização. Paulo Freire foi pontual neste papel de minha imersão no mundo das consciências e das intersubjetividades. Muitas das obras de Freire marcaram minha trajetória formativa, todavia,

uma, especialmente, merece destaque – a *Pedagogia do Oprimido*. Sem dúvida, leitura obrigatória. Líamos com cerimônia. Parte da liturgia acadêmica do curso de Pedagogia. Conhecer os princípios basilares de Paulo Freire era a condição de entrada no grupo dos freirianos.

As aproximações freirianas cada vez mais iam provocando em mim um tsunami de ideias – liberdade e autonomia –, participação para tomada de consciência. Desde então, confiante de que o homem moderno “tem a sua vocação ontológica de ser sujeito” (FREIRE, 1969, p. 32) sentido de ser MAIS, em Freire. Para tanto, com vistas a superar a ingenuidade e a acomodação, pouco a pouco, fui me reinventando e partindo para o enfrentamento, discussão e debate de ideias. Nessa perspectiva, a integração ao mundo e ao seu contexto não seria tarefa fácil, mesmo porque se tratava de ir além da adaptação. Compreender, sentir e apreender as mudanças emergentes não é tarefa fácil, tampouco, simples. Ser livre de amarras do preconceito, do sectarismo, do antidialogismo, enfim, viver com liberdade é um ato de coragem.

A mudança é dramática, desafiadora e impregnada de contradições. A metáfora do rinoceronte retratado por Ëugene Ionesco, considerado o pai do teatro do absurdo, é surreal, todavia, fascinante. Freire (1969) sutilmente desenvolve esse retrato da condição humana até mesmo para contrastar a couraça do animal ao medo da liberdade, medo da solidão, combinados com a falta do espírito crítico e amoroso; estes, certamente, configurariam os elementos da couraça, ou armadura do rinoceronte. A resultante é o homem escravizado. A massa. O gado. Conduzido debaixo de ferrão.

Debalde, “percebe que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra” (FREIRE, 1969, p. 45). Assim, a autêntica convivência com a literatura freiriana nos permitia como educadoras e educadores travar uma luta contra diversas formas de exploração, escravização, manipulação, impostas graciosamente pelo belo rinoceronte. O momento era de reconstrução nacional e a presença dos estudantes na rua demarcava política e historicamente o protagonismo da juventude nos anos de 1990.

No cenário de opressão pouco a pouco se descortinava um leque de possibilidades para novas práticas de educação – estudiosa de Paulo Freire prosseguia nas leituras de sua consagrada obra. Sobre este universo literário destaco *EDUCAÇÃO como prática da LIBERDADE*, por ser propositivo ao prospectar um projeto de educação emancipadora voltada para a conscientização e democra-

tização da cultura capaz de romper com a concepção ingênua de alfabetização. Nesse âmbito universitário existia disposição e desejo: sentido de ser MAIS. Paulo Freire representou modelo, um nome, um totem, sobretudo, desejo de escapar da pedagogia das palavras. Não basta decodificar palavras, o grande desafio é compor e recompor os elementos silábicos, e, dialogicamente, refletir o mundo para transformar a realidade social.

3. Do encantamento do rinoceronte ao desafio da consciência crítica

Entre o ano de 1990 e o ano 2000, entrei no serviço público federal, no ano de 1997, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - CEPAE/UFG, e o projeto de educação libertário de Paulo Freire encontrava-se consagrado em toda a minha engrenagem, meu modo de *pensar e fazer* educação. Não sei se a Matemática me elegeru ou se eu a elegi, só sei que nos encontramos. O projeto consistiu na educação problematizadora defendida por Freire, no diálogo simples, na ideia da *Unidade Temática*, na *Palavra Geradora*, cuja análise crítica tinha por objetivo ser percebida pelos indivíduos como parte da totalidade.

Isso aconteceu numa época em que criamos, no CEPAE, um grupo de estudos coordenado pela professora Profa. Dra. Maria de Fátima Teixeira Barreto. O grupo multidisciplinar promovia semanalmente diálogos e debates em torno de textos de teóricos da matemática consagrados como D'Ambrósio, Délia Lerner, Patrícia Sadovsky, Cecília Parra, além do eminente educador humanista Paulo Freire, este último, representando pessoa de elevado destaque na educação brasileira. Fundamentalmente, buscávamos compreender melhor a proposta freiriana de alfabetização. Sobretudo, suas implicações e aplicações na matemática. Cumpre informar que o nosso objeto concreto de estudo era a educação matemática, nesta perspectiva, a metodologia de Paulo Freire abraça inteiramente nosso modesto ambiente científico de estudos, confesso estimulante e exigente.

O projeto pedagógico conduzido pela experiente professora Dra. Maria de Fátima Teixeira Barreto, porta-voz de uma proposta de ensino da matemática interdisciplinar por meio de *Unidades Temáticas*, se inspira em estudos de Paulo Freire e educadores que seguiam a mesma tendência doutrinária.

Os resultados auspiciosos da pesquisa foram publicados em revistas no formato de artigo, ou capítulo de livro. O artigo da profa. Dra. Maria de Fátima Teixeira Barreto, intitulado *Por uma concepção de interdisciplinaridade em ambiente escolar*, foi uma das muitas matérias publicadas que considerava pensar a Educação Matemática a partir de outro prisma, que não (somente) o algébrico. A *Revista Solta a Voz* (v. 19, n. 2). Neste ponto, vale um parêntese. Até o ano de 2008, a revista ainda tinha esse nome, contudo, a partir do ano de 2009, para melhor adaptar-se à proposta do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Conselho Editorial da revista decidiu por um novo projeto gráfico e uma nova nomeação – *Polyphonia*². Essa denominação, respectivamente, se refere à música, diversidade de acordes respeitando o tom singular de cada um. Feito esse parêntese, retomemos.

A professora Maria de Fátima (Fatinha, tratativa simpática que um grupo de professores lhe dispensava) não se embaraçou ao demonstrar por meio de pesquisa o quanto é significativo pensar a matemática “fora da caixinha”. Tratava-se de enfrentar o desafio de quebrar paradigmas. Barreto (2008) parecia confiante de que o conhecimento escolarizado do modo fragmentado como vinha sendo proposto por programas curriculares da época já não caberia dentro de uma única disciplina, pouco ou em nada contribuiria para a formação de nossas crianças. De outro modo, a perspectiva holística de educação proposta por Paulo Freire por meio de um ensino com significado a partir do *universo temático* da criança ou do conjunto de *temas geradores*, seria possível promover uma educação libertadora, ou mesmo, emancipadora.

Embora os programas curriculares estivessem organizados por disciplinas, inarredavelmente, a ideia inovadora de ensino com fulcro na estrutura de projetos vislumbra uma ação educativa interdisciplinar, capaz de pensar a partir da realidade da criança. Vejamos a seguir um trecho da proposta publicada pela professora Maria de Fátima Teixeira Barreto (p. 226), tal qual colaciono, aqui:

Não há, em nossos estudos, pesquisadores que eliminem por completo a estrutura disciplinar da escola. O que se espera é que o professor se torne autônomo, investigativo, criativo, isto é, que não se limite a seguir uma proposta

² Ver histórico da revista em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/announcement/view/63>.

curricular ditada por um livro didático, sem considerar os problemas vividos, os anseios do grupo de alunos com o qual convive. Espera-se ainda que o plano de curso seja projeto, que estabeleça objetivos a serem alcançados, que deixe abertura para que novos elementos sejam incorporados.

Neste diapasão, considerando que o momento era o de busca do diálogo e equilíbrio do conteúdo programático e de uma metodologia estribada na dialogicidade e no despertamento do sujeito investigador, o grupo de pesquisa desenvolveu um processo de reflexão interdisciplinar a partir da *unidade temática, eixo gerador da investigação matemática*. A construção do número com sentido e seus usos em instrumentos de uso social (fita métrica, balança, dinheiro, medidores de capacidade, calendário, calculadoras) foi objeto de reflexão e revisão do plano de curso, recalculando estratégias desafiadoras de ensino capazes de provocar situações concretas de interação da criança com o signo numérico em diversos contextos, de modo que o sujeito fosse capaz de aprender a matemática aprendendo como, quando e onde usá-la.

A proposta pedagógica para o ensino da matemática por meio de unidades temáticas foi e permanece, sobretudo, sendo virtuosa. Permito-me acrescentar, ousada. Por certo provocadora de intermináveis discussões, entre os anos de 2006 e 2008, no Departamento de Matemática do CEPAE. Barreto (2008, p. 234) traduziu em suas conclusões muito bem o significado do *Projeto Interdisciplinar*:

[...] falar de interdisciplinaridade na escola tem sido falar do desejo de uma organização da prática pedagógica de modo mais articulado, menos fragmentado. É falar do desejo de ver a ciência trabalhada na escola saindo do espaço escolar e contribuindo para que o aluno utilize o conhecimento veiculado pela escola para tomar decisões, realizar escolhas, agir no seu dia a dia de modo consciente, modificando e ao mesmo tempo respeitando o ambiente no qual vive e o grupo com quem compartilha esse ambiente.

Por isso, numa boa síntese do sentido de tema gerador, Paulo Freire (2016, p. 122) afirmou não se tratar de “uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que devesse ser comprovada, a investigação”, deveria orbitar em torno “de sua existência ou não”. Daí, a riqueza da constatação freiriana.

4. Conclusão

Paulo Freire abriu-nos a oportunidade de pensar a matemática de outros modos. Com certa parcimônia, tendo em vista que, no campo das ciências duras, impor novas práticas educativas, que se saiba de referência do campo das ciências humanas, de longe, por certo, não seria tarefa fácil, assim, ousamos sobretudo “pensar num trabalho disciplinar”. Mas, afinal de contas, o que move educadores (pedagogos e/ou matemáticos) a romper a couraça do rinoceronte?

Quiçá o desejo de ser livre! Sob a lente da metodologia freiriana, levando em consideração o conceito de *educação dialógica*, o grupo de professores e professoras envolvidos na pesquisa pôde perceber sutilezas e os efeitos que as práticas educativas produziram nos educandos.

Na perspectiva ainda de refletir o sentido da liberdade em Freire, decidi analisar duas de suas obras em busca da palavra *liberdade*. A lógica compreensiva me fez debruçar sobre o texto, desta vez a fim de detectar certa palavra, um tipo de exercício reflexivo; ao longo do texto observei a reiteração da significativa palavra, conquanto, representa um conceito ou ideia – apesar de ter a consciência da pouca abrangência desse tipo de análise, ainda assim, me arrisquei. Fiz uma varredura. A palavra *liberdade*, detectei, aparece 40 vezes na obra de Paulo Freire *EDUCAÇÃO como prática de LIBERDADE*, publicada na década de 1960 (1967), o detalhe semântico é revelador. Uma pedagogia pela liberdade que dialogasse com as camadas populares, este era o desejo de Paulo Freire e seus apoiadores. Agora, outro detalhe semântico chama, ainda mais, a atenção, cerca de 80 ocorrências (o dobro) da palavra *liberdade* em *Pedagogia do Oprimido* – a anatomia da obra se corporificou a partir da alma de seu autor. Temos aí uma evidência de que Paulo Freire, um ano depois, após a publicação de *Educação como Prática de Liberdade*, no ano de 1968, se encontrava ainda mais sensível ao momento político que afetava o Brasil, certamente o contexto era embaraçoso e merecia duras críticas, aquele modelo de democracia e justiça praticado na época.

Desde o início, quando me aproximei da obra de Freire, tive a percepção de que a escola é o lugar do debate de ideias, campo de lutas para reformulações de conceitos, remanejamento de rotas. De certa maneira, sinto que pude contribuir fazendo parte daquele grupo de pesquisa, em *Educação Matemática*, so-

bre maneira, como aprendente que sou, complementei lacunas, aperfeiçoei. A busca por estratégias de ensino envolvendo a temática investigativa, de modo interdisciplinar, tendo como metodologia de ensino a Unidade Temática, os Temas Geradores, enfim, muitas possibilidades se prospectavam para o romper de “amarras” a partir do pensar a matemática de modo consciente e criativo.

Ainda há muito o que aprender com o primoroso legado de Paulo Freire, por meio dele e de seus seguidores, continuaremos a sementeira. Desse modo, o campo e suas dimensões são desafiadores, a meta é a superação da opressão desumanizante.

Referências

BARRETO, M. D. F. T. Interdisciplinaridade na escola: vivências refletidas. *Solta a voz*, Goiânia, v. 19, p. 217-236, 25 ago. 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. v. 5.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. ed. 51. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. ed. 62. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SEMILLAS FREIRIANAS NA PRÁTICA EXTENSIONISTA UNIVERSITÁRIA

Fátima Lucília Vidal Rodrigues - *Semillero Brasil/UnB*¹
Janaina Coelho Azevedo - *Semillero Brasil/UnB*²

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma trajetória de extensão universitária marcada pela leitura freiriana e suas vivências, na prática pedagógica, com estudantes universitários, professoras, professores e crianças da educação fundamental. Compreendendo que Paulo Freire provoca-nos uma desacomodação ética, pedagógica, estética e política, desde seu livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985) até *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), alicerçamo-nos teoricamente em sua contribuição transformadora, emancipadora e decolonial, apresentada nessas duas obras, para plantarmos as sementes necessárias à colheita de um processo educativo transformador. Apresentamos o texto, em forma de relato de experiência, em duas partes que tratam dessa trajetória e diálogo: a primeira apresenta a história do encontro com Paulo Freire e a construção das ações de extensão que fazem parte do Projeto Semeadores de Investigação (Semillero Brasil) e a segunda trata do diálogo freiriano com nosso fazer na interlocução teórico-prática refletida a partir do desenvolvimento das ações de Formação docente e discente por meio da trilha investigativa e o Trabalho pedagógico investigativo com as infâncias – *Semillas Encantadas*, enriquecidas com nossas perguntas cotidianas que ratificam um processo *in continuum* que promove a curiosidade epistêmica, defendida por Freire. Alicerçada em sua teoria, nossa prática de extensão universitária tem sido um ponto de detenção e possibilidade de formação coletiva em tempos de pandemia do coronavírus e o incentivo que nos mantém em um movimento de luta e esperança de mudança pedagógica.

Palavras-chave: Formação docente. Extensão. Infâncias.

¹ Doutora em Educação - UFRS (2009), com pós-doutoramento em Educação - Universidade de Barcelona (2019). E-mail: vidalrodrigues@yahoo.com.br

² Graduada em Artes Cênicas - UnB (2007). Membro do Projeto Semeadores de Investigação. E-mail: fronteira.emaranhada@gmail.com

O educando inserido num permanente processo de educação tem de ser um grande perguntador de si mesmo. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também.

(Paulo Freire)

1. Introdução

O trabalho docente universitário é desafiado o tempo todo a repensar, criticamente, suas ações de ensino, pesquisa e extensão, conforme vai sendo atravessado e provocado pelas presenças das e dos estudantes, assim como pela comunidade e seus territórios. Compreender esse compromisso social, político, ético e histórico, a partir das lentes teóricas de Paulo Freire, é implicar-se e responsabilizar-se com o verbo transformar. O objetivo deste texto é apresentar uma trajetória de extensão universitária marcada pela leitura freiriana e suas vivências, na prática pedagógica com estudantes universitários, professoras, professores e crianças da educação fundamental. Esse caminho foi trilhado ao longo de alguns anos, de forma dialógica e prática, por um grupo de estudantes e professores universitários.

Paulo Freire planejou alfabetizar 1,8 milhão de pessoas em 1964, o que significaria possibilitar não só a extensão da leitura do mundo, das palavras, mas votar, numa época na qual quase 40% dos jovens e adultos eram analfabetos (HADDAD, 2021). Exercer seus direitos, ser cidadãos, construir conhecimento e viver seus territórios com a compreensão viva de serem corpos-territórios. Mais, viver a democracia dos processos de decisão e escolha, construir o caminho da pergunta viva e promotora de mudança. Atualmente, seus planos em ampliar a consciência crítica e promover um caminho que possibilite a curiosidade epistêmica de forma alegre e afetiva, seguem vivos em dezenas de projetos na área da educação.

Ao comemorarmos cem anos de um dos nossos maiores educadores, sentimos-nos provocadas a compartilhar uma ação que se potencializa no encontro de diferentes sujeitos da educação. Uma prática vivida na afetividade e na alegria freiriana, que ao longo das diferentes atividades, nacionais e internacionais, nunca prescindiu da formação científica e do comprometimento político de sua equipe. Apresentamos essa experiência em duas partes: a primeira compartilha o surgimento e as ações de um trabalho de extensão na Universidade

de Brasília, que se organiza por meio de círculos interligados de prática, e a segunda, a interlocução com Paulo Freire, especialmente, quando o caminho é perguntar, problematizar com adultos e crianças suas curiosidades, bonitezas, desejos, compromissos com seus territórios e com o planeta por meio de duas ações extensionistas.

2. Semeadores de investigação: curiosidades, perguntas, travessias

Em 2014, o encontro com o professor chileno Carlos Calvo Muñoz deu início a um processo que resultou, um ano mais tarde, no projeto de extensão Semeadores de Investigação (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente, em 2015. Carlos foi um dos estudantes chilenos que na década de sessenta trabalhou e estudou com Paulo Freire, quando este estava exilado no Chile. O impacto de sua experiência é percebido na forma generosa e afetiva com que recebe, compartilha e provoca novas ações comprometidas com a emancipação, em todas as pessoas que estudam com ele. Tivemos esse privilégio, e como toda ação em “educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 110), nosso encontro derivou para uma ação extensionista que tem se proposto a ser um espaço de formação e autoformação docente e discente.

O projeto Semillero Brasil é um espaço de encontro, discussão, ação, transformação e troca entre a comunidade e a Universidade de Brasília. Há seis anos se configura como espaço de formação básica comprometido com uma educação social e de r-existências. Inclusive, resistência a um certo determinismo tecnológico do planeta, construindo práticas mais comunais, autogestadas e solidárias. O objetivo geral do projeto Semillero Brasil é possibilitar à comunidade universitária, especialmente aos e às estudantes de graduação, a experiência de criação de uma prática docente reflexiva, crítica e solidária, alicerçada em debates, execução de projetos, cursos, participação e organização de encontros e trabalhos docentes marcados pela presença das comunidades e das infâncias.

Diretamente vinculado ao objetivo geral, os objetivos específicos visam: a) proporcionar, a partir do encontro entre estudantes, professores e comunidade, espaço e tempo de reflexão e discussão crítica acerca de temas de interesse

educacional e pedagógico; b) discutir e gerar abertura para o debate educacional, assim como contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de forma criativa, ativa, solidária, alegre e significativa; c) possibilitar espaço criativo e de práticas investigativas às crianças e aos adolescentes, para que possam vivenciar a autonomia como campo de experiência autodirigida, transformadora e decolonial; d) implementar ações de caráter social que alcancem, prioritariamente, comunidades que estejam em situação de vulnerabilidade. O maior compromisso desse projeto é manter o princípio social da extensão universitária, assim como destacar a importância da práxis como condição de transformação social.

Teoricamente alicerçado em autores latinos como Freire (1996), Walsh (2017) e Calvo (2013), que defendem uma educação social transformadora, decolonial e emancipadora, o projeto abrange ações em nível local, nacional e internacional. O trabalho segue uma abordagem dialógica nas decisões coletivas e nos estudos teóricos, sendo especialmente crítico ao modelo ontológico hegemônico. Suas ações se desenvolvem em círculos interligados de prática, que incluem:

- Experiências interculturais (Intercâmbios).
- Trabalho pedagógico investigativo próprio das infâncias (Semillas Encantadas).
- Práticas de r-existências (Ações de extensão locais, nacionais e internacionais).
- Formação docente e discente por meio das Trilhas Investigativas.
- Ações sociais (Semeando Cuidado).

Nesse movimento de extensão objetivamos possibilitar aos estudantes sentirem a experiência da interculturalidade como pensamento-ação, prática de fronteira (PALERMO, 2019; MIGNOLO, 2013; QUIJANO, 2000) que potencializa a esperança que se faz necessária não por teimosia, mas por exigência histórica e existencial (FREIRE, 1997). As diferentes ações, ao longo dos últimos anos, têm resultado na formação intercultural de estudantes, professoras e professores, proporcionando experiência investigativa às crianças atendidas pelo projeto e provocado a transformação das práticas pedagógicas de centenas de educadoras e educadores que participam dos eventos de extensão organizados e coorganizados com a participação do Semillero Brasil.

Segundo Walsh (2013), nosso desafio é decolonizar e interculturalizar as instituições e as estruturas fixas e rígidas com as quais convivemos, é libertar na direção do infinito. Seu diálogo com Paulo Freire tem mantido nosso trabalho sempre em estado de alerta, ratificando a necessidade de mantermos em evidência pedagógica “que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1997, p. 71).

Todas as ações do projeto de extensão Semillero Brasil são interligadas de forma circular e direcionadas à formação de estudantes universitários, professoras e professores da educação básica e às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A atividade Semillas Encantadas e a experiência de Formação Docente por meio das Trilhas Investigativas atendem diretamente a interface universidade/escola e se orientam pelos conceitos freirianos encontrados em obras como *Por uma pedagogia da pergunta* e *Pedagogia da Autonomia*. Para esse momento destacamos a seguir duas atividades que prestam homenagem e são realizações inspiradas no alerta freiriano de transformar nossa curiosidade espontânea em uma curiosidade epistemológica.

3. *Semillas Encantadas* ou o exercício da imaginação que convoca a curiosidade

O projeto Semillero Brasil, por meio de seus processos de intercâmbios e experiências interculturais, tem sintetizado em uma ação específica a defesa das diferentes infâncias, o direito ao conhecimento pluriépistêmico e o diálogo entre os diferentes saberes. Chamamos essa ação de *Semillas Encantadas*, a qual se configura como a enunciação da necessidade de desconstruir os modelos únicos e universais de infâncias, corpos, crianças e aprendizagens com a experiência da investigação. O *Semillas Encantadas* faz marca na adultez que insiste em habitar os corpos, cotidianos, tempos e mentes das crianças, obturando sua potência liberta, criativa, espontaneamente comunal e que, desde o brincar com suas curiosidades e invenções, ratifica um desejo coletivo de bien vivir e perguntar.

O *Semillas Encantadas* é um fio tecido no encontro entre educadores e crianças curiosas e críticas. O resultado, se refletido, é resistência aos processos de colonialidade vividos na escola. Entende-se por colonialidade “uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, contro-

lando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer”, conforme explica Palermo (2019, p. 50). Investigar com as crianças, o grande objetivo do Semillero com a ação Semillas Encantadas, é viver os desdobramentos que refletem a compreensão, mesmo que inconscientemente, de que decolonizar é uma vivência dos espaços interculturais, que avançam por pedagogias de travessia, ao tempo que compreendem sua própria história.

Essa atividade constitui-se como um trabalho docente com crianças e adolescentes na prática da investigação. Em encontros semanais com as crianças, promove autonomia, potencialização da criatividade e da solidariedade no processo de conhecimento. Um dos objetivos é promover experiência que transforme as curiosidades das crianças em questão de investigação, sem colonizar as infâncias, o que significa não colonizar seus tempos, cotidianos, faixas etárias ou saberes, valorizando os conhecimentos dos seus territórios educativos. A partir de um movimento crítico, apropriamo-nos de uma construção pedagógica de descoberta autogerida e de prática ética decolonial. Essa ação está vinculada à *Red Latinoamericana de Niños Investigadores* e é implementada, com a participação de escolas da Rede de Ensino do Distrito Federal, desde 2018.

O Semillas Encantadas é uma ação que acompanha o processo de investigação de crianças em espaços escolares e não escolares por meio das “Trilhas Investigativas próprias das Infâncias”. A partir do reconhecimento do território, da escola, dos seus desejos e curiosidades é construída uma pergunta espontânea que organizará todo processo estratégico-investigativo e diálogo implicados, possibilitando diferentes interlocuções entre as crianças, professoras, interlocutores externos e uma entrega, ao final do caminho, do que foi elaborado e refletido. A pergunta é uma guia na travessia de um processo que propõe abrir espaço criativo e crítico de pensamento e aprendizagem com as crianças.

Jacqui Alexander (2005) vai nos apontar para uma Pedagogia de travessia. Travessia epistêmica, psíquica, política, sagrada, racial e existencial, travessia que pode ser possibilidade de mudança a partir de ações práticas de resistência. Nesse sentido, as atividades dessa ação se aproximam de uma organização latino-americana e caribenha, em rede, que tem aproximado países, pessoas, projetos, esperanças comuns e fazeres comprometidos com a mudança e as infâncias. O princípio dessa rede é reunir crianças e docentes que acreditam na capacidade de mudança que pode surgir da pergunta construída e implica-

da pessoal e historicamente. Uma ação cuja travessia só é possível por acreditarmos que ao estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, estimulamos uma atitude ativa, corajosa em cada uma das crianças que participam do projeto, pois, para Freire (1997, p. 97), “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.

O trabalho com as crianças nos provocou a pensar o desdobramento da prática de perguntar com aqueles que ensinam e aprendem. Um caminho pedagógico implicado política, teórica e eticamente foi se configurando em um espaço de diálogo entre estudantes e professores da educação básica, especialmente, dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse diálogo surgiram alguns desdobramentos, entre eles, uma ação específica de formação docente.

4. Formação docente e discente por meio de Trilhas Investigativas próprias das Infâncias

Essa ação tem como objetivo promover uma formação docente que fortaleça a interação entre estudantes de pedagogia da Universidade de Brasília e professoras e professores da rede pública de ensino do Governo do Distrito Federal (GDF), por meio de vivências com a metodologia “Trilhas Investigativas próprias das Infâncias”. Essa metodologia vem sendo construída na atuação prática realizada com as escolas e com espaços não escolares, assim como na reflexão teórica alicerçada em autores como Freire (2013), Walsh (2007) e Liebel (2007).

Nossa primeira experiência foi validada com um grupo de trinta e quatro educadores de uma escola pública, impactando com sua prática pedagógica um número de quinhentas e vinte e sete crianças, direta ou indiretamente. A partir dessa aprendizagem potente, em meio ao contexto pandêmico do coronavírus, em 2020, estendemos essa vivência pedagógica a um número maior de escolas, professoras e crianças. Metodologicamente, propomos uma trilha com as professoras e professores que será constituída por caminhos de planejamento, conhecimento, estudo, prática, entrega e avaliação, em um processo dialógico e participativo. A proposta é que todas e todos os participantes, entre eles, estudantes de pedagogia, membros da comunidade, professoras e pro-

fessores da rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, possam construir esse movimento de aprendizagem e ensino colaborativo que propõe uma educação mais inclusiva, interseccional, antirracista e decolonial, como defendia Paulo Freire.

Quando o caminho é perguntar “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 96), logo a proposição de uma prática lúdica e pedagógica que relembre à escola a importância de perguntar, pode abrir pequenas rachaduras em terrenos áridos e, assim, plantarmos sementes freirianas que, inevitavelmente, crescerão, se bem cuidadas.

Nossa ação de formação objetiva em caráter específico proporcionar aos discentes universitários a experiência de planejar, executar e participar de uma prática formativa que potencialize outras formas de ensino e aprendizagem na escola pública com crianças do ensino fundamental; fortalecer o diálogo entre universidade e escola fundamental por meio de uma formação que proporcione jornadas e itinerários de conhecimento, de prática e de interlocução externa e contribuir para que novas experiências de formação continuada sejam promovidas pela Universidade de Brasília em parceria com as equipes pedagógicas das escolas do Governo do Distrito Federal.

É neste olhar habitado por curiosidades, em que nem tudo está dado, que de certezas nos enchemos de perguntas. E são perguntas de todo lugar, e nossas curiosidades e reflexões não se separam do modo como nossos corpos habitam e r-existem no mundo, na escola ou na universidade. Nossas perguntas falam de nós, mas falam também de que mundo queremos construir. Falam de como queremos conversar. Queremos falar nossas certezas apenas ou queremos construir juntos? Seguimos neste fazer pensando junto. Assim, em diálogo com nossas práticas porque: “o centro da questão não está em fazer com a pergunta “o que é perguntar?” um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante” (FREIRE, 2013, p. 48). A vivência radical da pergunta nos transforma e ao mundo. Nossa esperança não se transformará em espera ou desesperança, seguirá ativa na direção do verbo esperar, ratificando cotidianamente o quanto é fundamental uma universidade que se movimenta pelo verbo perguntar.

5. Considerações finais

Paulo Freire nos deixou sementes, raízes e sonhos/inéditos viáveis. Em tempos de enlutamento pandêmico e político, nossos “tênues nós” (BUTLER, 2015) se fortalecem nos princípios desse pensador, a cada passo da formação docente, o que nos torna ainda mais “seres na inserção do mundo e não pura adaptação ao mundo” (FREIRE, 1997, p. 91). A construção da pergunta própria das crianças, aliada à compreensão crítica de todos os sujeitos envolvidos no processo rigoroso de aprender questionando, proporciona-nos viver a curiosidade epistêmica como um processo sonhado coletivamente, reforçando que “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1997, p. 91).

A prática cotidiana da extensão universitária, vivida pelo projeto Semillero Brasil, tem se fortalecido no encontro com as infâncias, com as diferentes docências e a compreensão freiriana radical de que a esperança é luta e característica ontológica do ser humano. Seguiremos em frente, na resistência firme e amorosa à toda prática de educação bancária, defendendo uma educação pública, gratuita, comprometida com seus territórios e que permita às crianças e aos docentes viverem a intensidade das suas perguntas e a compreensão da mudança social implicada nelas.

Referências

ALEXANDER, Jacqui. *Pedagogies of crossing*. Eua: Duke University Press, 2005.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CALVO, Carlos Muñoz. *Del mapa escolar al territorio educativo*. Diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire – 100 anos. *Revista Educação*, ano 24, n. 274, p. 18-21, 2021.

LIEBEL, Manfred. Niños investigadores. *Encuentro 2007*, XXXIX, n. 78, p. 6-18. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317115764_Ninos_investigadores. Acesso em: 9 set. 2019.

MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, n. 74, p. 7-24, 2013.

PALERMO, Zulma. A opção decolonial como um lugar-outra de pensamento. In: *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul>

PALERMO, Zulma; SPYER, T.; LEROY, H.R.; NAME, L. (2019). A opção decolonial como um lugar-outra de pensamento. In: *Epistemologias do Sul*, v. 3, a. 2, p. 44-56.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: *Journal of world-systems research*, VI, n. 2), p. 342-386, 2000. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf> Acesso em: 10 ago. 2019.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales. In: ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez y otros. In: *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos "otros"*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017. p. 55-77.