Org.
Raquel Karpinski; Shirlei Alexandra Fetter

Taquara/RS: FACCAT, 2019.

EDUCAÇÃO, AMOROSIDADE E UTOPIA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Realizado nos dias 23 e 24 de novembro de 2018 - Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT – Rio Grande do Sul

Comissão Organizadora:

Raquel Karpinski
Shirlei Alexandra Fetter
Laiz Cristina dos Santos Silveira
Géssica Müller Rhoden
Luís Carlos Trombetta

Comissão Científica:

Raquel Karpinski
Shirlei Alexandra Fetter
Laiz Cristina dos Santos Silveira
Géssica Müller Rhoden
Balduino Antonio Andreola
Thiago Ingrassia Pereira
Dilmar Paixão
Ivanio Dickmann
Lúcio Jorge Hammes
Marisa Alff dos Santos
Larissa Martins Freitas
Nisiael de Oliveira Kaufman
Joze Medianera dos Santos de Andrade Toniolo
Ricardo Albino Rambo
Jaime Zitikoski
Celso Henz
Ana Lucia Souza de Freitas
Sergio Trombetta

XII SEMINÁRIO NACIONAL
Diálogos com Paulo Freire:
uma pedagogia do amor e do coração,
para reconstruir e superar os obstáculos.

EDUCAÇÃO, AMOROSIDADE E UTOPIA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Realizado nos dias 23 e 24 de novembro de 2018 - Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT – Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica
Catalogação na Publicação (CIP)

XII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: uma pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar obstáculos.
EDUCAÇÃO, AMOROSIDADE E UTOPIA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE [recurso eletrônico] organizadoras Raquel Karpinski e Shirlei Alexandra Fetter. – Taquara, RS: FACCAT, 2019.

5,37 MB; PDF

Modo de acesso: World Wide Web
<https://www2.faccat.br/portal/?q=node/3410 >

ISBN 978-85-89721-48-6

1. Educação. 2. Interdisciplinar. I. Karpinski, Raquel (org.). II. Fetter, Shirlei Alexandra (org.). III. FACCAT- Faculdades Integradas de Taquara. IV. Título.

Bibliotecária responsável: Tânia Mayer Evangelista CRB-10/1846

Todos os textos são de responsabilidades de seus autores

E-book – 2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **11**

Raquel Karpinski, Shirlei Alexandra Fetter, Jaime Zitikoski, Celso Henz, Sergio Trombetta

RAZÃO E EMOÇÃO EM PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA SITUADA .. **16**

Thiago Ingrassia Pereira

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE **21**

Balduino A. Andreola

PAULO FREIRE E PRÁTICAS DOCENTES NA EJA - REDESCOBRINDO SABERES ATRAVÉS DO PROTAGONISMO DOS ALUNOS **26**

Adriana Arruda, Elizete Terezinha de Matos e Juliane Cherobini

DODISCÊNCIA: EDUCAÇÃO POPULAR PARA DESCOLONIZAR E DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL **31**

Allana Carla Cavanhi, Carine Marcon e Thiago Ingrassia Pereira

EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL **39**

Ana Lúcia Castro Brum e Magali Mendes de Menezes

LEITURAS DE PAULO FREIRE DO SUL AO NORTE: IMAGENS QUE CONTAM DOS DIÁLOGOS NAS ANDARILHAGENS **46**

Ana Lúcia Souza de Freitas, Cleiva Aguiar de Lima e Vitor Malaggi

CARTA PEDAGÓGICA: PAULO FREIRE NA PRÁTICA **52**

Ancilla Dall'Onder Zat

HORA DO CONTO: DE 2007 A 2018 E VAMOS EM FRENTE, PORQUE ATRÁS VEM GENTE, E ESSE É *O JOGO DAS PALAVRAS SEMENTE* **54**

Andresa Kaspary Zwirtes, Ivani Soares e Jéssica Cavalheiro Pereira

ENSINAR EXIGE LIBERDADE E AUTORIDADE **58**

Angélica dos Santos Souza, Liége Adriane de Lima e Priscila Tais Domingues Altreider

RODAS DE DIÁLOGO E LEITURAS DE CORA CORALINA: COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER **61**

Angelita Carla Alves Pereira

REVIVENDO AS PRÁTICAS DE PAULO FREIRE COM A LITERATURA BRASILEIRA NO EJA **65**

Angelita Carla Alves Pereira e Elisa Mara dos Santos Dihl

CULTURA E TRANSFORMAÇÃO: PARA UMA EDUCAÇÃO DESMISTIFICADORA 71

Arthur de Oliveira Machado

PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS- PANC, UMA NOVA REALIDADE 80

Augusto Luiz Ebling, Edivan Silveira de Souza e Luísa Helena Saldanha Pacheco

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: AQUI A GENTE METE A COLHER 83

Camila Soares da Costa, Emily Reis, Eduarda Cezar Pereira Dias, Luiz Fernando Barros Costa e Raíssa Fernanda Corrêa

A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS ESTUDANTES FEMINISTAS NO MOVIMENTO ESTUDANTIL: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS 95

Camila Tomazzoni Marcarini

UMA PROPOSTA DE MÉTODO NA INVESTIGAÇÃO DA EVASÃO DISCENTE EM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR 107

Camila Wolpato Loureiro e Felipe Farret Brunhauser

DOAÇÃO DE SANGUE E CONJUNTOS NUMÉRICOS: A MATEMÁTICA E A RELAÇÃO COM O COTIDIANO NA PRÁTICA FREIREANA 111

Carine Wilborn Perola

REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE 115

Carla Hax Hartleben

RECONFIGURANDO O ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O DIÁLOGO FREIRIANO 118

Carlos Eduardo Moreira

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES DE TEATRO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UMA INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE 129

Caroline Brunoni, Diego Gonçalves e Fernanda dos Santos Paulo

AS [RE]SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS: AUTO(TRANS)FORMAÇÕES POSSÍVEIS 140

Caroline da Silva dos Santos, Arthur de Oliveira Machado e Luiz Renato de Oliveira

RELATO DA EXPERIÊNCIA EM MONITORIA ACADÊMICA EM DIDÁTICA . 147

Cassandra Taís Martinelli e Alexandra Ferronato Beatrici

A MONITORIA ACADÊMICA E O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM **155**

Cassandra Taís Martinelli e Alexandra Ferronato Beatrici

A ESCOLA CLAMA PELA SENSIBILIDADE DAS "GENTES" **163**

Cristiane Garcez Noronha Duttel

SOCIOEDUCAÇÃO - ENTRE O REAL E O PRESCRITO: COSTURANDO A EXPRESSÃO *EDUCAÇÃO REMEDIADA* A PARTIR DE PAULO FREIRE **167**

Daniela Garcia Fontanari e Fernanda dos Santos Paulo

A CARTA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE **178**

Daniele Barros Vargas Furtado e Helena Amaral da Fontoura

O NECESSÁRIO MOVIMENTO TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO JURÍDICO E A REFLEXÃO SOBRE A TRÍADE "ENSINO - PESQUISA- EXTENSÃO" **182**

Daniele Weber S. Leal e Raquel Von Hohendorff

EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM (E COM) PAULO FREIRE: DIÁLOGO (IN)DISCIPLINAR NO CURSO DE DIREITO DA FACCAT **194**

Dárlen Prietsch Medeiros, Jones Mariel Kehl e Tatiana Martins do Amaral

PIOLHICE: TRAÇOS PEDAGÓGICOS DO CONVIVER E APRENDER COM PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BÁSICA **200**

Denize Muller dos Santos e Shirlei Alexandra Fetter

PAULO FREIRE E O CONCEITO DE CORPOREIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA DANÇA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES **208**

Diego Gonçalves, Caroline Brunoni e Fernanda dos Santos Paulo

O ACORDEON NA SALA DE AULA **216**

Dilmar Xavier da Paixão, Júlio Cesar Pires Pereira e Ricardo Albino Rambo

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR: APROXIMAÇÕES A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO **218**

Edinei Messias Alecrim

FEMINICÍDIO: UMA TRAJETÓRIA DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES **229**

Eliane Viana, Vinícius Viana da Silva e Shirlei Alexandra Fetter

IDENTIDADE DOCENTE: PERCURSOS DA FORMAÇÃO INICIAL **232**

Elisane Maria de Oliveira e Raquel Karpinski

PARA LER E GOSTAR DE LER: PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA 235

Elisângela da Rosa Soares Barreto

CARTA PEDAGÓGICA: CONVITE À CRIATIVIDADE E À IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA E DA ESCRITA 240

Elisiane da Silveira Ribeiro

PROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CANGUÇU/RS: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE 244

Elizane Pegoraro Bertineti

HORTA RECICLADA 254

Fernanda Santos da Silva

O CARTEIRO CHEGOU: A OUSADIA DE ENSINAR E APRENDER COM CARTAS E POESIAS 258

Franciele Vanzella da Silva258

ANÁLISE DO PROCESSO METODOLÓGICO DAS CAPACITAÇÕES DA SICREDI SERRANA RS 262

Gabriel München e Luciana Peixoto Cordeiro

ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO 273

Gabriela Silva Pereira

REFLEXÕES SOBRE A LUTA DAS MULHERES POR MEIO DO PROJETO EDUCAR PARA UM MUNDO MELHOR 276

Gabriela Teixeira Gomes, Júlio César Madeira, Karina Sant'Ana Fonseca Rodrigues e Maria Cristina Madeira

BRINCADEIRA DE CRIANÇA COMO É BOM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 285

Géssica Müller Rhoden e Laiz Cristina dos Santos Silveira

EDUCAÇÃO POPULAR, PELO CAMINHO DA ESTRADA 291

Gustavo Hannemann, Vilmar Alves Pereira e Roberta Avila Pereira

"VIDA NOVA" EJA- POR QUE PAREI MEUS ESTUDOS?" 295

Iara Teresinha dos Santos Freitas e Helena Rossini da Silva

CÍRCULOS DE CULTURA DA PAZ: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ 297

Itamar Luís Hammes e Lúcio Hammes

CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: UMA ALTERNATIVA DE PESQUISA COM PROFESSORES 305

Ivani Soares, Joze Medianeira dos Santos de Andrade, Larissa Martins Freitas, Nisiael de Oliveira Kaufman e Patrícia Signor

DIALOGANDO COM PAULO FREIRE ENTRE DORES E FLORES: A ARTE DE VIVER E DE ESPERANÇAR..... 309

Ivani Soares e Carla de Freitas da Silva

ATUALIDADE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: PAULO FREIRE E AS LUTAS SOCIAIS DE HOJE 313

Jaime José Zitkoski

O ESTÁGIO "CURRICULAR" NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE INQUIETAÇÕES, QUESTIONAMENTOS, CONVIVÊNCIAS E ESPERANÇAS ... 320

Janaína de Oliveira Terra, Nathalia Lima Pereira e Dilmar Xavier da Paixão

PENSAR, SABER E FAZER: QUANDO AS INTERFACES FAVORECEM O APRENDER E O CONHECER CUIDANDO A INTEGRALIDADE COM CIDADANIA..... 328

Janaína de Oliveira Terra, Silvana Aline Antoniolli e Dilmar Xavier da Paixão

ANDARILHAGENS FREIREANAS JUNTO AO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO 334

Jara Lourenço da Fontoura e Jaime José Zitkoski

TRILHAS EDUCATIVAS DESENHADAS COM PÉS E PELOS OLHOS – REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA..... 343

Joanne Cristina Pedro

ASPECTOS (IN)DISCIPLINARES SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ABORDAGEM PRÁTICA DE ESTUDO COM TROCA DE EXPERIÊNCIAS EM AULA CONJUNTA 347

Jones Mariel Kehl, Rafael Sauthier e Tatiana Martins do Amaral

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA 351

Jorge Antônio de Oliveira Satt e Ida Leticia G. da Silva

PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM FREIRE E JOSSO: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS COMO RECONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES..... 362

Joze Medianeira dos Santos de Andrade e Celso Ilgo Henz

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO 372

Juliana Goelzer, Lígia Vaccari da Silva e Luiza Paul Gehrke

O LEGADO DE PAULO FREIRE 381

Júlio Cesar Pires Pereira, Dilmar Xavier da Paixão e Ricardo Albino Rambo

CARTAS PEDAGÓGICAS "EM AÇÃO" 383

Jussane Martha de Azevedo, Micheli Silveira de Souza, Maria Elisabete Machado e Ana Lúcia Souza de Freitas

COOPERATIVA ESCOLAR - COOPERZIMMER NA PERSPECTIVA DE FREIRE 386

Leandro Luiz Schneider e Núbia Schenkel

A DIALETICIDADE: CONDIÇÃO PARA MATERIALIZAR O BOM SENSO. UMA EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IGREJINHA, RS 390

Luis Carlos Trombetta, Jaqueline Aparecida Machado Venson e Tassia Pricila Kehl

PAULO FREIRE: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO 393

Luis Carlos Trombetta, Sérgio Trombetta e Marlon Junior Pellenz

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES SOB O OLHAR DO GRUPO DIALOGUS/UFSM 401

Marilei Almeida de Oliveira e Marli Almeida de Oliveira

A (DES)MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 411

Marisa Alff dos Santos e Raquel Karpinski

PESQUISANDO E (RES)SIGNIFICANDO AS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 420

Marli Almeida de Oliveira

A PERSPECTIVA FREIREANA E A PROPOSTA HUMANIZADORA DA EDUCAÇÃO 424

Melissa Noal da Silveira e Larissa Martins Freitas

CARTAS PEDAGÓGICAS: UM CONVITE AO REGISTRO CRÍTICO-REFLEXIVO 432

Micheli Silveira de Souza, Maria Elisabete Machado, Gabriela Silva Pereira e Ana Lúcia Souza de Freitas

REINVENTANDO AS PRÁXIS EDUCATIVAS: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES NO ACOMPANHAMENTO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CTISM/ UFSM 435

Nisiael de Oliveira Kaufman e Mariglei Severo Maraschin

CARTA-CONVITE A (RE)INVENTAR PAULO FREIRE EM TEMPOS DE DESESPERANÇA: PORQUE SER EDUCADOR É ACREDITAR QUE É POSSÍVEL 439

Patrícia Signor e Ivani Soares

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: AGRESSÃO CONTRA A MULHER 443

Raquel Karpinski, Elair Karpinski e Shirlei Alexandra Fetter

O DESAFIO DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA PERSPECTIVA DE FREIRE..... 451

Raquel Karpinski, Shirlei Alexandra Fetter e Cristiane Denise Becker

A ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE QUE TEMOS E A ESCOLA PÚBLICA QUE QUEREMOS 458

Raquel Xavier da Rocha e Nádia Azevedo

CARTA PEDAGÓGICA TERRITORIALIDADE ESCOLAR: LEITURAS E INOVAÇÕES "ANALISANDO OS SABERES E DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA" 468

Raul Spolaor Diedoviec e Ana Lúcia Souza de Freitas

A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE FREIRE 472

Ricardo Albino Rambo e Jaime José Zitkoski

VACINA: PORQUE NÃO BASTA APLICAR UMA 'INJEÇÃO' 480

Ronaldo Rossi Ferreira e Dilmar Xavier da Paixão

CARTA PEDAGÓGICA – REFLEXÕES SOBRE O QUE APRENDI ─ ATÉ O MOMENTO ─ COM O OS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE 487

Rosely Maria Danin Souza

EDUCAR É CONSCIENTIZAR 491

Sérgio Trombeta, Amanda Jasmin dos Santos Avila e Taila Tais Bonniati

O CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E LIBERTADORA 498

Silvia Regina Montagner

DIVERSIDADE DE GÊNERO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: O CONTRAPONTO FREIREANO 505

Shirlei Alexandra Fetter e Raquel Karpinski

CEMAE APRENDER: UM ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO ONTOLÓGICA..... 513

Vanessa Linden, Ramiro G. Barros, Sonia Cristina Schenkel e Luis Carlos Trombetta

PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES: EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS..... 518

Vanessa Porciúncula

A RELAÇÃO ENTRE AFETO E GESTÃO ESCOLAR..... 528

Vilma Sant'Ana Bastos

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: "LER... PARA QUÊ?"..... 535

Vinícius Viana da Silva, Eliane Viana e Shirlei Alexandra Fetter

APRESENTAÇÃO[1]

Novembro de 2018.

Saudações ao mestre na eternidade!

Estimado professor Paulo Freire, *in memoriam*, o presente livro foi organizado a partir das reflexões nos círculos de diálogos do *XII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: uma pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar os obstáculos*. As atividades ocorreram entre os dias 23 e 24 de novembro de 2018, nas dependências das Faculdades Integradas de Taquara/FACCAT. Na oportunidade, os trabalhos iniciaram-se pelas reflexões dos educadores e das educadoras que se embasam em suas teorias: Balduino Antonio Andreola, Jaime Zitikoski, Celso Henz, Ana Lucia Souza de Freitas, Sergio Trombetta, e Raquel Karpinski, que mediaram a mesa de abertura, abordando a pedagogia do amor diante das perspectivas freireanas na atualidade brasileira.

Querido Paulo, os diálogos entre esses educadores e educadoras tentaram desafiar para uma sensibilização e empenho a partir de seu engajamento e comprometimento com a vida, como pensador e escritor da existência e da libertação das mulheres e dos homens sem condições de visibilidade e reconhecimento, silenciados/as, dominados/as e explorados/o econômico, política e culturalmente: os oprimidos e oprimidas. Por isso, sempre procuraste ser um "homem do seu tempo" com as diferentes culturas e povos, indo ao encontro das pessoas impedidas de "ser mais"; para isso, fizeste mais de 100 viagens internacionais rumo a diferentes países e continentes, escutando, dialogando e colocando-se a caminhar com os diferentes povos na construção da sua libertação, pelo "aprender a dizer a sua palavra" como processo de conscientização e protagonismo da reinvenção da sua humanidade histórica, política e cultural.

Essas práxis desafiam-nos também diante das agendas educacionais e políticas dentro da atualidade brasileira, quando os direitos sociais parecem sucumbir diante do conservadorismo neoliberal capitalista desumanizador e aviltante assumido pelos governantes. Trata-se de, "freireanamente", de mãos dadas contigo e inspirados pelo seu pensamento, ir ao encontro das minorias e dos movimentos sociais para escutá-los também em seus "saberes da experiência feito" para a superação das desigualdades sociais e dos processos de silenciamento, exclusão, discriminação, exploração e dominação. Talvez isso

[1] Nesta apresentação estão as sínteses que foram relatadas no sábado dia 24 de novembro de 2018 pelos participantes do evento. Salientamos que os professores que estão citados ao final do escrito foram os responsáveis pelas anotações do dia e elaboração das sínteses.

exija, mais do que nunca, um reaprender a tua propositiva político-epistemológica e pedagógica, reinventando-a e "paulofreireando" com os oprimidos e as oprimidas do "Brasil dos nossos tempos", assumindo a radicalidade de uma pedagogia do amor e do coração para (re)humanizar todas as nossas práxis educativas, epistemológicas e políticas. Quer dizer, contigo, Paulo, e com as gentes silenciadas e oprimidas de hoje, ensinar-aprender, escrever e dialogar não sobre ideias, mas sobre as condições concretas e históricas e as possibilidades de construirmos processos cooperativos, democráticos, de libertação e humanização para todos os brasileiros e todas as brasileiras dos séculos XXI. Olhando os sinais do tempo presente, percebemos o desafio urgente de construir uma sociedade/mundo na perspectiva de um novo humanismo, que seja capaz de superar a barbárie em que nos encontramos. O Brasil enfrente uma crise política/econômica que ameaça as instituições democráticas e as conquistas sociais/civilizatórias dos últimos anos. Não é possível conviver com altos índices de desemprego (40 milhões de brasileiros encontram-se desempregados e sem expectativas de futuro). A sensação é que parte da nossa população se tornou irrelevante socialmente e que – o que mais nos assusta – o poder político (hoje, representado por um governo das elites) não tem nenhum projeto para garantir dignidade a essas pessoas. Tempos sombrios nos esperam. Se não mudarmos as prioridades econômicas e políticas, certamente mergulharemos na mais perversa barbárie, marcada pela exclusão de milhões de brasileiros das condições mínimas de humanidade. Presenciamos diariamente, nas redes sociais, o triunfo do ódio e da insensatez, que põe em cheque nossa capacidade de empatia, compaixão e o mínimo de amor ao próximo.

Assim, recebemos, na inteireza amorosa e rigorosa das nossas genteidades, centenas de educadores de diversas regiões do Estado e de Santa Catarina que participaram desse encontro, que objetivou trazer a discussão e socialização das (con) vivências e dos escritos que seguem a práxis da pedagogia freireana no formato de oficinas temáticas, com intuito de propiciar diálogos amorosos e reflexivos sobre as práticas pedagógicas e os diferentes movimentos e organizações de luta e libertação. Sim, as atividades dos círculos de diálogos propuseram-se a, pela forma interdisciplinar, acolher os visitantes com amorosidade, ternura, democracia e respeito para com as práticas humanizadoras das diferentes escolas, movimentos, lugares, organizações, municípios e instituições de ensino superior.

Portanto, nesta fase inicial aqui escrita ao senhor, não se pretende estabelecer uma sequência lógica, visto que, ao ler, não estaria ao seu contento, mas sim apresentar as abordagens de destaque apresentadas durante as experiências comunicativas. A forma para se destacar os temas centrais partiu das descrições enfatizadas em cada círculo dialógico, ou

seja, uma síntese sobre o que se agregou em cada espaço de interação, visando a interpretar, recriar e abrir seu pensamento ao diálogo com outros autores, com outras temáticas emergentes que desafiam o pensamento comprometido com o humano no tempo presente.

Não raro, tomamos conhecimento, por meio de diálogos, do conceito de autonomia, o qual o senhor nos apresentou como equilíbrio à legitimidade do ato pedagógico, por tratar-se de um segmento dialético das ações e atividades, a partir das quais são construídas as relações interpessoais desenvolvidas no espaço de interação. O diálogo entre autonomia e interação representa o questionamento realizado em objetivo da aprendizagem. Dessa forma, no decorrer do livro, tomarás como percepção a discussão e a importância do desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia.

Nesse espaço, foi oportuno à abertura ao diálogo esse entendível como a expressão genuína da natureza humana. A atitude dialógica como postura necessária, na medida em que os seres humanos transformam-se em seres críticos/comunicativos. Além disso, buscamos, pelo diálogo e reflexão, que ele aproxime e integre docente e discente pelo ato de conhecer e reconhecer-se uns nos outros. Então, o conhecimento, ao invés de ser transferido como ato fixo, requer aproximação e valorização das vivencias, visando sempre à autonomia da pessoa enquanto sujeito capaz de produzir conhecimento através da atitude investigativa.

Pois, ao acessar as novas informações, e no compartilhar de saberes via o diálogo com seus pares, acreditamos que o ser humano explora o universo da curiosidade e aproxima-se das informações que já possui. É evidenciada nas discussões a curiosidade que o senhor menciona como indissociabilidade entre ensino e pesquisa, uma vez que é inerente à prática docente indagar, buscar, pesquisar. A pesquisa possibilita que a curiosidade se torne metodicamente rigorosa, e assim evolua da ingenuidade à curiosidade epistemológica. Quer dizer que a curiosidade epistemológica se constitui pela criticidade ao exercício de aprender em um movimento dialético sem fim. É essa consciência a respeito da possibilidade de aprendermos sempre mais que fundamenta todo o processo educativo, no sentido de fazer do sujeito um ser capaz de pensamento próprio e autonomia investigativa.

Aqui, damos continuidade ao seu legado dialético da relação inacabada sobre ser humano/mundo. Continuamos na busca por desenvolver uma educação como prática de liberdade, com a qual transformamos a realidade, e os efeitos dessa transformação refletem-se em nós mesmos. Por isso, Paulo Freire, continuamos com a humildade pedagógica de uma consciência crítica sobre a realidade, tendo sempre a esperança da mudança. Ainda somos

capazes de transformá-la, uma vez que a conscientização é o nosso compromisso docente e, para isso, somos capazes de realizar ações que visem à superação.

Depois de sua partida, a nossa pedagogia tende a apresentar o protagonismo do aluno. Por isso mesmo, partimos dos seus ensinamentos, salientando que o professor não é superior, melhor ou detentor dos conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, ator do mesmo processo da construção, da aprendizagem significativa. Assim, continuamos a refletir sobre o processo de ensinar, mediamos as práticas pedagógicas, respeitando os saberes dos educandos, adquiridos em sua história. Aprender é possível, e as formas para que isso aconteça baseiam-se no percurso de ensinar pesquisando em torno da própria realidade, com o máximo de respeito à pessoa humana e suas histórias de vida. Sem esse respeito amoroso, é impossível criarmos condições para o diálogo emancipador.

Estamos aprofundando as relações interpessoais entre educação e saúde. Dessa forma, temos o cuidado e a consciência de saciar a nossa sede na fonte mais rica que se tem constituído: a interdisciplinaridade. Ela tem proporcionado, através de sua humildade, a discussão entre as diferentes áreas de conhecimento. Por isso, tem-se apresentado transformações. A relação dialógica entre educação e saúde mostra-se cada vez mais atual e necessária, principalmente quando essa ocorre como ato humanizado e acolhedor.

Permanecemos nos valendo das ações cooperativistas na educação, para que a democratização, autonomia, independência contribuam para a educação da sociedade em geral, e, assim fortalecer os movimentos, locais, regionais. Apresentamos interesse pela comunidade e ações a serem realizadas para o desenvolvimento da sociedade em que está inserida.

Após sua partida, muitos desafios emergem, pois o mundo ainda é injusto e permeado de PRÉ-CONCEITOS, de ataques à dignidade humana com opressões e violências. Diante desse processo, estamos conscientes de que a realidade social e cultural ressalta o desafio do convívio pacífico. Por isso, a diversidade das relações sociais tem nos apresentado um processo de luta pela participação, de reconhecimento e respeito às diferenças.

Foi pensando em superar os obstáculos que tomamos o cuidado para exercer uma pedagogia do amor e do coração. Conscientizamo-nos durante esse diálogo, com o qual podemos potencializar a aprendizagem em sala de aula, em reconhecimento á educação baseada no diálogo, autonomia e participação dos alunos.

Durante estes anos de sua ausência, o estudo sobre a educação crítica continua em resistência contra as ideologias que subjugam o ser humano como um ser adaptável a todas

as regras e a viver refém do fatalismo e da inautenticidade. É na resistência, na pedagogia da resistência, que estamos repelindo as forças dominantes.

Despedimo-nos em meio à saudade, porém na esperança de que, assim como a sua luta, nossas histórias de vidas inspirem-se no seu exemplo para seguir nossa luta, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que dizer a palavra é sempre um ato humanizador e, ao mesmo tempo, libertador.

Por tais razões, buscamos exercer o ato educativo amoroso e esperançoso sem que o medo nos impeça de lutar! Esperança e luta complementam-se na busca de um mundo mais belo, humanizado e acolhedor para todos, pois nossa passagem pelo mundo só tem sentido se nos gentificarmos em processos educativos nos quais cada um, em diálogo com os outros, colabore na construção de espaços-tempo mais humanizados.

Saudades eternas do mestre,

Professores: Raquel Karpinski, Shirlei Alexandra Fetter, Jaime Zitikoski, Celso Henz, Sergio Trombetta.

Taquara/RS, novembro de 2018.

RAZÃO E EMOÇÃO EM PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA SITUADA

Thiago Ingrassia Pereira
Universidade Federal da Fronteira Sul

Primeiras palavras

Os eventos da comunidade freireana do Rio Grande do Sul são espaços construídos em intenso processo de trocas que fortalecem uma rede que se espalha por todo o estado. Assim, desde que a FACCAT assumiu a realização do *Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire*, um conjunto de ações foram sendo postas pela comissão organizadora. Entre essas ações, foi realizado um encontro em agosto de 2018, denominado de "Pré-Diálogos", com o objetivo de mobilizar a participação para o evento em novembro do mesmo ano.

Com alegria e responsabilidade recebi o convite para ser o mediador desse momento integrante da construção do Seminário Nacional. Tendo em vista o tema do evento e a minha experiência de participação nos eventos freireanos gaúchos (além do Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, temos o *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*), apostei em mobilizar um conjunto de conceitos acerca do pressuposto freireano de que não é possível dicotomizarmos razão e emoção, afinal, somos um "corpo consciente", construído na dialética entre objetividade e subjetividade.

Assim, numa agradável manhã de um sábado de agosto, estive com colegas na FACCAT buscando não a repetição, mas a reinvenção da pedagogia freireana. As linhas a seguir se originam do material organizado para este encontro Pré-Diálogos.

(Re)Apredendo com a "Pedagogia do Oprimido"

No ano em que comemoramos os cinquenta anos da escrita do livro mais divulgado de Freire - *Pedagogia do Oprimido* -, me pareceu interessante lançar uma mirada cuidadosa nesse reencontro com o texto. Nesse sentido, exatamente comecei a reflexão pelo final do livro, entendendo o quão significativa é a passagem a seguir. Inclusive, trago com a própria grafia de Freire, em livro[1] publicado pelo Instituto Paulo Freire de São Paulo, a passagem final de "Pedagogia do Oprimido":

[1] Trata-se do Caderno de Formação intitulado "40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido", disponível em: <http://www.ciranda.net/IMG/pdf/vol_1_cadernos_baixa.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Santiago
Primavera
68.

Paulo

Como é possível perceber, Freire termina o livro de forma esperançosa, ainda que não ingênua. Um mundo em que seja menos difícil amar é um mundo em que a desigualdade social, por exemplo, não seja algo natural, mas sim um elemento que caracterize a "justa raiva". A leitura freireana é um convite a tomada de posição diante das opressões que constituem a sociedade capitalista de forma hegemônica. O aspecto político de sua pedagogia e que perpassa toda a sua filosofia da educação, é a busca de uma assunção política que se desdobre em estratégias de produção do conhecimento (notadamente a pesquisa sócio-antropológica e a pesquisa participante em suas diferentes variantes) e metodologias de ensino (avançando em relação ao "bancarismo").

Dessa forma, ao considerarmos esse significativo trecho derradeiro de "Pedagogia do Oprimido", penso ser possível a compreensão da radicalidade da pedagogia de Freire, pois à rigorosa construção argumentativa que se origina de bases filosóficas distintas como a fenomenologia, o existencialismo e o materialismo histórico-dialético[2], temos a sensibilidade humana (orientada pelo cristianismo de Freire) a serviço de uma sociedade justa e pautada em um humanismo que assegure o respeito à dignidade das pessoas.

Nesse sentido, temos o pressuposto da relação dialética entre razão e emoção, constituindo um "corpo consciente" que não dicotomiza essas dimensões fundantes do ser humano. Para falar de uma "pedagogia do coração", apostei nesse pressuposto freireano como o adequado embasamento para avançarmos na construção de uma práxis autêntica e inovadora nos espaços educacionais.

O afeto é parte do processo rigoroso de aprender e ensinar. Ao reconhecer essa relação, nos situamos como humanistas que renovam a pedagogia em sua afirmação não dogmática, aberta, plural, acolhedora e profundamente compreendida como uma ação cultural para a liberdade. Ensinar é muito mais do que reproduzir conhecimentos sem

[2] Ver: ZITKOSKI, J. J. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, p. 229-248.

vinculação ao universo material e simbólico de quem aprende. Por isso, Freire fala em uma "pedagogia situada" [3], buscando *partir* (jamais *ficar*) do entendimento de mundo do(a) educando(a), ressignificando, por meio do aporte teórico-metodológico adequado, seu conhecimento.

Assumir a dimensão afetiva presente no processo gnosiológico pode se manifestar em diversas ações de natureza teórica e prática. Destaco a valorização e o respeito ao que Freire denominou "saber de experiência feito" [4], ou seja, essa leitura de mundo inicial que pode ser superada (diferente de uma ruptura) pelo pensamento sistemático. Escrevo *pode* e não *deve*, pois se há o respeito verdadeiro por esse saber cotidiano, então é preciso considerar seu estatuto próprio de validade epistemológica. Penso que sem o devido reconhecimento do saber popular (variação do senso comum na perspectiva de saber autóctone e tradicional) caímos na manutenção da "cultura do silêncio", tão típica em situações opressoras.

O debate proposto sinaliza para uma pedagogia da escuta, do diálogo e do respeito aos saberes de cada um e cada uma. Temos em Freire uma pedagogia de síntese, originada a partir de diversas leituras e, sobretudo, de uma prática politicamente situada nos movimentos de cultura popular do nordeste brasileiro. Em seguida, o contexto de exílio foi ao mesmo tempo um momento de opressão e de expansão e divulgação do pensamento freireano. Suas obras dos anos 1960 e 1970 foram escritas em meio a andarilhagens pelo mundo. Temas como a descolonização africana fazem parte do repertório de Freire, oportunizando a leitura atual do autor na perspectiva decolonial.

Então, estamos diante de uma obra com densidade conceitual e profundamente comprometida com a transformação social. Por isso, nosso desafio é não apenas repeti-la, mas reinventá-la.

Reinventando Paulo Freire

O tratamento conceitual no campo das ciências humanas é parte do exercício científico empreendido para a compreensão da realidade social. Mais do que a dimensão da opinião (*doxa*), nosso objetivo é produzirmos em nível da argumentação embasada (*logos*), na qual o conhecimento seja um exercício rigoroso.

---

[3] Ver o diálogo de Freire com Ira Shor em "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor", em especial, o capítulo 4.

[4] Trabalhei de forma mais aprofundada esse tema em: PEREIRA, T. I. A vida ensina: o "saber de experiência feito" em Paulo Freire. **Remea**, FURG, Rio Grande, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, 2017.

Exatamente nessa direção caminha o pensamento freireano. Ao longo de seus escritos é possível percebermos sua preocupação com a "rigorosidade metódica" e sua aposta de que o rigor é indispensável à educação libertadora, que, por isso mesmo, não prescinde da autoridade. Aliás, rigor não é sinônimo de autoritarismo, pois precisa da liberdade[5].

Nesse sentido, um dos pressupostos importantes do campo de estudos freireanos na atualidade é a sua reinvenção. À inegável contribuição de Freire à educação (teoria e prática), observam-se fragilidades de sua recepção e divulgação em determinados segmentos que, a despeito de se situarem como freireanos(as), na verdade tornam opacos os fundamentos epistemológicos e metodológicos de sua pedagogia. Assim, configura-se o que vem se denominando de "senso comum freireano"[6], uma prática deletéria aos estudos do autor.

Diante desse quadro, considerando os ataques públicos dos segmentos conservadores do Brasil a Freire[7], é altamente recomendável o tratamento conceitual do autor e a reinvenção permanente de sua teoria e de novas pedagogias. Aliás, o próprio autor é objetivo: "a noção de reinventar Paulo Freire pode apenas implicar a reinvenção em conexão com a substantividade de minhas ideias. Isto porque se não se entender a substantividade de minhas ideias, é impossível falar de reinvenção"[8].

Ciente da extensão e influência de suas ideias, Freire assume uma postura ao mesmo tempo humilde e ambiciosa, típica da produção científica responsável. Seu reconhecimento internacional é muito significativo e se expressa em inúmeros institutos que recebem seu nome e estudam sua obra, nos seus doutoramentos *honoris causa* e na sua presença entre os principais teóricos(as) citados(as) no mundo. O livro "Pedagogia do Oprimido" é a terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas, considerando pesquisa realizada no Google Scholar [9]. Assim,

---

[5] Ver o verbete "Rigor/Rigorosidade" escrito por Danilo Streck no "Dicionário Paulo Freire" (Editora Autêntica), 4ª edição (2018), p. 419-420.

[6] MARQUES, F. F. Uma ressignificação do pensamento freireano nas pesquisas contemporâneas em educação. In: PEREIRA, T. I. (Org.). **PET em debate**: diálogos sobre educação e docência. Porto Alegre: CirKula, 2017, p. 23-37.

[7] Ver: PEREIRA, T. I. Por que atacam Paulo Freire? Reflexões em tempos de (contra) reforma do ensino médio e "Escola sem Partido". In: CARLOS, L. C.; PEREIRA, D. A.. (Orgs.). **13º Encontro sobre o Poder Escolar**: formação de professores, trabalho docente e educação democrática. Pelotas: Editora UFPel, 2018, p. 34-43.

[8] FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 79.

[9] Para informações sobre a pesquisa, acessar: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo. Acesso em: 22 fev. 2019.

> [...] nenhum dos grandes educadores da humanidade quis ser repetido. Todos nos lançaram grandes desafios e sugeriram pistas, para que seus discípulos ou leitores construíssem novos caminhos, formulassem novas ideias e novas estratégias pedagógico-políticas de ação. Nessa ótica, as obras dos grandes pensadores e das grandes pensadoras, em todos os campos do conhecimento, continuam atuais, porque, na leitura das mesmas, nos confrontamos de novo com o desafio de pensarmos, crítica e criativamente, os problemas, na busca por respostas que os novos tempos e novos contextos demandam.[10]

Portanto, a reinvenção de Freire se constitui em exercício básico de criação de novas sínteses teóricas e novas pedagogias. Dessa forma, "[...] no domínio das ciências da educação há um esforço profundo para revelar a novidade que Paulo Freire trouxe à epistemologia. Para saber, para conhecer, para agir e intervir, é preciso perguntar" [11]. Essa "pedagogia da pergunta" é curiosa, inquieta e está em permanente movimento. Cabe a quem se propõe a estudar Freire estar nesse processo formativo constante.

Considerações finais

Os encontros para a discussão e reinvenção da obra de Paulo Freire são momentos especiais de compartilhamento, tanto em nível conceitual-teórico, como em nível afetivo. De certa forma, exemplificam que razão e emoção estão em relação dialética e que nos constituem como sujeitos cognoscentes.

Há uma rede de freireanas e freireanos no Rio Grande do Sul que tem viabilizado dois encontros anuais, de forma itinerante em universidades. Em 2018, além do XII Seminário Nacional (nosso *Diálogos*) em novembro na FACCAT, tivemos em maio o *XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* na UNISINOS.

Em cenário de ofensiva conversadora no Brasil, fortalecer coletivos populares é uma tarefa histórica de primeira grandeza. Estamos diante da exigência de termos uma *paciência impaciente*, buscando o diálogo com amorosidade e firmeza, pois, junto aos debates teóricos, há uma sociedade injusta que não deve ser entendida como algo natural e a-histórico.

Por isso, falar de amor, de querer bem e de afetos não é algo menor ou desprovido de rigor na área da educação. Pelo contrário, é na relação entre as diferentes dimensões humanas que fortalecemos pedagogias que respeitem saberes e a palavra de cada uma e cada uma. Com esse espírito estivemos no Vale do Paranhana.

---

[10] ANDREOLA, B. A.; GHIGGI, G. Atualidade de Paulo Freire. **Revista de Educação On Line**, n. 14, p. 89-104, ago/dez 2013, p. 92.

[11] PINTASILGO, M. de L. Prefácio. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998, p. 10.

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Balduino Andreola

Já ouvimos, em várias oportunidades, o desafio que lançou Paulo Freire, em uma de suas últimas entrevistas, a todas e todos os estudiosos de sua obra. Segundo ele, os problemas são tantos e tamanhos que não caberia a ele ter ideias ou soluções para resolvê-los. Frente a tal constatação, ele nos desafiou: "Cabe a vocês inventar novas pedagogias". Aliás, muitas outras vezes, Freire declarou que não queria ser repetido, mas sim recriado, reinventado. O primeiro ilustre leitor do livro mais importante de Freire, *Pedagogia do Oprimido*, seu fraterno parceiro de grandes diálogos durante o exílio chileno e seu principal inspirador segundo os testemunhos do próprio Freire, Ernani Fiori, sintetizou magnificamente o sentido mais profundo daquele livro e de toda a obra de Freire, resumindo seu sábio prefácio nestas breves palavras: "Aprender a dizer a sua palavra".

Nos nossos encontros dos Diálogos com Paulo Freire, como aconteceu na sua XII sessão anual, na FACCAT, em 23 e 24 de novembro de 2018, assim como nas sessões anuais do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, tenho a certeza de que ninguém de nós quer mitificar Paulo Freire ou repeti-lo, mas sim recriá-lo e reinventá-lo. Dentro dessa perspectiva, uma norma que rege a avaliação dos trabalhos inscritos, tanto para o Fórum quanto para o Diálogos, é que são aceitos, e talvez até em escala maior, trabalhos de iniciantes − bolsistas, estudantes da graduação, militantes de movimentos sociais −, não apenas de docentes universitários. A razão fundamental é que os dois movimentos se caracterizam pelo diálogo na linha dos Círculos de Cultura criados por Paulo Freire em seus trabalhos ainda antes da ditadura militar. No clima de diálogo, todos aprendemos com todos. Além disso, a inscrição de iniciantes não significa o término de uma trajetória; elas e eles participaram de grupos antes da inscrição, e continuarão a participar, nos cursos universitários que frequentam, nas escolas em que atuam e em outros grupos ou movimentos.

Poucos anos atrás, alguns de nós nos questionamos sobre a existência de dois movimentos, perguntando-nos se não bastaria um. Pessoalmente, depois que participei, como convidado, em uma reunião preparatória para a sessão dos Diálogos − que aconteceria em Bento Gonçalves, como promoção conjunta de Bento Gonçalves e Caxias do Sul − emocionei-me com o entusiasmo e o dinamismo da Comissão Organizadora; participando depois de todas as sessões seguintes do Diálogos com Paulo Freire e do Fórum, encantado

com o dinamismo de diálogos e a riqueza de experiências que acontecem em ambos, estou convencido que não é o momento de questionarmos a existência desse binômio freireano. Todos os movimentos são históricos e, como tais, podem ser passageiros. Se, em certo momento, um dos movimentos cessar, ou cessarem os dois, será porque algo de melhor estará acontecendo, mais adequado às transformações em andamento e respondendo melhor às novas exigências históricas. Mas não será por desistência nossa que os nossos dois movimentos se estancarão. É, aliás, impressionante como vão crescendo em número e exímia qualidade as lideranças. Havia, no início, poucas lideranças femininas; agora, são inúmeras as nossas colegas freireanas exercendo uma liderança de alto nível, além de extremamente amorosa.

Parece-me importante acrescentar ainda um detalhe com relação aos dois movimentos. O Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire só pode ser sediado por instituições de ensino superior. Diálogos com Paulo Freire pode ser sediado também por outras instituições ligadas à educação; como exemplo, podemos lembrar que já foi promovido e sediado pela Secretaria de Educação de Igrejinha e, igualmente, pela Secretaria de Educação de Nova Santa Rita.

Feitas essas considerações, atenho-me agora a um relato de como vi e senti a XII sessão de Diálogos com Paulo Freire, realizada nos dias 23 e 24 de novembro de 2018, na FACCAT, em parceria com o município de Igrejinha. Caracterizar esse evento com o pré-título Seminário Nacional não é um lance de retórica, porque ambos os movimentos, o Fórum e o Diálogos, contam sempre com participantes de outros estados. O Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire está sendo recriado em Chapecó, primeira edição em 2018, no Estado de Santa Catarina, foi na Unichapecó e em 2019 na UFFS, Campus Chapecó. Algo de semelhante acontece na Região Norte, já aconteceu em Manaus, Porto Velho e Macapá. Em 2019 será em Belém do Pará, com a participação de algumas ou alguns dos nossos aqui do Sul. E não são cópias do que aqui acontece, mas sim movimentos autônomos, fiéis à realidade e aos valores culturais daquelas regiões do Brasil, em diálogo conosco – como nós, há anos, em diálogo com o Colóquio Nacional, promovido a cada dois anos pelo Centro Paulo Freire do Recife, famoso no Brasil e no mundo pela qualidade e dinamismo de suas promoções.

O tema geral da XII sessão, realizada nos dias 23 e 24 de novembro de 2018 foi "Seminário Nacional - Diálogos Paulo Freire: uma pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar obstáculos". Já a temática do Pré-Diálogos foi "Razão e Emoção em Paulo Freire: Por uma pedagogia situada", mediada pelo professor Dr. Thiago Ingrassia

Pereira. A coordenadora geral do evento foi a Prof.ª doutoranda Raquel Karpinski, que desempenhou sua função com admirável competência e incansável dedicação para com todos e todas. O mediador das assembleias foi o Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira, docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, igualmente impecável, garantindo a palavra a todos e todas, em um clima de diálogo exemplarmente freireano, juntamente com a Profª. Raquel Karpinski; senti-me honrado em ter dois jovens dialogando comigo temas tão importantes e, de forma dialógica, sistematizando o que foi dialogado nos grupos no dia anterior. Os temas nos quais foram agrupados os trabalhos apresentados nos círculos dialógicos foram:

- Trabalho, Emancipação e Libertação na perspectiva freireana;
- Paulo Freire e a EJA (Educação de Jovens e Adultos);
- Paulo Freire e as ações afirmativas;
- Paulo Freire, humanização e amorosidade;
- Paulo Freire em diálogo com outros (as) autores (as);
- Educação, comunicação, linguagens e novas tecnologias;
- Paulo Freire e a educação ambiental;
- Paulo Freire e a educação popular pública;
- Educação para a infância;
- Paulo Freire, pedagogia da esperança e da libertação;
- Paulo Freire: liberdade e autonomia;
- Cartas pedagógicas;

A apresentação em assembleia dos diálogos realizados nos diferentes grupos revelou uma capacidade louvável de síntese por parte dos relatores e uma criatividade espetacular nas diferentes formas de comunicação, como também na surpresa dos materiais produzidos. O mediador, Prof. Dr. Thiago, salientou, muito oportunamente, a presença de temas emergentes, alguns nunca apresentados em sessões anteriores do Fórum ou dos Diálogos. A simples leitura dos temas acima deixa evidente a presença dos “emergentes”. Pessoalmente, eu me permito breves considerações a respeito de alguns. A interdisciplinaridade, proposta como perspectiva de todo o evento, eu vejo não como um tema a ser apenas discutido teoricamente, como acontece com frequência, mas sim como uma urgência de se superar a lastimável fragmentação que marca, em geral, os currículos em todos os níveis, desde o ensino fundamental até os cursos de mestrado e doutorado. “Uma pedagogia do amor e do coração”, enfatizada no subtítulo do evento e explicitada por um dos grupos temáticos: “Paulo Freire, humanização e amorosidade”, eu vejo como uma das urgências pedagógicas,

políticas e sociais hoje, em um mundo marcado por numerosas guerras, pela violência, a intolerância e a marginalização de vários bilhões de seres humanos.

Não poderia deixar de registrar que todos os momentos do evento foram marcados por muita amorosidade, a começar pelo clima de acolhimento e de cortesia extrema, em especial por parte da coordenadora do Curso de Pedagogia, Profª. Marlene Soder Ressler, e da coordenadora geral do evento, Profª. Raquel Karpinski. Mas a própria FACCAT, no bom gosto arquitetônico dos prédios, na beleza extrema dos espaços externos, muito bem ajardinados e arborizados, constitui-se em um clima de acolhimento. A instituição havia sediado alguns anos antes, em 2015, o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, inclusive com uma passeata através das ruas centrais da cidade, com caminhão de som e tudo, em uma interação gostosa com a população da cidade, em 2013. Tanto no Fórum quanto no Diálogos, foi muito linda a parceria do município de Igrejinha, com a participação de professoras e alunos, destacando-se a contribuição de dois professores universitários, os irmãos Sérgio e Luís Trombetta. A reciprocidade Igrejinha/FACCAT aconteceu também quando a Secretaria de Educação de Igrejinha/FACCAT sediou a IX sessão de Diálogos com Paulo Freire. No fim da tarde do dia 23, fomos brindados em Igrejinha, na sede da Oktoberfest, com um show de uma das famosas bandinhas tradicionais, seguido de um jantar dançante.

Eu não poderia omitir um registro ainda para o último tema do evento: "Cartas pedagógicas". Era o título que Paulo Freire escolhera para o último livro que estava escrevendo. Ele concluiu a redação de duas cartas; da terceira, conseguiu deixar-nos duas páginas apenas. Aquela carta inicia com um protesto veemente contra o assassinato de Galdino Jesus dos Santos – o índio "que dormia tranquilo em uma estação de ônibus, em Brasília". Freire prossegue, adiante, com um apelo que deve ecoar sem término contra a trama dos que *pretendem calar* hoje a voz de Freire: "[...] *o fato em si de mais esta transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais, como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador",*

Em lugar de escrever um posfácio, eu teria gostado de escrever, como Paulo Freire gostava, uma carta a todas e todos vocês. Mas a carta está indo, coletiva, no e-book dos trabalhos de todas e todos que participaram, na FACCAT, da XII sessão de Diálogos com

Paulo Freire, para a imensidão de estudiosos e estudiosas, leitoras e leitores da obra de Paulo Freire. Parabenizo a FACCAT pela iniciativa de publicar online os trabalhos apresentados e discutidos naquele prazeroso encontro de 23 e 24 de novembro de 2018. Nossos diálogos não se encerraram na FACCAT, eles prosseguem através de todas as plagas do Rio Grande e para além.

Com amorosidade, Balduino Andreola.

PAULO FREIRE E PRÁTICAS DOCENTES NA EJA - REDESCOBRINDO SABERES ATRAVÉS DO PROTAGONISMO DOS ALUNOS

Adriana Arruda[1]
Elizete Terezinha de Matos[2]
Juliane Cherobini[3]

Resumo: Este relato de experiências nos faz rever e vivenciar mais uma vez a maravilhosa descoberta, de que docência é algo maior do que simplesmente "dar aulas". Há um desafio diário em desenvolver em nossos alunos a vontade de conhecer. E vimos "saltar aos olhos" outros aspectos do cotidiano, da docência e da convivência que nos elevou. O que percebemos, sentimos e participamos foi à promoção do protagonismo dos nossos alunos. Num desafio de participar de uma feira de conhecimentos, passamos a vivenciar em todos os sentidos uma linda descoberta do que significa conhecer com significado. Os materiais didáticos, metodológicos que nós professores temos as mãos são ferramentas que ajudam a mediar e a construir esses conhecimentos. O sujeito que está inserido e se dá conta de todo o seu potencial, cresce ao longo das descobertas, pensa nos obstáculos como provocações e maravilha-se com o que aprende. E aprendendo se dá conta que também ensina.
Palavras chave: Conhecimento – Protagonismo – Descoberta

Considerações iniciais

> "O ponto de partida desse processo de conhecer educadores e educandos concentram-se nas expectativas e nos obstáculos com que defrontam os educandos no processo de aprendizagem, e não nas expectativas e conhecimento do educador." (Paulo Freire e Donald Macedo, Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo, pág. 126-127, 1990).

A reflexão acima citada revela um pouco do que pensamos e da forma como buscamos desenvolver nossas atividades docentes diante da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, junto com os alunos buscamos nos organizar para pensar como o processo educativo é visto por eles, de que forma a aprendizagem é sentida e que espaço ocupa para cada um e para o grupo. Esta leitura inicial nos faz com certeza estabelecer uma relação de cumplicidade, de muita proximidade. Colocamos-nos diretamente no processo com o aluno. A condução das ações educativas passa por perceber este aluno agente no e do processo.

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Especializada em Autismo Infantil – UFRGS, Deficiência Menta – PUCRS, Transtornos Globais do Desenvolvimento FEEVALE, RS. Pós-graduanda em Gestão e Tutoria – UNIASSELVI, RS. Docente do Núcleo de Educação Jovens e Adultos de Parobé, RS – NEJAP. E-mail: aarruda2@gmail.com.
[2] Licenciada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Pós-graduada em Educação Inclusiva – Universidade Castelo Branco, RJ. Pós-graduada em Gestão Escolar, Faculdades Integradas Jacarepaguá, RJ. Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado – Faculdade São Bráz, PR. Docente do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé, RS – NEJAP. E-mail: eliz.pro@hotmail.com.
[3] Licenciada em Educação Física pela FEEVALE, RS. Pós-graduada em Gestão Escolar pela FACCAT, RS. Diretora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé, RS – NEJAP.

Identificar o perfil da turma, suas expectativas e principalmente movimentar os mesmos para a participação dentro do contexto apontado é requisito importante e relevante, fazendo toda a diferença para a construção efetiva de um currículo e de metodologias de trabalho.

Este relato de experiências nos faz considerar a trajetória até aqui construída com os alunos da EJA, cheia de sentidos, significados e que marca também para nós professoras o momento maduro de avaliar não só o trabalho desenvolvido, como a nossa condição de sujeito / indivíduo neste processo.

E a partir do que vivemos e das experiências compartilhadas, encontramos nas palavras de Paulo Freire, referências e fundamentações importantes, relevantes e fundamentais para nossa prática. Em sua obra apresenta e nos faz refletir sobre as qualidades indispensáveis ao desempenho de professores e professoras progressistas e que nos parece encaixar muito bem nas ações praticadas nas classes da EJA.

Não conseguimos mais ver apenas um resultado, a todo o momento estamos avaliando e considerando o processo estabelecido, revendo caminhos, reorganizando estratégias. Como professoras isso é extremamente valoroso e importante, podemos até dizer essencial. Nenhuma novidade para muitos outros professores, mas como não se encantar com novos olhares sobre nosso fazer de cada dia? Como deixar de vibrar e dividir a alegria de descobrir novas possibilidades, de encarar as dificuldades dos diversos processos de uma sala de aula?

Uma das qualidades indispensáveis elencada por Paulo Freire na prática docente diz respeito à HUMILDADE, ou seja, nossa condição como educador nos exige que possamos ser humildes.

> A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa obvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. (...) Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista. (Paulo Freire, Caderno Pedagógico Aprendendo e Ensinando, p. 11, 2001).

Humildade de poder reconhecer-se participante das construções dos alunos, de reconhecer que se aprende independente de sermos professores. E então, nesta perspectiva, vamos aqui – de forma humilde – apresentar nossas reflexões sobre nossas aprendizagens como professores da EJA.

Recebemos, por parte da direção da escola, o desafio de participar da II FEICIPA (Feira de Iniciação Científica de Parobé). Em um primeiro momento nos assustamos, pois

como iríamos encaminhar com nossos alunos um projeto de pesquisa, que demanda muito em cada etapa. Os alunos são na sua grande maioria trabalhadores, não teriam tempo extra para desenvolver o mesmo. Como mobilizar e motivar os alunos para desenvolverem tal pesquisa? Muitas dúvidas surgiram, muitos medos e receios de não vencer este desafio. Porém, o que nos fez encarar e hoje aqui relatar a experiência exitosa foi rever primeiramente nossos próprios paradigmas sobre este sujeito.

Desenvolvimento

Os alunos da EJA chegam até nós sempre tímidos, discretos e ouvintes, mas como já constatamos em pesquisa inicial, é um sujeito desejoso. Tem ele um elemento motivador que o faz vir até a escola. Cabe então a nós, através deste motivador instigar, levar o aluno a também desafiar-se – *"(...) a docência propõe/oferece modelos, ela pesquisa ao mesmo tempo em que ensina."* (Adriano Nogueira, 2001).

Foi então apresentada a proposta, "montar um projeto de pesquisa para a Feira Municipal". Foi então solicitado que dessem sugestões de temas, de assuntos do interesse dos alunos. Já havíamos visto que o tema depressão e ansiedade estavam na roda de conversa diária (familiares próximos, colegas de trabalho...). Para os alunos, estava praticamente definido que o assunto seria este, mesmo fazendo parte da curiosidade e do interesse, nós professores não estávamos confortáveis ou mesmo satisfeitos. Mas, mesmo assim iniciamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema. A direção da escola oportunizou um encontro para uma conversa sobre o tema com uma psicóloga. E seguimos os primeiros passos rumo a esta temática.

É curioso como as coisas vão acontecendo e de como é importante o professor estar atento e sensibilizado ao longo do processo. Entra aí outra característica importantíssima ao docente: capacidade de DECISÃO. Essa capacidade nos levou, como professoras, a mudança de rumo e redefinição de nosso tema – *"(...) decidir é romper para optar."* (Paulo Freire, 2001).

Começaram, então, os alunos, a trazerem em seus diálogos, incertezas e dúvidas, não sobre o conceito da temática, mas de como acontece todo e qualquer atendimento ou encaminhamento destes transtornos e de outros mais, que acesso existe no sistema de saúde para tal situação, para atendimento e acolhimento das pessoas acometidas. Mudamos totalmente o enfoque e encontramos ali elementos ricos e interessantes para o aprofundamento. Os alunos então viveram intensamente o processo primeiro da descoberta e

nós, professoras, também. Uma descoberta de possibilidades prazerosas, mobilizadoras e que nos fez apaixonar.

Sem medo, nos tornamos mais duas participantes deste processo de descobertas dos alunos, não mais como suporte "bibliográfico". Conseguimos perceber a magnífica experiência da descoberta de algo que faz realmente sentido, que acontece e que desafia. Seguimos a alegria da caminhada. Não mais nos faltou "tempo" físico, pois naturalmente, fomos nos organizando e vencendo cada etapa. E a pesquisa se fez, e os dados por todos pensados acabaram servindo de outro grande momento, o de ver o problema sob o olhar do outro. *"Uma vez envolvidos nessa prática educativa estamos também comprometidos com uma prática de conhecimentos." (*Paulo Freire e Donald Macedo, 1990).

Momentos assim nos dizem, nos revelam a verdadeira natureza da docência, do que significa aprender e ensinar. Na Educação de Jovens e Adultos passamos então a ver e sentir uma dinâmica cheia de empoderamento, de protagonismo tanto do professor quanto do aluno.

Ensinar e aprender nesta perspectiva nos leva e nos exige alegria, esperança e principalmente desprendimento, ou seja, é preciso reconhecer-se professor pesquisador, professor em formação, professor aprendente. Sabendo e percebendo-se dentro desta concepção, nos transformamos e chegamos de fato a visualizar no andamento de nossas ações docentes movimentos enriquecedores.

Ao voltarmos à experimentação feita e descrita aqui neste relato, podemos então demonstrar fisicamente, concretamente que de fato nosso desafio superou todas as expectativas. A temática então se voltou para: ***"Os caminhos da Saúde e da Assistência Social em Parobé – uma rede desconhecida"***. A pesquisa feita, a análise dos dados, a construção do relatório mostrou-se de fato um processo de aprendizagens onde o ponto alto foi a apresentação oral dos alunos. A fala aconteceu. Não houve um ensaio técnico, uma sequência linear de falas distribuídas a cada participante. A apresentação ocorreu naturalmente. Sabíamos que de fato aquilo que foi produzido foi vivenciado e se construiu como conhecimento e não como mera informação. A fala fluída, leve, mas repleta de conteúdo e de saberes levou a todos que passaram pelo *stand* o encantamento, a admiração e principalmente a certeza de que de fato ali existia algo importante e relevante não só ao aluno, mas a todos.

> "Os educadores se esquecem, por vezes de reconhecer que ninguém passa de um lado da rua para o outro sem atravessá-la! Ninguém atinge o outro lado partindo desse mesmo lado. Não se pode chegar lá partindo de lá, mas de cá. O nível atual

> de meu conhecimento é o outro lado para meus alunos. Tenho de começar pelo lado oposto, o de meus alunos. Meu conhecimento é uma realidade minha não deles, então, tenho de começar a partir da realidade deles para trazê-los para dentro da minha realidade." (Paulo Freire e Donald Macedo, Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo, p. 127, 1990).

Considerações finais

Foi no desafio da proposta que nos encontramos hoje felizes e realizadas. Nossos alunos conquistaram para si o protagonismo, a capacidade incontestável de encontrar no seu universo diário de experiências caminhos de conhecimento. É possível e extremamente importante que reconheçam que a escola é mediadora, assim como os professores os são. Mediamos e aproximamos neste universo escolar o aluno, suas ações e conhecimentos em outros mais possíveis. Aprender respeitando o que já se sabe, saber que podemos aprender mais, que ao mesmo tempo em que aprendemos ensinamos é algo mágico, único, singular e extremamente realizador.

Referências

FREIRE, Paulo. *Caderno Pedagógico Aprendendo/Ensinando Paulo Freire.* Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

FREIRE, Paulo. *Caderno Pedagógico 2 Semana Pedagógica Paulo Freire.* Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

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

FREIRE e MACEDO, Paulo e Donald. *Alfabetização*: leitura do mundo leitura da palavra. Paz e Terra. 1990.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Volume 5. Paz e Terra, 1996.

DODISCÊNCIA: EDUCAÇÃO POPULAR PARA DESCOLONIZAR E DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Allana Carla Cavanhi[1]
Carine Marcon[2]
Thiago Ingrassia Pereira[3]

Resumo: O presente trabalho é um convite para o diálogo entre universidade, dodiscência e Educação Popular no movimento de superação do colonialismo na educação superior. Para embasamento teórico, buscou-se em autores como: Andreola; Poel, C. J. V; Poel, M. S. V; Azevedo; Querubim; Freire; Assumpção; Leonardi; Tormena; Pereira; Vieira; Gadotti; Zitkoski; Paludo, entre outros. Desta forma, buscou-se trazer uma breve introdução sobre o surgimento da educação superior no Brasil, como o colonialismo impregnou-se nesse sistema através de transplantação de modelos de universidades europeias. Após este primeiro momento, o diálogo propõe repensar a educação superior a partir da Educação Popular como ferramenta democrática para a inserção das classes populares na universidade. Para isso, é trabalhado o conceito de dodiscência em Paulo Freire, que sugere romper com as concepções de uma educação para a elite, através do processo de ensinar – aprender.
Palavras chave: Educação superior. Colonialismo. Educação Popular. Dodiscência.

Considerações iniciais

Articular um diálogo a partir do tema gerador "Paulo Freire na Educação Superior" é sem dúvidas tencionar o colonialismo e suas raízes na construção da educação superior no Brasil. O domínio conservador desenha uma universidade baseada na cultura do silêncio, em que "[...] o "centro" pensa, fala e escreve. A "periferia" consome e reproduz a palavra do centro" (ANDREOLA, 2007, p. 45). Ao avançar nas discussões, com o movimento de democratização da educação, surge a possibilidade de uma ruptura desse *status quo* capitalista neoliberal. Essa ruptura tem suas origens ligadas ao sistema freireano nos anos sessenta, com uma política nacional-desenvolvimentista na defesa de um futuro melhor para as classes populares (POEL, C. J. V., 2007 e POEL, M. S. V. 2007).

O surgimento da educação superior no Brasil, de acordo com Rossato (2006), deu-se a partir de 1920 com a primeira universidade brasileira, neste jogo de interesses da sociedade, a educação tem sua função política determinada por interesses que pretendiam

[1] Graduada em Educação Física – Licenciatura, mestranda pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim-RS. E-mail: allanacavanhi@hotmail.com.
[2] Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura, mestranda pelo Programa de Pós Graduação Profissional em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim-RS. E-mail: carii.marcon@gmail.com.
[3] Doutor em Educação, Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim- RS. E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com

manter uma ordem social existente. Desta forma, surge uma instituição com a finalidade de promover a formação das elites de pensadores da sociedade moderna, (AZEVEDO, 1958). Nesta perspectiva, Andreola (2007) explica e denuncia o colonialismo educacional que permanece no cerne da educação superior brasileira. Ao identificar o diagnóstico desse processo de "transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades europeias" (ANDREOLA, p. 49, 2007), que ocorreu desde a formação, implantação e configuração das universidades brasileiras, torna-se possível o projeto de reestruturação da educação superior no país.

De acordo com Andreola (2007) é preciso desconstruir a universidade do modelo "importador" de conhecimentos, teorias e paradigmas e dar espaço para a construção do conhecimento latino-americano para a superação do colonialismo cultural. Nesta abordagem é que a pedagogia freireana da Educação Popular torna-se fundamental para a superação do colonialismo. Isso se explica pelo fato de Paulo Freire ter a preocupação de, enquanto professor da educação superior, criar vínculos entre a realidade local e as pesquisas produzidas nos meios acadêmicos (QUERUBIM, 2013).

Educação Popular: primeiras palavras

A Educação Popular de acordo com Paulo Freire (1967) consiste em um movimento de uma prática educativa voltada para a libertação das classes populares. Na medida em que, visa emancipar o sujeito da segregação imposta pela sociedade elitista, que o aliena, exclui e priva-o dos seus direitos e conhecimentos.

> Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres (TORMENA et al., 2003, p. 266).

Perspectiva amplamente discutida na educação superior, uma vez que as universidades permanecem carregadas de ideologias elitista do século XVIII, baseadas na restrição do conhecimento a uma minoria da população. Assim, surtindo a necessidade da prática da Educação Popular na educação superior para tencionar os paradigmas existentes, buscando a homogeneidade do conhecimento a todas as classes sociais. Considerando que para Assumpção e Leonardi (2016) a Educação Popular:

> [...] se materializa no espaço acadêmico como uma concepção contra-hegemônica por viabilizar aos estudantes um processo formativo permanente, vivenciado e conduzido pelos próprios sujeitos, com ações e posturas que vinculam teoria e prática às aspirações da classe trabalhadora, na perspectiva da emancipação humana – construir uma sociedade economicamente justa, culturalmente diversificada e politicamente igualitária.

Essa prática freireana na educação superior consiste em uma mudança de dentro para fora na configuração das universidades do país. Sendo que romper com o colonialismo presente nas universidades brasileiras vem ao encontro de um dos maiores desafios para o campo teórico da Educação Popular que "[...] é o de contribuir no debate sobre os caminhos viáveis para a América Latina construir seu autêntico projeto de sociedade." (ZITKOSKI, 2011, p. 13). Fazendo possível um projeto de universidade que atenda as demandas dos espaços sociais em que está inserida, visto que, "o que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas, mas o que se faz com o que elas produzem." (FERNADES, 1966, p. 205).

Dodiscência: oportunizar e democratizar o ensino

> "A educação enquanto situação verdadeiramente gnosiológica é a abertura da consciência ao mundo que permite ao sujeito transcender na busca do SER MAIS, da aprendizagem, da conquista pessoal e coletiva de sentidos e realizações" (PEREIRA, p. 126, 2010).

Essa consciência de aprender, reaprender, desaprender, construir e reconstruir conhecimentos relaciona-se com a prática da dodiscência, a qual é elemento fundamental para verdadeira prática da Educação Popular, posto que consiste no processo de docência – discência, o ensinar aprendendo, que é amplamente defendido por Freire na promoção de uma prática educativa emancipatória. Por isso, a perspectiva freireana destaca a importância daquilo que o aprendiz já conhece, para que então ocorra uma aprendizagem significativa crítica e reflexiva.

Perspectiva de grande relevância para a efetiva popularização da Universidade, posto que a partir de ações de Pesquisa e Extensão, é possível a construção de uma rede de conhecimento entre universidade e sociedade. Logo que, para o FORPROEX (*apud*, Gadotti, 2017), a Extensão Universitária é "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade, em que o saber acadêmico e o saber popular se reencontram. Sob esse ângulo, fica explícito que as Instituições de educação superior aprendem com a comunidade e, em contrapartida, retornem seus conhecimentos a ela, seja por meio de projetos, ações, ou rodas de conversa

com os diversos segmentos sociais. Desse modo, por meio da dodiscência, é possível popularizar o conhecimento e romper com as concepções de uma educação para a elite, que além de aproximar os pares, permite que a comunidade contribua para a política de emancipação de sujeitos através da cultura, debate e trocas de experiências, criando vínculos entre a realidade local e as concepções universitárias.

Nesse sentindo, reafirmando a concepção freireana de que não há docência sem discência, e que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas sim ser humilde, tolerante, reconhecer, ter bom senso, alegria, esperança e ter convicção de que se é possível mudar. Por isso:

> Educar é educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber", até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar é educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem pouco sabe – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1979, p. 25).

Educação popular: educação superior e processo descolonial

A educação popular permitiu o avanço da sociedade em relação ao ingresso na educação superior, na medida em que rompeu com a educação elitista dando acesso e condições para que as classes populares pudessem dar sequência aos estudos. No entanto, ainda há resquícios das concepções classicistas, as quais influenciam na Educação Superior, fazendo com que haja certa manutenção do sistema colonial. Ideologias que se descontroem a partir da persistência da Educação Popular na universidade pública brasileira, sendo que para Assumpção e Leonardi (2016):

> [...] a própria natureza contraditória desta instituição: que reconhece várias conquistas dos direitos sociais, das políticas de democratização e da reivindicação da igualdade de oportunidades para a classe popular; mas que reafirma suas práticas e cultura institucional condizente com o modelo social historicamente hegemônico. Portanto, a universidade pública é ainda um espaço a ser conquistado, efetivamente, pela classe popular.

Aspecto que explicita sua grande importância na sociedade para que se possibilite a prática de equidade social, a fim de que, com a conquista das universidades públicas pelas classes populares, seja possível a práxis de Freire da Pedagogia da autonomia e emancipação dos sujeitos, desenvolvendo sujeitos não alienados ao sistema capitalista neoliberal. Dessa

forma, colocando em prática o processo de ensinar e aprender como algo permanente, construindo espaços de aprendizado que de acordo com Vieira (2013):

> [...] são ou devem ser espaços de embate de ideias e de 'concepções do mundo', de encontro de sujeitos, de emancipação, de construção de movimentos contra-hegemônicos, que devem possibilitar a concretização da educação emancipatória.

Condições que colocam a universidade como um ambiente de formação, ressaltando a necessidade de popularizar o ensino como meio de formação de sujeitos críticos e emancipados. Assim, permitindo que, a partir da educação popular, aconteça o movimento descolonial dessas instituições de ensino, posto que para Paludo (2015) a Educação Popular se firmou em análises teóricas que salientavam o Estado e a Educação de modo formal, reproduzindo as relações econômicas e socioculturais, e também em um contexto de avanço das ciências humanas e sociais na busca por compreender as sociedades latino-americanas. Dessa maneira, permitindo que se promova a construção de uma Pedagogia do Oprimido, que para Paulo Freire é uma prática humanitária capaz de promover a libertação dos indivíduos, assim que é construída:

> [...] com ele e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, p. 17, 1987).

Conjuntura que implica em fortes impactos no processo de descolonização da sociedade, logo que, segundo Pereira (2014), a Educação Popular possibilita a denúncia dos processos de dominação sejam culturais, econômicos ou políticos, promovendo possibilidades emancipatórias, por meio da formação de sujeitos críticos, construindo novas leituras da realidade e das heranças coloniais. Visto que, para Gadotti (2014) a Educação popular pode oferecer grandes alternativas para a Educação formal logo que com governos mais democráticos essa é uma oportunidade de torná-la uma política pública, levantando um poder mais popular, fortalecendo o processo de emancipação, principalmente em movimento sindicais, sociais e populares. Na medida em que busca romper com a visão eurocêntrica, contra hegemônica, sistêmica e segregacionista das classes e povos, promovendo a superação do colonialismo cultural. Assim, considerando a descolonialidade como um caminho futuro que oferte o pensamento descolonial como uma opção dada pelas

comunidades que foram privadas de suas “almas” e que revelam ao seu modo de pensar e de saber (MIGNOLO, 2008).

Considerações finais

Repensar a Educação Popular e seu espaço nas universidades brasileiras através das importantes contribuições de Paulo Freire não se limitam a uma breve abordagem teórica presente nestas páginas. Ao contrário, suscitam possibilidades de continuidade do estudo, dada sua importância epistêmica para a consolidação de uma ciência que promova a dodiscência na educação superior, rompendo o cerne do colonialismo educacional ainda tão presente nas universidades.

Romper com o silêncio dos historicamente excluídos é permitir a voz, o conhecimento e a cultura que os constituí enquanto humanos resignificando sua importância e suas contribuições para a ciência. Afinal, a Educação Popular na universidade pensa como a ciência pode contribuir para a vida das pessoas que estão do lado de fora do meio acadêmico, permitindo um diálogo entre esses pares: comunidade interna e externa na construção e aplicação do conhecimento científico.

Enquanto espaço de conhecimento, quanto mais a universidade abrir espaços institucionais para a Educação Popular, mais estará aberta a democracia e a emancipação social de sujeitos historicamente silenciados. Assim sendo, um processo contínuo da dodiscência para emancipação dos sujeitos, construção do saber científico e superação dos traços colonialistas impregnados nas universidades brasileiras.

Referências

ANDREOLA, Balduino A. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. *Cadernos de Educação* - FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [29]: 45 - 72, julho/dezembro. 2007.

ASSUMPÇÃO, Raiane P. S.; LEONARDI, Fabricio. Educação Popular na Universidade – Uma Construção a partir das Contradições, Reflexões e Vivências a partir do Pet Educação Popular da Unifesp-Baixada Santista. *Revista e-Curriculum,* São Paulo, v.14, n.02, p. 437 – 462 abr./jun.2016 e-ISSN: 1809-3876

AZEVEDO, Fernando de. *Educação entre dois mundos.* São Paulo: Melhoramentos, 1958.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil.* São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

_____ . *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como pratica da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou comunicação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos.* São Paulo: Editora Moderna – Fundação Santillana, 2014.

_____. Extensão Universitária: para quê? *Brasil: Instituto Paulo Freire,* 2017. Disponível em: < https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade,* no 34, p. 287-324, 2008.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular como resistência e emancipação humana.* Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

PEREIRA, Sandra M. B. *O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire – Ensinar como uma aventura criadora.* Tese (Doutorado Programa de Pós – Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

PEREIRA, Thiago I.. Epistemologia Freireana e Pós-Colonialidade - reflexões a partir da pesquisa participante na América Latina. *REALIS,* v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014 – ISSN 2179-7501

POEL, Cornelis J. V. D. *Trajetória de uma militância educacional: do sistema freireano ao letramento sócio-histórico.* São Leopoldo: Oikos; João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.

QUERUBIM, Viviane R. *Paulo Freire e o ensino superior.* Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ROSSATO, Ermelio. A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização**.** *Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo,* 2006.

TORMENA, Ana D. B. et al. Método paulo freire – o rompimento da educação elitista. In: XII Semana de Pedagogia e II Encontro de Pedagogos da Região Sul Brasileira da UNIPAR, 2003, Umuarama, *Anais.* Umuarama: Akrópolis, v.11, n.4, out./dez., 2003. p. 266 – 268.

VIEIRA, Alcione G. R.. Educação Permanente: (Re) Vendo Conceitos. *Educação Cultura e Sociedade,* Sinop/MT, v.3, n.2, p. 179-193, jul./dez. 2013.

ZITKOSKI, Jaime J. Educação popular e movimentos sociais na américa latina: perspectivas no atual contexto. In: ZITKOSKI, Jaime J. MORIGI, Valter. (Ogr.). Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos. Porto Alegre: *Companhia Rio Grandense de Artes Gráfica (CORAG),* 2011.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL

Ana Lúcia Castro Brum[1]
Magali Mendes de Menezes[2]

Resumo: O texto pretende fazer uma reflexão sobre a educação escolar indígena, a partir de uma experiência de formação de professores (as) que está em processo na região sul do Brasil. Esta experiência é uma Ação em parceria com a Universidade e os professores indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola, é um dos caminhos para o diálogo intercultural que se dá com os professores (as) indígenas kaingang e guarani, com os professores (as) da Universidade, com os sábios (as) pesquisadores (as) indígenas e com a comunidade indígena de cada território. O diálogo intercultural vai buscar nos pensadores latino-americanos Paulo Freire e Raúl Fornet-Betancourt a concepção teórica para uma educação libertadora: Que diálogo está acontecendo nas escolas indígenas? Qual horizonte da interculturalidade? Que princípios estão presentes no diálogo intercultural? Por quais caminhos irá a educação indígena?
Palavras chave: educação indígena. Diálogo intercultural. Libertação.

Considerações iniciais

O presente texto vai percorrer a educação escolar indígena, mais detalhadamente, uma experiência de formação de professores (as) indígenas no Rio Grande do Sul, sul do Brasil, que está em processo há quatro anos, em parceria com a Universidade e as escolas estaduais. Esta formação de professores (as) é uma Ação que vai em busca de uma educação libertadora, onde os professores (as) são os protagonistas da formação. Os pensadores humanistas Paulo Freire e Raúl Fornet-Betancourt, são a base teórica da educação indígena intercultural bilíngue, pois como pensadores latino-americanos que têm o diálogo e a interculturalidade como fundamentos para uma educação indígena intercultural.

Muitos caminhos foram percorridos para que essas reflexões dialogassem com os povos indígenas da América Latina e Caribe. Os povos originários da América Latina sofreram o genocídio e o etnocídio, há mais de quinhentos anos, a história desses povos é marcada por violência e opressão, segundo Souza e Bergamaschi (2012), para Catafesto de Souza o povo indígena sofreu genocídio (extermínio do povo) e etnocídio (destruição da cultura).

Faz-se o momento de dialogar com os grupos ameríndios do Brasil, com a educação, o momento de estabelecer um diálogo intercultural agora, como também, o reconhecimento

[1] Aluna do Mestrado em Educação – PPGEDU – Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades, UFRGS, e-mail: analubrum@hotmail.com
[2] Profª Drª de Filosofia do PPGEDU – Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades, UFRGS, e-mail: magaliufrgs@gmail.com

da autonomia e da sabedoria dos povos originários. Encontramos na Filosofia Intercultural um caminho para o diálogo entre os diferentes povos.

A interculturalidade como possibilidade de diálogo entre as culturas é o resultado da luta de movimentos sociais-políticos para o reconhecimento dos direitos, da memória e dos saberes dos povos. Podemos buscar na filosofia intercultural, com suas matrizes culturais, formas de argumentação e fundamentação para a libertação dos povos indígenas. Fornet-Betancourt (*apud* VAZ E SILVA, 2009) entendia que "[...] a filosofia intercultural, propõe, exatamente, refazer a história da vazão desde a releitura dos processos e das práticas contextuais porque entende que são nesses lugares onde se vão cristalizando os modos em que o gênero humano aprende a dar razão de sua situação em um universo concreto, e ao raciocinar, com as razões dos outros sobre a humanidade de todos".

Sendo assim, a interculturalidade é como um processo real da vida, uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças e enriquecimento mútuo, processo de transformação cultural para por as culturas em diálogo. Pensadores latino-americanos, como Fornet-Betancourt e Paulo Freire, afirmam que é apenas através do diálogo entre os povos que há a interação, que há a concretização da interculturalidade como um caminho de esperança. O diálogo intercultural vem para dar um novo horizonte para a educação na América Latina.

Para que se torne possível a emancipação social dos povos indígenas é preciso uma educação libertadora baseada nos princípios de autonomia, liberdade, amorosidade e diálogo dos diferentes saberes.

Na educação indígena o diálogo intercultural, se dá na autonomia dos povos indígenas, quando eles são os atores da educação, da práxis, onde existe o respeito pela identidade.

A Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer os indígenas como sujeitos autônomos, capazes de autodeterminação e de protagonismo. A partir dos Movimentos Sociais Indígenas se iniciou um diálogo com os atores da educação indígena para dizer a sua palavra e para pensar a escola indígena. O I CONEEI foi o Congresso onde professores(as) indígenas de todo Brasil discutiram sobre educação escolar indígena, e entre tantas propostas foi solicitado a formação continuada para os atores da educação. Surge então, em 2013, uma Ação conjunta da SECADI/MEC com a Universidade e Secretaria de Educação denominada Ação Saberes Indígenas na Escola tem como meta a valorização da língua materna dos povos indígenas a partir da elaboração de material didático pedagógico para as escolas indígenas. Surge um caminho para o diálogo intercultural. A Ação Saberes Indígenas na

Escola acontece em várias regiões do Brasil. Esta é uma experiência de diálogo intercultural que está sendo realizada no Rio Grande do Sul.

Desenvolvimento

Saberes Indígenas na Escola é uma ação de formação continuada de professores kaingang e guarani que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme a Portaria 98/2013, da SECADI/MEC, que regulamenta o programa Saberes Indígenas na Escola deverá contemplar a realidade sócio-linguística dos povos atendidos a partir dos seguintes eixos: a) letramento na língua materna; b) letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; d) conhecimentos indígenas, inclusive numeramento.

O programa também tem como meta a produção de material didático-pedagógico para as escolas indígenas, contemplando diferentes linguagens. Para participar da Ação Saberes Indígenas na Escola são indicados professores indígenas em exercício, com formação inicial específica e diferenciada, que serão preparados para atuar junto aos seus pares como orientadores de estudo. Também participarão sábios indígenas, reconhecidos no programa como pesquisadores, responsáveis por articular os saberes ancestrais na formação de professores, visando fortalecer lideranças educacionais na perspectiva da autonomia e autodeterminação.

A ação Saberes Indígenas na Escola é um espaço de formação de professores indígenas, está na 4ª edição, com 18 orientadores; 226 professores kaingang; 5 orientadores guarani e 54 professores guarani; além de 4 formadores indígenas; 2 formadores não indígenas; 2 pesquisadores (sábios) guarani e 4 pesquisadores (sábios) kaingang. Já a equipe do SEDUC/RS é composta por 2 representantes; 2 supervisores da UFRGS; entre equipe administrativa e financeira são 6 participantes; coordenação do projeto, além de 4 conteudistas da UFRGS.

Abrange 48 escolas kaingang em 24 terras indígenas, e 27 escolas guarani em 27 terras indígenas, são diferentes lugares, todos com respeito e diálogo entre o povo indígena. Segundo Freire (1987, p. 101), em Pedagogia do Oprimido, “simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar.”.

Pensar a educação escolar indígena é também respeitar a interculturalidade, a cultura e o viver do indígena. Ouvir o povo indígena, os sábios indígenas, os professores (as)

indígenas. Estão envolvidos na ação Saberes Indígenas na Escola os professores indígenas, os pesquisadores indígenas (sábios indígenas), formadores da Universidade. Uma equipe interdisciplinar de professores de filosofia, de história, de sociologia, de artes, música; estudantes da graduação e pós-graduação. Todos com postura interdisciplinar freireana, onde o diálogo é a base conceitual da educação.

A ação Saberes Indígenas na Escola deve ser um lugar de formação onde o professor (a) indígena tenha a liberdade de dizer a sua palavra, na sua língua materna. Segundo a pesquisadora kaingang, Dona Iracema[3] sabendo o valor de sua língua, questiona e manifesta a sua indignação "[...] porque temos as aulas de inglês e espanhol? Porque não podemos ter kaingang?". Os encontros de formação dos professores kaingang e guarani são momentos de uma escuta sensível e com um diálogo intercultural, onde todos aprendem. Encontrei a fundamentação teórica para esta experiência intercultural nos pensadores latino-americanos Paulo Freire e Raúl Fornet-Betancourt.

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, educador brasileiro com reconhecimento internacional, nasceu em 1921, em Recife, no nordeste do Brasil. Sempre buscou caminhos de justiça e igualdade para as pessoas. O povo só conseguirá a sua libertação de um mundo de desigualdade, opressão e violência se lutar junto com os outros povos, assim poderá se libertar, refazer a sua história, mudar o seu destino, a partir do encontro com o outro na busca da solidariedade e da humanização.

Paulo Freire, na sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1968), propõe o diálogo – como essência da educação como prática da liberdade. Ele assume uma posição comprometida com a realização de um humanismo libertador dialógico, criativo e, acima de tudo, ético, que somente poderá ser construído a partir de uma síntese integradora da multiplicidade dos povos em suas existencialidades concretas presentes em nosso mundo. Essa síntese em diferentes culturas, racionalidades, processos históricos e forma de vida convive com um mundo cada vez mais globalizado e complexo.

O homem é um ser inacabado, por isso está sempre atrás da perfeição, o homem está sempre na busca da educação. Segundo Paulo Freire:

> [...] Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres humanos inacabados, não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita [...] (FREIRE, 1979, p.29).

[3] em relato feito no Encontro de formação de orientadores indígenas kaingang, em 20 de fevereiro de 2017, na Casa dos Capuchinhos, onde estiveram presentes professores (as), pesquisadores indígenas, formadores conteudistas e a equipe da Universidade.

Portanto, para Freire a vida humana só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo aquilo que nos desumaniza e nos proíbe de ser mais humano, dignos e livres em nosso ser existencialmente situado. A racionalidade dialógica que articula a proposta epistemológica, política, antropológica e ética de Freire constituiu-se na busca de um sentido para a vida humana em sociedade.

Para Raúl Fornet-Betancourt, filósofo cubano, que é considerado o pai da filosofia intercultural, encontramos o fundamento teórico para a educação indígena. Nasceu em 1946, na cidade de Holguín, em Cuba. Com a revolução cubana, em 1961, sua família vai morar em Porto Rico.

Na década de 60, foi para a Espanha, estudar Filosofia, na Universidade de Salamanca, PHD em Filosofia e Letras. Também vai para a Alemanha, na Universidade de Aachen e o obtém o PHD em Filosofia Linguista. Raúl Fornet-Betancourt, em 1972, vai morar na Alemanha. Pensa e defende a América Latina, a Teologia da Libertação e a Filosofia da Libertação junto com os pensadores Rodolfo Kusch e Juan Carlos Scannone. A filosofia Latino-Americana da Libertação, que defende o diálogo com as tradições indígenas e afromericanas da América Latina e Caribe. Raúl Fornet-Betancourt propõe uma Filosofia Intercultural para superar a Filosofia latino-americana, onde faz a crítica da epistemologia eurocêntrica tradicional. Raúl parte dessa filosofia tradicional, que não permite o diálogo com outras culturas, se limitando à razão ocidental, para propor uma Filosofia intercultural, que inclui a oralidade e as práticas comunitárias, o reconhecimento da existência das filosofias andinas, maias, mapuche, etc.

Raúl Fornet-Betancourt propõe uma Filosofia Intercultural, baseada na ética, com uma visão antropológica, em que o homem é o herdeiro de uma língua, de uma tradição, que fizeram dele o que ele é, um sujeito de relações em que ele viveu, construiu laços comunitários. Mas se os laços comunitários foram quebrados, roubados, não há autonomia. O homem tem que lutar pelos seus laços originários, deixar de ser o que não é deixar de viver uma cultura que não é a sua cultura. Interculturalidade para Fornet-Betancourt (2004), *la interculturalidad es parte de la historia de las culturas, está dentro de esa historia y no fuera del diálogo de esta cultura con la outra.*

O pensamento de Fornet-Betancourt é influenciado por Karl Marx, Jean-Paul Sartre, Emmanuel Levinas e José Martí. Raúl busca uma filosofia que tem o compromisso para diminuir as assimetrias que excluem milhões de pessoas e isso exige uma opção ética para os pobres e oprimidos, como foi levantada na época pela Teologia da Libertação.

A interculturalidade não pode separar as diferentes culturas, e sim integrar, valorizar, a partir da convivência, do conhecimento da outra cultura, que é diferente. Com uma proposta de inclusão na sociedade, com uma convivência social, superando a exclusão e a dominação. Todos têm direito a troca, a transformação mútua e recíproca em um diálogo intercultural.

Considerações finais

A educação indígena busca um novo horizonte, os atores da educação resistiram e estão construindo um novo ethos cultural para o seu povo. Os pensadores latino-americanos Paulo Freire e Raúl Fornet-Betancourt estão em comunhão e conceitos fundamentais para a educação indígena. Os pensadores veem o homem como um sujeito de relações, portanto, que tem laços comunitários (Fornet-Betancourt) e identidade cultural (Freire), e deve lutar por esses laços originários.

Buscaram "beber" na fonte da Filosofia da Libertação, os conceitos de libertação dos povos e interculturalidade, buscando diálogo a convivência com as diferentes culturas. Percebem a educação como um caminho da libertação, e só com o amor ao "outro" que é diferente, essa libertação será conquistada.

Referências

BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, Mª Isabel e XAVIER, M.L.M (org). *Povos indígenas & Educação.* 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FORNET-BETANCOURT, Raúl Fournet. (Entrevista) *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad.* México: Consorcio intercultural, 2004.

_____. *Reflexões de Raúl Fornet-Betancourt sobre conceito de multiculturalismo.* México, 2004.

_____. *Transformação Intercultural da Filosofia.* Bilbao, 2004.

_____. *Crítica Intercultural da filosofia contemporânea latino-americana.* Madrid, 2004.

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

_____. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro da pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. *Pedagogia da Indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Extensão ou Comunicação* São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da tolerância.* (org Ana Maria Araújo Freire) São Paulo: UNESP. 2004.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau.* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____.*Educação e Mudança.;* tradução: Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MEC. Documento Base – *II CONEI - 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.* Ministério da Educação e Cultura/SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

LEITURAS DE PAULO FREIRE DO SUL AO NORTE: IMAGENS QUE CONTAM DOS DIÁLOGOS NAS ANDARILHAGENS

Ana Lúcia Souza de Freitas[1]
Cleiva Aguiar de Lima[2]
Vitor Malaggi[3]

Resumo: O trabalho apresenta uma seleção de imagens oriundas das andarilhagens das autoras e do autor em quatro eventos relacionados ao pensamento de Paulo Freire, realizados do Sul ao Norte do país, ao longo do mesmo ano: o II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global (MG); o XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire (RS); o III Fórum de Leituras de Paulo Freire da Região Norte (AP) e o X Colóquio Internacional Paulo Freire (PE). As imagens selecionadas contam dos diálogos exercidos nas andarilhagens, codificando situações significativas identificadas por meio da participação ativa nos referidos eventos. A apresentação das imagens tem como objetivo propor um diálogo problematizador, por meio do qual se exerça a descodificação de alguns aspectos relevantes para a compreensão do conceito de diálogo. Tomando como referência as próprias andarilhagens, argumentamos a relevância dos eventos acadêmicos no que se refere à função formativa, visto que a própria experiência da participação pode adensar a compreensão do conceito ao proporcionar, direta ou indiretamente, uma metarreflexão acerca do diálogo e de seus desafios à formação de educadores/as.
Palavras-chave: Diálogo. Codificação. Descodificação. Legado freireano. Formação de educadores/as.

Primeiras palavras

O trabalho tem como objetivo compartilhar a compreensão acerca do diálogo no pensamento de Paulo Freire. Sua proposição tem origem no encontro entre as autoras e o autor no *X Colóquio Internacional Paulo Freire*, realizado no mês de setembro/2018, em Recife. A intensidade da experiência do diálogo compartilhado no referido evento ratificou a compreensão acerca da função formativa do diálogo, bem como a importância das andarilhagens no estudo do pensamento de Paulo Freire.

Ao longo deste mesmo ano, do Sul ao Norte do país, as autoras e o autor, juntos e/ou individualmente, participaram de diferentes eventos relacionados às Leituras de Paulo Freire, cujas experiências contribuem, de modo complementar, para a compreensão acerca do conceito freireano de diálogo. Do diálogo exercido acerca da importância das andarilhagens (BRANDÃO, 2018) para a compreensão conceitual sobre o pensamento freireano, emerge a proposição de elaborar um trabalho, em outras formas de expressão,

[1] Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), anafr@unisinos.br
[2] Doutora em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande (IFRS), cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br
[3] Mestre em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), malaggi@gmail.com.

dando visibilidade às imagens que expressam significativas situações de diálogo vivenciadas na participação em eventos relacionados às Leituras de Paulo Freire.

Sobre o diálogo nas andarilhagens

O trabalho organiza-se a partir de uma seleção de imagens oriundas das andarilhagens das autoras e do autor em eventos relacionados ao pensamento de Paulo Freire. Realizados do Sul ao Norte do país, os eventos contribuem, de modo complementar, para a compreensão sobre o potencial do diálogo freireanamente exercido.

Andarilhagens é a melhor forma de expressar o que dá sentido à produção deste trabalho. A andarilhagem, reconhecida como um verbete específico do pensamento freireano, diz respeito à compreensão de que:

> Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um "estar aqui" e um contínuo "partir", "ir para". Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e há os que se deslocam porque devem (os "engajados" – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os "comprometidos com o outro, com uma causa") (BRANDÃO, 2018, p.44).

Ao apresentar o conceito, Carlos Rodrigues Brandão nos desafia a valorizar o conhecimento produzido nas próprias andarilhagens. É esta compreensão que justifica e instiga o compartilhamento dos diálogos exercidos nas andarilhagens das autoras e do autor, em função das participações em quatro eventos relacionados ao pensamento de Paulo Freire, realizados do Sul ao Norte do país, ao longo do mesmo ano: o II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global (MG); o XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire (RS); o III Fórum de Leituras de Paulo Freire da Região Norte (AP) e o X Colóquio Internacional Paulo Freire (PE).

O II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global[4] (MG), promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ocorreu em Belo Horizonte, de 28 de abril a 1º de maio. O XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire[5], promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNISINOS ocorreu em São Leopoldo/RS, de 3 a 5 de maio. O III Fórum de Leituras de Paulo Freire da Região

4Acesso em: http://www.freireglobalconference.com/?l=pt_br
5Acesso em: http://www.unisinos.br/eventos/xx-forum-de-estudos-leituras-de-paulo-freire-tema-legado-e-presenca-ex123429-00001.

Norte[6], promovido pela Universidade Estadual do Amapá (UEPA), ocorreu em Macapá/AP, de 22 a 24 de agosto. O X Colóquio Internacional Paulo Freire[7], promovido pelo Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas ocorreram em Recife/PE, de 20 a 22 de setembro. Assim, entre abril e setembro do mesmo ano, a participação com apresentação de trabalhos, nos quatro eventos acadêmicos referidos, fortaleceu na teoria e na prática a compreensão acerca do diálogo no pensamento freireano.

Neste trabalho, propomos uma metarreflexão sobre o conceito de diálogo, considerando duas questões que vêm sendo recorrentes nos diálogos estabelecidos por meio da participação em encontros freireanos:

- o que caracteriza o diálogo no pensamento de Paulo Freire?
- como criar condições para o diálogo nas relações entre educadores/as e educandos/as?

Partindo destes questionamentos, as imagens selecionadas codificam situações de diálogo vivenciadas nas andarilhagens compartilhadas nos eventos e são tomadas como referência para a proposição do diálogo problematizador. Pretende-se realizar um exercício de descodificação das imagens, de modo a proporcionar uma metarreflexão sobre a perspectiva freireana do diálogo e sua relevância para a formação de professores/as.

6Acesso em: http://eahe.gepea-ueap.com.br/
7Acesso em: http://www.xcoloquiopaulofreire.com/.

Figura 1 – Cartaz-síntese de imagens do II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global

Figura 2 – Cartaz-síntese de imagens do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Entendemos o diálogo freireano em sua tríplice constituição: antropológica, epistemológica e política. Trata-se, pois, de uma categoria central que situa o estar sendo do ser humano historicamente "situado e datado", como existência em relação no e com o mundo e os outros. Em sua dimensão epistemológica, o diálogo freireano nos propõe o processo de conhecimento enquanto experiência colaborativa de criação de teias de significados e sentidos, que permitem "enredar" a realidade que nos mediatiza para torná-la comunicável e, portanto, inteligível. Por fim, o diálogo em Freire pressupõe a crítica radical da verticalização das relações humanas, das situações concretas em que sujeitos são transformados em objetos passivos do/no processo histórico. Logo, ser "humano" em Freire demanda conectar-se com o mundo, na relação com os outros, ao passo em que construímos, assim, as condições para compreender e transformar a realidade como sujeitos sociais, políticos e de conhecimento que somos (FREIRE, 1987).

Figura 3 – Cartaz-síntese de imagens do III Fórum de Leituras de Paulo Freire da Região Norte

Figura 4 – Cartaz-síntese de imagens do X Colóquio Internacional Paulo Freire

Já a codificação-descodificação é um procedimento ao mesmo tempo epistemológico e didático-metodológico, que nos propõe a utilização de representações da realidade concreta em diversas formas de significação (imagens, músicas, filmes etc.), como elemento mediatizador da relação sujeitos-objeto de conhecimento. Conforme Gutiérrez, a codificação envolve.

> [...] uma situação existencial, uma situação-problema, uma situação, por isso, vivida pelos camponeses. Esta codificação tem o núcleo de seu significado amplo, expresso por um número plural de informações que, sendo de caráter problemático, implica a decodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador (2018, p. 83).

Pelo ato de de-codificar em diálogo tais representações, cria-se um contexto teórico propício para que os sujeitos ad-mirem a realidade, ou seja, aproximem-se dos seus elementos inter-constituintes ao passo em que, epistemologicamente, distanciem-se destes para apreender melhor "enxergá-los". Neste processo, que envolve partir do concreto para, pela via da abstração, melhor compreender a concreticidade da realidade no pensamento, os sujeitos exteriorizam suas visões de mundo, suas leituras da realidade,

possibilitando, então, a problematização do educador aos educandos para deflagrar o movimento conscientizador da educação libertadora.

Para prosseguir o diálogo

As andarilhagens exercidas em função das Leituras de Paulo Freire, do Sul ao Norte do país, contribuíram para adensar a compreensão conceitual acerca do diálogo como conceito fundante do pensamento freiriano. As imagens selecionadas contam às experiências que, de modo complementar, entre os diferentes eventos, exerceram função formativa do diálogo, proporcionando, direta ou indiretamente, o exercício da metarreflexão conceitual.

Assim, a participação em eventos freiriano, realizados em diferentes regiões do país, expandiu a experiência do diálogo em função de diferentes aspectos, tais como o intergeracional, o interinstitucional e o intercultural, entre outros. Esta compreensão se expressa na mostra de imagens que constitui este trabalho, por meio da qual pretendemos argumentar a relevância da função formativa do diálogo e sua necessária ênfase na organização de eventos acadêmicos relacionados às Leituras de Paulo Freire.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* – 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.44-45.

GUTIÉRREZ, Hernando Vaca. Codificação-decodificação (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* – 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.83-84.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARTA PEDAGÓGICA: PAULO FREIRE NA PRÁTICA

Bento Gonçalves, julho de 2018.

Prezados (as) ex-alunos (as)!

Escrevo esta carta para compartilhar uma leitura crítica da experiência na disciplina de Estatística no Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG), com base no pensamento de Paulo Freire.

Ao nos encontrarmos pela primeira vez, foram desafiados pelos recortes de jornal sobre o Índice Geral de Preços ao Consumidor (IGPC) a responder a seguinte questão problematizadora: Como variam os preços de um conjunto de produtos no decorrer de um semestre nos mercados locais? Para se apoderarem destas informações planejaram uma série de ações. Visitaram o mercado mais próximo, observando os produtos e seus respectivos preços. Assim, fizeram a leitura da realidade, sendo este um momento muito importante, pois, como nos diz Paulo Freire,

> [...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dianmicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1993, p. 11).

Após, retornaram à sala de aula para com os seus colegas definirem os produtos a pesquisar, com critérios e datas de coletas. Procuraram os referenciais em vários autores para dar embasamento teórico. Nas datas marcadas, coligiram as informações perquiridas, analisaram os dados mediante os processos de cálculo estudados em aula e se surpreenderam com os resultados. Apresentaram a interpretação dos resultados de forma sistematizada ao presidente da Associação Gaúcha de Supermercados (AGAS), aos gerentes dos mercados pesquisados e à direção da nossa Instituição de Ensino Superior (IES), aos colegas e à professora.

Desta interação com o ramo empresarial, o aprendizado alargou fronteiras e mostrou o diferencial de uma educação libertadora, em que: “Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25). Respondendo ao desafio do problema, aprenderam a partir da realidade, com interesse e empenho. Da leitura crítica desta experiência, evidenciam-se as seguintes aprendizagens, que

servirão de referência para o trabalho com as próximas turmas:

- a importância da observação da realidade para melhor entender o estudo teórico de um determinado tema;
- a contribuição do trabalho colaborativo e do empenho do grupo para o êxito de uma tarefa;
- a importância da socialização do projeto desenvolvido;
- o elo entre a visão micro e macro de um ramo empresarial;
- a contribuição da pesquisa na formação profissional;
- o aprofundamento do conhecimento estatístico aplicado.

Como afirma Paro (2015, p. 49), "querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente", pelo envolvimento, conhecimento, experiência e socialização.

Por isso, agradeço pela oportunidade de aprender ao ensinar, pois como diria Freire, ao ensinar também se aprende e, ainda, sem docência não há docência.

Saudações da professora e amiga,

Ancilla Dall'Onder Zat[1]

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam.* Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar:* educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

[1] Drª. Educação, FSG ancila@italnet.com

HORA DO CONTO: DE 2007 A 2018 E VAMOS EM FRENTE, PORQUE ATRÁS VEM GENTE, E ESSE É *O JOGO DAS PALAVRAS SEMENTE*

Andresa Kaspary Zwirtes[1]
Ivani Soares[2]
Jéssica Cavalheiro Pereira[3]

Nossa história de hoje começa assim...

> [...] muitas dessas estórias me fizeram tremer de medo, já deitado para dormir. Olhos fechados, coração batendo, encolhido ao máximo sob o lençol, esperava, a cada momento, a chegada de uma alma penada, falando fanhosamente [...] (FREIRE, 2015, p. 58).

Paulo Freire nos fala do medo que sentia ainda menino, ao ouvir as primeiras histórias de 'mal-assombrado', na velha casa onde aprendeu a andar e a falar (Idem, p.57). Quem de nós já não se encolheu de medo ouvindo histórias assim? Como se aprende o gosto de ler senão ouvindo histórias quando as letras são ainda apenas cobrinhas rabiscadas no papel? Tudo isso pensamos lembrando-se das colegas acadêmicas idealizadoras do projeto do qual hoje fazemos parte, o *Projeto Hora do Conto: Lendo o mundo e a palavra e auto(trans)formando realidades*. Essas colegas, lá em 2007, idealizaram um projeto de contação de histórias para meninos e meninas do entorno da antiga viação férrea de Santa Maria; um local onde estava se formando uma invasão. Opa! Dissemos invasão? Sim, foi o que dissemos, mas isso logo mudou; pois, as crianças do lugar, com sua leitura de mundo, vista com olhos inocentemente curiosos, logo trataram de esclarecer que não era bem assim.

A história *continua assim*...

Então vamos (re)contar essa história direito: logo as crianças trataram de esclarecer o caso. Aquilo não era uma "invasão" e sim uma "apropriação". Vocês estavam contando a elas a história da *Família Tamanduá* de Jô Oliveira e Nira Foster. Nessa história a família de Tamanduás é expulsa das terras onde vive pelos proprietários, não é mesmo? Naquele tempo, o Projeto, inspirado nas obras e na práxis de Paulo Freire, ainda estava cadastrado

[1] Graduanda em Pedagogia/UFSM. Bolsista do Projeto Hora do Conto. E-mail: andresakaspary7@gmail.com.
[2] Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM. Colaboradora do Projeto Hora do Conto. E-mail: ivanirodhen@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia/UFSM. Colaborador Projeto Hora do Conto. E-mail: jessicacpereira789@gmail.com.

como “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra". Nascia com o objetivo/desejo que ainda mantemos: contribuir, pela leitura lúdica e crítica da palavra e do mundo, na transformação das realidades dos contextos em que pessoas vivem marginalizadas, silenciadas e diminuídas na sua condição humana em meio às estruturas excludentes da sociedade. Dialetizando a palavra com a leitura de mundo, vocês procuravam estimular a reflexão e a possível auto(trans)formação de si e da realidade, para criar e (re)criar seu papel na sociedade. Também isso ainda procuramos fazer. Como vocês, nos movemos na percepção de que as crianças que apresentam dificuldades na leitura das palavras conseguem ler o mundo de uma maneira e com uma riqueza que nos surpreendem a cada dia.

Por acreditar no Projeto que vocês idealizaram, continuamos a desenvolvê-lo em vários espaços. De 2007 até hoje estivemos trabalhando em escolas da rede pública municipal e estadual, da cidade e da zona rural, no "Lar das Vovozinhas" (sim, não são só as crianças que gostam de ouvir uma boa história), junto às crianças e aos adolescentes do setor de oncologia da classe hospitalar, no Centro de Tratamento a Criança com Câncer do Hospital Universitário de Santa Maria (CTCRIAC/HUSM) e em contextos de Educação de Jovens e Adultos. As “contadoras de histórias” não são mais as mesmas, a cada período outras e outros se somam ao Projeto. Ora são estudantes de nível médio, ora graduandas de Pedagogia, de Educação Especial, de Filosofia, ora professoras da Educação Básica Municipal e Estadual, bolsistas, voluntárias, mestrandas e doutorandas do Grupo de estudos e pesquisa *Dialogus*, do Centro de Educação da UFSM.

Como objetivos específicos do projeto ainda têm o incentivo ao hábito da leitura e da escrita; o desenvolvimento da imaginação e da criatividade pela ludicidade; o desafio da (re)criação de histórias; a busca por propiciar atividades diferenciadas, por reconhecer as escolas como espaço de aprendizagem, culturas e lazer; de contribuir com o resgate da autoestima e com o esperançar proativo por um mundo com mais bonitezas.

O referencial teórico-metodológico e conceitual do Projeto são as obras do educador Paulo Freire (1989, 2000, 2015, 2016a, 2016b) e autores que pesquisam sobre contações de histórias, como Brandão (2005); Busatto (2012); Craidy e Kaercher (2001); Henz (2003); Henz e Toniolo (2015); Machado (2011); Maturana e Verden-Zöller (2011); Ostetto (2014). Além disso, para a escolha dos livros, textos, poesias, crônicas, etc., consideramos os contextos envolvidos, buscando sempre incentivar a produção local, para que os participantes se sintam protagonistas em todo o processo, desde as contações até as possíveis produções.

Nossa história *vai indo assim*...

Neste segundo semestre de 2018, contamos com dois grupos de trabalho, um fazendo as contações para as crianças da educação infantil e do ensino fundamental e outro para o público da Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas municipais e estaduais de Santa Maria. Na educação infantil, as contações são para os pequeninos do berçário e do maternal; no ensino fundamental, são para os estudantes das séries iniciais. Na contação, são utilizados materiais como fantoches, palitoches e dobraduras. As contadoras usam gravatas coloridas, tiaras de anteninhas, grandes óculos e saias longas e coloridas, para que as crianças possam sentar em círculo sobre o pano, observando e manuseando os livros, bem de pertinho, que é para pegar gosto por eles. Por vezes, são confeccionados os livros em tecido ou em borracha de E.V.A. para que os pequenos possam manuseá-los melhor. As canções e as imitações de vozes de animais e outros barulhos também são recursos utilizados para chamar a atenção das crianças; e ainda figuras, colagens e confecção de gráficos; afinal, cada história é uma história diferente e o diferente está sempre presente no ineditismo da história.

Essa história a*caba assim*... opa! Não mesmo! Ela não acaba no fim...

Pois é, queridas idealizadoras da Hora do Conto, não é que deu certo? O Projeto está muito bem, obrigada, e desejamos que siga assim, por outros caminhos, outros contextos, com outras contadoras, como se estivesse passando de geração a geração, na grande família das sonhadoras que acreditam, com Paulo Freire, que construir um mundo de bonitezas é sim uma utopia possível. As histórias infantis trazem em si uma dimensão ideológica, social e histórica. Conforme o período em que são criadas, contêm valores, conflitos e ideias existentes de acordo com cada época e cultura. Através delas, as crianças podem dizer a sua palavra, manifestar a sua leitura de mundo e os seus sonhos de inéditos viáveis, como tão belamente nos propôs Freire. O ser humano é criador do seu conhecimento, é aprendiz e sujeito do processo histórico em que vem sendo, sobretudo pela mediação da linguagem, pronunciando a si e a seu mundo com as palavras que vai aprendendo: primeiramente repetindo as palavras dos outros, depois dizendo a sua própria palavra. No momento em que ouve, lê, fala, escreve, algo mexe com suas razões-emoções, desafiando-o a tomar nas mãos a sua trajetória histórica de homem e/ou mulher. E assim, seguimos, fazendo histórias, contando causos e sonhando o mesmo sonho que também vocês sonharam um dia; pois, sonho que se sonha junto acaba sendo: realidade...

Referencias

MACHADO, Ana Maria. *Contando histórias, formando leitores.* Papyrus 7. Mares. Campinas. SP, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo.* Uma história de pessoas, letras e de palavras. SP: UNESP, 2005.

BUSATTO, Cléo. *Contar e Encantar:* pequenos segredos da narrativa. 2ª reimpr. Editora Vozes. Petrópolis RJ. 2012.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. *Educação Infantil:* Pra que te quero? Armed. Porto Alegre, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. Em três artigos que se completam. 23ªed. SP: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 3ªed. São Paulo: Ed. Olho d´Água, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança.* Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 23ª ed. RJ. Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação.* Cartas pedagógicas e outros escritos. 3ªed. SP: Paz e Terra, 2016b.

HENZ Celso Ilgo. *Razão-emoção Crítico-reflexiva:* Um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Andrade (Orgs). Dialogus: Círculos Dialógicos, Humanização e auto(trans)formação de Professores. São Leopoldo. Oikos, 2015.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Guerda. *Amar e Brincar:* fundamentos esquecidos do humanos. Palas Athenas. São Paulo,2004.

OLIVEIRA, Jô; FOSTER, Nira. *As aventuras da família Tamanduá.* Editora José Olympio. Rio de Janeiro. 1996.

OSTETTO, Luciana E. *Educação Infantil:* Saberes e prazeres da formação de professores. 5ª ed. Papirus Editora. Campinas. SP, 2012.

ENSINAR EXIGE LIBERDADE E AUTORIDADE

Angélica dos Santos Souza[1]
Liége Adriane de Lima[2]
Priscila Tais Domingues Altreider[3]

Carta pedagógica

Dentre os inúmeros desafios da educação na atualidade, no qual nos deparamos, diariamente com um complexo movimento de educar para autonomia e liberdade, num processo em que, a criança, na Educação Infantil, seja mais do que um mero receptor de ordens e direcionamentos, mas que, de forma processual, possamos apostar na liberdade destes sujeitos, retornamos às sábias contribuições de Paulo Freire que nos fazem refletir acerca do nosso papel no desenvolvimento desses sujeitos enquanto professores. Todavia, se faz necessário lembrar, que neste processo, não podemos deixar de destacar a importância do papel da família. Em uma experiência no ano de dois mil e dezoito na secretaria de Educação do Município de Igrejinha, tivemos a oportunidade de acompanhar um exemplo de inserção da criança no contexto escolar, do qual podemos perceber claramente a dificuldade da família em compreender seu papel neste processo. A criança, na ocasião com quatro anos, fora matriculada na rede municipal de ensino, na pré-escola. Assim como ocorre com as demais crianças inseridas na Educação Infantil, a coordenação pedagógica e direção da escola marcaram as datas e horários para o "acolhimento" da criança no ambiente escolar. Muitas foram as tentativas. Desde a inserção da criança na escola para a adaptação, a mãe mostrou-se resistente em deixá-lo sozinho na instituição, geralmente dizia que seu filho não ficaria sem a sua presença por perto, e assim acontecia. Foram realizadas várias tentativas para que a mãe se ausentasse da sala de referência, porém a criança começava a chorar e logo saia a procura da mesma, ou a mãe ao ouvi-lo entrava desesperadamente na sala dizendo que ele não poderia chorar. Passado alguns dias, a equipe da escola, juntamente com a professora foi percebendo que esta criança não tinha liberdade nem autoridade para realizar a proposta sozinha, que se mostrava dependente da genitora. A mãe, por sua vez, não fazia questão nenhuma de que o filho criasse autonomia, pois a satisfazia a criança ser tão dependente. Sabemos que o ser humano não nasce pronto, e que cabe a nós professores, pais, dar condições para que a criança possa construir o seu caráter, a sua liberdade, a sua

[1] Participante do evento.
[2] Participante do evento.
[3] Participante do evento.

autonomia. Como diz Paulo Freire, o caráter, vai sendo construído a partir das escolhas e decisões que a criança vai tomando ao longo da vida, exercendo assim, seu protagonismo nas diferentes vivências experienciadas por ela. A interferência desta mãe, impossibilitando a liberdade desta criança em conviver e se relacionar com seus pares foi tanta, que a mãe começou a não levá-lo mais na escola, dando sempre a "desculpa" que o menino não ficaria sem ela. Frente a esta situação a escola não poderia ter uma postura omissa e indiferente com os fatos e acontecimentos a sua volta causando uma sensação de descaso perante o ocorrido, e então após vários momentos de diálogo entre equipe da escola e família, na tentativa de alertar a mãe sobre a importância da criança estar na escola e frente a todos os insucessos o caso foi enviado a defensoria pública, pois a mãe estava privando a criança de exercer o direito e dever dela de conviver e viver no ambiente escolar. No espaço da promotoria, esta precisou exercer a sua autoridade legal, exigindo que a mãe levasse a criança com frequência a escola e que após entregá-la a professora se retirasse do ambiente escolar, e assim aconteceu. A criança, nos primeiros dois dias, no período de duas horas realizou a adaptação sem a presença da mãe e neste período pode-se observar o quanto sentiu-se liberta, interagiu e brincou de forma alegre e espontânea.

Nesta carta, acreditamos ser pertinente realizar o relato acima, no sentido de compreendermos de forma prática e aprofundada a expressão "Educar exige liberdade e autoridade". Para a tríade: professora, equipe pedagógica e equipe diretiva, receber uma criança exige muito mais do que um espaço físico e material, mas que acima de tudo, compreenda-se que ela é um ser único, que precisa ter seu desenvolvimento, tempo e espaço respeitados. Educar para a liberdade, exige necessariamente autoridade por parte do professor, no sentido de atuar frente as situações que comprometam o desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem. Omitir-se frente às situações, tem o mesmo significado de não comprometer-se com este indivíduo e com sua individualidade. Ter autoridade, não significa ser autoritário, mantendo estereótipos equivocados de professores que "mantêm a ordem" ou que "conseguem fazer com que as crianças aprendam". Ter autoridade vai muito além deste contexto, segue o pressuposto de apostar na liberdade e na expressão da criança / aluno tendo muito cuidado para não confundir liberdade de expressão com espontaneísmo.

Retomando o exemplo supracitado, podemos compreender de forma concisa este apontamento, quando, no momento de inserção da criança no contexto escolar, a professora, por mais que fosse sua real intenção, não conseguiu aproximar-se da criança, conhecendo-a,

apostando em sua liberdade e expressividade, a fim de contribuir positivamente para seu desenvolvimento.

Este fora o relato de um caso específico acompanhado pela coordenação pedagógica da secretaria de educação do município de Igrejinha, no entanto, o que nos inquieta é a realidade e necessidade de cada vez mais dialogarmos, enquanto rede, com todos os profissionais envolvidos nos atendimentos a estas crianças, pois este não é um caso isolado e as consequências destes atos não se remetem a esta única criança, mas a muitas outras que infelizmente tem sua liberdade tolhida, seja por pais, professores ou cuidadores que exercem um papel autoritário frente a seu desenvolvimento.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

RODAS DE DIÁLOGO E LEITURAS DE CORA CORALINA: COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Angelita Carla Alves Pereira[1]

Caros colegas,

Hoje venho compartilhar as transformações pedagógicas que vem acontecendo em minha prática. Essas mudanças creio que são consequência das leituras e das reflexões que elas proporcionam quando são realizadas com significação e que, consequentemente, refletem na sala de aula. Neste caso, na biblioteca da E.M.E.F. Nova Conquista, no turno da noite, com as turmas de EJA.

Diante do meu projeto de pesquisa que está em andamento, muitas leituras que estou realizando e um dos autores que está muito presente é Paulo Freire. Paulo Freire é uma das referencias que nos instiga a refletir sobre nossa pratica pedagógica tanto como supervisores quanto como docentes. E diante da atuação com o EJA, nada mais coerente de que, por todo o seu legado, que teve como ponto de partida, a experiência de Paulo Freire na educação de adultos.

O cotidiano da escola pública com a educação de jovens e adultos não é tão fácil, pois os alunos tem uma diversidade de fatores que tornam o ensino peculiar e desafiador. Isso perpassa pelo fator econômico, social e das inter-relações e experiências de vida. Nem tudo lhes chama a atenção, lhes prendem ou motiva a permanecer na escola. M e conhecimentos específicos dos docentes com esta faixa etária de alunos torna o trabalho mais difícil. Neste sentido, as "Leituras de Paulo Freire" (FREITAS, 2014) são de grande importância.

Ao diagnosticar essas ponderações e em contrapartida tendo algumas leituras realizadas, entre elas a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da autonomia, já com algumas reflexões realizadas sobre a dialogicidade e os pilares que sustentam o diálogo significativo, produtivo, complemento meu trabalho na biblioteca do Eja com a leitura sobre A importância do ato de ler.

"Esta nova leitura me estruturou no entendimento sobre o ler e sua ampla significação que não se resume apenas na "leitura e na escrita", como Paulo Freire (1991, p.22) se refere que" não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las

[1] Mestranda do MPGE – Unisinos. E-mail: acap260402@hotmail.com

e escrevê-las não implicasse outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma".

Sendo assim, projetamos um trabalho onde a metodologia das Rodas de Diálogos que Paulo Freire estruturou onde o jovem e o adulto tem a possibilidade de serem incluídos no mundo das letras através da humildade, tolerância e coragem, que é o de poder se expressar a partir de suas vivências, devido sua leitura de mundo, auxiliando na construção do seu conhecimento com o ato democrático que é o diálogo.

Para que este diálogo e as experiências fossem vistas como instrumento de colaboração no processo de aprendizagem, nos reportamos à história de vida de uma grande escritora e poetisa Cora Coralina. Escolhemo-la, por ter uma história de vida que se aproxima da história de vida de nossos alunos, as condições que ela vivia e que mesmo com todos os percalços e pouca experiência na escola formal, não se sucumbiu, mas se instrumentalizou com suas leituras. A biografia de Cora mostra que o ato de ler não se condiciona a espaços formais de conhecimento, mas sim no seu entendimento do quanto é importante as formas e o próprio ato de ler, pois segundo Paulo Freire,

> [...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos." (Paulo Freire, 1991, p. 20).

Nosso trabalho partindo do documentário sobre a poetisa nos possibilitou o inicio do diálogo com nossos alunos. Diálogo esse que aos poucos percebemos a participação demonstrando, assim, a libertação dos medos e da insegurança em se expressarem. "De acordo com Paulo Freire ao expressar que a "dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade" e que possui duas dimensões" a ação e a reflexão, considerando que a função da palavra verdadeira seja transformar o mundo. Assim, ao refletirem e dialogarem sobre o documentário, os alunos iam associando alguns detalhes do vídeo a sua própria vida, relacionando com as suas dificuldades e instigando a importância da leitura em diferentes espaços e tempos.

Com a participação de grande parte dos alunos na primeira ação pedagógica de diálogo e reflexão sobre o documentário, partimos então para os espaços para leituras onde as obras de Cora Coralina foram propostas em varal. Ali havia contos, crônicas e poesias. Cada um que entrava na biblioteca tinha o direito de escolher qual obra que iria ler. Após a leitura, dialogávamos a respeito do que o texto mencionava, se havia relação nas vivencias

de cada um. Assim, a democracia era concretizada em ato, diante do qual todos alfabetizados ou não podiam se expressar e refletir. A oralidade intensamente trabalhada em sua coragem em expressá-la, a valorização ao ser escutado por seus pares de forma tolerante e humilde, é o "prenuncio de mobilidade e a palavra, a ação primária dessa intencionalidade, pois como se referia Freire (1987, p.44) "o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar". Assim, o diálogo se torna produtivo e reflexivo. Significação da oralidade, independente de ser ou não do mundo letrado formal. Desta forma, o espaço que a biblioteca da nossa escola propôs aos alunos do EJA foi de "apreender a sua significação profunda", relacionando a suas vivencias a experiência de vida e as produções escritas Cora Coralina deixaram para ser explorado. Desta forma o ensino se torna significativo e relevante, segundo Paulo Freire (1991, p. 19) legava que" a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral". O incentivo a leitura perpassa por uma sistemática onde envolve a oportunidade de expressar sua leitura de mundo, através da palavra oralizada construindo assim os pilares que sustentam a democracia em sua essência, que são a humildade, a tolerância e a coragem, bem como a percepção critica da leitura escrita, a resignificando no contexto do cotidiano dos alunos. Conforme FREIRE,

> "No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da" leitura" anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Esta "leitura" mais critica da "leitura" anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência.(FREIRE, 1991, p. 21)

Diante desta experiência que estou vivendo, quero convidar aos meus colegas docentes e supervisores para um diálogo reflexivo e, por que não, um retomar de nossas práticas e metodologias que estamos propondo, atualmente, para este grupo peculiar que é a Educação de Jovens e Adultos. Uma retomada da essência e das matrizes que estruturaram e dão a sustentação deste trabalho inclusivo, democrático e politico que é a Educação de Jovens e Adultos. Reavaliar nossas praticas tendo a importância do ato de ler como o centro das atividades pedagógicas, pode ser a "perspectiva crítica", "interpretativa" com a "re-escrita do mundo". Para uma breve provocação para realização deste diálogo, sugiro a leitura da obra "A importância do ato de ler", e lhes desafio a escreverem uma carta com suas conclusões sobre a provocação. Desejo que o ato de ler os motive a não desanimar diante dos percalços e desafios do cotidiano que é ser docente da Educação de Jovens e Adultos na escola pública.

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.ª edição, 184p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Leituras de Paulo Freire:* uma trilogia de referência. Passo Fundo, Méritos, 2014, v.1, 160p.

ZITKOSKY, Jaime José. Diálogo (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 117-118.

REVIVENDO AS PRÁTICAS DE PAULO FREIRE COM A LITERATURA BRASILEIRA NO EJA

Angelita Carla Alves Pereira[1]
Elisa Mara dos Santos Dihl[2]

Resumo: O trabalho apresenta as Rodas de Diálogo desenvolvidas por professoras da Rede Municipal de Educação de Gravataí, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Conquista, com alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos que se encontram nas etapas finais do ensino Fundamental. O referencial teórico usado para a elaboração deste trabalho foram as leituras de Paulo Freire nas obras "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da Autonomia" e "A Importância do Ato de Ler", onde se ressalta o diálogo como forma de reflexão sobre suas vivências. No que se refere à temática, o documentário biográfico e as obras literárias de Cora Coralina compuseram as iniciativas para a dialogicidade dos encontros. Resulta desta experiência as transformações pedagógicas em nossa prática, como consequência, dentre outras coisas, das leituras e das reflexões que tais práticas proporcionam quando realizadas com significação.
Palavras-chave: Prática Pedagógica; Rodas de Diálogo; Literatura; Metodologias.

Considerações Iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das etapas da educação básica que vêm sendo revisitadas em seus objetivos e metas. Sabemos que no Brasil o número de jovens e adultos sem a escolarização completa do Ensino Fundamental é expressivo. Segundo os dados do Portal do MEC, na afirmação do Ministro da Educação, Mendonça Filho, ainda há muito a se fazer,

> "Infelizmente o Brasil ainda tem 13,1 milhões de analfabetos, com 15 anos de idade ou mais. É um drama que temos de enfrentar com programas como o Brasil Alfabetizado, que será ampliado, e novas ações, que venham a somar esforços no sentido de reverter esse quadro" [...]. http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja.

Esses dados nos levam a perceber como consequência a baixa renda e poucas oportunidades de trabalho, nos quais as competências e habilidades exigidas sejam preponderantemente manuais e braçais do que mentais e cognitivas.

Também é importante observarmos que, por uma década, o EJA foi foco de estudos específicos quanto à metodologia e práticas para que os professores, mesmo graduados, mas sem instrumentalização específica para o ensino nessa modalidade, tivessem formação pedagógica adequada para atuação nesse segmento específico.

[1] Participante do evento.
[2] Participante do evento.

Com o passar do tempo, percebemos que essa modalidade começou a perder espaço para os governos em geral e prioritariamente nas redes municipais, as quais são responsáveis pela maior parte da demanda. A percepção fica clara com o fechamento de escolas que ofertavam a modalidade e a falta de profissionais capacitados para trabalhar com a mesma. Além disso, precisamos mencionar as novas regras que o governo quer implantar a partir de 2020, delimitando o acesso ao EJA do Ensino Fundamental para alunos de 18 anos ou mais, deixando de fora uma grande demanda de jovens que, devido a situações de vulnerabilidade social e distorção idade/série, não farão mais parte do público-alvo.

Todavia, o que favorece a permanência desses alunos nas escolas na modalidade EJA são, justamente, as práticas e metodologias específicas para eles. Atuando numa escola de Periferia da região metropolitana de Porto Alegre, nos vimos com a responsabilidade de rever as bases fundamentais da pedagogia do EJA e retomar as práticas que a tornaram importante e expressiva em resultados nos anos anteriores. Com isso, resgatamos as leituras de Paulo Freire e lançamos mão de autores da literatura brasileira com os quais os alunos pudessem estabelecer algum ponto de identificação. Assim, escolhemos a poetisa Cora Coralina.

A proposta foi elaborada e desenvolvida pela bibliotecária da escola e com a professora da área de Língua Portuguesa, que são as autoras deste trabalho, compondo, assim, as referências temáticas e a metodologia das Rodas de Diálogo.

Desenvolvimento

As Rodas de Dialogo foram realizadas na biblioteca da E.M.E.F. Nova Conquista, no turno da noite, com as turmas das etapas 6, 7 e 8, que correspondem às etapas finais de EJA, bem como nas aulas de Língua Portuguesa dessas turmas.

Das leituras que realizamos ao longo de nossa trajetória acadêmica e profissional, um dos autores que está muito presente é Paulo Freire, por todo o seu legado, que teve como ponto de partida sua experiência na educação de adultos. Suas ideias nos instigam a refletir sobre nossa prática pedagógica, tanto como supervisores quanto docentes. E, por nos sentirmos desafiadas a fazer a diferença na formação dos nossos alunos do EJA, Paulo Freire se apresenta como uma base muito adequada e um substrato sensível aos anseios de jovens que, antes, não foram seduzidos pela modalidade padrão de ensino e que tiveram, em muitos casos, suas expectativas frustradas e sua autoestima como estudantes e cidadãos cada vez mais insuficiente.

O cotidiano da escola pública com a educação de jovens e adultos não é tão fácil, pois os alunos apresentam uma diversidade de fatores que tornam o ensino peculiar. Isso perpassa o fator econômico, social e das inter-relações e experiências de vida. Nem tudo lhes chama a atenção, lhes prende ou motiva a permanecer na escola. E, muitas vezes, nós, professores, não queremos ou sabemos auxiliar tais estudantes. Em algumas situações, a falta de experiências e conhecimentos específicos dos docentes com alunos desta faixa etária torna o trabalho mais difícil. Neste sentido, as "Leituras de Paulo Freire" (FREITAS, 2014) são de grande importância.

Diante desse breve diagnóstico e, tendo como partida tais ponderações, relemos a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia, discutindo sobre a dialogicidade e os pilares que sustentam o diálogo significativo, capaz de gerar consciência crítica e elevar a autoestima. Por fim, complementamos nosso trabalho com a leitura de A Importância do Ato de Ler.

Esse texto orientou o que, por ora, queremos definir sobre leitura e escrita, muito mais no sentido de domínio e apropriação desses processos na vida diária do que no que se refere à aquisição como processo de alfabetização apenas mecânico e formal. Como nos ensina Paulo Freire (1991, p. 22) se refere "não à leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma".

Sendo assim, projetamos um trabalho usando a metodologia das Rodas de Diálogos de Freire, na qual o jovem e o adulto têm a possibilidade de ser incluídos no mundo das letras, podendo se expressar a partir de suas vivências, realizando sua leitura de mundo, através da humildade, tolerância e coragem, para que construa seus conhecimentos e sua autoimagem, utilizando-se do diálogo como um ato democrático e produtor de identidade.

Para que esse diálogo e as experiências fossem vistas como instrumento de colaboração no processo de aprendizagem, nos reportamos à história de vida da escritora e poetisa Cora Coralina. A escolha se deu por sua figura simples, a condição em que ela viveu na velhice e sua atitude de protagonismo: mesmo com todos os percalços e pouca experiência na escola formal, não sucumbiu, mas se instrumentalizou com suas leituras e usou a escrita, tão característica do mundo letrado e da escola formal, para expressar sua identidade e seu meio. A biografia de Cora mostra que o ato de ler não se condiciona a espaços formais de conhecimento, mas se expande pelo entendimento do quanto são importantes às formas e o próprio ato de ler, pois segundo Paulo Freire,

> [...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos." (Paulo Freire, 1991, p.20).

Nosso trabalho, partindo do documentário sobre a poetisa, nos possibilitou o início do diálogo com nossos alunos. Aos poucos, fomos obtendo o interesse e a participação das turmas. Pudemos entender que, ao se envolverem e se identificarem com o assunto, houve uma gradativa libertação dos medos e da insegurança ao se expressarem. Como nos ensina Freire, a "dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade". Ele também cita as duas dimensões: ação e reflexão, considerando que a função da palavra verdadeira seja transformar o mundo. Assim, ao refletirem e dialogarem sobre o documentário, os alunos iam associando alguns detalhes do vídeo à sua própria vida, relacionando com as suas dificuldades e associando a importância da leitura a diferentes espaços e tempos.

Com a participação de grande parte dos alunos na primeira ação pedagógica de diálogo e reflexão sobre o documentário, partimos, então, para os espaços de leitura onde as obras de Cora Coralina foram propostas em varal. Ali havia contos, crônicas e poesias. Propusemos que os alunos escolhessem um dos textos do varal e fizessem uma leitura silenciosa. Após a leitura, dialogávamos a respeito do que o texto mencionava, se havia relação com as vivências de cada um. Assim, a democracia era concretizada em ato, no qual todos podiam se expressar e refletir. A oralidade intensamente trabalhada na coragem em expressá-la, a valorização ao ser escutado por seus pares de forma tolerante e humilde são o "prenúncio de mobilidade e a palavra é a ação primária dessa intencionalidade, pois como se refere Freire (1987, p. 44)" o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar". Assim, o diálogo se torna produtivo e reflexivo. Neste sentido, nossa atividade atingiu um dos objetivos iniciais, uma vez que gerou a significação da oralidade, independente de ser ou não do mundo letrado formal.

Ao fundamentarmos nossa prática diária no pensamento de Paulo Freire em nossa prática diária com o EJA, sentimos imensa satisfação ao vermos em nossos alunos os efeitos de um conteúdo que para eles foi mais significativo, pelo fato de termos apresentado a figura de uma mulher simples que se apropriou do mundo letrado e pode triunfar nele. Esse foi o "tijolo" de que nos fala Freire!

Considerações finais

Observamos transformações pedagógicas em nossa prática, como consequência, dentre outras coisas, das leituras e das reflexões que tais práticas proporcionam quando realizadas com significação, o que, nesse caso, refletiu na biblioteca da E.M.E.F. Nova Conquista.

Ao encerrarmos nosso breve relato, gostaríamos de recomendar a leitura de A Importância do Ato de Ler, de Paulo Freire. Embora tenhamos consciência de que essa é uma obra amplamente divulgada nos cursos de formação de professores, pensamos ser relevante enfatizar que ela toma novo significado quando acompanhada de uma prática pedagógica amadurecida e reflexiva.

Além de ser um texto breve e leve, de agradável leitura, traz as bases daquilo em que o autor acredita como sendo os fundamentos de uma alfabetização emancipatória, na qual há sujeitado e não oprimidos e opressores.

O grupo, inicialmente tímido e pouco participativo, teve intensa verbalização, com discussões significativas. Durante as Rodas de Conversas vários alunos trouxeram exemplos de suas mães e avós, relacionando a coragem de Cora Coralina em suas múltiplas jornadas, como mãe, doceira, esposa e escritora. Percebemos um ambiente amistoso de trocas de opiniões em que os alunos se sentiram valorizados em sua cultura. Como resultado, produziram paródias e textos dissertativos, o que antes dessa dinâmica acontecia de forma insatisfatória, pois os alunos não se sentiam em condições de produzir textos escritos devido às suas dificuldades.

Para nós foi muito significativo ver a participação dos alunos, através de suas produções textuais e também no ato democrático de verbalizar sem medo suas opiniões. A partir de vivências e entendimento das leituras, exerceram o diálogo com escuta significativa, tiveram coragem de opinar com embasamento e desenvolveram tolerância ao escutar os contrapontos dos colegas. Tudo isso leva à reflexão e à apropriação do mundo letrado.

Trabalhando sobre a importância da leitura, discutindo e aprofundando a importância da alfabetização, das bibliotecas populares e do papel do professor nesta dinâmica da aquisição da leitura e da escrita, que Paulo Freire produziu sua obra e construiu sua caminhada como educador. Sua trajetória nos inspira e convida a construirmos, também nós, um caminho de reflexão pedagógica, acerca de nossas experiências diárias em Educação. A partir desses exemplos, colegas docentes e supervisores, sintam-se encorajados a também

produzirem seus textos, posicionando-se criticamente, como sujeitos que somos- juntamente com nossos alunos- do fascinante processo chamado Educação.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição, 184p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Leituras de Paulo Freire:* uma trilogia de referência. Passo Fundo, Méritos, 2014, v.1, 160p.

ZITKOSKY, Jaime José. Diálogo (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 117-118.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 25ª ed. São Paulo: Cortez. 1991. http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja.

CULTURA E TRANSFORMAÇÃO: PARA UMA EDUCAÇÃO DESMISTIFICADORA

Arthur de Oliveira Machado[1]

Resumo: O presente trabalho possui como objetivo apresentar, mediante a revisão de literatura as concepções sobre educação e ideologia, emancipação e *ideologia depurada* (FIORI, 1991), baseando-se nisso, desenvolver-se-á argumentativamente a tese de que, basicamente, muitas universidades brasileiras ainda portam valores reacionários de "produção". A crítica se dará com o auxílio da visão filosófica que, além de fundamentar o papel emancipador da educação contra os modos antagônicos a este, verificar-se-á na prática a materialização de uma universidade ainda separada da produção histórica do seu povo. Ademais, questões fundamentais para uma didática-dialógica libertadora perpassarão os discursos como a materialização de uma primeira tentativa de resolução dos problemas levantados. Ou seja, como um primeiro empreendimento para a materialização de uma possível intervenção histórica; uma pedagogia, não jesuítica, não "*para*", mas *com* o povo.
Palavras chave: Universidade popular; ideologia e educação; didática libertadora; educação como emancipação.

Questões gerais: ideologia e educação

A lógica mercantilizante da educação, nascida no centro das *relações de produção* que visam a produtividade lucrativa e, potencializada na "sociedade" capitalista, não emancipadora, produz como efeito a sensação de estranhamento histórico do próprio sujeito: a alienação. Não por menos, que os teóricos da Teoria Crítica (Freire, entre outros) questionavam fortemente as instituições educativas a partir da década de 1960, período que este confronto do antagonismo de tendências (ideologizante e emancipadora da educação) acirra-se[2].

As instituições que herdavam as concepções didático-pedagógicas cartesianas, concepções estas que pretendem desenvolver o conhecimento erudito, inalcançável e separado do mundo real, transformavam o ambiente político-pedagógico em alienante.

Por que, e como, se estabelece um sistema alienante? Primeiro, entendamos do que se trata essa alienação.

Com a divisão social do trabalho há, como consequência, aquilo que conceitualizamos como classes sociais. Há, sociologicamente, nesta noção, estruturas superiores à estrutura reprodutora da força de trabalho. As alienações *intra-estruturais* são, por alto, mistificações

---

[1] Licenciando em filosofia, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria; arthurmchado@gmail.com. - Orientador de Iniciação científica: Porf. Dr. Celso Ilgo Henz.
[2] Dados explicitados de forma mais precisa em: GADOTTI, Moacir. Concepção dialética a educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez ed. 16.ed. 2012. P. 168.

da forma acertada e da representação veraz do mundo. Esse processo *ideologizante* reproduz na consciência não mais a própria transparência da realidade estrutural da sociedade. A verdade é ocultada à consciência, reproduz-se como verdadeiro as concepções mais supérfluas, que ignoram a *totalidade* das relações sociais e autentifica o *aparente* como *essencial*. Os homens e mulheres enxergam-se como fluídos determinados pela história. A consciência apolítica (crítica ao sistema político, visão aparente de neutralidade) torna-se ilusão regente. Ou seja, a cegueira da possibilidade de intervenção histórica; a negação aparente é a pura manifestação ideológica – que como sabemos, é impossível: "*o homem é um animal político"* [3], portanto histórico. Paira sobre as consciências intersubjetivas uma cultura alienada e, alienante como é, trai seu destino natural e originário: "*deixa de ser libertação para ser dominação*" (FIORI, 1991, p. 87). O conhecimento, então, encontrará a mistificação institucionalizada na escola que não nega a cultura alienante – "educação" que se limita em transmitir ideias e valores que, tautologicamente, justificam e reproduzem a alienação. É uma pseudodemocratização do ensino público que manutenciona as estrutura opressivas.

A escola mudou, e espera que a consciência mude.

As teorias de crítica à ideologia escolar, grande parte como raízes Althusserianas, previam que apenas com o fim da escola, ela se tornaria libertadora e, portanto, emancipadora. Os anos se passaram, algumas concepções mudaram, a escola mudou. Com a interferência social dos governos progressistas, a partir do inicio do século, as universidades e escolas, institucionalmente, promoveram ações afirmativas que deu, em grande parte da população necessitada e marginalizada, acesso à educação. Nas universidades, a servir de exemplo, programas como PROUNI, FIES, UAB, INCLUIR, PROERA, PIBID, REUNI[4], dentre outros vários, possibilitaram a entrada e permanência de estudantes das diversas classes brasileiras. Assim como nas universidades, programas escolares foram criados com o mesmo intuito. A instituição já não causa problemas ideologizantes por sua institucionalidade, mas a consciência, ainda reacionária dos muitos educadores, que não por

[3] ARISTÓTELES. A política. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.12
[4] Pesquisa que contém numerosos dados e riquíssima contribuição teórica está no presente artigo: SOUZA, Eliane; PEREIRA, Roseli. As políticas de acos afirmativas e os desafios da universidade brasileira no século XXI. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lucio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs). A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. Lajeado: UNIVATES Editora, 2017.

culpa própria, reestabelecem outras formas de opressão e alienação. Porém, avisava-nos, Fiori que, tanto nas Universidades, quanto:

> "(...) no caso especifico da escola, não se trata, portanto, de integrar nela os que, até agora, foram marginalizados, mas reintegrá-la no processo totalizante da cultura, cujos fios elementares se entrelaçam na produção material da existência. Não se trata somente de trabalhar na escola e de fazer os escolares trabalharem fora da escola. Trata-se de algo fundamental, como reintegrar a escola, no processo global do trabalho, construtor e transformador do mundo humano. [...]". (FIORI, 1991, p. 88).

Partindo do ponto, praticamente redundante, de que a educação é conscientizadora ou não é educação, deveríamos pensar que, tão importante quanto as estruturas institucionais que nos permitem atuar junto ao povo, é a consciência livre do educador que percebe a autonomia como um objetivo principal a ser instigado. Em outras palavras, a educação há de proporcionar ao sujeito educando a verdadeira ligação de seu mundo subjetivo, com o objetivo e, a partir daí, à intersubjetividades dos homens e mulheres; dos seres históricos. A educação liberta enquanto se insere no movimento histórico que, diminui a visão mistificadora do mundo social, e se apega à descrição categórica do sujeito histórico.

A crítica da razão universitária que teço, dá-se justamente ao fato de que, apesar dos programas de inserção, a universidade intenciona-se, ainda hoje, separada do povo, enquanto produtora de saber e cultura. Basta perceber a diferença de consciência entre os universitários e os trabalhadores da cidade ou campo, que estão mais expostos às contradições inerentes entre a força de trabalho e relação de produção. Os sujeitos capazes de transformar a realidade estão submersos à própria ideologia de incapacidade do *agir-histórico.* E as universidades, herdeiras iluministas, interferem-se dinamicamente apenas como antropólogos que estudam um povo separado, desconhecido, incapaz de estabelecer uma invenção histórica dos valores humanos, pois a educação separou-se mais uma vez da produção histórico-cultural.

Cultura, história e educação.

Quando a cultura é estranhada da produção dos seres-humanos, por exemplo, as experiências históricas da humanidade já não dizem respeito sobre vivências de um grupo coletivo que possibilitam a projeção na conjuntura atual a fim de não cometer os mesmos

erros do passado nosso - na forma de conteúdo, as experiências sociais humanas regem sob o véu do *fetichismo*[5] -; são fictícias, são *conteúdos escolares*.

De outra maneira, são os *aprendizados criadores* (FIORI, 1991) que, dialeticamente, estabelecem a ligação fundamental entre a cultura do povo, aprendizagens teóricas e a re-produção da cultura. A possibilidade de uma proposta educativa libertadora se dá justamente no diálogo com a produção histórica que o próprio povo protagoniza, e não falando separada em tom de análise. É na tentativa de despertar a desmistificação da história, tratada como objeto estranho, e proporcionar o "participar da história", que o educador libertador deve agir. Por mais que, mesmo com o funcionamento da realidade ainda velado os homens e mulheres constroem-se, a consciência em plena potencialidade modificadora é projetada apenas *em si*, dentro da sujeição ideológica vertical. Essa *desideologização*, em direção ao protagonismo histórico, não desperta o povo, mas se desperta com o povo.

A dialeticidade da consciência que supera a ideologia, ou a mistificação a que está sujeita, dificilmente será total. Pois, a dificuldade se encontra na própria adoção do comportamento mistificador como verdade de fato. Já que, basicamente, ideologia, como discurso mistificador, confunde-se e se entrelaça como a realidade vivida do educando; e de fato é muito doloroso desfazer-se dela completamente, afastar e perceber a realidade com todas suas contradições e movimentos. Porém a ideologia mistificadora, pode se tornar *ideologia depurada* (conceito este que carrega a significação mais amplificada do termo "ideologia", tomado pelo marxismo, mas que não se contrapõe à corrente; completando-a). Em outras palavras, na impossibilidade de evitar totalmente a consciência deturpada pela determinação da expressão momentânea de estrutura histórica, concebe-se então, agora "purificada": um conjunto de *ideias-força* (FIORI, 1991). Permitirá, então, o ser humano, fiel a si mesmo, proceder ao trabalho de desmistificação, ainda que, como vimos, há impossibilidade de total abandono da mistificação da realidade de separar a expressão de interesses daquilo que é a expressão da verdade.

Essa ideologia depurada necessita primordialmente da *consciência histórica;* sem ela, ou seja, a relação entre homens, mulheres com a história, não é possível intervir no próprio processo histórico. A *consciência histórica* é, além de perceber o passado construído por nós, uma visão do futuro. O movimento dialético se encontra na própria intervenção, que a

[5] Fetichismo refere-se ao termo utilizado por Marx, melhor desenvolvido n'O Capital, como mistificação e ocultação da força de trabalho impressa na produção das mercadorias. Em outras palavras, as mercadorias, na relação de produção capitalista, são dotadas de "magia". Tal feitiço impede os seres humanos de perceber a força de trabalho e trabalhador aplicados por traz da produção, faz também com que os produtos governem as relações sociais.

partir da consciência histórica, projeta o passado vivido no presente, em função da construção e intervenção ao futuro.

Mais especificadamente, aguça-se a percepção do próprio ser que pertencente a um lugar na relação de produção atual, desconhece-o. Obviamente esta percepção de *localização* não vem sozinha da compreensão da própria potência auto libertadora (enquanto classe, mas ao menos enquanto indivíduo). É materialização, pelos recursos possíveis, da solidariedade com a luta do povo por sua libertação, "*pela reconquista integral da função que lhe é devida – de sujeito de sua história*". (FIORI, p, 93. 1991).

Questões menores

Consideram-se, como questões menores, não as menos importantes, mas sim, as que, basilarmente, compõem o corpo da educação emancipadora na sua prática individual. Aqui trataremos rapidamente de questões objetivas, apoiadas nas descrições e desenvolvimentos filosóficos que está evidenciada em muitos dos argumentos apresentados anteriormente.

O ensino que opta ainda pela metodologia epistemológica do "bancarismo" não só aliena o sujeito do conhecimento do próprio protagonismo em sua historicidade enquanto potência libertadora do ser para si, como também proporciona o irreal "aprendizado".

Pontuo brevemente que, no ato de ensinar há a necessidade, por parte daquele que pretende educar, de perceber o educando como sabedor e desconhecedor. Na educação de adolescentes e adultos – e aqui especificamos mais -, por parte do educando que fora (por diversas razões) desapropriado do seu direito de conhecer o erudito, se deve perceber que o educando é um ser, um agente culto e não "vazio". E somente partindo da base cultural comum, pode-se desenvolver sobre o estado do próprio desconhecimento. Partir da base cultural do sujeito, constituindo-se por um diálogo amistoso. O que de fato perseguimos, e que, transcende à mera transferência de informação histórica, é, portanto, educação *conscientizadora*.

Busca-se então, por fim, defender como indispensável, a concepção dialética de ensino. Por alto, é necessário compreender a educação libertária, conscientizadora, crítica ou emancipatória como um movimento que descarta totalmente, sobretudo, o monólogo. De modo muito prático, exemplifico: se tivermos em sala de aula um educando que traz consigo pressupostos que ferem, de algum modo, direitos sociais, ou aos direitos humanos, ou a si, inconscientemente, enquanto ser social, por exemplo, - que não se perceba como "gente junto às gentes"-, não buscaremos expor argumentos contrários a sua posição, mas sim, de

maneira muito cuidadosa, promover dúvidas epistemológicas quanto a posição adotada por ele, que formarão a antítese às teses primeiras que eram sustentadas pelo próprio. Dessa disputa entre tese e antítese sustenta-se a síntese, complexificando as relações antitéticas que se desenvolverão posteriormente, ocorre assim, objetivamente, o diálogo material.

O ensino deveras libertário é, em resumo, a dialética aporética, sustentada pela amorosidade do querer bem. Pode-se apresentar também como a complementação dialética que nem sempre se reduz à "*negação da negação*". Com isso, insisto: por mais emergente que seja a necessidade de superar os preconceitos em relação a um tema, se o diálogo for negligenciado, voltar-se-á ao modo educativo de transmissão, e renunciaremos o "estar junto" para "estar para", na pior das hipóteses cria-se uma resistência reacionária pelos estudantes que, ainda possuindo uma consciência autônoma do *em si*, não exteriorizada, reproduzem inconscientemente as ideologias. Isso não significa optarmos, como educadores que somos, por posição de neutralidade, mas sim que em nome da não neutralidade, tenhamos a competência de estruturar um diálogo amistoso e dialético; verdadeiramente desconstruidor das opressões. O educando que se encontra em uma classe social, portanto, seu ser social, foi condicionado, por sua historicidade, ao pensamento que prejudica a esfera pública. Que não sejamos tão intolerantes quanto às ideias dele. E que o *bancarismo* não se manifeste mascarado de progressismo. Cabe a nós a paciência e a amorosidade de dialogar com os diferentes e revelar os antagonismos reais. E estes deveres da escola em primeira pessoa. Como um primeiro passo individual que cabe a cada educador. E que, posteriormente, proporcione a possibilidade dos seres sócias desafiar sua realidade histórica.

Sobre o (a) educador (a) ideal: Nosso caráter formativo não nos permite alcançar a finitude do projeto de transformação em um professor ideal. Ensinar exige, sobretudo, consciência do inacabamento. Além de ser um processo permanente, é, por demasia, idealista. Podemos, com algumas colaborações da teoria, nos projetar na excelência da *práxis* (teoria-reflexão-ação) educativa. Mas é necessário precisar que, só através da reflexão crítica à própria prática, se lapida a docência. E complemento: toda docência é *dodicência*[6].

Se fosse possível elencar as qualidades essenciais de um bom educador, que tivesse como severidade objetiva a emancipação humana citaria: rigorosidade com os estudos da disciplina, capacidade e disponibilidade para o diálogo e a amorosidade.

O modo de pesquisa severo permite com que a práxis do exercício pedagógico, na sala de aula, não se coloque desprendido da teoria. O educador que se permite pesquisar na tentativa de melhorar-se na própria área é o educador que, sério, não se descompromete com

[6] Docência e dicência: aprender ensinando e vice-versa.

o conteúdo erudito. É pela pesquisa e experiência de pesquisa em assuntos específicos, que o professor fundamenta, também, a posição de autoridade.

O diálogo, todavia, requer igualdade de posições, por vezes contrárias, mas horizontalmente posicionadas, *não há saberes mais ou saberes menos*, mas, sim, diferentes. Para a dialogicidade compreende-se que ensinar se exige, acima de tudo, perceber que o ser é condicionado às experiências. Ou seja, deve-se perceber que as posições tomadas, pelo educando, não refletem nada mais de que suas experiências ou vivências significativas; bem como, a disponibilidade ao diálogo e a humildade no saber escutar, pois o diálogo se dá, também, com os diferentes – conferindo então a *boniteza* da ação educativa.

E a amorosidade é o que rege toda a posição dos que se atrevem a educar. É combustível ao ser humano enquanto gente. Por amorosidade as condições se transformam; pela ternura e respeito (compostos do amor) às gentes e, há vezes que, tem de endurecer-se.

Algumas questões aqui devem ser respondidas. Talvez a principal, após conhecer o ângulo que insiro a prática educativa, seja: como é o exercício da amorosidade entre professor e aluno?

É de óbvia compreensão que a amorosidade que me refiro não se trata de sensualismo erótico. De jeito algum. Mas sim, como amorosidade, aludo ao carinho, ternura e, principalmente, a prevalência do diálogo respeitoso.

Por outro lado, há de se manter o profissionalismo. E a amorosidade não é sinônimo de amadorismo. Querer bem os educandos não confere a constituição de amizades. Não seremos "tios e tias", mas professores. Só pelo equilíbrio entre a liberdade e autoridade, concedida do educador aos educandos, se estabelece o profissionalismo e a autonomia não licenciosa. O diálogo do saber e da cultura é o guia ao objetivo geral. E são aspectos muito materiais.

Considerações finais

É necessário que tratemos a educação do ponto de vista da terceira pessoa. Distanciada, enquanto um movimento político-pedagógico. Tecendo as críticas às tentativas e programas educacionais "populares" que são, muitas vezes, descomprometidos com os usos e costumes cultivados e moldados pelo próprio povo, agente histórico material. Se educar é participar ativamente do processo totalizante da cultura. Não se pode bastar uma intervenção abstrata da terceira pessoa. Desse modo que a discussão sobre didática e posicionamento individual do educador, enquanto sujeito representante do ato de educar -

pois conscientizar - é o pequeno motor da intervenção histórica. Tendo em vista de que se trata de posicionamentos que podem ser adotados por todos aqueles que ousam educar. Afinal, ousar educar é ousar mudar.

"Sólo le pido a Dios
Que el futuro no me sea indiferente
Desahuciado está el que tiene que marchar
A vivir una cultura diferente"[7]

Referências

ANDREOLA, Balduino, et. al. *Educação, Cultura e Resistência, Uma abordagem terceiro-mundista.* Santa Mari: Palloti, 2002.

ARISTÓTELES. *A política.* Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FIORI, Ernani. *Educação e Política:* Textos Escolhidos, Porto Alegre: L&PM, 1991.

_____. *Educação e Mudança.* Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Medo e Ousadia.* O cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à pratica educativa; São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética a educação:* um estudo introdutório. São Paulo: Cortez ed. 16. ed. 2012. p, 168.

HENZ, C. I. *Círculos Dialógicos Investigativo-formativos:* Pesquisa-Formação Permanente de professores. Artigo apresentado no VIII Seminário Nacional: Diálogos com Paulo Freire Por uma Pedagogia dos Direitos Humanos, 2014.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. 8ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

_____. *O Capital Critica da economia política* (livro I), Volume I; Tradução:

[7] GIECO, Leon. Solo le Pido a Dios. Canto Latinoamericano, Antología Vol. 1. Faixa 1. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Pu2Wzar7vzc&t=363s >. Acesso em: 09 out. 2018.

Reginaldo Sant'Ana; 34ªEd. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Eliane; PEREIRA, Roseli. As políticas de acos afirmativas e os desafios da universidade brasileira no século XXI. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lucio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs). *A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares.* Lajeado: UNIVATES Editora, 2017.

PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS- PANC, UMA NOVA REALIDADE

Augusto Luiz Ebling[1]
Edivan Silveira de Souza[2]
Luísa Helena Saldanha Pacheco[3]

Considerações iniciais

O presente trabalho diz respeito a um ensaio em que se busca estabelecer propostas de Paulo Freire sobre a sustentabilidade e a educação. Com isso considera-se a Escola Ambiente das Faculdades Integradas de Taquara tem como objetivo buscar, conhecer e compartilhar assuntos ligados a preservação e a utilização correta dos recursos naturais do nosso planeta. Motivo pelo qual qualquer atividade humana tem seu reflexo no meio ambiente.

Temos no Brasil um número aproximado de 3000 plantas com potencial para a alimentação humana, que não são utilizadas por desconhecimento.

A humanidade utiliza um número aproximado de 150 vegetais para a sua alimentação, que são cultivadas com todas as técnicas conhecidas hoje, que incluem agrotóxicos, nutrientes, irrigação, estufas, máquinas...

Todas essas necessidades encarecem e ainda, possibilitam a contaminação do produto e do meio ambiente.

Características da planta

A sigla PANC (Plantas Alimentícias Não Convencionais) é um novo campo de estudos no setor de alimentação humana, onde se busca a utilização de um grande número de plantas que crescem espontaneamente, mas não são aproveitadas como alimento.

Por sua vez, as PANC, são plantas nativas de sua região, adaptadas as suas condições naturais, motivo pelo qual são resistentes ao ataque de doenças e insetos. Reproduzem-se espontaneamente além de, possibilitar o seu cultivo comercial.

[1] Professor Coordenador na Escola Ambiente/FACCAT
[2] Colaborador da Escola Ambiente/FACCAT
[3] Técnica Ambiental na Escola Ambiente/FACCAT

Representam a possibilidade de uma grande variedade de alimentos disponíveis na natureza que podem e devem ser utilizadas sem custos, ou com custos bem menores, e livres de agrotóxicos, o que é excelente para quem as consome e também para a saúde do planeta.

Neste contexto apresentamos algumas plantas bastante conhecidas na região que guardam estas características e têm o seu uso comprovado na alimentação.

São mais de 3000 possibilidades de alimentos só do nosso país, contra as 150 variedades mundialmente consideradas.

Vale o esforço em conhecer e experimental, para comprovar e participar desta nova realidade na alimentação humana, as PANC.

É oportuno elucidar a proposta à Educação Ambiental e valer-se do pensamento freireano para fundamentar o assunto, rompendo com aquela, por nós rejeitada devido às suas contradições inaceitáveis. Trata-se, de uma adaptação que se procura fazer do conceito de Educação Bancária presente na obra freireana. Ousamos aqui aproximar nossa proposta de Educação Ambiental ao pensamento de Freire.

Em todo o seu trabalho, Paulo Freire busca a coerência entre a razão humana e a consciência, pela qual o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social.

Considerações Finais

Assim, compreender o processo histórico pelo qual o homem se relaciona com o mundo, reconhecendo e transformando a natureza e a si próprios. Representando a somatória de toda a experiência, criação e recriação ligada ao seu ser no seu espaço de hoje e na sua vivência de ontem.

Com a real manifestação do homem sobre e com o mundo. Portanto, compreendendo que a cultura é tudo o que é criado pelo homem. Desta forma, é relevante considerar o homem inserido na cultura por ele constituída, compreendendo as relações que se estabelecem na escola.

Em que o professor perceba que cada indivíduo, deve despertar para a consciência de sentido do seu existir, devendo a ele o respeito com a necessária competência e compromisso pedagógico, o que deve servir de referência na organização e valoração do quefazer escolar. Perceber a existência de duas culturas, a do educando e a do educador, numa sociedade competitiva e de contradições.

Referências

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: AQUI A GENTE METE A COLHER

Camila Soares da Costa[1]
Emily Reis[2]
Eduarda Cezar Pereira Dias[3]
Luiz Fernando Barros Costa[4]
Raíssa Fernanda Corrêa[5]

Resumo: Viemos por meio deste artigo apresentar uma pesquisa científica interdisciplinar realizada por uma turma de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Alípio Alfredo Sperb, durante o ano letivo de 2018, nas disciplinas de História e Matemática, com sua temática voltada ao assunto social da Violência Contra a Mulher.
Palavras- chaves: Pesquisa. Interdisciplinaridade. Violência. Mulher.

Introdução

A partir do dia oito de março de dois mil e dezoito, a turma autora deste projeto, escolheu a temática Violência Contra a Mulher para pesquisar durante o ano letivo de dois mil e dezoito. Pois, ao participar da apresentação elaborada pela coordenadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Alípio Alfredo Sperb, sobre o dia da mulher, ficamos impressionados com os dados apresentados. De acordo com o governo brasileiro, uma em cada cinco brasileiras já sofreu alguma forma de violência, isto é uma estatística muita alta.

Então se buscou realizar um estudo interdisciplinar, nas disciplinas de História e Matemática, de modo a estudar fatos históricos que refletem até hoje nas atitudes de agressores perante a violência contra a mulher. E na disciplina de Matemática, investigar e levantar dados que comprovem a situação do conhecimento de jovens sobre o assunto pesquisado neste projeto.

Contudo isso buscou-se investigar métodos capazes de apoiar as vítimas de violência contra a Mulher e diminuir o número de violência, através de visita a instituição que oferece este tipo de serviço, bem como pesquisas online e bate papo com psicóloga. Com o objetivo de conseguir fazer algo significativo sobre a violência contra a Mulher, para o nosso município de Taquara/RS.

Fundamentação teórica

[1] Orientadora- kmy.costa@gmail.com
[2] Coorientadora- emilyreishistoria@yahoo.com.br
[3] Autora
[4] Autor
[5] Autora

A partir de estudos realizados, nota-se que as formas mais frequentes de Violência são: Física, sexual, Psicológica, Moral, Patrimonial e Doméstica. A partir destas informações procurou-se realizar uma pesquisa mais a fundo sobre os tipos de violência, e a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, assim formando a fundamentação teórica do presente projeto.

De acordo com o site Grupo Escolar,

> A violência física é a agressão corporal a alguma pessoa ou ser vivo. É o tipo de violência mais conhecido, porém não é a que mais acontece no cotidiano. A violência física é punida por lei. Por menor que ela seja, qualquer pessoa que sofrer fisicamente agressividade do outro pode fazer uma queixa legal sobre o caso.

São várias as formas de violência física desde socos, chutes e tapas a cortes, queimaduras e mutilações assim como as táticas para causar sofrimento, seja por imobilização e asfixia ou arremesso de objetos pesados. É comum, no entanto, em todos esses casos, que o agressor comete o ato à vítima acaba culpada pelo seu próprio sofrimento.

Verifica-se assim, que a violência física está fortemente associada à violência doméstica e que, na grande maioria dos casos, assume os contornos ligados à desigualdade de género a que, ainda hoje, se assiste. As vítimas são, habitualmente parceiros ou ex parceiros dos agressores e, por norma, sujeitas a todo o tipo de agressão física, que traz consequências graves, devido ao medo associado à violência a que estão, permanentemente, sujeitas.

Muito se fala sobre como se defender e denunciar as agressões físicas ou sexuais, mas existe uma categoria da violência doméstica que muitas mulheres nem reconhecem: a patrimonial. Segundo o site Daquidali,

> A violência patrimonial está prevista na Lei Maria da Penha, e é muitas vezes invisível, porém destruidora, e se dá quando gera grande dependência da mulher em relação ao homem, dificultando ainda mais o rompimento desse círculo vicioso de sofrimento. Está presente em muitos relacionamentos e as deixa a muito vulneráveis.

De acordo com o texto acima, percebe-se que a violência patrimonial, na maioria das vezes é imperceptível, porém, causa muitos danos a mulher. Pois, a companheira é submissa ao homem dependendo financeiramente do companheiro.

Nas demandas em curso nas varas de família, especialmente nos processos de

divórcio com partilha de bens e de alimentos, são abundantes os crimes praticados contra o cônjuge e que passam despercebidos pelos advogados não militantes na advocacia criminal. Salienta a Justiça Brasileira,

> O legislador entende por violência patrimonial qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.

Segundo o trecho acima, perceba-se o legislador entende por violência patrimonial, qualquer comportamento que configure retenção, e subtração de seus bens. A companheira torna-se submissa ao cônjuge, representando simbolicamente, um objeto de prazer, de posse ou cuidadora do lar.

Todos os tipos de violência afetam o psicológico da vítima, que pode passar imperceptível perante aos olhos dos outros, mas é caracterizada uma violência. Talvez muitas pessoas que sofrem a violência psicológica, demorem em perceber, ou muitas vezes não percebem. Segundo a APPM (Assessoria de Políticas Públicas para Mulher) de Gravataí, Violência Psicológica ou Moral, “é a violência que atinge diretamente a autoestima da mulher, por meio de palavras ofensivas, desqualificação, difamação, insultos, humilhação, entre outras”. A pessoa que sofre este tipo de agressão pode entrar em depressão, por ser humilhada diariamente.

Existe também a Violência sexual que segundo a APPM (Assessoria de Políticas Públicas para Mulher) de Gravataí, Violência Sexual, “é qualquer ato que obrigue a mulher, por meio de força, coerção ou ameaça, a praticar atos sexuais degradantes ou contra a sua vontade.”.

Para muitas pessoas este tipo de violência não pode ocorrer com casais que são casados, porém se a mulher for obrigada a fazer algum ato sexual que não esteja de acordo isso é uma violência sexual sim, pois não é porque estão casados perante a lei que a mulher deve ser submissa a o homem.

De acordo, com todas essas informações e pesquisas, entendemos que milhares e milhares de pessoas sofrem com violência domestica todos os dias, a maioria delas são mulheres indefesas e crianças pequenas e fracas, essas violências são praticadas por homens covardes que muitas vezes estão dentro de sua própria casa.

Metodologia

A pesquisa foi realizada envolvendo um estudo interdisciplinar na disciplina de História e Matemática. Para identificar a cultura da Violência contra a mulher estudamos aspectos históricos, desde a pré-história até os dias atuais, para compreendermos os processos de naturalização desta violência. E com o intuito de analisar os índices atuais sobre a Violência contra a mulher procurou-se, na disciplina de Matemática a investigação através da aplicação de questionários e entrevistas em duas modalidades, de modo que aprendemos a realizar a construção de gráficos, com auxílio do Excel e manualmente, nos levando a interpretação da linguagem visual e análise de dados. Essas modalidades de entrevista identificam os sujeitos da pesquisa, que são quarenta e nove estudantes do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, da E.M.E.F. Dr. Alípio Alfredo Sperb do município de Taquara/RS, e um representante da Casa Lilás (Centro de Referência da Mulher) de Gravataí/RS. Dessa forma, pretende-se averiguar os conhecimentos dos estudantes entrevistados acerca da temática abordada.

Com a finalidade de conhecer e buscar métodos capazes de sanar os danos gerados as mulheres vítimas de violência, elaborou-se uma entrevista gravada para um funcionário da Casa Lilás de Gravataí/RS, bem com o uma visita ao local de serviço. Os meios utilizados seriam, em um primeiro momento, ocorreu uma pesquisa online sobre os tipos de violência, e sobre a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, foi realizado um estudo em aula sobre os fatos históricos que marcam esta trajetória da Violência contra a Mulher. No segundo momento, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas a ser aplicado junto a estudantes do sétimo e oitavo ano ensino fundamental II da rede pública do município de Taquara/RS. Visando identificar os conhecimentos dos mesmos a cerca do assunto.

Com o profissional representante da Casa Lilás de Gravataí/RS, ocorreu uma entrevista gravada, que visa identificar como se dá o funcionamento da Casa no Município, quais são os benefícios que o estabelecimento proporciona as vítimas de Violência Contra a Mulher.

Após a pesquisa, foram analisadas todas as informações e dados obtidos nas entrevistas e pesquisas online, comparando e analisando os resultados.

Na disciplina de História, o método utilizado foi o de seminário, em que os alunos fizeram a leitura de um artigo “A REPRESSÃO A MULHER AO LONGO DA HISTÓRIA”. A turma foi dividida em dois grupos, cada grupo ficou com uma parte do texto. Antes da apresentação, ou da conversa, fizeram a leitura em grupo e anotaram os

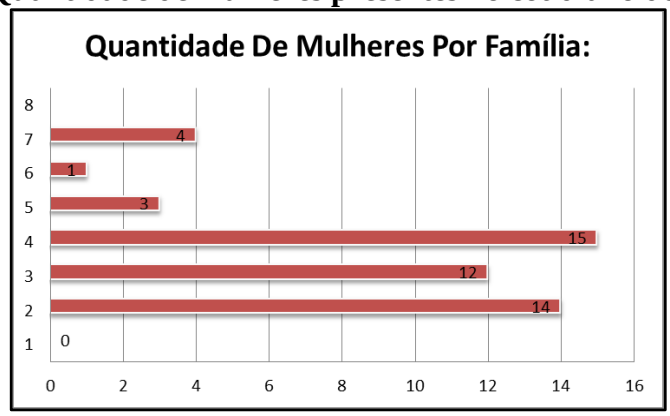
próprios questionamentos. Depois fizemos uma roda, em que as ideias foram expostas e conversamos sobre as questões históricas que envolvem a naturalização da violência contra a mulher. Para tanto, houve a análise de imagens simultânea aos apontamentos feitos pelos estudantes e dirigidos pela professora. Foram necessárias quatro aulas para conclusão do trabalho com artigo, e, posteriormente a isso, trabalhamos na confecção de um vídeo artístico para exposição de nosso trabalho na Semana Cultural da escola.

Através desta investigação, teve-se como objetivo investigar os conhecimentos dos jovens do oitavo e nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Alípio Alfredo Sperb, sobre os conhecimentos dos mesmos referentes a Violência doméstica e Contra a Mulher. O instrumento de pesquisa foi aplicado com quarenta e nove estudantes do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Taquara/RS.

Elaborou-se, um questionário com questões de múltipla escolha e questões descritivas que se referem à prática docente. Deste modo, essas serão interpretadas por gráficos e tabelas com uma discussão fundamental da analise dos mesmos.

Em um primeiro momento, a quantidade de mulheres que moram junto com cada estudante.

Gráfico 1 – Quantidade de mulheres presentes no cotidiano dos estudantes.

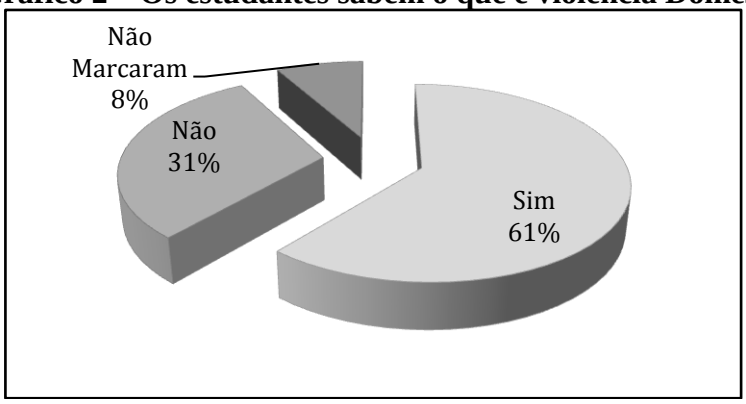


Fonte: A pesquisa (2018).

Fica evidente no gráfico acima que todos os estudantes entrevistados possuem mulheres, no seu cotidiano, e mais que uma mulher por família. Isso se torna um dado muito interessante, pois demonstra que os entrevistados possuem convívio com o foco da pesquisa.

Dando sequencia a entrevista procura-se questionar se o estudante sabe o que é violência doméstica.

Gráfico 2 – Os estudantes sabem o que é violência Doméstica.

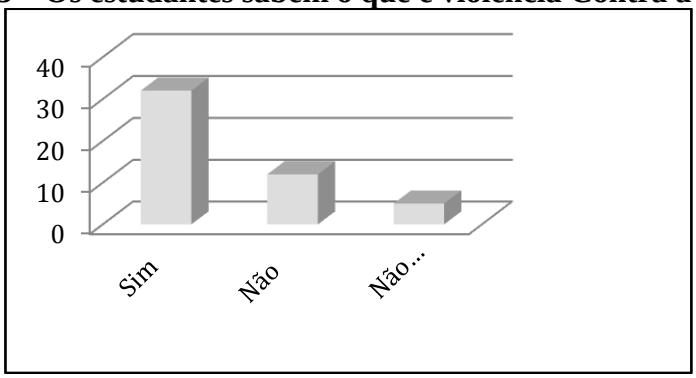


Fonte: A pesquisa (2018).

Diante das opiniões apresentadas, fica esclarecido que mais da metade dos estudantes entrevistados diz saber o que é violência doméstica. Porém 31% afirma não saber e 8% não responderam, isso é uma parcela bastante significativa.

Buscando averiguar se os entrevistados sabem sobre o assunto estudado, foram questionados sobre o conhecimento da violência contra a Mulher.

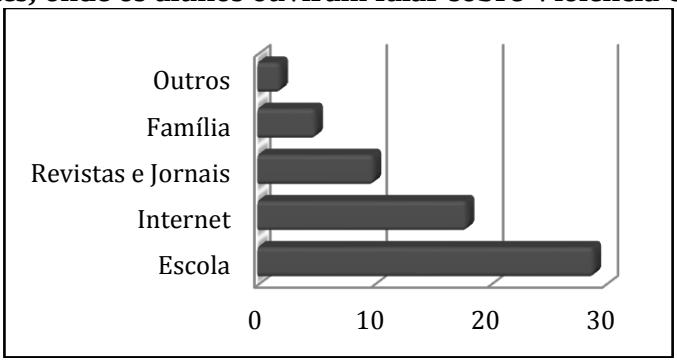
Gráfico 3 – Os estudantes sabem o que é violência Contra a Mulher.



Fonte: A pesquisa (2018).

Ao observar o gráfico acima fica nítido que uma parcela considerável sabe ou ouviu falar sobre a violência contra a mulher.

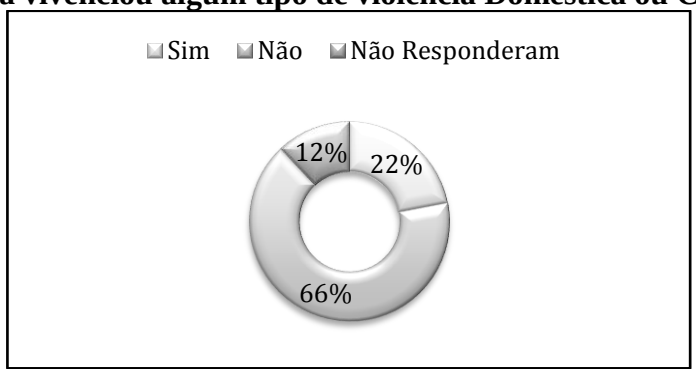
Gráfico 4 – Fontes, onde os alunos ouviram falar sobre Violência contra a Mulher.



Fonte: A pesquisa (2018).

O gráfico acima aponta como sendo a fonte, em que a maioria dos entrevistados ouviu falar sobre violência contra a mulher, o ambiente escolar. Mesmo este assunto não fazendo parte do currículo escolar, a escola como formadora de indivíduos tem a obrigação de trabalhar assuntos como este, com o intuito de informar e prevenir estes tipos de atitudes.

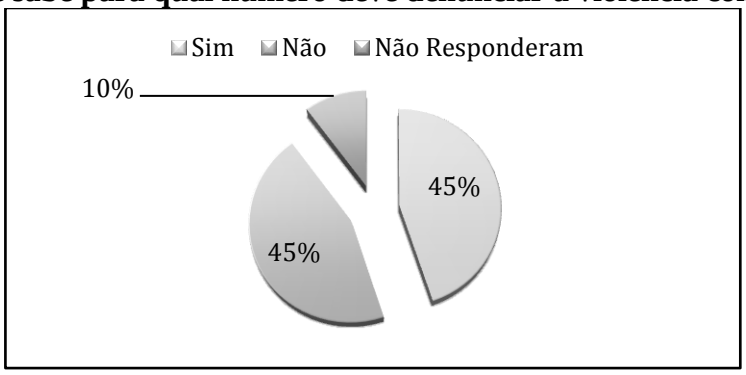
Gráfico 5 – Você já vivenciou algum tipo de violência Doméstica ou Contra a Mulher



Fonte: A pesquisa (2018).

Conforme as informações acima, mais de 60% dos entrevistados afirma que nunca vivenciou nenhum tipo de agressão doméstica ou contra a mulher, talvez por não saber o conceito adequado delas, ou por realmente não ter vivenciado.

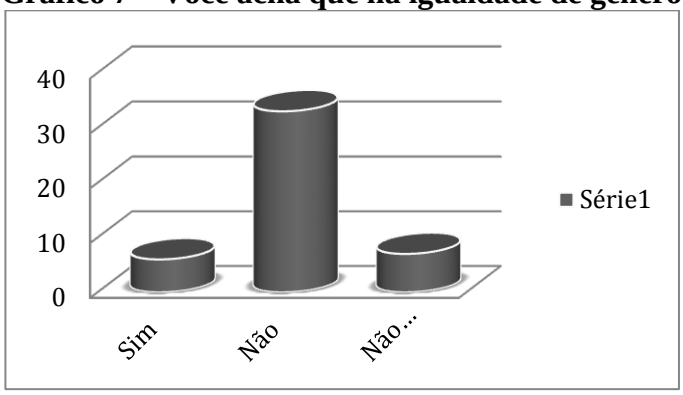
Gráfico 6 – Você sabe para qual número deve denunciar a violência contra a Mulher



Fonte: A pesquisa (2018).

Fica nítido a partir dos dados acima, que mesmo com tanta informação as pessoas não sabem o número do dique denúncia, da violência contra a mulher.

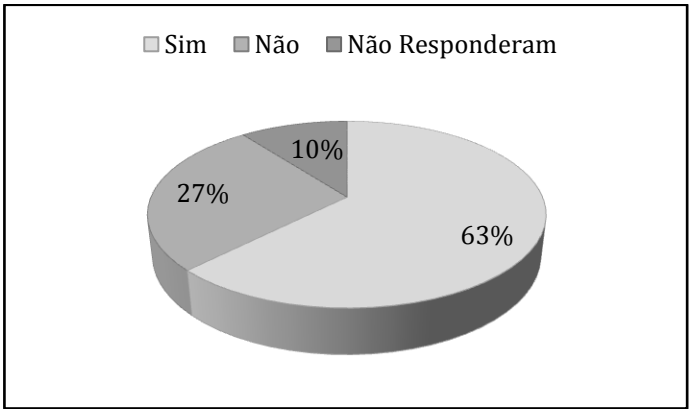
Gráfico 7 – Você acha que há igualdade de gênero



Fonte: A pesquisa (2018).

Segundo as informações coletadas, os entrevistados consideram que não há igualdade de gênero nos dias atuais. Mesmo após lutas para se estabelecer a igualdade de gênero, percebe-se que falta muito para alcançarmos este objetivo.

Gráfico 8 – Você sabe o que é a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha.



Fonte: A pesquisa (2018).

Fica claro que mais de 60% dos entrevistados afirma saber o que é a lei Maria da Penha. Porém uma parcela considerável afirma não saber, ou não respondeu, ficando a dúvida se estas pessoas também não sabem do que se trata a Lei 11.340/2006.

Análise dos dados com Assistente Social

Através desta investigação, teve-se como objetivo investigar as metodologias utilizadas No Centro de Referência da Mulher denominada Casa Lilás, situada no município de Gravataí/RS, referente aos atendimentos prestados a vítimas de Violência doméstica e Contra a Mulher. O instrumento de pesquisa foi aplicado com uma funcionária da Casa Lilás, sendo uma pessoa formada em Assistência Social da rede pública municipal de Gravataí/RS.

Elaborou-se, um questionário com questões a ser aplicado através de entrevista gravada, no local de trabalho dos mesmos. Deste modo, essas estão respondidas no Anexo A.

Em um primeiro momento, foi investigado como se dava o funcionamento da Casa Lilás, após questionou-se como podemos fazer para que nosso município possua um estabelecimento tão eficaz para apoio a vitimas de violência doméstica. Em um Segundo momento pôde-se conhecer o ambiente de trabalho da Casa Lilás, percebemos que é um ambiente bem pequeno, porém acolhedor e que não precisamos de muito espaço físico para realizar um excelente trabalho, na busca de apoio as vítimas de violência doméstica. Ficamos imensamente gratos ao conhecimento adquirido, e ao acolhimento das funcionárias da casa Lilás.

Referências

Disponível em http://acaoculturalse.blogspot.com/2014/06/a-repressao-mulher-ao-longo-da-historia.html?m=1.

Acesso em 28 de Maio, 2018. Disponível em <//www.grupoescolar.com/pesquisa/conceito-de-violencia.html>. Acesso em 05 de Julho, 2018.

Disponível em <http://www.daquidali.com.br/vida-pratica/voce-sabe-o-que-e-violencia-patrimonial-conheca-os-principais-indicios-desse-tipo-de-abuso/>. Acesso em 05 de Julho. 2018.

Disponível em <://flaviotartuce. jusbrasil.com.br/artigos/136402053/violencia-patrimonial-contra-a-mulher>. Acesso em 27 de Junho, 2018.

Disponível em <https://www.todamateria.com.br/lei-maria-da-penha/>. Acesso em 27 de Junho, 2018.

SERRES, Michel. *Diálogos sobre a ciência, a Cultura e o Tempo:* conversas com Bruno Latour. Lisboa/Potugual: Instituto Piaget, s/d.

Anexos

ANEXO A - Questionário aplicado na entrevista gravada, ao funcionário da Casa Lilás (Centro de Referência da Mulher).

1) Como Funcionam os Trabalhos realizados aqui? Quando a mulher chega aqui ela é acolhida, por uma psicóloga ou assistente social, levamos ela para a sala de acolhimento, onde relata a situação que ela esta vivenciando, se é uma relação abusiva ou se demanda de violência ela é encaminha a fazer um boletim de ocorrência junto a Delegacia da Mulher, é dado uma orientação, pois muitas vezes elas vêm com o intuito de se informar dos seus direitos, "Do que eu posso fazer, ou faço, ou até mesmo se fortalecer para poder denunciar". Quando a recebemos a gente não a obriga a fazer nada de boletim, caso se é uma coisa grave que a gente esta vendo a até tomamos uma medida, mas branda. Apesar de a lei ser antiga já, muitas mulher não conhece, então a gente informa e orienta. Este estabelecimento é aberto ao público? Sim, de segunda a sexta das 8 horas ás 18 horas e 30 minutos.
2) Qual o tempo de tratamento das pessoas que frequentam a Casa?

   Não é bem um tratamento, o atendimento psicológico que a gente faz ele é como um apoio, uma terapia de apoio para violência domestica, não possui um período certo, mas se espera que a mulher venha para o acompanhamento psicológico, porque as vezes tem o estigma de que não esta tendo violência, e a gente tem o trabalho de pontuar pra ela que sim algumas

atitudes do companheiro é uma violência, pela cultura muito machista que existe, e procuramos mostrar pra ela que aqui não é uma casa de separação, mas sim que ela entenda que esta sendo desrespeita, e que isso não é normal nem saudável.

3) Qual a capacidade do local?Não tem uma capacidade, para o atendimento psicológico é dez por dia, mas desde que começamos os trabalhos realizados já atendemos cerca de 4800 mulheres vítimas de violência.
4) Vocês possuem algum auxílio do Município, do Estado ou de alguém para manter a Casa em funcionamento? A prefeitura tem um olhar, eles pagam o aluguel as assistentes sociais e as psicólogas, somente as advogadas que atendem aqui prestam serviço totalmente voluntário, sendo seis advogadas.
5) Quais os tipos de tratamentos vocês oferecem para ajudar as mulheres?
Psicólogo, assistência social e jurídico na vara da família (separação guarda e pensão).

(6) Como foi o processo para criar a Casa Lilás na cidade de vocês? (de modo que tenhamos uma ideia das possibilidades para o nosso município). Começou de forma voluntária, as pessoas que prestavam serviço aqui não recebiam nada, ficou um bom tem sem receber somente em 2006 começamos a receber, cinco anos trabalhando sem receber, e sempre tem alguém para ajudar, a prefeitura viu que tinha demanda para atender, alugou o espaço primeiro, após viu que tinha demanda e começou a pagar as assistentes sociais e as psicólogas, somente o serviço jurídico ainda é voluntário. Depende muito de vocês irem buscar, se quiserem vocês também conseguem. A gente precisa fazer um movimento contrário para mudar essa situação de violência. Mas o ideal seria ter um abrigo para essas mães ficarem com os filhos, criar uma casa abrigo. Talvez tentarem um consórcio com os outros municípios, assim este abrigo poderia atender a demanda da região.

ANEXO B – Fotos da visita a Casa Lilás de Gravataí/RS

Fonte: A professora (2018).

ANEXO C – Fotos dos cartazes expostos na Casa Lilás de Gravataí/RS

Fonte: A professora (2018).

ANEXO D – Fotos Análise de dados.

Fonte: A professora (2018).

A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS ESTUDANTES FEMINISTAS NO MOVIMENTO ESTUDANTIL: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS

Camila Tomazzoni Marcarini[1]

Resumo: No presente artigo apresento parte dos resultados de pesquisa sobre o protagonismo das estudantes feministas no movimento estudantil, a partir da União Nacional de Estudantes (UNE). Através da investigação foi possível identificar como a auto-organização das estudantes fortalece a pauta feminista e a presença política das mulheres. As fontes de estudo foram as Cartas dos Encontros de Mulheres Estudantes (EMEs) da UNE, e seis entrevistas com as Diretoras de Mulheres do mesmo período. O tempo delimitado para a pesquisa foi de 2003 a 2015, compreendo seis gestões da entidade. É possível afirmar que as estudantes, através dos espaços de auto-organização, fortalecem o feminismo dentro da UNE e na universidade; contribuem para a presença política das mulheres no movimento estudantil; contribuem com um olhar crítico à universidade; fortalecem as ideias feministas nos espaços em que atuam; mesclam formação e organização política; e promovem um olhar que pretende a superação do modelo patriarcal, capitalista, colonial e racista das relações sociais, políticas e econômicas de nossos tempos.
Palavras-chave: Feminismo. Auto-organização. Movimento estudantil.

Origens da investigação

A investigação que realizei reflete minha formação como educadora, estudante, militante social. Posso dizer que sempre no estudo relacionei minha atuação como estudante e educadora com uma perspectiva utópica de mundo, ou seja, a busca por mais justiça social, solidariedade, fraternidade.

A vida em sociedade acaba por reproduzir valores carregados de preconceitos e injustiças, influenciando nossa racionalidade, subjetividades e quereres. A manutenção do atual modelo de sociedade patriarcal, capitalista, colonial e racista exige a manutenção de um conjunto de "verdades" e valores que são produzidos e reproduzidos. A sociedade mostra-se embebida em um mundo que aceita cada dia mais conviver com desigualdades e violências. Entre elas, a hierarquia entre mulheres *versus* homens, negras/negros *versus* brancas/brancos, pobres *versus* ricas/ricos.

É a partir deste ponto de partida que desenvolvi minha investigação, integrando feminismo, movimento estudantil, universidade. O contexto de desigualdade que vivem as mulheres não deve ser ignorado pela educação. Pelo contrário. A educação como campo de desenvolvimento humano, com distintas etapas e possibilidades de reflexão, não pode

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). camailatm@gmail.com

ausentar-se desta transformação. Como já afirmava Freire (2000, p. 67): *"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."*.

Neste sentido, reafirmo que minhas escolhas condizem com minha ideologia, com reflexões sobre presente e futuro. Severino (2014, p. 145) sobre a relação entre a dimensão social e política na escolha do tema de pesquisa já afirmava: "A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente, é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade.".

No presente artigo apresento parte dos resultados de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O foco é a relação entre os espaços de auto-organização das estudantes feministas, a partir da UNE, e o fortalecimento e presença política das mulheres nos espaços do movimento estudantil e no fortalecimento do feminismo. No primeiro momento apresento alguns aspectos da pesquisa, após a minha perspectiva feminista para pensar a realidade das mulheres e, por último, resultados do protagonismo político das estudantes através da Diretoria de Mulheres da UNE.

Caminhos percorridos, caminhos investigados

A investigação que realizei dialoga com a pesquisa participante. Minha origem de participação no movimento estudantil e feminista é parte importante de minha formação ética, política, profissional.

As sujeitas da pesquisa foram às seis Diretoras de Mulheres da UNE, entre o período de 2003 a 2015, com as quais realizei seis entrevistas semiestruturadas. O segundo momento foi à compilação das *Cartas dos Encontros de Mulheres Estudantes da UNE.* A pesquisa e coleta dos documentos foram realizadas com acesso aos espaços virtuais e com contato com as diretoras de mulheres da entidade.

Além disso, quando estudante, participei do 2° Encontro de Mulheres Estudantes da UNE em 2007, e na edição seguinte, em 2009, fui parte da comissão organizadora.

O período investigado compreende doze anos, de 2003 a 2015, delimitado também pelo tempo de realização da pesquisa. Nesse período, a participação das estudantes cresceu de 150 participantes no 1°EME para 1000 no 6° EME. Em 2016, o 7°EME da UNE que

ocorreu em Niterói, Rio de Janeiro, contou com a presença de 3000 estudantes[2]. O crescimento dos últimos quinze anos demonstra o vigor político dos encontros.

Através da pesquisa foi possível também resgatar e registrar o protagonismo das estudantes feministas na UNE e nas universidades. O protagonismo das estudantes, em especial das diretoras de mulheres, mostrou-se central para a realização dos espaços de auto-organização das estudantes em coletivos, na realização de espaços nacionais e estaduais das estudantes; para o fortalecimento da luta feminista no movimento estudantil, universidades, faculdades; no combate ao patriarcado e racismo; na organização, fortalecimento e permanência das mulheres nos espaços políticos.

Feminismo e auto-organização: a árvore feminista na selva de pinos

Os espaços de auto-organização das estudantes feministas aglutinam debate, formação e novas práticas políticas de mulheres para mulheres. As formas de organização das estudantes são variadas: coletivos de estudantes, diretorias de mulheres nas entidades estudantis, grupos de estudos, núcleos de movimentos feministas nas universidades, etc. Nacionalmente, a cada dois anos, ocorrem os Encontros de Mulheres Estudantes da UNE. Suas participantes originam-se das mais diferentes regiões do Brasil, trazendo em suas bagagens distintas realidades, culturas, reivindicações.

Em relação ao protagonismo político das mulheres e o feminismo é importante afirmar que não são novidades deste século, embora atualmente estejam mais evidentes.

O feminismo enquanto movimento social possui uma história de mais de 200 anos. Além disso, na história da humanidade, as mulheres estiveram ativas questionando as desigualdades que observavam e viviam. Muitas permanecem invisíveis. A invisibilidade das mulheres na história é abordada por Perrot (2015) e Cunha (2011) que afirmam o apagamento de suas memórias, vozes, palavras, rostos, de suas contribuições em distintas áreas do conhecimento.

Compreendo que o feminismo é potente para modificar a realidade de desigualdade que vivem as mulheres, considerando as relações interlaçadas de classe social e raça/etnia e sexo. As estudantes buscam compreender essa realidade, a questionam e organizam ações para sua desconstrução. Ainda sobre o feminismo é importante lembrar seu caráter de transformação:

[2] O 7° EME da UNE ocorreu em maio de 2016 na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, e contou com a participação de cerca de 3 mil mulheres. Disponível em: www.une.org.br. Acesso em 17 de abr. 2017.

> O feminismo como movimento de luta das mulheres só se manifesta como tal na segunda metade do século XX. Essas lutas partem do reconhecimento das mulheres como específicas e sistematicamente oprimidas, na certeza de que as relações entre homens e mulheres não estão inscritas na natureza, e que existe a possibilidade política de sua transformação. (FOUGEYROLLAS-SCWEBEL, 2009, p. 144)

O feminismo afirma que as desigualdades entre mulheres e homens não são biológicas ou naturais, mas sim construções históricas, e, portanto, mutáveis. Um exemplo da construção das estudantes resgatando reivindicações feministas, buscando desconstruções, foi a Campanha pela Legalização do Aborto da UNE, na gestão 2007-2009, que aliou o debate sobre a autonomia das mulheres sobre seus corpos com a luta geral do movimento estudantil.

Para compreender a condição desigual que vivem as mulheres utilizei a categoria patriarcado:

> O patriarcado refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia e primazia masculina. Tratar esta realidade em termos exclusivamente do conceito de gênero, distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido 'neutralizando' a exploração-dominação masculina. (SAFFIOTI, 2015, p. 145).

Para a autora, pensar o patriarcado é ir além de uma relação de gênero, é evidenciar a dominação e exploração das mulheres no atual contexto e ao longo de séculos. Segundo ela, nem sempre as relações entre os gêneros foram iguais na história da humanidade, sendo a categoria patriarcal intacta, sofrendo apenas adaptações em cada tempo histórico. A condição de desigualdade das mulheres na sociedade ocorre nas relações objetivas e subjetivas e colocam os homens nos espaços de poder, nos comandos, no campo dos privilégios. Essa realidade produz um conjunto de violências e desigualdades presentes na vida das mulheres. A dominação, violência e medo são os elementos necessários para a manutenção desta realidade: "A dinâmica entre controle e medo rege o patriarcado" (SAFFIOTI, 2015, p. 146).

Para ilustrar essa realidade que imbrica sexo, raça/etnia e classe social estão os estudos sobre a violência contra as mulheres no Brasil[3]. Por mais que há diferenças entre as

[3] Dos 4.762 homicídios de mulheres registrados em 2013, 50,3% foram cometidos por familiares, sendo a maioria desses crimes (33,2%) cometidos por parceiros ou ex-parceiros. Isso significa que a cada sete feminicídios, quatro foram praticados por pessoas que tiveram ou tinham relações íntimas de afeto com a mulher. A estimativa feita pelo Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil, com base em dados de 2013 do Ministério da Saúde, alerta para o fato de ser a violência doméstica e familiar a principal forma de violência letal praticada contra as mulheres no Brasil. O Mapa da Violência 2015 também mostra que o número

mulheres, especialmente quando olhamos a questão de raça/etnia e classe social, é possível afirmar que não há maiores distinções quando o assunto é a violência. A relação entre patriarcado e violência é latente no atual contexto e necessita de ações preventivas, não apenas encaminhamentos de ocorrências.

Assim, a auto-organização tem sido terra fértil para semear inquietações como essas e buscar mudanças. O crescimento dos espaços de auto-organização das estudantes demonstra a necessidade e potência da luta das mulheres para repensar o mundo a partir da maior justiça e liberdade das mulheres. A Carta do 1° EME demonstra isso: "[...] nós nos mobilizamos em torno da necessidade da nossa auto-organização [...] por entender que é a intervenção coletiva o melhor caminho na luta pela emancipação das mulheres". (Declaração do 1° Encontro...).

Além disso, os espaços de auto-organização pretendem-se formativos, ou seja, auxiliam na compreensão das estudantes sobre as opressões que sentem e vivenciam em seus cotidianos. Os debates, rodas de conversa, palestras, oficinas proporcionam uma formação feminista que descontrói discursos que naturalizam preconceitos e injustiças. Certamente há limites nesta construção, porém é notável na fala das diretoras entrevistadas como o estudo sobre o feminismo modifica suas vidas e as relações familiares, afetivas:

> [...] o feminismo me colocou essa coisa assim, descortinou os véus [...] mexe com a nossa vida, quebra por dentro, quebra por fora, dá pra ouvir os caquinhos, sabe? Muda as relações de família! [...] a minha relação com meu companheiro é problematizada mesmo! (Diretora E)

Neste sentido, é possível observar os impactos da formação política a partir do feminismo nos distintos âmbitos da vida das mulheres. As diretoras afirmam nas entrevistas mudanças em suas relações nos espaços públicos e privados, entendendo também a importância do dizer feminista da década de 70, sobre o privado também como espaço político. Como afirma Godinho (2008, p. 17): "É exigência do feminismo a construção de uma prática fundada em forte coerência entre o que é nossa vida pública e nossa vida privada; [...] Não se pode aceitar de forma acrítica a existência de contradições [...]".

Neste sentido, os espaços de auto-organização são potentes, pois permitem espaços de formação e comprometem-se com respostas, saídas, novas formas de relacionar-se em vida. Segundo a Diretora C, a auto-organização é fundamental para que a mulher não apenas

---

de mortes violentas de mulheres negras aumentou 54% em dez anos, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. No mesmo período, a quantidade anual de homicídios de mulheres brancas diminuiu 9,8%, caindo de 1.747, em 2003, para 1.576, em 2013. Disponível em: < http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contra-as-mulheres/ >. Acesso em: 05 out. 2018.

ressignifiquem a política, mas também descontruam afirmações patriarcais que as inferiorizam:

> O espaço de auto-organização possibilitava tanto a gente conseguir expressar, fazendo esse elo do que é subjetivo e do que é político [...] eu acho que são do suporte psicológico mesmo, do suporte político, subjetivo, que possibilita que a gente também compreenda que as repercussões do machismo não são só sobre a gente, que aquilo não acontece só porque eu sou ruim, porque eu sou fraca, porque eu não entendo, porque essas metáforas da força, da inteligência que são sempre dos homens e que acabam moldando psicologicamente como a gente se pensa. [...] (Diretora C).

É possível observar como a auto-organização das estudantes representa avanços para uma maior liberdade das mulheres e para a construção de ações feministas no movimento estudantil, universidade e sociedade.

O protagonismo da sujeita[4] política mulher

Historicamente a organização das mulheres é fundamental para a garantia de direitos e superação de desigualdades:

> [...] nas lutas pelo voto feminino e pelo acesso das mulheres à educação, assim como na exigência de direitos iguais no casamento e do direito ao divórcio, do direito das mulheres à integridade física e a controlar sua capacidade reprodutiva, o feminismo pressionou os limites da ordem estabelecida, é claro, mas também das formas de pensar o mundo que a legitimavam. (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 8)

O protagonismo das estudantes constitui-se na diversidade de feminismos presentes nos espaços de auto-organização e com isso a busca por diálogo e convergências. Cunha (2011, p. 24) fala sobre a o diálogo como desafio permanente para o feminismo na

[4] A utilização do feminino, por exemplo, com o uso da palavra *sujeitas*, não é simples acaso. O cuidado com o uso dos femininos no texto tem como objetivo visibilizar o protagonismo das mulheres no espaços do ME e da universidade, assim como resgatar a presença das mulheres em todos os espaços, em suas capacidades humanas, intelectuais, em seu protagonismo político em todos tempos históricos. Essas mulheres estudantes, assim como outras, não são coadjuvantes em seu momento histórico, pelo contrário, são ativas no combate ao machismo, ao racismo, as opressões e violências em diferentes contextos sociais. A linguagem utilizada e a reflexão sobre seu uso são tarefas importantes nos processos de construção de novas realidades. Por isso, durante o trabalho, quando me referenciar às mulheres uso a expressão "sujeitas" para reafirmar que falo das mulheres estudantes, construtoras de transformações e práticas. Na maioria das vezes, optei em colocar o feminino e masculino na ausência de um substantivo de dois gêneros. Meu uso e reflexões buscam a prática do novo na língua e no fazer da ciência. Espero expressar isso através da escrita. Não podemos ignorar o poder da língua na construção das subjetividades, do conhecimento e nos diferentes espectros sociais.

atualidade: "[...] desenvolver uma ética da singularidade, que é a busca da comensurabilidade entre pessoas culturalmente situadas, a procura face a face da alteridade, não de forma abstrata, teórica e categorial, mas ouvindo e dando espaço à plurivocabilidade".

A partir do exercício constante do diálogo, que pretende a fala e escuta, destaco uma das principais contribuições das estudantes feministas na UNE, ou seja, a formação de uma *sujeita política coletiva* a partir dos espaços de auto-organização. Segundo a Diretora C, a solidariedade presente nos espaços das estudantes produz o fortalecimento do feminismo e novos significados para fazê-lo político:

> [...] a principal inovação política que o feminismo fez e é fundamental é o espaço de auto-organização porque é ele exatamente que possibilita que a partir da nossa experiência do que é ser mulher hoje, a gente consegue dar sentido à organização política [...] Então, eu acho que o espaço de auto-organização possibilita a gente atualizar o sentido também do feminismo, e, ao mesmo tempo, possibilita que a gente tenha esse laço de solidariedade, esse espaço que é um espaço preservado, mas ele é um espaço político em que a gente consiga falar livremente sobre o que são as repercussões do machismo na nossa vida, né? (Diretora C)

Essa compreensão é reforçada pela fala da Diretora A que destaca o protagonismo das mulheres: "[...] a importância é justamente a constituição de um sujeito político que não é só como os estudantes são um sujeito político, que lutam pelos direitos dos estudantes [...] quem vai lutar pelas mulheres vão ser as mulheres." Saffioti (2015) também fala do protagonismo das mulheres na superação de sua condição de desigualdade:

> É evidente que esta luta não pode (nem deveria) ser levada a cabo exclusivamente por mulheres. [...] Todavia, é a categoria dominada-explorada que conhece minuciosamente a engrenagem patriarcal, no que ela tem de mais perverso. Tem, pois, obrigação de liderar o processo de mudança. (SAFFIOTI, 2015, p.147)

A constituição da sujeita política tem como elemento importante o *exercício de uma fala e escuta atenta*. O movimento social, não apenas o estudantil reproduz em suas esferas um conjunto de opressões, entre eles, o da palavra e do discurso. A fala das mulheres muitas vezes é ignorada, desvalorizada. Espaços mistos como partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, subjugam as vozes femininas e acabam por desencorajar suas participações. Nas entrevistas as diretoras atentam para essa realidade:

> [...] as mulheres estudantes são tolhidas de tantas maneiras, o espaço público de maneira nenhuma é o espaço das mulheres, então, todas as vezes que as mulheres jovens tentam falar algo que é político, que é público, elas são ou estigmatizadas,

> ridicularizadas, ou elas são zoadas e de maneiras, às vezes, escrachadas, mas muitas vezes de maneira sutil. (Diretora C)

As relações de poder que subestimam e desvalorizam a participação política das mulheres é parte do baixo número de mulheres na política. Os números dos espaços políticos institucionais no Brasil[5] demonstram essa realidade. Porém, a contradição entre teoria e prática quando o debate gira em torno do machismo na política torna-se um elemento de estranhamento das estudantes. Os espaços políticos de muitas das organizações políticas que em seus documentos estão comprometidos com a transformação da realidade e a construção de justiça e liberdade não coincidem com suas práticas políticas no cotidiano do fazer político. Já nos espaços de auto-organização, as mulheres exercitam a fala pública em plenárias, reuniões mistas, nas ações de rua com microfones, carros de som.

Diante dessa realidade, uma segunda contribuição é a *presença e permanência das estudantes na organização política.* Muitas organizações sociais e seus participantes, mesmo colocando-se contrários ao capitalismo, racismo, machismo, homofobia demonstram através de falas e ações uma incoerência cotidiana. Os espaços de auto-organização problematizam essa realidade e buscam compreender como ocorre a presença do patriarcado nos mais diversos espaços sociais.

Refletir sobre esta contradição auxilia a desnaturalizar privilégios, inclusive os usufruídos por aqueles que reivindicam outro mundo possível. A fala abaixo demonstra como os espaços políticos, no caso do movimento estudantil, reproduzem o machismo e contribuem para afastar as mulheres:

> Muitas meninas, às vezes, entravam no movimento estudantil e tinham experiências negativas, era muito questionado, sempre o balanço da atuação das mulheres era sempre mais rigoroso do que com os homens, então, o que a gente costumava dizer é que as meninas "quebravam" no processo, porque era sempre muito difícil conseguir dar importância que o tema pra nós tinha, né? (Diretora B)

Dessa forma, muitas reivindicações apresentadas pelas estudantes buscam mudar essa realidade. É importante destacar que esta contradição entre teoria e prática no tema do feminismo não é uma questão que ocorre apenas no movimento estudantil. Faria (2005) atenta para os reflexos que o fortalecimento do feminismo tem na exposição das contradições no interior da organização política da classe trabalhadora:

[5] Segundo Miguel (2014, p. 94), no Brasil temos menos de 9% de mulheres na Câmara de Deputados, está entre os piores colocados no ranking internacional, atrás de 154 países. No mundo, desde 1997 há uma aumento das mulheres nos espaços do parlamento, mas com um aumento em velocidade reduzida, ou seja, aumento médio de meio ponto percentual por ano.

> Foi só a partir da luta das mulheres e sua organização em movimentos próprios, ou seja, movimentos de mulheres, que essa situação foi denunciada como construção social injusta. [...] os homens como grupo social obtêm privilégios que se manifestam também na condição de cada homem. [...] Ao lutar contra a exclusão das mulheres nos deparamos com conflitos e necessidade de mudança também na família, nos movimentos sociais e nas relações interpessoais. (FARIA, 2005, p. 15-16).

Em relação ao protagonismo das estudantes organizadas através da Diretoria de Mulheres da UNE há muitas reivindicações e mudanças que ocorreram que contribuem para uma maior presença e permanência das mulheres nos espaços políticos do movimento estudantil. A auto-organização confere estabilidade maior para a presença das estudantes e é parte do aumento de mulheres nos espaços de decisão da UNE. Outro exemplo é a reivindicação inicial de cotas de 30% no mínimo de mulheres na executiva da UNE e posterior luta pela paridade:

> Compreendemos o Movimento Estudantil, bem como as demais organizações políticas como espaços que também reproduzem as relações de machismo [...] os espaços de representação política são ocupados majoritariamente por homens. A Paridade é uma ferramenta para garantir a participação das mulheres nos espaços de poder. Assim o conjunto das mulheres estudantes reivindicam, com muita unidade, rumo ao 54º Congresso da UNE, a resolução estatutária de paridade de composição para a sua gestão, executiva e plena da UNE e apontamos, também, a necessidade de construirmos essa orientação com sua rede de UEEs, DCEs, DAs e CAs (6º EME, 2015).

É possível identificar o crescimento da presença das mulheres nos cargos de direção da entidade. Na fala da Diretora C, primeira mulher negra Diretora de Mulheres da UNE, é possível identificar o fortalecimento do feminismo e a luta antirracista protagonizada pelas mulheres negras na UNE:

> [...] foi o EME que a gente construiu na Bahia, porque uma das questões também dessa diretoria foi o fato de eu ser a primeira diretora negra de mulheres da UNE [...] além também de ter sido a gestão que pro Congresso da UNE foi com a plataforma de paridade pra entidade, e a gente encerra essa nossa gestão elegendo uma mulher presidente da entidade, elegendo uma maioria de mulheres na Executiva da UNE e com grande número de mulheres atuando nas UEE[6]s. Então, eu acho que isso foi uma conquista importante que na verdade a gente foi construindo ao longo da gestão, num processo de convencimento da importância das outras forças construírem mulheres também. Eu acho que no Congresso da UNE a gente consegue a concretização desse trabalho. Na verdade não iniciou na gestão 2009, muito pelo contrário, mas tem ali o seu ponto auge, assim.

[6] Na organização do movimento estudantil, as Uniões Estaduais de Estudantes representam as e os estudantes de cada estado.

Como última contribuição está o exercício de uma *cultura política feminista.* Os espaços de organização política mista são marcados pelo acirramento político. As diferentes organizações dentro do movimento estudantil buscam diferenciarem-se como estratégia para sua construção, crescimento e assim maior participação política na executiva da UNE. Além disso, possuem distintos olhares sobre o contexto brasileiro e internacional, as políticas de educação, e sobre a própria UNE. As mulheres buscam por convergências, pautas comuns, pontos de encontros a partir do feminismo para a construção de ações coletivas. Nos EMEs não há a necessidade de delegações eleitas, formações de chapas. O exercício é contrário, ou seja, a busca é por consensos, convergências:

> Pra gente essa tradição de, da solidariedade, de construir sem rivalização, entendendo que o espaço auto-organizado tem que ser o espaço dos consensos e não contagem de garrafinha tem que ter uma política realmente diferente do que todos os outros espaços, principalmente os mistos do movimento estudantil, necessariamente não entrou na cabeça de todas as forças, até hoje. Sentimento de guerra de torcida até hoje. Isso não faz bem pro feminismo, não faz bem pra luta das mulheres. Entender então que eu tenho que derrota a outra mulher. O meu esforço durante toda a gestão foi construí resoluções em todos os espaços da UNE. (Diretora E)

A central para as estudantes é a unidade das mulheres e a melhora de suas vidas em muitos âmbitos. Na Carta do 1°EME as estudantes afirmam como um dos desafios: "[...] a construção de uma plataforma feminista para a sociedade, a universidade e para o movimento estudantil.". Por fim, as práticas feministas inauguram novas possibilidades do fazer político com novas caras, cores e olhares:

> Quando você tem um movimento com muita presença de mulheres, aquele movimento é diferente. Aquela frasezinha da Bachelet que a gente gosta de usa: "Quando uma mulher entra na política muda a mulher, quando muitas mulheres entram na política, muda a política" é batida, mas é verdade. [...] Então quando esses espaços se fortalecem entre as mulheres, na dinâmica dentro de um movimento misto como é o estudantil, ajuda a vê que não tem só um jeito de fazer as coisas, que tem outras formas de lidar, e que não precisam ser hierarquizadas. [...] A solidariedade dos laços que se constroem a partir daí, dessa identificação dos processos de vida, de política, te ajuda a se colocar pelo outro, e interfere na sua ética de encarar a vida também. (Diretora A)

As estudantes feministas, através da auto-organização, contribuem para pensar os desafios e limites do modelo patriarcal, capitalista e racista que vivemos. Mais do que isso, constroem alternativas a esse modelo. O feminismo fortalece a luta das estudantes na universidade, no movimento estudantil e sociedade. É importante identificar os avanços e

limites desta construção, e destacar o protagonismo político das mulheres em muitos momentos da história e nos tempos atuais.

Referenciais

1° EME – Encontro de Mulheres Estudantes da UNE. *Declaração do 1° Encontro de Mulheres Estudantes da UNE.* São Paulo, 2005.

6º EME - Encontro de Mulheres Estudantes da UNE. *Carta do Paraná.* Curitiba, 2015.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política:* uma introdução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

CUNHA, Teresa. Feminismos de-lá-para-cá-e-para-além do Sul e do Norte. In: CUNHA, Teresa et. al. *Elas no Sul e no Norte.* AjPaz. 2011.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teoria do). Tradução de Francisco Ribeiro Silva Júnior. In: HIRATA, Helena et. al. *Dicionário Crítico do Feminismo.* São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FOUGEYROLLAS-SCWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. Tradução de Vivian Aranha Saboia. In: HIRATA, Helena et al. *Dicionário Crítico do Feminismo.* São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FARIA, Nalu. O Feminismo Latino-Americano e Caribenho: perspectivas diante do neoliberalismo. In: FARIA, Nalu, POULIN, Richard (orgs.). *Desafios do Livre Mercado para o Feminismo.* SOF, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GODINHO, Tatau. O feminismo é uma prática. In: JORGE, Flavio; PAPA, Fernanda. *Reflexões com mulheres jovens do PT.* São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

MARCARINI, Camila T. *As sujeitas políticas e a formação na universidade: Encontros de Mulheres Estudantes da UNE 2003 – 2015.* 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

PERROT, Michelle. História (sexuada da). In: HIRATA, Helena et al. *Dicionário Crítico do Feminismo.* São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. *Minha história das mulheres.* Tradução Angela M. S. Côrrrea. 2. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência.* 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Dimensão ética da investigação científica.* Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014.

UMA PROPOSTA DE MÉTODO NA INVESTIGAÇÃO DA EVASÃO DISCENTE EM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

Camila Wolpato Loureiro[1]
Felipe Farret Brunhauser[2]

Resumo: A evasão discente é apontada nos últimos anos, como um dos maiores problemas enfrentados por cursos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares (PUP's/ PVP's). A pesquisa a seguir busca perceber a emergência das principais características de grupos com maior risco de evasão discente em PUP' s/ PVP's. O Pré-universitário Popular Alternativa (PUPA), na cidade de Santa Maria, foi o espaço escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Por meio da construção de banco de dados com informações como: raça, gênero, ocupação, renda familiar, etc, foi possível mapear onde estão, quem são e os possíveis motivos que levaram a evasão de alunos (as) no PUPA ao longo do ano de 2016. Ainda que utilizemos um espaço e tempo específicos, a pesquisa desenvolve uma proposta de método de análise, identificação e prevenção de possíveis causas para a desistência estudantil.
Palavras chave: Educação Popular. Pré-Universitário Popular. Evasão discente.

Considerações iniciais

Os cursos PUP's/ PVP's são iniciativas educacionais que se propõem a capacitação de pessoas das classes populares, para o ingresso no Ensino Superior, público. Esse (re) pensar de uma educação superior pública e democrática não se restringe aos conteúdos revisitados, mas também às metodologias, abordagens e epistemologias em questão (LOUREIRO, 2017, p. 48). Tais grupos estabelecem formas diferentes de organização interna, podendo existir grupos ligados à Organizações Não Governamentais, Cursos assistenciais, Cursos voluntários, Cursos de Educação Popular, Cursos institucionalizados, Cursos comunitários, entre outros. Certamente Paulo Freire permeia as diversas realidades, principalmente nos cursos que entendem a Educação Popular freireana na construção da sua *práxis* cotidiana. Assim, os cursos freireanaos procuram um compromisso com a dialogicidade educacional percebendo os (as) alunos (as) como ponto central no processo de ensino-aprendizagem.

[1] Graduada em História - Licenciatura Plena e Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é Mestranda e bolsista Capes/ FAPERGS no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim e membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU). E-mail: camilawolpato.l@gmail.com
[2] Graduando em História - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou como educador e coordenador da equipe de História entre os anos de 2015 e 2017 no Pré-Universitário Popular Alternativa, além de ter sido integrante do projeto de pesquisa "15 anos de história: a trajetória do PVPA e a Educação Popular na atualidade". E-mail: felipefarret.b@gmail.com

Em uma proposta de abertura de novas formas de pensar a evasão discente, a pesquisa apresentada aqui, procura enfocar nos cursos PUP's/ PVP's, que possuem na Educação Popular, de matriz freireana, suas bases teóricas e práticas. Além de, analisar os motivos da evasão no Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA)[3], como amostragem possível para outras realidades. Verificando em que medida as fontes e documentação escolhidas, podem enriquecer e contribuir na discussão de políticas de combate à evasão em PUP's/ PVP's. Em última instância, contribuir para a construção de um educador-pesquisador engajado e interessado em perceber a vida cotidiana dos educandos (as) que estão frequentando o projeto.

Desenvolvimento

Em um levantamento da literatura da área acerca da problemática da evasão discente em PUP's/ PVP's, percebemos que as publicações encontradas se concentram em metodologias como: (1) a aplicação de questionários (online e offline); (2) consulta direta aos educandos através de ligações telefônicas; (3) entrevistas semi-estruturadas. Em uma proposta de inovação do método, trazemos uma pesquisa documental de cruzamento de dados como uma alternativa para dar visibilidade a grupos mais propensos a desistência estudantil.

Sem reduzir os (as) educandos (as) a números, o método se sustenta uma vez que, ao utilizarmos documentações e metodologias acessíveis a outras experiências de cursos PUP's/ PVP's, temos a esperança de instigar a produção de estudos semelhantes em outros contextos que enfrentam problemas parecidos.

A presente pesquisa faz parte uma investigação maior e em função de uma delimitação de páginas e espaço, iremos apresentar apenas alguns dos dados levantados. Assim, as informações foram aglutinadas em um banco de dados desenvolvido pelos pesquisadores, a partir de dois tipos de fontes documentais: (1) ficha de inscrição no projeto; (2) controle de chamadas de cada uma das 12 disciplinas no ano de 2016. A fim de delimitar

[3] O PUPA é um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria que, desde o ano 2000, atua em uma perspectiva humanizadora e crítica, pensando o ingresso de camadas populares no Ensino Superior público, como um direito que precisa ser garantido e ampliado. Anualmente o projeto conta com cerca de 100 educadores, subdivididos em 12 grupos de trabalhos disciplinares visando atender a demanda de conteúdos cobrados na prova do Exame Nacional do Ensino Médio. O projeto abre 150 vagas no início do ano, mas em função da evasão, mais educandos (as) são incorporados ao grupo ao longo do ano. Dispostos em 4 turmas de cerca de 40 alunos (as) cada, em sua maioria são pessoas provenientes de camadas populares da cidade de Santa Maria.

metodologicamente a pesquisa foram escolhidas duas turmas, uma com 40 alunos (as) e outra com 30 alunos (as).

As fichas de inscrição são provenientes do processo seletivo de entrada no PUPA , onde os (as) educandos (as) fornecem voluntariamente, informações como: nome, idade, gênero, estado civil, se possui filhos, local e condição de moradia, ocupação profissional, linha de ônibus que utiliza, renda familiar e por pessoa, se está cadastrado em programa social e se já participou do projeto em anos anteriores. Já a utilização das listas de chamadas nos possibilita saber o período do ano em que cada estudante evade.

Os dados revelaram que no ano de 2016, o PUPA apresentou um índice de desistência estudantil de 67%, sendo a maior parte ocorrida até o mês de julho. Quando cruzamos os dados de evasão com a ocupação dos estudantes e o gênero, descobrimos que proporcionalmente as mulheres evadem mais do que homens em todas as situações de ocupação - sejam estudantes e trabalhadores (as), apenas estudantes ou desempregados (as). Mais especificamente, entre pessoas que apenas estudam, 62% das mulheres desistem, para 40% dos homens; entre quem apenas trabalha, 90% das mulheres evadem, em relação a 80% dos homens. O mesmo padrão ocorre às pessoas desempregadas, com 79% de evasão feminina e 57% masculina. Os dados totalizam que 72% das mulheres evadiram no ano de 2016, para 52% dos homens. De forma mais direta, estes números nos dizem que, proporcionalmente, as evasões ocorrem principalmente entre trabalhadores (as) e desempregados (as), e dentro destes grupos, ocorre principalmente com o sexo feminino.

Considerações finais

Percebemos ser importante desenvolver métodos como o proposto aqui, na busca incessante de trazer a tona os grupos de pessoas que mais estão deixando de frequentar os PUP’s/ PVP’s. Acreditamos que este tipo de pesquisa possui sua relevância, uma vez que não visa “enumerar” os sujeitos de pesquisa, mas identificar padrões que influenciam na desistência de educandos (as) dos cursos. Em linhas gerais, concentramos nossos esforços em criar uma possibilidade de diagnóstico dos problemas de evasão em cursinhos PUP’s/ PVP’s, que nos trouxesse resultados úteis e ao mesmo tempo, fosse possível de ser testado em outros contextos de cursos populares.

Referências

COSTA, A. R.; GOMES, T. F. Contribuições da obra de Paulo Freire nos Encontros de Cursos Pré-Universitários Populares: redes de indignação e esperança. *Revista de Educação Popular*, v. 16, p. 137-151, 2017.

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

_____. *Extensão ou Comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOUREIRO, Camila. *Redes de Indignação e Esperança:* o caso dos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares no Rio Grande do Sul, nas décadas de 1990 e 2000. Santa Maria: UFSM, 2017.

ZAGO, N. Cursos prévestibulares populares: limites e perspectivas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n.1, 149174, jan/jun. 2008.

SILVA, R. B. G. et al. Evasão no cursinho pré-vestibular da FCA/UNESP: a interpretação do aluno evadido. *Rev. Ciênc. Ext.* v.6, n.1, p.67, 2010.

DOAÇÃO DE SANGUE E CONJUNTOS NUMÉRICOS: A MATEMÁTICA E A RELAÇÃO COM O COTIDIANO NA PRÁTICA FREIREANA

Carine Wilborn Perola[1]

Resumo: A representação do sistema sanguíneo ABO contribui para a aplicação de conceitos relacionados a conjuntos em uma situação real, aspecto que torna o aprendizado mais significativo, considerando o tema "sangue" ser de extrema e atual importância, pois desempenha diversas funções importantes em nosso organismo, como o transporte de substâncias e oxigênio, a regulação da temperatura corporal e a proteção contra infecções. Desse modo, pacientes submetidos a transplante de órgãos, tratamento de algumas doenças ou que sofreram grandes acidentes precisam repor o sangue e, para isso, dependem da doação de outras pessoas, fato esse que mobilizou a realização de campanhas nas redes sociais, pesquisas mais aprofundadas e detalhadas sobre o assunto, exames identificando o tipo sanguíneo e o fator RH.
Palavras chave: Doação de Sangue. Conjuntos Numéricos. Aprendizagem Significativa. Relação com o Cotidiano. Cidadania. Humanização

Considerações iniciais

"A Educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática".

O presente projeto teve o intuito de proporcionar que o aluno perceba a relação existente entre Doação de Sangue e os Conjuntos Numéricos reconhecendo a importância da doação de sangue, divulgando nas redes sociais e compartilhando informações, assim, possibilitando a relação - teoria prática, no exercício de cidadania no viés da humanização, olhar para o outro, ponto destacado pelo educador Freire (2015).

Pois, para ele, a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. "No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade".

Desenvolvimento

A representação do sistema sanguíneo ABO contribui para a aplicação de conceitos relacionados a conjuntos em uma situação real, aspecto que torna o aprendizado mais significativo.

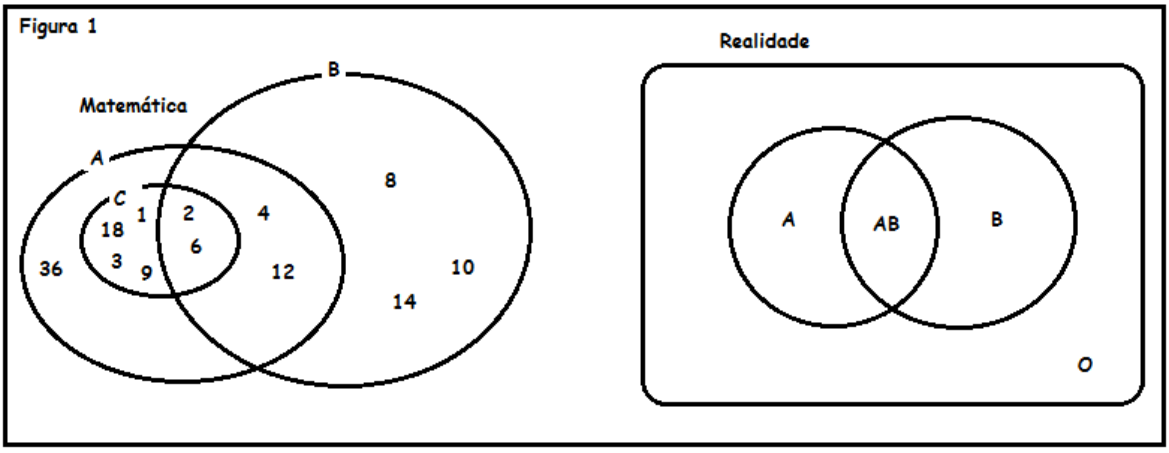
Conforme o livro didático, o sangue é um líquido vermelho viscoso que desempenha diversas funções importantes no organismo, como o transporte de substâncias e oxigênio, a

[1] Pós Graduação, FACCAT, carinewilborn@hotmail.com.

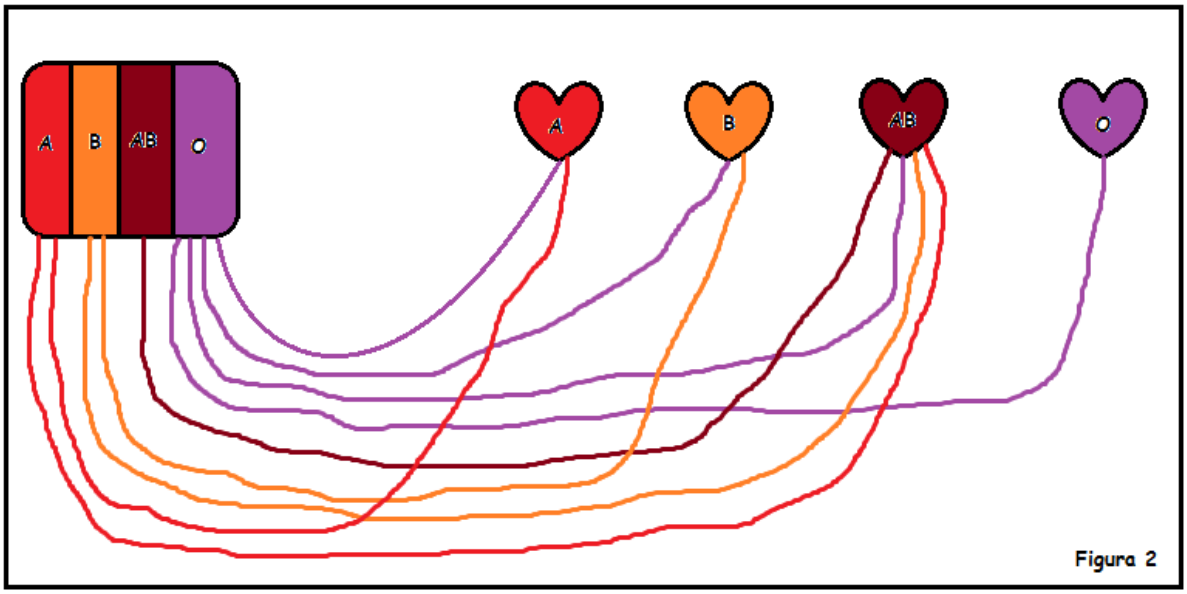
regulação da temperatura corporal e a proteção contra infecções. Desse modo, pacientes submetidos a transplante de órgãos, tratamento de algumas doenças ou que sofreram grandes acidentes precisam repor o sangue e, para isso, dependem da doação de outras pessoas.

Ainda no mesmo livro, diz que entre os sistemas de grupos sanguíneos está o **ABO**, do qual fazem parte os tipos **A**, **B**, **AB** ou **O**, cuja diferença é a presença do antígeno. Um indivíduo que possui apenas antígeno **A**, tem tipo sanguíneo **A**, o que possui apenas o antígeno **B**, tem tipo sanguíneo **B**, e no caso de possuir os dois antígenos, tem tipo sanguíneo **AB**. Por último, os que não possuem nenhum dos dois antígenos, têm tipo sanguíneo **O**.

A partir daí, consegue-se fazer a relação se os elementos de um conjunto pertencem ou não pertencem a ele ($\in ou \notin$), se está contido ou não ($\subset ou \not\subset$), união e intersecção ($\cup e \cap$), que é a parte da Matemática, com os antígenos presentes no sistema sanguíneo, que é a realidade. A figura a seguir, mostra a comparação por meio de um diagrama de Venn:



Em uma transfusão sanguínea, o organismo receptor não reconhece os antígenos que o sangue não possui e reage produzindo anticorpos contra eles. Observe na figura abaixo as possíveis transfusões entre pessoas dos diferentes tipos sanguíneos:



Analisando a figura acima, os alunos entenderam facilmente e visivelmente que o tipo sanguíneo O, é considerado doador universal e o tipo AB, receptor universal.

A partir desta atividade surgiu a ideia então de uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto com informações e imagens. Posteriormente foram confeccionados cartazes e panfletos para divulgar a importância da doação de sangue, incentivando a mesma.

Isso provocou uma curiosidade nos alunos de saberem o seu tipo sanguíneo, para o caso de precisarem ou no futuro serem doadores. Foram providenciados os exames, que foram realizados gratuitamente em parceria com a Prefeitura Municipal, e com a colaboração dos pais, que autorizaram e se disponibilizaram em levar os alunos até o laboratório. E com os resultados em mãos, foi feita uma comparação com o esquema acima, identificando os doadores e respectivos receptores.

Também foi feita uma divulgação na internet, como forma de campanha e incentivo, na página da escola. Esta divulgação, sugestão da professora Raquel Karpinski, da FACCAT, ainda está ocorrendo.

O próximo passo é conseguir que o hemocentro venha até a cidade, coletar as doações.

Considerações finais

O resultado deste projeto foi e está sendo maravilhoso, pois além de conseguir enfrentar o meu medo de sangue (não superei, mas consegui abordar o assunto sem me prejudicar), ver o interesse dos alunos foi muito gratificante.

O assunto superou todas as expectativas, os alunos compreenderam de uma forma mais significativa o conteúdo trabalhado “Conjuntos Numéricos”, e ainda mobilizaram, envolveram muita gente, fora da escola, tendo consciência de um assunto tão importante nos dias de hoje.

Ao encontro da questão cidadania e humanização Freire (2015) aponta: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Assim, percebemos o quanto é importante trabalhar a leitura de mundo dos educandos e seus interesses, o viés da cidadania, cooperação e humanização do cuidado para com o outro perpassando todo o processo do projeto, onde a relação entre professor e educandos aparece de forma prazerosa e legítima, fazendo assim, que os alunos aprendam cada vez mais e compartilhem suas aprendizagens.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2015.·.

SOUZA, Joamir Roberto de; PATARO, Patrícia Rosana Moreno. *Vontade de Saber Matemática, 8º ano.* 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE

Carla Hax Hartleben[1]

Resumo: O presente escrito apresenta singelas reflexões a luz das ideias Freirianas sobre as necessárias mudanças na prática docente atual. Onde se faz urgente ressignificar as práticas, se distanciando das metodologias repetitivas, que fazem uso somente da memorização, investindo em metodologias baseadas na investigação. Nesse sentido é papel do docente reestruturar e ressignificar a sua prática pedagógica possibilitando o aluno a conhecer a realidade em que está inserido, elaborar hipóteses e criar argumentos que possibilitem uma efetiva elaboração e construção do seu conhecimento. Sabe-se, no entanto, que o docente necessita do engajamento dos gestores educacionais, além de qualificação continuada. No mais verdadeiro sentido Freiriano acredito que a transformação social se dá a partir da educação com significados.
Palavras-chave: Reflexões. Investigação. Práticas Pedagógicas.

Reflexões

Nos dias atuais, onde a maioria das pessoas tem acesso a muitas informações, ainda possuímos uma educação baseada na mera transmissão de conteúdo, acabando com a curiosidade, alegria e entusiasmo que os alunos possuem ao ingressar na educação básica. Ainda temos uma escola centrada na repetição e reprodução de exercícios.

É necessário que ocorra avanços nas práticas educacionais visando acompanhar as mudanças do mundo moderno, utilizando novas metodologias, dentre elas: Educar pela pesquisa, a busca da interdisciplinaridade, um novo olhar para os ambientes de aprendizagem, entre outros, para que os processos de ensino sejam mais eficientes e motivadores, alcançando melhores resultados.

Atualmente um grande desafio da educação é que ocorra a aprendizagem de qualidade a todos os alunos.

Para que o processo de aprendizagem provoque mudanças, é importante que o aluno possa relacionar as experiências já vividas na construção dos conhecimentos, que ocorra uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, sendo ele protagonista desse processo dinâmico da construção do conhecimento.

Desta forma a prática docente deve distanciar-se, segundo Ole Skovsmose do paradigma do exercício, na qual a educação se enquadra na maioria das vezes. No paradigma do exercício, os alunos recebem conteúdos para serem memorizados, questões a serem

[1] Mestranda em Ensino de Ciências Exatas da FURG; Especialista em Gestão Escolar pela FACCAT; Diretora da EMEI Professora Ida Maria Krupp na rede municipal de Igrejinha.

realizadas, existindo uma e somente uma resposta certa. Sendo muitas vezes mero repetidores de exercícios, os quais não têm sentido e significado para a sua vida.

Neste sentido a prática docente deve ser reestruturada, trazendo nas atividades a proposta da investigação e da construção do conhecimento. A escola precisa ser ressignificada pelos docentes, pelos alunos e pela comunidade escolar. Freire acredita que:

> "É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (1996, p. 13).

Portanto os gestores escolares juntamente com os docentes devem estar engajados em se deslocar do paradigma do exercício para o trabalho por investigação, inserir-se em ambientes que ofereçam recursos para a investigação. Necessitam adotar os pressupostos da "Educação pela Pesquisa" (DEMO, 1998) nas atividades de sala de aula, pois esta amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Por isso Freire afirma:

> "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". (1996, p.15).

É através do Educar pela Pesquisa que o professor poderá motivar o aluno e despertar o interesse pelo conhecimento, pois ele participa ativamente do processo, sendo convidado a propor questionamentos, construir argumentos e compartilhar esses resultados, a fim de contribuir na sua construção enquanto indivíduo.

Através desses princípios que percorremos o ciclo gnosiológico, que para Freire é dividido em dois momentos, onde o ensino e aprendizagem se dão pelo conhecimento já existente e pela produção do conhecimento ainda não produzido ou conhecido.

Para torna-se um docente que utiliza diversos ambientes de aprendizagem, que se apropria do Educar pela Pesquisa deve este liberta-se da autoridade contida e exercida pelo professor tradicional, deve abrir mão de ser o detentor do saber e arriscar sair da sua zona de conforto e dirigir-se a uma zona de risco. O docente irá encontrar em qualquer um dos cenários para a investigação incertezas, medos e riscos. O grande desafio nesse caso é não voltar para o paradigma do exercício e sim, encarar e atuar nesse novo processo de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire:

> "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. 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". (1996, p. 16).

Sabe-se que para que ocorram avanços na sala de aula dos docentes precisamos bem mais que qualificações permanentes, se faz necessário o efetivo envolvimento docente, uma motivação interna em transformar sua prática, a audácia de inovar e percorrer outros caminhos, mesmo permeado de inseguranças.

> "É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre de esforços para superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos". (FREIRE, 1996, p.37).

A reflexão e a mudança de postura em nossa prática pedagógica trarão resultados no dia a dia da sala de aula, teremos alunos participativos, críticos, engajados no processo e na construção do seu conhecimento. Dessa forma teremos alunos autônomos e comprometidos com a sua aprendizagem, configurando assim o papel social da escola, também descrito e vivenciado por Freire.

Referências

DEMO, P. *Educar pela pesquisa.* São Paulo: Autores Associados, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SKOVSMOSE, Ole. *Cenários para Investigação.* Bolema, Rio Claro. São Paulo, v.13, n 14, 2000.

RECONFIGURANDO O ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O DIÁLOGO FREIRIANO

Carlos Eduardo Moreira[1]

Resumo: Este texto discute as possibilidades de reconfiguração do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), por meio do diálogo freireano, no Arranjo Educacional Democrático (AED). As principais características do ADE são a participação do setor empresarial, a realização de diagnóstico microrregional ou regional e a utilização de visão sistêmica na análise do diagnóstico da realidade educacional, para fazer confluir as estratégias definidas nos planos municipais de educação de cada ente federado participante. No processo de recentralização, os ADEs têm utilizado programas, indicadores do Governo Federal e direcionado à política municipal de educação para efetivar as ações do II Plano Nacional de Educação. Na revisão e reinvenção dessa proposta de inovação, conclui-se com a apresentação de um conjunto de medidas para transformar essa proposta de inovação em um espaço democrático para efetivar uma educação escolar com qualidade social, na forma de um Arranjo Educacional Democrático.
Palavras-chave: Arranjo de Educação Democrático. Empoderamento. Diálogo Freireano.

Palavras iniciais

O Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) é uma proposta de inovação político-administrativa que teve origem nos chamados arranjos de desenvolvimento do Governo Lula (2003-2010), para resolver os principais problemas socioeconômicos e promover o intercâmbio de ideias e experiências entre os habitantes de uma microrregião ou região do país. Na Educação Básica, essa inovação apareceu, na forma da Lei, no § 7º do artigo 7º, da Lei Federal nº. 13.005/2014, que instituiu o II Plano Nacional de Educação (PNE): "O fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação" (BRASIL, 2018b).

A proposta do ADE tem-se traduzido pela mobilização de representantes de empresas privadas, administradores públicos e segmentos da sociedade civil de Municípios que possuem proximidade geográfica, semelhanças nas atividades econômicas e um passado histórico comum, para o desenvolvimento de ações conjuntas que beneficiem a educação pública municipal. Uma perspectiva de regime de cooperação horizontal, muito pouco praticada no país, uma vez que há uma tendência em identificar a política educacional com um período de governo de um ente federado exclusivo: Município, Estado, Distrito Federal ou União (ABRÚCIO, 2017).

[1] Especialista em Direito Educacional, Mestre em Educação, Doutor em Políticas Educacionais e Coordenador do Programa Educação Municipal do Consórcio Público Intermunicipal Serra Catarinense (CISAMA). E-mail: carloseduardomoreira@yahoo.com.br.

O regime de cooperação horizontal não está predefinido nem orientado por uma legislação específica, como previu o artigo 13 da Lei Federal nº. 13.005/2014 do II PNE (BRASIL, 2018b). O que levou muitos municípios a construírem caminhos próprios para estabelecer arranjos, observando relatos de experiências de outros estados e regiões e as orientações anotadas na Resolução nº. 1/2012 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2012). Esses relatos, em geral, apresentam uma reflexão ainda muito marcada pela falta de criticidade, caracterizados pelo experimentalismo, tendo o acompanhamento da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do Ministério da Educação (MEC), como foi apresentado em sete experiências no livro "Cooperação intermunicipal - experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil" (ABRÚCIO, 2017).

Independente das estratégias que são utilizadas no caminho desenhado para a construção do ADE em cada território, em torno de 27 estimados no país[2], há algumas características comuns na história dessa proposta de inovação político-administrativa.

A primeira delas é a presença do setor privado enquanto parceiro ou coordenador, representado por entidades que têm investido um volume significativo de recursos financeiros e contratados especialistas em educação para elaborar ferramentas de administração educacional e assessorar a construção de Arranjos Educacionais, a exemplo do Itaú-Social, do Unibanco, da Fundação Natura, da Fundação Ayrton Senna, do Instituto Positivo de Curitiba, da Fundação Vale, da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), entre outras.

A segunda característica é a realização de diagnóstico microrregional ou regional baseado em dados oficiais quantitativos dos institutos de pesquisa como IBGE e INEP, fundações de federações de indústrias, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e resultados do PISA da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e do Comércio (OCDE). O principal parâmetro para medir a qualidade da Educação Básica, no Brasil, tem sido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, de acordo com o Decreto Presidencial nº. 6.094/2007 (BRASIL, 2007).

Por último, e não menos importante, utiliza-se a visão sistêmica na análise dos dados obtidos no diagnóstico da realidade educacional, especialmente, para fazer confluir as Metas

[2] Foi apresentada a quantidade de 27 Arranjos Educacionais existentes no país, envolvendo cerca de 157 municípios, no III Encontro da Rede Consórcios Intermunicipais de Educação, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, no período de 9 a 11 de agosto de 2018.

e Estratégias definidas nos planos municipais de educação com as dimensões econômicas e sociais de cada ente federado.

Para aprofundar o debate sobre as possibilidades e os desafios na implementação de um novo tipo arranjo, a partir do ADE, este texto procura responder à seguinte questão: Como reconfigurar o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), orientado pelo setor empresarial e pelo atual Governo Federal, para o Arranjo Educacional Democrático (AED) a ser forjado no diálogo freireano e tendo a participação qualificada da comunidade escolar?

Como forma de responder a esta questão, organizei este texto em três momentos distintos e complementares: primeiro, apresento as principais medidas governamentais que caracterizam o processo de recentralização da política de Educação Básica; segundo, discuto os diferentes caminhos para a estruturação de um Arranjo Educacional, e terceiro, afirmo quais são as principais possibilidades e desafios para a reconfiguração do ADE em Arranjo Educacional Democrático (AED) na perspectiva da dialogicidade freireana.

Medidas recentralizadoras da Política de Educação Básica no Brasil

No Brasil, é possível identificar medidas recentralizadoras definidas nos governos Lula, Dilma e Temer, no campo da Política de Educação Básica, sintetizadas na proposição do Sistema Nacional de Educação (SNE), ancorado no texto do II PNE (BRASIL, 2018b). As medidas foram coordenadas pelo MEC e sustentadas por argumentos que responsabilizaram a descentralização político-administrativa, definida nos termos da LDB/96 (BRASIL, 2018a), como ineficiente e assumida por diretores e educadores (as) “incompetentes”, além de ser considerada a principal responsável pelos resultados negativos de desempenho de educandos das escolas públicas municipais.

De uma forma geral, as medidas recentralizadoras adotadas pelo MEC estão relacionadas com uma associação complexa entre limites e dificuldades de municípios brasileiros em desenvolver o seu projeto educacional de forma autônoma, e a chamada Judicialização da Educação Básica no país, por iniciativa do MEC, a partir de 2016, com a interferência direta dos órgãos de controle institucional do próprio Estado, especialmente no controle dos recursos públicos da União alocados na educação pública municipal: Tribunal de Contas da União (TCU), Ministério Público, Controladoria Geral da União (CGU) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC (MOREIRA, 2011).

1) Limites e dificuldades da maioria dos municípios na formulação do seu projeto educacional:

Na esteira da tradição das experiências exemplares de projetos educacionais democráticos em estados e municípios brasileiros, nos anos 90 e na primeira década do século XXI, é possível destacar o Orçamento Descentralizado da Educação da educação pública de Porto Alegre, os conselhos e a gestão democrática de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação em São Paulo (MOREIRA, 2016).

Um traço marcante dessas experiências foi o aproveitamento da descentralização da Educação Básica para implementar o próprio projeto educacional por meio de práticas democráticas. Ou seja, a utilização das "brechas legais" para mobilizar a comunidade escolar e a sociedade local para construírem coletivamente a proposta educacional dos sistemas municipais de ensino. Cabe ressaltar que esses entes federados tiveram a iniciativa de buscar os meios necessários para desenvolver esse trabalho, em especial, por meio de convênio e termo de cooperação com universidades, formação de equipe qualificada de trabalho nas secretarias de educação, apoio de associações e sindicatos de educadores (as), formação de grupos de trabalho com a participação da comunidade escolar e representantes da sociedade civil, estabelecimento de contratos de trabalho com ONGs, desenvolvimento de metodologias participativas de planejamento, entre outros.

Outro traço significativo dessas experiências foi a utilização dos referenciais freireanos para a construção democrática de práticas educacionais e da política educacional como um todo, com a ampliação dos canais de participação de novas institucionalidades e o trabalho de formação continuada dos (as) educadores (as). Destacam-se, de uma forma geral, a postura educativa dos agentes do Estado, nessas experiências, e a utopia de criar espaços de negociação de conflitos mesmo existindo os chamados riscos da indeterminação da Democracia Participativa, do não saber o que será definido, a princípio, antes da finalização do debate coletivo. Ou seja, voltou-se para o reconhecido do outro como um sujeito de direitos que precisava expressar a forma como compreendia e experimentava a sua condição social e se colocava diante dos projetos educacionais em curso (FREIRE, 1991). O que também provocou um grande esforço de educadores (as) em função de inúmeras permanências do Estado autoritário e resistências para a formação de uma cultura democrática no ambiente escolar por meio do "aprendizado em relação" (MOREIRA, 2016).

Diferentemente, na maioria dos municípios do país, a exemplo do que aconteceu nos municípios do Planalto Centro-Norte e Região Serrana de Santa Catarina, nos últimos dez anos, não houve a construção de projetos educacionais próprios, apenas realizando algumas ações incipientes atividades de formação continuada para educadores (as), bem como

algumas tentativas de implementação de propostas pedagógicas sem a compreensão necessária da maioria dos membros da comunidade escolar.

É importante ressaltar que os principais limites têm a ver com a própria organização do Estado brasileiro (FREIRE, 1991; SANTOS, 2002), que não comportava facilmente processos democráticos fora do controle burocrático, do domínio da lógica dos técnicos em oposição à lógica dos cidadãos. Quanto às várias dificuldades, destaco a falta de uma equipe de trabalho permanente nas secretarias municipais de educação comprometida com a elaboração de um projeto de educação e a incipiente formação inicial de seus membros, em função, principalmente, a formação inicial em cursos de licenciaturas de universidades que reduziram a formação de educadores a um receituário didático, esvaziando a politização do fazer pedagógico e limitando a compreensão do valor e do papel da educação escolar na construção de projetos de sociedade e mundo.

2) Elaboração e execução dos planos municipais de educação:

Como estabelecido no artigo 8º do II PNE (BRASIL, 2018c), a partir de 2014, os municípios deveriam elaborar o seu plano municipal de educação em consonância com as Metas e Estratégias do PNE e aprová-lo na forma da Lei, no prazo de um ano. A maioria dos municípios brasileiros cumpriu com o prazo e seguiu, a partir de 2015, sob a orientação de técnicos da Secretaria de Articulação com os Sistemas Municipais de Ensino (SASE) do MEC, para que a Lei Municipal fosse um espelho da Lei Federal, segundo as condições de cada um e a obrigação de tornar Metas e Estratégias do II PNE de responsabilidade também dos municípios.

Desse processo de trabalho, destaco a síntese dos depoimentos de vários (as) secretários (as) e técnicos (as) de educação da Região Serrana, nos últimos dois anos, que afirmaram não entender muito bem essa determinação ou até discordar dos compromissos assumidos em Lei Municipal do plano de educação. Esse conflito resultou também, para dezessete municípios da Serra Catarinense, em uma confusão de atribuições dos entes federados para a Educação Básica, criando insegurança e incerteza de como desenvolver Metas e Estratégias que não fariam parte das atribuições de um Sistema Municipal de Ensino, conforme dispõem os artigos 8º e 11 da LDB/96 (BRASIL, 2018b).

Para reforçar o cumprimento dessa determinação legal, foi celebrado o Acordo de Cooperação Técnica entre Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), Instituto Rio Branco (IRB) e FNDE/MEC, em 2016[3]. A partir desse acordo, o

[3] Nos termos do Acordo de Cooperação Técnica, de uma forma geral, coube ao FNDE/MEC fornecer dados atualizados e à ATRICON e ao IRB a responsabilidade de atuar para efetivação das metas e das estratégias dos

Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC) realizou dois fóruns de educação e um ciclo de estudos com representantes dos municípios e planejou um evento de capacitação com conselheiros municipais para outubro de 2018, para aperfeiçoar o controle social na efetivação de estratégias dos planos de educação, com a inclusão dessas na Lei Orçamentária Anual (LOA) de cada município.

Caminhos para estruturação do Arranjo de Desenvolvimento Educacional

As experiências de Arranjo no país, reunidas no livro de Abrúcio (2017) e apresentadas no III Encontro da Rede Consórcios Intermunicipais de Educação, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, em agosto de 2018, evidenciaram que não há um caminho único para a sua constituição. Dos sete arranjos educacionais apresentados no livro, somente o ADE Mesorregião de São José do Rio Preto/Arranjo Saber, em São Paulo, finalizou as suas atividade em 2016.

A primeira experiência de ADE, citada pelo autor, aconteceu na Chapada Diamantina, na Bahia, em 1995, com 12 (doze) municípios, tendo o apoio de empresas privadas e universidade para o atingimento das Metas e Estratégias dos planos municipais de educação, destacando-se, o resultado da melhoria de aprendizagem dos educandos e as atividades de formação continuada dos educadores. A segunda experiência, ADE Estrada de Ferro Carajás (EFC), no Estado do Pará, em 2009, contou com 20 (vinte) municípios, sendo iniciada por uma empresa privada de assessoria que se associou à Fundação Vale e ao "Movimento Todos pela Educação" para constituir o Arranjo Educacional. Na terceira experiência, o ADE Noroeste Paulista, em 2009, contou com a iniciativa da Prefeitura de Votuporanga na mobilização de 53 (cinquenta e três) municípios e na promoção de uma oficina do Plano de Ações Articuladas (PAR) para identificar prioridades comuns para os participantes. A quarta experiência, ADE GRANFPÓLIS, em Santa Catarina, com 22 (vinte e dois) municípios, teve a iniciativa do Instituto Positivo de Curitiba, com a orientação do professor Mozart Ramos, sendo desenvolvido um método organizado em quatro fases consecutivas: mobilização, diagnóstico, elaboração de plano de ação (busca de convergências) para execução e acompanhamento das Metas definidas pelo ADE. A quinta experiência, ADE COGemfri, em Santa Catarina, com 11 (onze) municípios, teve a iniciativa de uma associação de municípios, estabelecendo parceria com o Instituto Positivo de

planos de educação, conforme as leis específicas. Disponível em: http://www.atricon.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Acordo_Cooperacao_Tecnica_Rede_Informacao_Estrategicas.pdf. Acesso em: 25/09/2018.

Curitiba e a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), utilizando mecanicamente e de forma aligeirada uma metodologia adaptada do tema gerador do educador Paulo Freire: definição do tema gerador, fazer dialógico, ato limite e fazer pedagógico. A sexta, ADE Norte Gaúcho, surgiu em 2017 com 29 (vinte e nove) municípios, a partir de proposta de Instituição de Ensino Superior (IES), com a criação de um painel de indicadores regionais, que reuniu outras IES, o Instituto Ayrton Senna e a associação de municípios daquela região.

Possibilidades e desafios para o Arranjo Educacional Democrático

A construção coletiva do Arranjo Educacional Democrático (AED) (ou somente Arranjo Democrático) terá que enfrentar desafios significativos na reconfiguração do ADE, em função dos seguintes limites e práticas: a tendência dos municípios em utilizar o PAR e o IDEB na avaliação da Educação Básica, a responsabilização exclusiva de secretários (as), diretores (as) e educadores (as) pelos resultados de desempenho dos educandos, o risco de abandono do "regime de compartilhamento de responsabilidades" de financiamento e administração entre os entes federados; a falta de reconhecimento de inúmeras experiências exitosas existentes na educação pública municipal; a tendência a hegemonização de uma "agenda empresarial" para a Educação Básica no país, reduzindo a formação humana a um fator de produtividade; a centralização das decisões da Política de Educação Básica nas mãos de secretários (as) de educação, com o afastamento das comunidades escolares e dos membros dos conselhos municipais de educação, bem como a supervalorização da participação de atores externos na educação pública municipal.

Esses desafios precisam ser enfrentados com coerência ético-política, segundo Freire (2000), o que nos desafia a assumir a *denúncia* contra a centralidade dos processos administrativos e a manipulação das pessoas, excluindo a maioria da comunidade escolar dos debates municipais sobre a educação pública. Ou seja, afirmo que o diálogo freireano deva ser um instrumento de mediação entre pessoas, numa relação horizontal, para discutir as possibilidades de uma nova forma de Arranjo, ao mesmo tempo que seja analisada a ideologia gerencialista do ADE, que sintetiza uma máxima recorrente nos meios de comunicação: *deve haver menos conversa e mais resultados* (FREIRE, 2000). Ou seja, menos diálogo, menos problematização e participação das pessoas nos processos decisórios no campo educacional.

Para o diálogo se efetivar e ser o fator preponderante de definição de convergências na política de Educação Básica dos municípios participantes, diferentemente do elitismo na participação apregoado pelos defensores do ADE, é fundamental assumir a sua dimensão libertadora: tanto da ignorância (do não saber das pessoas), como possibilitar a crítica de diferentes formas de dominação e exclusão sociais existentes nos municípios participantes. Para isso, cabe ressaltar as condições básicas que precisam existir para que o diálogo se efetive: humildade (reconhecimento da incompletude humana e da diferença entre pessoas), amor e fé nas pessoas e no mundo (busca da supressão da relação de dominação e geração de confiança), esperança (vocação de ser mais e intervenção utópica no mundo) e o chamado pensar verdadeiro (solidariedade e compreensão da processualidade da realidade) (FREIRE, 1987).

Dessa forma, defendo que o Arranjo Democrático seja o "encontro" com pessoas, grupos, organizações e instituições que possuem propostas diversas e até antagônicas - projetos contrários -, assumindo a complexidade da concertação entre "diferentes" e "antagônicos", e por ação estratégica, promover espaços públicos para o estabelecimento de relação de confiança e respeito recíproco, que aproveite a formalidade democrática das leis educacionais, e tenha como aposta a possível unidade na diferença entre os participantes.

Palavras finais

A proposta de inovação político-administrativa do ADE deveria ser revista e reconfigurada para a educação pública municipal no país. A revisão deveria ser dos seus fundamentos político-educacionais e também das práticas que orientaram os caminhos trilhados, sem deixar de lado o potencial democrático da descentralização das políticas públicas.

As experiências do ADE não evidenciaram um processo de construção coletivo a partir da mobilização e do debate com a comunidade escolar, com pais ou responsáveis, diretores (as) e educadores (as) de escolas públicas. O que reforça, ainda mais, a constatação da existência da ideologia da "gestão empresariada para a educação" como redentora de problemas e desafios da escola pública brasileira, com o apoio do MEC para que suas orientações sejam obedecidas sem discussão ampliada e de forma sempre aligeirada. A mistificação que a administração empresarial redime a administração pública, assumida pela atual equipe do MEC, precisa ser revista a partir de uma análise objetiva e complexificadora do que seja o ato de educar, apontando os enganos e as intencionalidades não reveladas, as

críticas descontextualizadas e como a natureza trabalho escolar é diversa do mundo empresarial.

Um dos principais enganos ou intencionalidade que envolve as experiências dos atuais ADE é a negação da utilização da descentralização da política educacional para o engajamento da comunidade escolar e da sociedade civil com a criação de espaços de discussão sobre qual deva ser o projeto da educação pública municipal. A negação da construção coletiva da política educacional a partir da escola, pela comunidade escolar propriamente dita, amplia a distância entre a educação escolar humanizadora e as práticas educacionais medidas por um comparativismo avaliador que almeja atingir índices oficiais do Governo Federal, desconsiderando outras possibilidades de avaliação coletiva que não estejam vinculadas às demandas do mercado divulgadas na grande imprensa (MOREIRA, 2016).

As possibilidades de uma formação humanizadora para toda a comunidade escolar depende de vários elementos combinados, sendo os principais: a qualificação da formação inicial do (a) educador (a); a disponibilidade de recursos financeiros suficientes; a parceria pedagógica com a família; as condições salariais dignas para os trabalhadores da educação e vínculos efetivos da escola com a vida social e cultura da comunidade escolar. Esses elementos não foram totalmente garantidos na descentralização autoritária da política educacional no Brasil, em função da concentração e utilização político-partidária de recursos financeiros e falta de apoio efetivo por parte do Governo Federal, o que vem sendo tratado pelos participantes dos ADEs como uma fatalidade que precisa ser aceita e não mais lembrada e revista.

Outro engano ou possível intencionalidade é a afirmação descontextualizada que os problemas educacionais são de responsabilidade exclusiva de diretores (as) e educadores (as), o que contribui para o direcionamento de ações do ADE para a formação dos profissionais da educação em Pedagogias Ativas. Entendo essa afirmação como simplificadora, *a priori*, considerando que há outros fatores que concorrem de forma decisiva para o acontecer pedagógico, para o aprendizado ou não do educando. É evidente que a relação educador-educando-conhecimento é fundamental, mas este reducionismo pode impedir que sejam analisados outros fatores de extrema importância que também condicionam o fazer pedagógico escolar.

Esses enganos ou intencionalidades não invalidam a proposição de realizar o Arranjo Educacional, de estabelecer convergências de metas e ações entre os municípios de uma mesma microrregião ou região para a conquista da qualidade social da Educação Básica,

criando programas e projetos que fortaleçam o projeto educacional construído coletivamente. Na verdade, defendo que o ADE deva ser reconfigurado para o Arranjo Democrático que oportunize reflexões e escolhas de novas estratégias de empoderamento social e fortalecimento do diálogo entre os agentes do Estado, da comunidade escolar e da sociedade civil.

Para isso, entendo que várias medidas devem ser tomadas pelos participantes para a consolidação do Arranjo Democrático segundo o objetivo maior de uma formação humanizadora da comunidade escolar. Primeira, consolidar o Fórum Permanente de Educação, criado pela lei do plano de educação dos municípios, como a instância máxima de discussão e aprovação das ações do Arranjo Democrático. Segunda, redefinir a composição dos espaços microrregionais e regionais do Arranjo Democrático, com a inclusão de outros setores e segmentos além de (as) secretários (as) de educação dos municípios participantes, facilitando a definição de uma agenda política para o Arranjo Democrático. Terceira, efetivar um diagnóstico microrregional ou regional para além do quantitativo, incluindo críticas, elogios, problemas e proposições das escolas públicas, com a utilização de instrumentos qualitativos de pesquisa. Quarta, propor uma nova contabilização dos recursos financeiros para a Educação Básica, diferentemente da quantificação do valor por educando para definir o montante de investimento na atividade-fim, mas projetando o volume de recursos pelas demandas e necessidades da comunidade escolar. Por último, redesenhar a ideia de avaliar comparativamente as escolas e os educandos para uma avaliação emancipatória, sem comparações desqualificadoras, com critérios que sejam definidos pelas comunidades escolares e que sejam coerentes com o projeto educacional municipal coletivo.

Referências

ABRÚCIO, Fernando Luiz. *Cooperação Intermunicipal* - experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil. Curitiba: Positivo. 2017.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007, Seção 1, p. 5-6.

_____. *Resolução/CEB/FNDE nº. 01*, de 23 de janeiro de 2012. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download& alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. *LDB:* Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394. htmAcesso em: 23 set. 2018.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2018b, Edição Extra, p. 1. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

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

FREIRE, Paulo. *A educação pela cidade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

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

MOREIRA, Carlos Eduardo. Direito à educação em face do princípio da reserva do possível: a importância dos instrumentos de controle. *Cadernos ANPAE***,** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n9_5.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

_____**.** Carlos Eduardo. *Globalização das políticas públicas de educação básica no Governo Lula:* uma metodologia para a democracia participativa em municípios brasileiros. 2016. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democracia e Participação* - o caso do orçamento participativo de Porto Alegre. Porto Alegre/RS: Afrontamentos, 2002.

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES DE TEATRO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UMA INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Caroline Brunoni[1]
Diego Gonçalves[2]
Fernanda dos Santos Paulo[3]

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo investigar como os professores de teatro, atuantes em espaços não escolares, nas cidades de Joaçaba e Herval D´Oeste, no Estado de Santa Catarina, percebem os processos de ensino-aprendizagens, nos quais estão inseridos. Para tanto, aplicou-se entrevista semiestruturada com respostas livres, as quais foram analisadas com base na pedagogia de Paulo Freire. Identificando assim, as linhas teórico-metodológicas com as quais as respostas se assemelhavam. Verificou-se uma forte tendência da maioria dos entrevistados para entender os processos de ensino-aprendizagem em teatro dentro da teoria progressista de Vygotsky e Paulo Freire. Tal percepção, convergiu com vários autores que escrevem sobre educação em teatro, como um espaço de partilha de experiências, valorização dos sujeitos coletivos e das suas individualidades.
Palavras chave: Teatro. Tendências pedagógicas. Docência. Paulo Freire. Ensino-aprendizagem.

Considerações iniciais

Os estudos sobre as tendências pedagógicas são de suma importância para compreendermos as relações entre docência e os processos de ensino-aprendizagens advindos de práticas educativas em contextos não escolares. Esses temas são poucos investigados no contexto da pós-graduação, em especial em nível de mestrado ou doutorado. Ou seja, entendemos que estudá-los a partir do referencial de Paulo Freire é um desafio e, também, um compromisso com o campo das pesquisas sobre educação não escolar.

A questão do processo de ensino-aprendizagem nas práticas educativas, a partir da percepção de docentes de teatro, em contexto não escolar, é um tema curioso, porque há entendimentos de que na educação fora da escola não há a relação entre aprender e ensinar, tampouco da docência. Por isso, nossa curiosidade nos levou a realizar uma pesquisa de campo em espaços não escolares situados nas cidades de Joaçaba, Luzerna e Herval D´Oeste

[1] Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) sob orientação da professora Drª Fernanda Paulo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001E-mail: brunoni_carol@hotmail.com
[2] Mestrando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) sob orientação da professora Drª Fernanda Paulo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: dhy_749@hotmail.com - Diego.goncalves@unoesc.edu.br
[3] Educadora Popular e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOESC. fernandaeja@yahoo.com.br

de SC, nas áreas que esses profissionais do teatro-educação estavam atuando: saúde, educação e assistência social. No Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no Centros de Atenção Psicossocial (*CAPS*) e na Secretaria da Educação (via Teatro Alfredo Sigwalt- que funciona como um centro de formação artística no município de Joaçaba).

A nossa questão foi: Como os docentes de Teatro percebem os processos de ensino-aprendizagens, nos espaços não escolares, os quais estão inseridos? Para tanto, aplicou-se entrevista semiestruturada, as quais, posteriormente, foram analisadas à luz da pedagogia de Paulo Freire.

Os docentes de teatro em espaços não escolares

Ser professor de teatro exige uma qualificação acadêmica. Mas, em contrapartida, a grande maioria desses profissionais possui uma formação não universitária que lhe conferiu um saber prático do fazer e viver o teatro.

Curiosamente, queríamos saber como docentes, que atuam em espaços não escolares, encaram a relação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino- aprendizagem como vê a sua relação como profissional da arte-educação. Como no cotidiano do seu trabalho pensam as suas próprias práticas, como educadores-educandos da arte teatral?

Muitos pesquisadores debruçaram-se sobre o tema “como o indivíduo aprende”, a partir de diferentes teorias e metodologias de pesquisas.

Como educadores de longa data, identificamo-nos com Paulo Freire e temas afins. No entanto, a arte teatral é um dos ramos de estudos e de atuação que nos mobilizou na realização deste estudo, principalmente relacionando teorias e práticas educativas da pedagogia teatral.

Nas leituras sobre o teatro-educação, o pensamento geral que prevalece pode ser representado com a leitura de Azevedo (2008) quando este explica que o corpo em si jamais seria o objeto de estudo e nem o objetivo principal. O que se trabalharia é uma totalidade, que pensa, age, sente, e que é pensada, sentida, agida no fenômeno da interpretação, expressada através do corpo, sendo que o corpo iria além do que ele expressa visualmente, mas também abrangeria o que vê, pensa, o que sente, a sua relação com o ambiente que o cerca, seus sonhos, enfim, sua vida. Tal descrição teria grande aproximação, na pedagogia, com a teoria crítica-progressista de Vygotsky (sociointeracionismo) e de Paulo Freire

(libertadora) – pois ambos compreendem o processo de ensino aprendizagem como sócio histórico.

Segundo essa visão literária do teatro educação, o educador em teatro seria um instigador, mediador ou facilitador dos processos educativos. A educação de um corpo expressivo necessitaria de um educador que incentivasse os educandos a revelarem-se, expressarem e confiarem em si para poder fazer tal exposição. Conforme Cartaxo (2001), o teatro conduz os sujeitos no contexto de sua própria história, trabalhando cargas emocionais que se expressam corporalmente, trazendo uma compreensão de si e do outro, através de uma linguagem que educa e sensibiliza, podendo formar pessoas e contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente de si mesma, bem como da importância do outro nas relações, do viver socialmente e de forma interdependente. Tem-se estabelecido a compreensão de uma teoria de ensino-aprendizagem, em teatro educação, fundada na concepção de educação libertadora em que os educandos são sujeitos do processo educativo. A nossa inquietação é se essa definição teórica é concebida pelos docentes.

Com base nas teorias da educação em teatro, conectando às teorias educativas num sentido geral, modelo comportamental, cognitivista, sociointeracionista e inatista queríamos tensionar a teoria com a prática. Sentimos a necessidade de pesquisar como os educadores teatrais dos nossos municípios percebem os processos de ensino-aprendizagem, e com quais perspectivas teóricas mais se aproximam nas suas práticas docentes em contexto não escolar?

O contexto de atuação é não escolar, mas possui uma certa formalização, desde os contratos e trabalhos com as secretarias de educação, saúde e assistência social, vinculados às políticas sociais. Curiosamente, só uma das cidades investigadas possui o trabalho com teatro-educação. A cidade é vizinha a Joaçaba e chama-se Herval D´Oeste. Luzerna e Joaçaba não possuem essas experiências.

O estudo foi desenvolvido em 2018 e as cidades foram escolhidas por conta da atuação profissional dos pesquisadores. Foram entrevistados cinco educadores, sendo que todos são contratados por Herval D´Oeste, mas residem em Joaçaba, Santa Catarina. Todos os entrevistados possuem formação acadêmica na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), sendo que quatro deles são licenciados em Teatro e um é bacharel em psicologia.

As entrevistas semiestruturadas com cada um dos docentes foram realizadas de forma oral, individual, gravadas e transcritas para análise. Estas foram analisadas na perspectiva crítica, sob o método hermenêutico.

A relação teórica prática é necessária para conhecer os processos de ensino-aprendizagem no teatro educação, ainda tão à margem da educação escolar brasileira e regional. Documentando os relatos desses escassos educadores, suas percepções e relações nos processos de ensino-aprendizagem, apresentaremos as aproximações e distanciamento com os pressupostos da pedagogia freiriana.

O processo de pesquisa e as análises a partir de Freire

Foram entrevistados/as cinco professores/as de teatro que atuam nas cidades de Joaçaba e Herval D´Oeste, mas são contratados pela administração municipal da cidade do Herval D´Oeste. O educador que atua em Joaçaba realiza suas atividades no do Teatro Alfredo Sigwalt, estrutura mantida por uma entidade originária dos dois municípios, Joaçaba e Herval D´Oeste.

Nenhum dos entrevistados atua na educação escolar, mas em centros de atividades culturais, sociais e de saúde. Foram analisadas as respostas dos educadores diante das seguintes perguntas: Como você define o processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel do professor/a no processo de aprender? Qual o papel do aluno/a no processo de aprender? Que recursos você utiliza para que a aprendizagem ocorra? Por que você os utiliza?

As respostas dos/as professores/as participantes para cada pergunta serão expostos em uma tabela, com fragmentos de respostas que mais se evidenciaram no processo da entrevista. Dando a possibilidade de relacioná-las às teorias de aprendizagem.

Os cinco educadores possuem um histórico de anos de atuação em teatro, dança e música, seja como educador/a ou atuando em processos artísticos. Quatro deles/as atuam como educadores em projetos sociais, vinculados às secretarias de assistência social e saúde, apenas um atua junto à secretaria de educação como educador em um “centro cultural”.

Para Paulo (2013) os processos educativos realizados em contextos não escolares possuem uma institucionalidade e uma intencionalidade política. A autora afirma que nem toda educação realizada em contexto não escolar é formalizada, dando como exemplo os movimentos populares. Também, afirma que Paulo Freire pode ou não ser referência desses espaços educativos, necessitando, portanto, pesquisas para conhecermos essas múltiplas experiências educativas (PAULO, 2010).

Os entrevistados/as que têm entre 23 e 37 anos de idade, disseram, em sua maioria, que atuam “com público de classe média a média baixa” e a maioria ainda trabalha com “crianças e adultos em situação de vulnerabilidade social”. Destacando que foram

“contratados para, através do teatro, desenvolver consciência de saúde e convivência social sustentável”.

Sobre o contexto no qual os educadores teatrais estão inseridos em suas práticas, Boal (2008), lembra que a linguagem teatral é a linguagem humana. Em cena, “atores” fazem o que todos fazemos no dia a dia. A única diferença entre realidade e encenação é que as pessoas no “palco” são conscientes de sua linguagem, de suas ações, de seus atos. Mas, apesar da presente pesquisa despertar para a consciência dessa linguagem em áreas como assistência social e saúde, gera outro questionamento, porque a educação teatral não é incluída pela área da educação escola nos municípios pesquisados?

Essa pergunta precisa ser trabalhada em textos posteriores, nesse momento, apresentaremos as respostas das entrevistas, quanto a realidade que nos foi apresentada.

COMO OS EDUCADORES DEFINEM A APRENDIZAGEM	
Educador	Como você define aprendizagem?
E1	“... acho que ela vem muita da bagagem que a pessoa traz...” “... depois ela vai aprimorando e adquirindo outras coisas na escola, com os amigos, no crescimento em si.”.
E2	“... acho que aprendizagem está em todas as coisas, e quando a gente sistematiza essas coisas, a gente chama de aprendizagem.”
E3	“Acho que é experiência e experimentação.”
E4	“É você poder repassar o conhecimento que você tem, de uma maneira que seja prazerosa...”.
E5	“É um processo no qual o ser humano se desenvolve, desenvolve as suas habilidades, ao longo da vida, desde que nasce.”

Quatro (P1, P2, P3 e P5) dos cinco entrevistados definem a aprendizagem como um processo de troca, com base na “bagagem” dos sujeitos envolvidos, estendendo a visão de aprendizagem para os processos vividos, através das relações, experiências e desenvolvimento. Quanto a isto, trazemos a citação de Paulo Freire (1995) “o **professor comprometido**, que assume um compromisso com a classe trabalhadora, é um **dirigente da aprendizagem**. Ele se educa com o educando, mas é evidente que não se confunde com ele, que não é igual ao educando.” (p. 60, grifo nosso).

Nessa relação de respostas dos entrevistados e a pedagogia de Freire, a partir do uso da interpretação do texto e do contexto, observa-se nesses educandos a sua percepção que ensinar e aprender dá-se ao longo da vida (é processo de trocas entre os pares- educador-

educando) e a aprendizagem não existe sem o **ensino mediador**. Esse nosso achado tem uma perspectiva que em Vygotsky (1991) compreende *o* aprendizado construído em um processo sócio histórico. Freire (1981, 1995,1996) alega a necessidade de reinvenção da educação. Compreendemos que atuação de educadores (docentes) em contexto não escolar não é a reinvenção em si, o que pode tornar-se uma prática preventiva é as formas de conceber e fazer o teatro- educação, nesses e em outros espaços. Conforme Freire, é preciso uma "participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem (p. 53) para que sendo críticas o poder popular se instaure.

Só um dos entrevistados (E4) definiu aprendizagem como repasse de conhecimento, numa visão que aparenta aproximar-se do que Freire chama *educação de bancária* em Pedagogia do oprimido (1987). Analisamos que essa compreensão é resultante da inexistência de formação continuada e mediadora, pois esse educador, depois da conclusão de seu curso de formação, não realizou nenhum tipo de qualificação seja na universidade ou fora dela. Contudo, alertamos que somente o contexto do trabalho (o fazer e estar interido no teatro/arte educação) não pode ser entendido como espaço centralizador de formação continuada, pois esse espaço carece de debates pedagógicos, tais como o tema do processo de ensino-aprendizagem e de conhecimento sobre as diferentes perspectivas teóricas-metodológicas.

A seguir a próxima pergunta:

COMO ESSES EDUCADORES VÊEM O SEU PAPEL NO ENSINO DO TEATRO	
Educador	Qual o papel do professor/a no processo de aprender?
E1	"Eu acredito que o professor é um mediador dentro desse processo...".
E2	"Mediador, ele não está acima do aluno, ele está no mesmo lugar...".
E3	"... ele é um mediador e um direcionador de conteúdo e conhecimento."
E4	"É fundamental o processo do professor, porque como ele detém o conhecimento...".
E5	"O professor vai mediar esse aprender, o aluno traz muita coisa né!?"

A palavra "mediador" ou o professor como "mediando" os processos de aprendizagem, prevaleceu entre os educadores (E1, E2, E3 e E5). Apenas um, (E4) vê a sua figura do educador, como "o detentor do conhecimento".

Os mesmos quatro educadores mencionados no item anterior, mantem-se numa visão sociointeracionista e libertadora sobre o seu papel na educação, aproximando-se de Vygotsky e de Paulo Freire. A palavra mediação em Freire (1995) associa-se ao conhecimento mediado na relação educador-educando, cujo processo implica uma metodologia dialógica (FREIRE, 1987).

O educador, E4, com sua segunda resposta, reforça sua postura voltada à educação silenciadora, opressora, bancária e acrítica que Paulo Freire menciona e crítica em suas obras. O professor como detentor do conhecimento, como alguém que dará/fornecerá tal conhecimento aos seus alunos não nos parece estar identificado com as teorias da pedagogia do teatro, já mencionadas, como também distancia-se da perspectiva de Freire (1996).

COMO O ALUNO É VISTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM TEATRO	
Educador	Qual o papel do aluno nesse processo?
E1	"Então eu acredito que vai muito da história de cada aluno e do desejo de estar lá."
E2	"É o mesmo que o do professor de certa forma, ele está junto com o professor...".
E3	"O conhecimento acontece entre, entre a explanação do professor e a explanação do aluno, entre, é um pinga ponga."
E4	"Qual seria o papel do aluno!? Aprender!"
E5	"É estar aberto a esse aprendizado, é estar aberto ao aprender." "Mas eu acredito que o papel do aluno é tentar absorver, tentar desenvolver, capturar isso que o professor traz para ele para poder desenvolver melhor.".

No aspecto de como o aluno é visto nos processos de aprendizagem, as repostas dos educadores E1, E2 e E3 reportam a uma troca, entre aluno e professor, salientando a importância do que vem do aluno nesses processos, permanecendo numa visão interacionista. Ou seja:

> Paulo Freire considera basilar [...] a noção de que o saber epistêmico, científico, não resulta de uma ruptura com o saber do senso comum, mas de um avançar com esse saber na direção de uma curiosidade e de rigorosidade metódica intencionadas

> pela busca da "razão de ser" dos fenômenos e dos seres em interação. (FIGUEIREDO, 2007, p. 43).

O educador E5 fala em abertura, em absorver, capturar o que vem do professor, o que parece distanciar-se de relações, de um processo de troca, indo ao encontro da teoria comportamental de certa forma, quando a teoria comportamental fala em um comportamento moldado a partir da estimulação externa (MIZUKAMI, 1986). O educador E4 coloca o papel do aluno como um receptor, através de sua resposta "aprender". Nos dois sujeitos (E4 e E5) observa-se uma postura voltada à teoria comportamental/empirista (MIZUKAMI, 1986). Que novamente volta-se a uma educação tradicional, depositária, na qual o aluno, não numa postura de educando, recebe informações, mas não há trocas.

QUAIS OS RECURSOS QUE ESSES EDUCADORES UTILIZAM NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM?	
Educador	Que recursos você utiliza para que a aprendizagem ocorra? Por que você os utiliza?
E1	"... o recurso sempre é que o aluno viva a experiência."
E2	"O recurso da escuta, se colocar no lugar do aluno, da experiência, estar ali presente de verdade."
E3	"Criar experiência significativa, associar o conteúdo."
E4	"Eu procuro utilizar bastante o lúdico, e eu sempre parto do conhecimento prévio do aluno né...".
E5	"... eu utilizo o que eu domino melhor, que é a música, que é a dança."

Percebe-se a prevalência da palavra "experiência" entre 3 dos entrevistados (E1, E2 e E3), como instrumento para os processos educativos, indo ao encontro de uma perspectiva de Paulo Freire. Mas alertamos que para Freire a experiência é respeitada e problematizada. Ou seja, o "saber de experiência feito' para superá-lo" (1987, p. 71), necessita de uma educação dialógica, diferente de uma perspectiva bancária/depositária. Apontamos para o lúdico, mencionado por um dos entrevistados, interpretado como criativo e alegre, conceitos trabalhados por Freire (1996) nos dizendo que a alegria é necessária à atividade educativa, assim como a curiosidade, a esperança e a criatividade.

Considerações finais

Ao investigarmos como os professores de teatro, atuantes em espaços não escolares, nas cidades de Joaçaba e Herval D´Oeste de SC, percebem os processos de ensino-aprendizagens, nos contextos de inserção, observamos que:

1. Mesmo Freire não sendo citado, ele se faz presente nos discursos de educadores de teatro.
2. As entrevistas semiestruturada com respostas livres possuem limitações porque não conseguimos aprofundar alguns temas, os quais consideremos necessários para o aprofundamento conceitual do que elegemos como achado de pesquisa: o ensino mediador.

3. Paulo Freire é um autor pouco estudado nos cursos de licenciaturas e, muitas vezes, não considerado apropriado para ser utilizado em análises de entrevistas. O ensaio que apresentamos, a partir do método hermenêutico, enquanto teoria da interpretação reflexiva e crítica nos ajuda na interpretação da realidade.

4. Ao identificarmos as linhas teórico-metodológicas, com as quais as respostas se assemelhavam, verificamos que há grandes aproximações entre Vygotsky e Paulo Freire.

5. Constatamos que vários autores que escrevem sobre educação em teatro, como um espaço de partilha de experiências, valorização dos sujeitos coletivos e das suas individualidades, nem sempre utilizam ou fazem relações com Paulo Freire, como referência bibliográfica.

6. Há poucos estudos sobre educação não escolar realizado com docentes formados em teatro, cujas áreas de atuação são diversas.

7. A área da saúde e da assistência social são espaços fecundos e importantes de atuação de educadores de teatro.

Por fim, este estudo pareceu confirmar, na maioria das respostas coletadas, as teorias sobre teatro educação, quando estas convergem para um conhecimento de construção, de experiência, de troca, de conexão e de lapidação de conhecimentos prévios. Pontuamos a necessidade de aprofundamento dessa pesquisa, por compreender que para um trabalho mais amplo e completo seria interessante correlacionar suas respostas, ao contato com suas práticas, bem como o acesso a suas formações como professores.

Referências

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores.* 12. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARTAXO, Carlos. *O ensino das Artes Cênicas na escola fundamental e média.* João Pessoa: UFPB, 2001. 204p.

FIGUEIREDO, João B. A. *Educação ambiental dialógica:* as contribuições de Paulo Freire e acultura sertaneja nordestina. Fortaleza: UCF, 2007.

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

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

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARAES, Sergio. *Pedagogia:* diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Abordagem comportamentalista. In: MIZUKAMI, M. da G. *Ensino: as abordagens do processo***.** S.P.: EPU, 1986. P. 19-36.

PAULO, Fernanda dos Santos. *Formação dos/as Educadores/as Populares de Porto Alegre Formados/as em Pedagogia:* identidade, trajetória e desafios. 2010. 79 f. Monografia (Especialização). Pós-Graduação em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais. Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre.

PAULO, Fernanda dos Santos. *A Formação do (as) educadores (as) Populares a partir da Práxis*: Um estudo de caso da AEPPA. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VYGOTSKY, L.S. Internalização das funções psicológicas superiores. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 59-65.

AS [RE]SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS: AUTO(TRANS)FORMAÇÕES POSSÍVEIS

Caroline da Silva dos Santos[1]
Arthur de Oliveira Machado[2]
Luiz Renato de Oliveira[3]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar algumas experiências vivenciadas pelo grupo de extensão: **"**Hora do Conto: Lendo a Palavra e Auto(trans)formando Realidades**"**, em turmas de EJA. A partir dos nossos estudos em Freire (1986, 1989, 1996 e 2005), Josso (2010) e Henz (2014 e 2015), desenvolvemos momentos de contações de histórias, que nos ajudam a compreender a caminhada das pessoas que conosco socializam suas experiências. Vamos trazer aqui alguns momentos que envolvem contações de histórias para adolescentes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola do munícipio de Santa Maria. Temos estudantes de idades diferentes, mas os diálogos se tornam fecundos, quando as pessoas podem "dizer a sua palavra". Todos os momentos aqui descritos são baseados nos círculos de cultura de Paulo Freire, sendo assim, viemos constituindo uma caminhada junto ao grupo de adolescente na EJA. Nós não contamos apenas histórias, mas buscamos, sobretudo a sensibilização e o encontro com os outros, para juntos nos auto(trans)formarmos e, nos percebermos enquanto pessoas no mundo e com os outros.
Palavras chave: Contação de Histórias. Auto(trans)formação. Diálogos.

E por falar em contações de histórias: como tudo começou...

Acreditamos na palavra como algo que une o que pode ser visto com o que não é visível aos olhos, por isso respeitarmos o que as crianças, os jovens e os adultos comunicam sem palavras, potencializando cada gesto, sentimento e escutando aqueles que desfrutam conosco das contações de histórias. Pensar no modo como os estudantes se expressam e se nos comunicam leva a compreender ainda mais a escuta sensível e o olhar aguçado em Freire.

Sendo assim, propomos a escrita deste trabalho como um condutor escrito, mas que também mostrará um pouco do que o grupo de pesquisa Dialogus, coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz[4], mantido na Universidade Federal de Santa Maria, vem desenvolvendo nos últimos anos, com o projeto de extensão "**Hora do Conto: Lendo a**

[1] Pedagoga, especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação, professora de Anos Iniciais no município de Santa Maria, membro do Grupo Dialogus UFSM, e-mail: carolinesantosvalim@gmail.com
[2] Licenciando em filosofia, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, membro do Grupo Dialogus UFSM, e-mail: arthurmchado@gmail.com
[3] Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFS Especialista em História do Brasil (UFSM). Professor da Rede Pública Estadual e Municipal de Santa Maria/RS, membro do Grupo Dialogus UFSM, e-mail: renato_geo@yahoo.com.br
[4] Coordenador do projeto, Doutor em Educação- UFRGS. Professor Adjunto 2. UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com

Palavra e Auto(trans)formando Realidades". O presente projeto está desenvolvendo, no decorrer deste ano de 2018, suas ações em três escolas do munícipio de Santa Maria/RS; aqui socializaremos nossas experiências com as turmas da EJA de uma dessas escolas.

No decorrer dos encontros na EJA, organizamos alguns momentos de reflexão, de escuta e de diálogo, a partir de temáticas que estão relacionadas com o dia a dia dos estudantes. Através de músicas, de contos gregos e também de algumas histórias, potencializamos as discussões acerca das especificidades das turmas. Estar com gente que imagina, cria, recria, sente e, de diversas formas, experimenta outras linguagens nos mostrou como Paulo Freire e os círculos de Cultura nos mobilizam a um agir junto, com os outros.

Os Círculos dialógicos como potencializadores do diálogo com outros

> Na maior parte das vezes foi algo compartido ao redor de um círculo ou em uma sala de aula. E, portanto, tudo que possa parecer "meu" é, na verdade, "nosso", É plural. As ideias que talvez possam sugerir que são "minhas" são, na verdade, todas elas o que me restou de diálogos, de partilhas, de trocas de ideias nas mais diferentes situações (BRANDÃO, 2007, p.16).

Ao trazer a citação de Carlos Rodrigues Brandão, observamos que os encontros com os estudantes aconteceram em sua maioria ao redor de um círculo e na sala de aula. Os encontros com os estudantes permitiram-nos desacomodar as mesas e cadeiras enfileiradas, discutir e refletir sobre nossas caminhadas, nos percebermos enquanto sujeitos no mundo e com ele. Podemos afirmar que todos os momentos, no decorrer dos encontros, foram/são plurais, que as discussões foram/são nossas e que a partilha e os diálogos só vieram a nos auto(trans)formar.

Os círculos de cultura em Freire constituem-se em um espaço, no qual os sujeitos podem "*dizer a sua palavra*" (FIORI, 2005 apud FREIRE, 2005). No caso das contações de histórias, propomo-nos à construção de um diálogo solidário, em que cada um ensina e aprende, uma vez que acreditamos que cada estudante é uma fonte original e única de uma forma própria do saber; assim, trocamos experiências, vivências, saberes com os estudantes na busca para o *ser mais*, na busca pelos nossos inéditos viáveis. Por acreditarmos que "ninguém educa ninguém e, ninguém se educa sozinho". (FREIRE, 2013, p.18), é que também acreditamos nos processos que emergem dos Círculos de Cultura; este referencial tem nos possibilitado, nos últimos anos, aprimorar nossos olhares no que diz respeito aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Os trabalhos e pesquisas com esta metodologia estão sendo desenvolvidos em escolas da rede pública estadual e municipal com o grupo de pesquisa "*Dialogus:* Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire" – UFSM, sob a coordenação do professor Dr. Celso Ilgo Henz. Dessa forma, buscamos junto com os homens e as mulheres a possibilidade para o "*ser mais"* (FREIRE, 2011). Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos têm como objetivo possibilitar à auto(trans)formação dos sujeitos que, ao reconhecerem a importância do encontro com outro, se dispõem ao diálogo, vivenciando suas angústias, os desafios diários encontrados na escola e as possibilidades dos seus inéditos viáveis. Nos olhares de cada jovem, que por vários motivos esta na EJA, percebermos o quanto estes encontros mostram que o diálogo com o outro é um dos caminhos mais importantes para a auto(trans)formação de todos que estão sentados em círculos, trocando experiências e experimentando novas formas de ver o mundo.

Acreditamos que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos possibilitaram aos estudantes um encontro com seus colegas, com suas vidas e com a sociedade que os transforma. Ao trazer cada conto, cada história, cada música, percebemos que despertamos em muitos o pensar crítico e a reflexão, a partir do diálogo e da escuta.

Protagonismo histórico e aprendizados criadores: um ambiente político...

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como proposta epistemológico-político que se materializa na EJA, sendo ainda hoje um dos eixos significativos da reprodução da força de trabalho na sociedade brasileira, procura desenvolver, por mais difíceis que sejam as contradições, condições para superação das possibilidades históricas. Na medida em que a objetificação histórica dos jovens e adultos, ou seja, a existência resume-se na tautologia de produzir-se materialmente para produzir-se. O modo alienante não possibilita a capacidade de perceber o protagonismo do agente como agente da própria história; apesar de que com a possibilidade do acesso ao conteúdo informático à nova estruturação da escola na segunda década do século XXI, expressões de uma criticidade à história material têm possibilidade coincidente de acesso. Por outro lado, o neoliberalismo, travestido de solução, aliena os jovens em momentos de crise, e todos os conhecimentos de acontecimentos históricos não representam nada mais senão uma página abstrata de um livro.

A lógica mercantilizante da educação não emancipadora produz como efeito a sensação de estranhamento histórico. Quer dizer, por exemplo, que as experiências históricas

da humanidade já não dizem sobre vivências de um grupo coletivo, que possibilita a projeção na conjuntura atual a fim de não cometer os mesmos erros do passado nosso - na forma de conteúdo, as experiências humanas aparecem sob o véu do *fetichismo*[5] -; são fictícias.

De outra maneira, são os aprendizados criadores que, dialeticamente, estabelecem a ligação fundamental entre a cultura do povo, as aprendizagens teóricas e a produção da cultura. E se mostra mais que evidente que não há nos objetivos d*'Os Círculos* levar os conhecimentos acadêmicos a lugar algum. A possibilidade de uma proposta educativa libertadora se dá justamente no diálogo com a produção histórica que o próprio povo protagoniza, e não falando "desta" produção ou "para" ela. É na tentativa de despertar a desmistificação da história, tratada como objeto estranho, e proporcionar o "participar da história". Por mais que, mesmo com o funcionamento da realidade ainda velado, os homens e mulheres constroem-se, dentro da sujeição ideológica vertical. Essa *desideologização*, em direção ao protagonismo histórico, não desperta o povo, mas se desperta com o povo.

Assim como Ernani Maria Fiori pontua[6], a dialeticidade da consciência que supera a ideologia, ou a mistificação a que está sujeita, dificilmente será total, pois a dificuldade se encontra na própria adoção do comportamento mistificador como verdade de fato. Já que, basicamente, ela, "a ideologia", se confunde e se entrelaça como a realidade vivida do educando; e de fato é muito doloroso desfazer-se dela completamente, afastar-se e perceber a realidade com todas suas contradições e movimentos. Porém a ideologia mistificadora pode se tornar *ideologia depurada* (conceito este que carrega a significação mais amplificada do termo "ideologia", tomado pelo marxismo, mas que não se contrapõe à corrente; completa-a). Em outras palavras, na impossibilidade de evitar totalmente a consciência deturpada pela determinação da expressão momentânea de estrutura histórica, concebe-se, então, agora "purificada", um conjunto de *ideias-força* (FIORI, 1991) que permitirá ao ser humano, fiel a si mesmo, proceder ao trabalho de desmistificação, visto que, como vimos, há impossibilidade de total abandono da mistificação da realidade de separar a expressão de interesses daquilo que é a expressão da verdade.

Essa ideologia depurada necessita primordialmente da *consciência histórica;* sem ela, ou seja, a relação entre homens, mulheres com a história, não é possível intervir no próprio

---

[5] Fetichismo refere-se ao termo utilizado por Marx, melhor desenvolvido n'O Capital, como mistificação e ocultação da força de trabalho impressa na produção das mercadorias. Em outras palavras, as mercadorias, na relação de produção capitalista, são dotadas de "magia". Tal feitiço impede os seres humanos de perceber a força de trabalho e trabalhador aplicados por traz da produção, faz também com que os produtos governem as relações sociais.

[6] FIORI, Ernani. Educação e Política: Textos Escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1991. p, 144.

processo histórico. A *consciência histórica* é, além de perceber o passado construído por nós, uma visão do futuro. O movimento dialético se encontra na própria intervenção, que, a partir da consciência histórica, projeta o passado vivido no presente, em função da construção e da intervenção ao futuro. Essa *conscientização* deve ser tomada como o *que fazer* educativo e político.

Objetivamente, os encontros na EJA se dão guiados com problemas. Os problemas obedecem a uma escala didático-pedagógica de abstração. Isto é, se iniciam a partir de algo que aparenta ser totalmente estranhado aos processos sociais da materialidade dos sujeitos envolvidos, mas, como um exercício reflexivo, desmistificam-se como um discurso sobre a própria materialidade social. Entendemos que a realidade é mutável, que o ser é inacabado no próprio devir existencial. E partimos também da premissa que versa sobre a determinação da consciência ao ser social, e esta é a razão principal do diálogo que se faz junto. É na auto(trans)formação que dialeticamente o sujeito opera com o mundo objetivo, subjetivo, intersubjetivo e desperta-se ao protagonismo histórico, ao menos nos limites da situação.

Mais especificadamente, aguça-se a percepção do próprio ser que pertencente a um lugar na relação de produção atual, desconhece-o. Obviamente esta percepção de *localização* não vem sozinha da compreensão da própria potência autolibertadora (enquanto classe, mas ao menos enquanto indivíduo). É materialização, pelos recursos possíveis, da solidariedade com a luta do povo por sua libertação, "*pela reconquista integral da função que lhe é devida – de sujeito de sua história*" (FIORI 1991, p. 93).

E por acreditar nos nossos estudantes, seguiremos em frente...

Acreditamos nos Círculos dialógicos Investigatios-formativos como uma ferramenta metodológica, na qual homens e mulheres, jovens e adultos, podem dizer a sua palavra. Por meio das histórias e de alguns momentos juntos aos estudantes da EJA, presenciamos momentos em que eles estiveram calados, momentos de reflexão e, após alguns encontros, observamos o quanto a escuta e o diálogo estão esquecidos entre os estudantes; sentimos o quanto é difícil eles se encontrarem com seus processos de ser estudante, o quanto o silenciamento é forte. E a reflexão muitas vezes pode colocar em cheque, de forma dolorosa, alguns preconceitos típicos que se disfarçam de verdades objetivas.

A própria palavra pra ser dita exige esforço e silêncio. O educando que, aos poucos, percebe-se na situação de sujeito passivo da própria história, em primeira instância, cala-se, para, reflexivo, falar, pois, vagarosamente a sua consciência ultrapassa o muro limite das

vivências superficiais. Percebendo que a própria fala é uma reprodução da opressão sofrida, agora eles vislumbram o mundo como sujeitos ativos e então falam por si; apesar de cambalear nos primeiros passos, as mulheres e homens que desafiam a própria história correrão sem limites na transformação cultural. A palavra dos sujeitos lutadores ativos da própria existência é sempre a que ecoa mais forte nos corredores da história. Basta a percepção de que "*a verdade do opressor reside na consciência o oprimido*". (FIORI in FREIRE, 1970). Que possamos seguir nos fortalecendo junto aos estudantes da EJA, em busca de diálogo, escuta amorosidade e principalmente nos fortalecendo, enquanto homens e mulheres no mundo e com ele.

Referências

ANDREOLA, Balduino, et. al. *Educação, Cultura e Resistência, Uma abordagem terceiro-mundista*. Santa Mari: Palloti, 2002.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. *A pesquisa participante: um momento da educação popular*. Revista Educação Popular. Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

FIORI, Ernani. *Educação e Política:* Textos Escolhidos, Porto Alegre: L&PM, 1991. p,65.

FREIRE, P.; SHOR, I. *À Sombra desta mangueira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Cartas a Cristina:* reflexão sobre minha vida e minha práxis; Organização e notas Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3. ed. 2013.

_____. *Educação e Mudança*. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor.* Tradução: Adriana Lopez. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Partir da infância:* diálogos sobre educação/ Paulo Freire, Sérgio Guimarães. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à pratica educativa; São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis/* Paulo Freire; organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L. M.; HENZ, C. I. *Círculos Dialógicos Investigativos- formativos:* Uma proposta epistemológica-política de pesquisa. São Leopoldo: Oikos, p. 73-84. 2015.

HENZ, C. I. *Círculos Dialógicos Investigativo-formativos:* Pesquisa-Formação Permanente de professores. Artigo apresentado no VIII Seminário Nacional: Diálogos com Paulo Freire Por uma Pedagogia dos Direitos Humanos, 2014.

_____. *Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores.* 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. *Diálogus:* Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, M. C. *Caminhar para si.* Tradução Albino Pozzer; Cood. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____, M.C. *A experiência de vida e formação.* Tradução de José Claudio. São Paulo: Paulus, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos.* In: FROMM, Erich. Conceito Marxista do Homem. 8ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

_____. *O Capital Critica da economia política (livro I),* Volume I; Tradução: Reginaldo Sant'Ana; 34ªEd. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2016.

RELATO DA EXPERIÊNCIA EM MONITORIA ACADÊMICA EM DIDÁTICA

Cassandra Taís Martinelli[1]
Alexandra Ferronato Beatrici[2]

Resumo: O presente relato vem apresentar o projeto de ensino: A Monitoria Acadêmica em Didática, que é desenvolvido em encontros semanais que ocorrem no Laboratório de Ensino do IFRS/*Campus* Sertão, em três dias da semana, nos turnos: matutino, vespertino e noturno. Tem como principais objetivos: a) oportunizar aos estudantes com dúvidas e/ou dificuldades sobre o conteúdo trabalhado na disciplina de Didática aprender em outro espaço de diálogo, tempo e explicação; b) auxiliar os estudantes com sugestões de materiais teóricos e práticos que façam relação com o conteúdo curricular do plano de aula desenvolvido para o estágio da docência; c) ser um momento para a problematização e reflexão do trabalho pedagógico e da formação docente; d) possibilitar aos estudantes autonomia, criatividade e mobilização para o conhecimento. O trabalho realizado configura-se num espaço em que as perspectivas teóricas estudadas podem ser confrontadas com as situações vividas no cotidiano da sala de aula, de forma que o monitor e estudantes tornem-se críticos, próximos e construtores do conhecimento acerca do exercício da docência.
Palavras chave: Monitoria. Autonomia. Diálogo. Didática.

Considerações iniciais

Ao falarmos sobre monitoria acadêmica, vincula-se a fala de FREIRE (2002, pg. 25) "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". Quando destacamos a importância do respeito a todos, independentemente do momento e lugar, onde todo o trabalho da monitoria é realizado respeitando as diferenças, tempo de aprendizagem de cada estudante, bem como instigando a autonomia intelectual e acadêmica dos estudantes participantes.

Os programas de monitoria têm se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático - pedagógica que contribui para a formação do estudante do ensino superior, possibilitando a este desenvolver atividades ligadas a área de conhecimento de seu curso. Israel e Koppe (2009) constatam que a monitoria, em uma visão inovadora, pode oportunizar uma formação acadêmica contextualizada de acordo com o campo de atuação do aluno-monitor. Nos Institutos Federais, o ensino superior, se constitui em um espaço de produção do conhecimento, no

[1] Acadêmica do Curso de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Básica e Profissional. Monitora Bolsista PIBEN do projeto relatado IFRS/*campus* Sertão. E-mail: cassandratais7@gmail.com.
[2] Profa. Dra. Coordenadora, do Projeto de Monitoria em Didática; professora responsável pelo componente curricular de Didática nos cursos de licenciatura do IFRS *Campus* Sertão. IFRS/*campus* Sertão. E-mail: alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

qual os estudantes realizam sua formação profissional nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Porém, além de profissionalizar, a educação superior tem a finalidade de iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante, tendo em vista "(...) sua destinação última que é contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade" (SEVERINO, 2007, p. 22). Assim, é importante que o estudante, especialmente aquele que pretende seguir a carreira da docência, busque compreender os processos de ensino e aprendizagem visando atuar nesta de maneira coerente, crítica e reflexiva sobre o mundo que o cerca, tornando-se agente de sua construção.

Ao analisarmos a monitoria acadêmica, pode-se entender como sendo um instrumento de melhoria do ensino superior, favorecendo a mediação e do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas, através da teoria, prática e integração curricular em seus diferentes aspectos. Promovendo a cooperação mútua entre discente e docente, pois ao ingressar na vida universitária o estudante depara-se com novas perspectivas e possibilidades de estudo. Com isso, esta atividade, entendida como uma ação formativa possibilita, especialmente ao acadêmico monitor experiências com o processo de ensino e aprendizagem (Schneider, 2006), além de contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar na aprendizagem e produção do conhecimento.

Essa prática, no contexto educativo destaca-se pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem como parte do procedimento pedagógico, pois demonstra sua utilidade à medida que atende às dimensões "política, técnica e humana na prática pedagógica" (CANDAU, 2011, p.12-22). Por ser uma ação onde se percebe uma contribuição imensa na formação integrada do estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é relevante que a mesma seja percebida nos espaços de ensino como um instrumento de melhoria dele próprio, que estabelece novas práticas e experiências pedagógicas, fortalecendo a relação entre teoria e prática e integração curricular em seus diferentes aspectos.

Freire (2002), também destaca a relevância desta atividade, pois viabiliza o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, tornando a ação um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Compreendendo seus dizeres e a necessidade de tal atividade dentro dos cursos de licenciaturas, o trabalho com a Monitoria Acadêmica em Didática teve início em março de 2018[3] e faz parte do Programa Institucional de Bolsas

[3]O IFRS – *Campus* Sertão conta com outros Projetos de Ensino em Monitoria em diversos cursos e componentes curriculares.

de Ensino (PIBEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Surge da demanda de suporte teórico e metodológico para os estudantes com dificuldades de aprendizagens que cursam as Licenciaturas do *Campus*[4] e que necessitam de maior tempo de aprendizagem (do que aquele da sala de aula) para compreender e estruturar os planos de aula para o estágio da docência.

O projeto de monitoria acadêmica

O projeto de ensino em Monitoria Acadêmica em Didática é uma ação extraclasse que busca auxiliar os estudantes nas dificuldades ocorridas no componente curricular de Didática, propondo procedimentos de ensino capazes de amenizá-las. O trabalho sob esse enfoque pode ser compreendido como uma atividade de apoio discente ao processo de ensino e aprendizagem e cumpre duas funções: iniciar o estudante na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação, tendo uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida, o que reverterá a favor da formação do futuro docente.

Os encontros dos estudantes com o acadêmico monitor acontecem no Laboratório de Ensino da instituição dividido em três dias da semana, nos turnos: matutino, vespertino e noturno, alternadamente, e possui como objetivos: a) oportunizar aos estudantes com dúvidas e/ou dificuldades sobre o conteúdo trabalhado na disciplina de Didática: planos de aula e metodologias de ensino, aprendendo em outro espaço de diálogo, tempo e explicação sobre o conteúdo; b) auxiliar os estudantes com sugestões de materiais teóricos e práticos que façam relação com o conteúdo curricular do plano de aula desenvolvido para o estágio da docência; c) ser um momento para a problematização e reflexão do trabalho pedagógico e da formação docente; d) possibilitar aos estudantes autonomia, criatividade e mobilização para o conhecimento.

A experiência da monitoria

Historicamente, Frison (2016) menciona o início da monitoria na Idade Média através de práticas pedagógicas de memorização, apresentações e debates. Era usada para

[4] Atualmente o IFRS/*Campus* Sertão oferece os cursos de: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional.

escolas de crianças e somente após a década de 60 foi voltada ao ensino superior, com a criação da lei brasileira nº 5540/68. Dessa forma a monitoria passou a ser, segundo Carvalho e Fabro (2011), um apoio discente ao processo de ensino do professor e de aprendizagem do aluno que apresenta dificuldade em determinados conteúdos desenvolvidos em sala de aula, fortalecendo a relação aluno-professor-conhecimento.

> Atualmente os programas de monitoria têm se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático-pedagógico que contribui para a formação do discente do ensino superior, possibilitando ao estudante desenvolver atividades ligadas a área de conhecimento de seu curso (NASCIMENTO, SILVA E SOUZA, 2010).

Os monitores em sua prática segundo Schneider (2006), devem demonstrar capacidade para auxiliar os estudantes em suas dúvidas, com domínio sobre o conteúdo e traçando uma metodologia que auxilie os estudantes que procuram a monitoria. Pois como podemos perceber nas reflexões de Freire (...) "é que sabemos muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso" (FREIRE, 2011, pg. 37). A monitoria vem sendo um instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através de novas práticas e experiências pedagógicas que visam fortalecer a união entre teoria, prática e integração curricular, a fim de promover uma cooperação mútua discente-docente (NASCIMENTO, SILVA E SOUZA, 2010).

Freire reforça a importância da prática docente (...) "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2002, Pg. 17). Quando se pensa monitoria, se pensa em um momento de conhecimento, autonomia intelectual, com o objetivo de apresentar ao monitor o ambiente da docência superior por meio de interações diretas e indiretas com os alunos.

Ao ingressar no projeto de monitoria, foi constatada a importância da preparação para o próximo passo: à docência. Recordei-me das premissas de FREIRE, 2002 pg. 12 "que não há docência sem discência". Após a divulgação do projeto nas turmas de licenciaturas do IFRS/Campus Sertão/RS, fiquei na expectativa da chegada dos alunos. Durante o ano foram atendidos estudantes que estavam em busca de sugestões de atividades metodológico-pedagógicas para complementar o plano de aula do estágio, como também, recebemos estudantes com dificuldade de compreensão, organização e planejamento dos procedimentos necessários para o estágio da docência.

Abaixo, relatamos quatro acompanhamentos semanais realizados no primeiro semestre, que vem ao encontro do crescimento acadêmico e profissional dos envolvidos.

Estudante A: Surpreendeu-nos a expectativa que a estudante tinha em relação ao projeto de monitoria, mais especificamente quanto ao trabalho da estudante monitora, pois havia entendido que os planos de aulas seriam realizados pela monitora, e que ela, estudante, iria apenas reproduzir no estágio docente as conclusões realizadas ali. Após as devidas explicações sobre o objetivo do projeto, a estudante A entendeu que o espaço da monitoria é um momento de construção de conhecimento, em que todos são protagonistas de seu aprendizado, vindo à monitora apenas ser um elo. Pode-se perceber durante os encontros a sua fragilidade emocional (resultado de um tratamento de saúde), dificuldades de compreensão da funcionalidade do plano de aula, e como os encontros foram muito importantes, pois, além das dúvidas sobre a parte acadêmica, também houve interação social, um momento de conversas e trocas agradáveis que ajudaram a estudante. Após montado o plano de ação, deixando a estudante aprender conforme seu tempo, ela obteve sua aprovação no estágio docente.

> O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE P. 1994, pg. 6).

Estudante B: A estudante apresentava dificuldade na escrita, oratória, introspecção, dificuldades diante de fatos e opiniões e domínio dos recursos digitais. A instituição através do DAE[5] não possui nenhum registro de um diagnóstico Psicopedagógico ou Psicológico desta. Foi traçado um plano de ação visando retomar conteúdo da Língua Portuguesa (uso de expressões, verbos, sinais de pontuação) e utilização do *software Word* para fixação do conteúdo planejado para o futuro estágio. A estudante está seguindo o segundo semestre com a monitoria a fim de conseguir elaborar os planos de aula com clareza e coesão, bem como superar as dificuldades apontadas, que estão sendo trabalhadas, para que consiga cumprir a etapa final do curso, dentro do seu tempo e possibilidades.

Estudante C: A presente estudante possui como diagnóstico Deficiência Intelectual Leve, a qual tem as seguintes dificuldades: dificuldade de organização, entendimento dos conteúdos, sociabilidade com os colegas e alguns professores, dispersão, dificuldade com a memória de longa duração. Como adaptação curricular na disciplina de Didática, foi proposta a atividade avaliativa de confecção de um Portfólio dos conteúdos estudados em sala de aula. Assim, em cada aula a estudante tinha uma atividade prática referente ao

[5]Departamento acadêmico e estudantil.

conteúdo desenvolvido que deveria ser feita nos encontros da monitoria acadêmica. O acompanhamento contínuo realizado, através dos encontros, a elaboração de uma agenda e organização da gestão de tempo e de estudo da estudante auxiliaram para que houvesse resultado positivo em sua aprendizagem, tendo reflexo em outras disciplinas do curso. No segundo semestre, a Estudante C continua tendo acompanhamento e auxílio da acadêmica monitora para com os conteúdos em que apresenta maior dificuldade ou dúvidas de entendimento e compreensão. Foi organizado um novo plano de ação, com a utilização de recursos visuais auxiliando na construção do conhecimento e superação das dificuldades acadêmicas.

Estudante D: Esta estudante possui dificuldades de interpretação, escrita e interação social. Os atendimentos estão ocorrendo no segundo semestre com um plano de ação, que visa promover a socialização da estudante dentro dos espaços acadêmicos e social, superando suas dificuldades acadêmicas. Parafraseando Paulo Freire, a educação não se faz de um para o outro, mas de um sujeito com o outro. Dessa forma, a estudante tem demonstrado muita autonomia nas atividades, e um empoderamento em sua autoestima.

Em outros atendimentos mais rápidos, alguns alunos buscaram a monitoria para sanar dúvidas quanto a metodologias diferentes para serem aplicadas em sala de aula. Foram apresentadas várias opções, apenas adaptando para a área de atuação.

Considerações finais

O Projeto de Monitoria Acadêmica em Didática vêm se configurando como um espaço em que as perspectivas teóricas estudadas durante o curso podem ser confrontadas com as situações vividas no cotidiano da sala de aula e dos encontros realizados, de forma que o monitor/estudantes se tornam mais críticos, próximos e construtores do conhecimento acerca do exercício da docência. Assim, parafraseando Paulo Freire, ensinar se dilui na experiência fundante de aprender. Além disso, as relações sociais estabelecidas nos encontros de monitoria servem como uma alavanca e/ou estímulo para o desenvolvimento pessoal de quem recebe o auxílio e também de quem se dispõe a contribuir na formação do colega.

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...) (FREIRE, 2002, pg. 45).

A Monitoria Acadêmica em Didática apresenta-se como uma estratégia de ensino, potencializando a aprendizagem, pois mediante a atuação do monitor, nos acompanhamentos dos planos de aula, nas intervenções quanto a atividades metodológicas realizadas em sala de aula, possibilita colocar em prática o que foi aprendido durante o curso de licenciatura.

Passa a ser um momento de entrega do monitor que frente as mais diversas dificuldades, muitas delas vivenciadas pelo docente em sala de aula, tem que encontrar soluções rápidas para que o estudante mantenha seu caminho no conhecimento. Sendo uma atividade que solicita competências do monitor para atuar como mediador da aprendizagem dos colegas, contando para sua realização com a dedicação, o interesse e a disponibilidade dos envolvidos, pois ao ser colocado como protagonista de seu estudo, o monitor e o estudante viabilizam uma situação de aprendizagem em que ambos os lados aprendem.

Ao findarmos esse relato, entende-se a importância da atividade de monitoria para o estudante que está construindo sua formação de docente, como destacado por Paulo Freire, ao afirmar que a prática é necessária para a docência, ao perceber-se como o monitor irá para a sala de aula consciente e preparada, pois possui o contato com o mundo cientifico e experiência docente.

Referências

ALVES, S. M. *Freire e Vigotski.* Um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos Ed, 2012.

CANDAU, V. M. F. *A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação:* a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org). A didática em questão. 36ªed. Petrópolis: Vozes, 2011

ISRAEL, V. L. e KOPPE, S. A monitoria como possibilidade de ampliação na formação acadêmica inovadora em fisioterapia. In: *IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE* e *III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUC- PR, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia.* Saberes Necessários à prática Educativa. 25º edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

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

_____. *A Importância do Ato de Ler.* 51ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NASCIMENTO, C. R.; SILVA, M. L. P.; SOUZA, P. X. *Possíveis Contribuições das atividades de monitoria na formação dos estudantes-monitores do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco* – UFPE, UFPE, Recife, 2010. Disponível em:

https://www3.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/possveis%20contribuies%20das%20atividades%20de%20monitoria%20na%20forma.pdf Acesso em: 20 de junho de 2018.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico.* – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

A MONITORIA ACADÊMICA E O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

Cassandra Taís Martinelli[1]
Alexandra Ferronato Beatrici[2]

Resumo: O presente relato apresenta o Projeto de Ensino de Monitoria Acadêmica em Didática, desenvolvido em encontros semanais que ocorrem no Laboratório de Ensino do IFRS/*Campus* Sertão, em três dias da semana, nos turnos: matutino, vespertino e noturno. Tem como principais objetivos: a) oportunizar aos estudantes com dúvidas e/ou dificuldades sobre o conteúdo trabalhado na disciplina de Didática aprender em outro espaço de diálogo, tempo e explicação; b) auxiliar os estudantes com sugestões de materiais teóricos e práticos que façam relação com o conteúdo curricular do plano de aula desenvolvido para o estágio da docência; c) ser um momento para a problematização e reflexão do trabalho pedagógico e da formação docente; d) possibilitar aos estudantes autonomia, criatividade e mobilização para o conhecimento. O trabalho realizado configura-se num espaço em que as perspectivas teóricas estudadas podem ser confrontadas com as situações vividas no cotidiano da sala de aula, de forma que o monitor e estudantes tornem-se críticos, próximos e construtores do conhecimento acerca do exercício da docência.
Palavras chave: Monitoria. Autonomia. Diálogo. Didática.

Considerações iniciais

Ao falarmos sobre monitoria acadêmica, vincula-se a fala de FREIRE (2002, p. 25) "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". Quando destacamos a importância do respeito a todos, independentemente do momento e lugar, onde todo o trabalho da monitoria é realizado respeitando as diferenças, tempo de aprendizagem de cada estudante, bem como instigando a autonomia intelectual e acadêmica dos estudantes participantes.

Os programas de monitoria têm se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático - pedagógica que contribui para a formação do estudante do ensino superior, possibilitando a este desenvolver atividades ligadas a área de conhecimento de seu curso. Israel e Koppe (2009) constatam que a monitoria, em uma visão inovadora, pode oportunizar uma formação acadêmica contextualizada de acordo com o campo de atuação do aluno-monitor. Nos Institutos Federais, o ensino superior, se constitui em um espaço de produção do conhecimento, no

[1] Acadêmica do Curso de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Básica e Profissional. Monitora Bolsista PIBEN do projeto relatado IFRS/*campus* Sertão. E-mail: cassandratais7@gmail.com.
[2] Profa. Dra. Coordenadora, do Projeto de Monitoria em Didática; professora responsável pelo componente curricular de Didática nos cursos de licenciatura do IFRS *Campus* Sertão. IFRS/*campus* Sertão. E-mail: alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

qual os estudantes realizam sua formação profissional nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Porém, além de profissionalizar, a educação superior tem a finalidade de iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante, tendo em vista "(...) sua destinação última que é contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade" (SEVERINO, 2007, p. 22). Assim, é importante que o estudante, especialmente aquele que pretende seguir a carreira da docência, busque compreender os processos de ensino e aprendizagem visando atuar nesta de maneira coerente, crítica e reflexiva sobre o mundo que o cerca, tornando-se agente de sua construção.

Ao analisarmos a monitoria acadêmica, pode-se entender como sendo um instrumento de melhoria do ensino superior, favorecendo a mediação e do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas, através da teoria, prática e integração curricular em seus diferentes aspectos. Promovendo a cooperação mútua entre discente e docente, pois ao ingressar na vida universitária o estudante depara-se com novas perspectivas e possibilidades de estudo. Com isso, esta atividade, entendida como uma ação formativa possibilita, especialmente ao acadêmico monitor experiências com o processo de ensino e aprendizagem (Schneider, 2006), além de contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar na aprendizagem e produção do conhecimento.

Essa prática, no contexto educativo destaca-se pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem como parte do procedimento pedagógico, pois demonstra sua utilidade à medida que atende às dimensões "política, técnica e humana na prática pedagógica" (CANDAU, 2011, p.12-22). Por ser uma ação onde percebe-se uma contribuição imensa na formação integrada do estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é relevante que a mesma seja percebida nos espaços de ensino como um instrumento de melhoria dele próprio, que estabelece novas práticas e experiências pedagógicas, fortalecendo a relação entre teoria e prática e integração curricular em seus diferentes aspectos.

Freire (2002), também destaca a relevância desta atividade, pois viabiliza o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, tornando a ação um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Compreendendo seus dizeres e a necessidade de tal atividade dentro dos cursos de licenciaturas, o trabalho com a Monitoria Acadêmica em Didática teve início em março de 2018[3] e faz parte do Programa Institucional de Bolsas

[3]O IFRS – *Campus* Sertão conta com outros Projetos de Ensino em Monitoria em diversos cursos e componentes curriculares.

de Ensino (PIBEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Surge da demanda de suporte teórico e metodológico para os estudantes com dificuldades de aprendizagens que cursam as Licenciaturas do *Campus*[4] e que necessitam de maior tempo de aprendizagem (do que aquele da sala de aula) para compreender e estruturar os planos de aula para o estágio da docência.

O projeto de monitoria acadêmica

O Projeto de Ensino em Monitoria Acadêmica em Didática é uma ação extraclasse que busca auxiliar os estudantes dos cursos de licenciatura nas dificuldades ocorridas no componente curricular de Didática, propondo procedimentos de ensino capazes de amenizá-las. O trabalho sob esse enfoque pode ser compreendido como uma atividade de apoio discente ao processo de ensino e aprendizagem e cumpre duas funções: iniciar o estudante na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação, tendo uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida, o que reverterá a favor da formação do futuro docente.

Os encontros dos estudantes com o acadêmico monitor acontecem no Laboratório de Ensino da instituição, divididos em três dias da semana, nos turnos: matutino, vespertino e noturno, alternadamente, e possui como objetivos: a) oportunizar aos estudantes com dúvidas e/ou dificuldades sobre o conteúdo trabalhado na disciplina de Didática: planos de aula e metodologias de ensino, aprendendo em outro espaço de diálogo, tempo e explicação sobre o conteúdo; b) auxiliar os estudantes com sugestões de materiais teóricos e práticos que façam relação com o conteúdo curricular do plano de aula desenvolvido para o estágio da docência; c) ser um momento para a problematização e reflexão do trabalho pedagógico e da formação docente; d) possibilitar aos estudantes autonomia, criatividade e mobilização para o conhecimento.

A experiência da monitoria

Historicamente, Frison (2016) menciona o início da monitoria na Idade Média através de práticas pedagógicas de memorização, apresentações e debates. Era usada para

[4] Atualmente o IFRS/*Campus* Sertão oferece os cursos de: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional.

escolas de crianças e somente após a década de 60 foi voltada ao ensino superior, com a criação da lei brasileira nº 5540/68. Dessa forma a monitoriapassou a ser, segundo Carvalho e Fabro (2011), um apoio discente ao processo de ensino do professor e de aprendizagem do aluno que apresenta dificuldade em determinados conteúdos desenvolvidos em sala de aula, fortalecendo a relação aluno-professor-conhecimento.

> Atualmente os programas de monitoria têm se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático-pedagógico que contribui para a formação do discente do ensino superior, possibilitando ao estudante desenvolver atividades ligadas a área de conhecimento de seu curso (NASCIMENTO, SILVA E SOUZA, 2010).

Os monitores em sua prática segundo Schneider (2006), devem demonstrar capacidade para auxiliar os estudantes em suas dúvidas, com domínio sobre o conteúdo e traçando uma metodologia que auxilie os estudantes que procuram a monitoria. Pois como podemos perceber nas reflexões de Freire (...) "é que sabemos muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso" (FREIRE, 2011, p. 37). A monitoria vem sendo um instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através de novas práticas e experiências pedagógicas que visam fortalecer a união entre teoria, prática e integração curricular, a fim de promover uma cooperação mútua discente-docente (NASCIMENTO, SILVA E SOUZA, 2010).

Freire reforça a importância da prática docente (...) "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2002, p. 17). Quando se pensa monitoria, se pensa em um momento de conhecimento, autonomia intelectual, com o objetivo de apresentar ao monitor o ambiente da docência superior por meio de interações diretas e indiretas com os alunos.

Ao ingressar no projeto de monitoria, foi constatada a importância da preparação para o próximo passo: à docência. Recordei-me das premissas de FREIRE, 2002 p. 12 "que não há docência sem discência". Após a divulgação do projeto nas turmas de licenciaturas do IFRS/Campus Sertão/RS, fiquei na expectativa da chegada dos alunos. Durante o ano foram atendidos estudantes que estavam em busca de sugestões de atividades metodológicas/pedagógicas para complementar o plano de aula do estágio, como também, recebemos estudantes com dificuldade de compreensão, organização e planejamento dos procedimentos necessários para o estágio da docência.

Abaixo, relatamos quatro acompanhamentos semanais realizados no primeiro semestre, que vem ao encontro do crescimento acadêmico e profissional dos envolvidos.

Estudante A: Nos surpreendeu a expectativa que a estudante tinha em relação ao projeto de monitoria, mais especificamente quanto ao trabalho da estudante monitora, pois havia entendido que os planos de aulas seriam realizados pela monitora, e que ela, estudante, iria apenas reproduzir no estágio docente as conclusões realizadas ali. Após as devidas explicações sobre o objetivo do projeto, a estudante A entendeu que o espaço da monitoria é um momento de construção de conhecimento, em que todos são protagonistas de seu aprendizado, vindo a monitora apenas ser um elo. Pode-se perceber durante os encontros a sua fragilidade emocional (resultado de um tratamento de saúde), dificuldades de compreensão da funcionalidade do plano de aula, e como os encontros foram muito importantes, pois, além das dúvidas sobre a parte acadêmica, também houve interação social, um momento de conversas e trocas agradáveis que ajudaram a estudante. Após montado o plano de ação, deixando a estudante aprender conforme seu tempo, ela obteve sua aprovação no estágio docente.

> O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE P. 1994, p. 6).

Estudante B: A estudante apresentava dificuldade na escrita, oratória, introspecção, dificuldades diante de fatos e opiniões e domínio dos recursos digitais. A instituição através do DAE[5] não possui nenhum registro de um diagnóstico Psicopedagógico ou Psicológico desta. Foi traçado um plano de ação visando retomar conteúdo da Língua Portuguesa (uso de expressões, verbos, sinais de pontuação) e utilização do *software Word* para fixação do conteúdo planejado para o futuro estágio. A estudante está seguindo o segundo semestre com a monitoria a fim de conseguir elaborar os planos de aula com clareza e coesão, bem como superar as dificuldades apontadas, que estão sendo trabalhadas, para que consiga cumprir a etapa final do curso, dentro do seu tempo e possibilidades.

Estudante C: A presente estudante possui como diagnóstico Deficiência Intelectual Leve, a qual tem as seguintes dificuldades: dificuldade de organização, entendimento dos conteúdos, sociabilidade com os colegas e alguns professores, dispersão, dificuldade com a memória de longa duração. Como adaptação curricular na disciplina de Didática, foi proposta a atividade avaliativa de confecção de um Portfólio dos conteúdos estudados em sala de aula. Assim, em cada aula a estudante tinha uma atividade prática referente ao

[5]Departamento acadêmico e estudantil.

conteúdo desenvolvido que deveria ser feita nos encontros da monitoria acadêmica. O acompanhamento contínuo realizado, através dos encontros, a elaboração de uma agenda e organização da gestão de tempo e de estudo da estudante auxiliaram para que houvesse resultado positivo em sua aprendizagem, tendo reflexo em outras disciplinas do curso. No segundo semestre, a Estudante C continua tendo acompanhamento e auxílio da acadêmica monitora para com os conteúdos em que apresenta maior dificuldade ou dúvidas de entendimento e compreensão. Foi organizado um novo plano de ação, com a utilização de recursos visuais auxiliando na construção do conhecimento e superação das dificuldades acadêmicas.

Estudante D: Esta estudante possui dificuldades de interpretação, escrita e interação social. Os atendimentos estão ocorrendo no segundo semestre com um plano de ação, que visa promover a socialização da estudante dentro dos espaços acadêmicos e social, superando suas dificuldades acadêmicas. Parafraseando Paulo Freire, a educação não se faz de um para o outro, mas de um sujeito com o outro. Dessa forma, a estudante tem demonstrado muita autonomia nas atividades, e um empoderamento em sua autoestima.

Em outros atendimentos mais rápidos, alguns alunos buscaram a monitoria para sanar dúvidas quanto a metodologias diferentes para serem aplicadas em sala de aula. Foi apresentado várias opções, apenas adaptando para a área de atuação.

Considerações finais

O Projeto de Monitoria Acadêmica em Didática vêm se configurando como um espaço em que as perspectivas teóricas estudadas durante o curso podem ser confrontadas com as situações vividas no cotidiano da sala de aula e dos encontros realizados, de forma que o monitor/estudantesse tornam mais críticos, próximos e construtores do conhecimento acerca do exercício da docência. Assim, parafraseando Paulo Freire, ensinar se dilui na experiência fundante de aprender. Além disso, as relações sociais estabelecidas nos encontros de monitoria servem como uma alavanca e/ou estímulo para o desenvolvimento pessoal de quem recebe o auxílio e também de quem se dispõe a contribuir na formação do colega.

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...) (FREIRE, 2002, p. 45).

A Monitoria Acadêmica em Didática apresenta-se como uma estratégia de ensino, potencializando a aprendizagem, pois mediante a atuação do monitor, nos acompanhamentos dos planos de aula, nas intervenções quanto a atividades metodológicas realizadas em sala de aula, possibilita colocar em prática o que foi aprendido durante o curso de licenciatura.

Passa a ser um momento de entrega do monitor que frente as mais diversas dificuldades, muitas delas vivenciadas pelo docente em sala de aula, tem que encontrar soluções rápidas para que o estudante mantenha seu caminho no conhecimento. Sendo uma atividade que solicita competências do monitor para atuar como mediador da aprendizagem dos colegas, contando para sua realização com a dedicação, o interesse e a disponibilidade dos envolvidos, pois ao ser colocado como protagonista de seu estudo, o monitor e o estudante viabilizam uma situação de aprendizagem em que ambos os lados aprendem.

Ao findarmos esse relato, entende-se a importância da atividade de monitoria para o estudante que está construindo sua formação de docente, como destacado por Paulo Freire, ao afirmar que a prática é necessária para a docência, ao perceber-se como o monitor irá para a sala de aula consciente e preparada, pois possui o contato com o mundo cientifico e experiência docente.

Referências

ALVES, S. M. Freire e Vigotski. *Um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural.* Chapecó: Argos Ed, 2012.

CANDAU, V.M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org). *A didática em questão.* 36ªed. Petrópolis: Vozes, 2011

ISRAEL, V. L. e KOPPE, S. *A monitoria como possibilidade de ampliação na formação acadêmica inovadora em fisioterapia.* In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC- PR, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia.* Saberes Necessários à prática Educativa. 25º edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

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

_____. *A Importância do Ato de Ler.* 51ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NASCIMENTO, C. R.; SILVA, M. L. P.; SOUZA, P. X. *Possíveis Contribuições das atividades de monitoria na formação dos estudantes-monitores do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco* – UFPE, UFPE, Recife, 2010. Disponível em:

https://www3.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/possveis%20contribuies%20das%20atividades%20de%20monitoria%20na%20forma.pdf Acesso em: 20 de junho de 2018.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico.* – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

A ESCOLA CLAMA PELA SENSIBILIDADE DAS "GENTES"

Cristiane Garcez Noronha Duttel[1]

Resumo: O presente trabalho, baseado nos diálogos com os professores de ensino médio de uma escola estadual do município de Santa Maria, foi elaborado para a participação no XII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: uma pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar obstáculos, na tentativa de reafirmar a importância do papel do professor como formador de verdadeiros cidadãos, apontando, por isso, a necessidade da análise dos cursos de formação continuada para que atentem ao reconhecimento do outro, ao respeito e a sensibilização nos processos de ensinar / aprender. Da mesma forma, acenar a necessidade da busca pela humanização da educação no decorrer desses cursos e da preparação dos docentes para a inclusão escolar dos estudantes das minorias sociais é posicionamentos que colaboram com a qualidade de ensino e reconstrução da educação brasileira. O embasamento teórico para as assertivas produzidas durante esses diálogos se dá através das obras de Paulo Freire, por defender uma proposta de educação para conscientizar e libertar.
Palavras chave: Ensino. Formação Continuada. Sensibilidade. Paulo Freire.

Considerações iniciais

O processo de globalização, consequência das relações sociais capitalistas e do avanço tecnológico, ao longo dos anos, proporcionou transformações na ordem política e econômica mundial, pois, ao mesmo tempo em que possibilitou a expansão de uma rede mundial de informação e tecnologia, acabou por acirrar a competitividade, o consumismo e a interação homem - máquina. Proporcionou também mudanças quanto a valores morais e éticos envolvidos nas relações humanas modernas de trabalho, família e educação, na medida em que, redimensionaram os papéis de cada membro da sociedade. O professor como formador deve estar em consonância com as mudanças do mundo globalizado. Imperativa é a transformação do ensino público em um contexto onde as instituições de ensino, cada vez mais, têm delegados para si comprometimentos que são intrínsecos à família, o professor precisa aperfeiçoar suas habilidades e desenvolver novos conhecimentos visto que cada educando se constitui em um ser único em suas especificidades. Em tempos em que a carreira docente implica exercer diferentes papéis, é necessário transformar o ensino da escola pública, iniciando essa árdua tarefa pela análise e reconstrução dos cursos de formação continuada de professores.

Dialogando com professores

[1] Educadora Especial, especialista em Inclusão Escolar, UFSM, noronha.cristiane83@ymail.com

Atualmente fala-se muito em "humanizar a educação", certamente a pesquisa em relação a este tema tenha se intensificado vista a necessidade de conscientização da sociedade em relação a tudo o que vem acontecendo em nosso país. O conhecimento possibilita a crítica, a "não aceitação", a "não alienação", enfim, a mudança. O pensamento é capaz de libertar o ser humano, daí a necessidade de transformar a educação em uma ferramenta que possibilite essa tomada de consciência, que priorize o ser humano em sua totalidade e seja flexível o suficiente para aceitá-lo em suas diferenças. Da mesma maneira, o professor como orientador de educandos em formação em uma sociedade posta, em um sistema capitalista, tem o dever de conscientizar-se de sua necessidade de formação permanente e da importância de redimensionar sua visão de si e do outro. Freire fala da importância da busca pelo conhecimento:

> É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, "tomando distância" de si mesmo e *da vida* que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à "paixão de conhecer", para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque "programados", não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização,* fato concreto na história, a distorção da vocação. (FREIRE, p. 47, 1997).

Repensar as concepções de docência referentes ao compromisso com o processo educativo, como proposta relevante no contexto da educação brasileira é indispensável à formação continuada, pois, entende-se que o professor necessita de formação para além do aspecto técnico-pedagógico, que alcance o âmbito das relações, sentimentos e anseios que permeiam o ambiente de aprendizagem e igualmente influenciam o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, dialogando com professores do ensino médio a respeito da formação continuada, foram produzidas algumas assertivas, socializadas em reunião do corpo docente e significativas ao compromisso desta classe com a educação. Conforme Freire:

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. (FREIRE, 1967, p. 90).

É consenso entre tais profissionais que a transformação necessária à educação brasileira somente será possível com a reformulação das políticas públicas, quando cursos de

formação considerar o interesse e as reais necessidades do corpo docente, o cotidiano do contexto abordado e vivenciado pelo grupo e demais integrantes da comunidade escolar, bem como, a valorização da trajetória profissional e de vida desses professores que não deixam de carregar seus desejos, angústias e experiências quando adentram a escola, em contrapartida, os professores dando-se conta de seu inacabamento precisam buscar atualização, inovação e a humanização da educação através da formação continuada.

Outro aspecto, fundamental ao processo de ensino / aprendizagem, diz respeito à afetividade e desenvolvimento de boas relações interpessoais entre professores e estudantes. Os estudantes do ensino médio, muitas vezes, também buscam nos seus professores a compreensão e o apoio que não encontram em suas famílias. Freire em sua obra Professora sim, tia não, expressa:

> "Por isso mesmo, essas crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosos e não puros tios e tias. É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos". (FREIRE, 2002, p. 69 -70).

Um novo olhar é preciso ser lançado pelo professor a seus estudantes, a compreensão precisa substituir a frieza. A disciplina é necessária no âmbito da sala de aula, mas, não deve ser fator que determina o afastamento entre professores e estudantes. A sala de aula há muito tempo deixou de ser o espaço onde o professor assume um lugar superior e considerado o detentor do conhecimento. Todos precisam entender que aprendem juntos, nas suas diferenças, com olhar atento àquelas "gentes" oriundas das minorias sociais.

Considerações finais

Ao mesmo tempo em que o sistema capitalista e os governos pressionam as escolas para que alcancem bons índices nos sistemas de avaliação do ensino brasileiro, a sociedade caminha na direção do consumismo e se perdem os valores morais e familiares na falta de tempo e no sobrecarregamento das "gentes" em suas atividades, desenvolvidas no anseio por uma melhor qualidade de vida, em um mundo extremamente competitivo.

Este é um apelo que faz silenciosamente a educação brasileira, somente dar-se-á conta quem estiver atento aos problemas que vem enfrentando uma legião de jovens brasileiros, como o aumento substancial do uso de antidepressivos. Nós, professores,

clamamos pela reforma e efetivação das políticas públicas. A escola clama pela sensibilidade das “gentes”.

Referências

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

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da esperança*: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Professora Sim, Tia Não:* Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SOCIOEDUCAÇÃO - ENTRE O REAL E O PRESCRITO: COSTURANDO A EXPRESSÃO *EDUCAÇÃO REMEDIADA* A PARTIR DE PAULO FREIRE

Daniela Garcia Fontanari[1]
Fernanda dos Santos Paulo[2]

Resumo: Este artigo é resultado de uma reflexão crítica e problematizadora acerca da educação escolar de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas[3] em um dos Centros de Atendimento da FASE/RS[4]. Para tanto, recorri de minha experiência própria como agente socioeducadora nesse Centro, bem como da vivência nos estágios obrigatórios do curso de licenciatura em Pedagogia realizado na escola responsável pela educação destes jovens durante os seus períodos de internação. Fazendo uso do referencial teórico de Paulo Freire para que o prescrito ao menos se aproxime da realidade, onde refletir sobre a prática seja a perspectiva de fazer surgir à teoria necessária para redefinição dos caminhos, uma vez que as soluções para as questões educacionais não devem chegar por decretos, mas sim pelo desejo e participação das pessoas que fazem a educação.
Palavras chave: Medidas Socioeducativas. Paulo Freire. Socioeducação.

Considerações iniciais

A formação educacional e profissional do adolescente privado de liberdade faz parte do rol das atividades socioeducativas (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2006) e, por esse motivo, a escolarização básica deve ser oferecida nos centros socioeducativos. Apresenta-se aí um dos desafios da medida socioeducativa de internação, que levou à construção desta pesquisa: para além da garantia do direito à educação em contextos de privação de liberdade também seja relevante a necessidade de construção de uma política educacional específica da socioeducação.

A cada dia mais, a cada pesquisa que realizo e durante as minhas atividades laborais, sinto a necessidade de uma *Pedagogia da Socioeducação*. Pedagogia esta que trataria com total exclusividade a educação desses jovens, visando não apenas a ressocialização, mas a reconstrução de suas identidades, de seus lugares no mundo com reais cidadãos, com reais propostas de um futuro oposto a seus passados. Mesmo que haja um número significativo de

---

[1] Licenciada em Pedagogia pela Uniasselvi Porto Alegre. http://orcid.org/0000-0002-7408-1996
[2] Educadora Popular e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOESC.
Militante da AEPPA e MEP. E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br
[3] O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 123, trata sobre as Medidas Socioeducativas, as quais preveem um conjunto de práticas políticas, jurídicas e pedagógicas a serem desenvolvidas cotidianamente pelas instituições de atendimento socioeducativo:
Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (BRASIL, 1990).
[4] FASE/RS – Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande Do Sul.

legislações, programas, pareceres que tratem sobre a socioeducação é possível perceber a falta de conexão entre os mesmos.

A descontinuidade também é outro fator agravante: a cada quatro anos, em cada eleição para o governo de nosso estado, muitos programas que estavam dando certo são deixados de lado e substituídos por outros, com isso não se pode construir algo sólido, algo que somente possa ser trocado por outro com a justificativa de que não foi muito eficiente e, a partir disso, apresentar ou criar um novo. Porém não é o que acontece, trocam os programas porque trocaram os gestores. Com isso, consigo visualizar a educação escolar da socioeducação como uma grande colcha de retalhos, em que juntando um pouco dessa lei, com aquele parecer e ainda criando um programa, as instituições, cumprindo com as obrigações legais, "montam" essa educação. É o que chamei de *educação remediada*, expressão que criei durante a apresentação de um projeto de estágio na faculdade. Como justificativa do uso da expressão educação remediada, fiz uma analogia com a teoria dialógica da educação de Paulo Freire, que é fundamentada no diálogo, onde as pessoas se aproximam umas das outras desarmadas de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Na situação dialógica os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam. É o espaço onde se expressa o pensar verdadeiro e" implica uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo". (FREIRE, 1967, p. 69).

Desenvolvimento

Parafraseando Paulo Freire, em seu livro: *Educação como prática da liberdade* (1967), autor, a meu ver, totalmente atemporal, onde já falava sobre a necessidade de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, que fosse corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, que possibilitasse a este o direito à participação. Freire apresentou um modelo pedagógico de educação construída sobre a ideia de diálogo entre educador e educando, onde não poderia começar com o educador trazendo pronto do seu mundo, do seu saber, o seu modelo de ensino e o material para as suas aulas baseados apenas em sua cultura e valores. Dentro desta percepção é que um dos pressupostos de seu modelo se fundamentou na ideia de que "ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (*Pedagogia do Oprimido*, 2011, p. 95). Em todas as suas obras (como já disse: atemporais), sempre defendeu que seria necessária uma educação para decisão, para uma responsabilidade social

e política, uma educação que colocasse um indivíduo em diálogo constante com o outro, através de uma visão crítica e não apenas passiva. Propôs um ensino à base do diálogo, da liberdade e do exercício de busca ao conhecimento participativo e transformador. Uma educação que estivesse disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto sem respostas e saber: sua vivência, sua realidade e, essencialmente, sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser considerados para que esta aprendizagem se realize.

Apesar dos princípios educacionais estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDBEN), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo[5] (SINASE), há escassez e desatualização de legislações com relação à educação na privação de liberdade, bem como, de estudos científicos que discutam os saberes sociais na construção de uma proposta de educação própria para esse público-alvo: adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Um primeiro passo para se entender o elo na questão pedagógica da socioeducação entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é perceber que, em ambas, a função da educação é garantir o pleno desenvolvimento do educando na sua formação para o exercício da cidadania, capacitando-o para o seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional (LDBEN, art. 22), assim como as Medidas Socioeducativas possuem um caráter prevalentemente pedagógico e devem contribuir para o desenvolvimento social e pessoal do adolescente, possibilitando que este retome a trilha normal do seu crescimento como pessoa, cidadão e futuro trabalhador (ECA, art. 123, parágrafo único). Porém, a LDBEN não contempla dispositivos específicos sobre a educação no sistema socioeducativo, omissão corrigida no Plano Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB[6] n. 4/2010, em seu artigo 21, que prevê entre os objetivos e metas da educação de jovens e adultos, implantar, em todas as unidades prisionais e

---

[5] A Lei Federal n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012, instituiu o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, no intuito de resgatar a confiança normativa do ECA:
Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distritais e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

[6] Parecer CNE/CEB nº 4/2010, em seu capítulo I, artigo 21 que estabelece as etapas da educação básica:
Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:
VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2010).

socioeducativas, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional.

O processo educativo está condicionado pelas relações sociais, políticas e econômicas do processo de ensino e aprendizagem. Gadotti (2015), no prefácio do livro *Pedagogia: diálogo e conflito*, diz que a educação pode se tornar um instrumento de transformação social, em que devemos ter a coragem de discutir política na escola para formarmos crianças, jovens e adultos para a democracia, para a cidadania, para os Direitos Humanos, para que assim saibam defender seus interesses, posicionarem-se, mostrando que somente assim será possível a educação para a formação de indivíduos capazes de construir suas próprias histórias com dignidade e respeito.

A prerrogativa é a de que todo adolescente em privação de liberdade que faça parte da instituição e participe das atividades educativas tenha considerada sua experiência anterior e seu conhecimento prévio. Assim, a FASE implementou um Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS), com características que atendessem às necessidades de escolarização desses adolescentes e jovens, no sentido de concluírem com êxito seus estudos, obedecendo aos dispositivos da legislação e que desenvolveu um modelo de gestão caracterizado pela:

- Existência de instâncias deliberativas com competências claras;
- Maior controle externo e oxigenação do trabalho, através de parcerias;
- Estabilidade institucional baseada na clareza de orientações e papéis;
- Agilidade na solução de problemas;
- Valorização permanente dos funcionários;
- Capacitação continuada dos funcionários:
- Produção de informações gerenciais para orientar a tomada de decisões.

De acordo com LDBEN, ECA e SINASE a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Além disso, fica a certeza de que o diálogo e o estímulo à criatividade do estudante são pilares básicos sobre os quais se sustenta um projeto desta natureza. Esta relação horizontal no processo educativo é defendida por Paulo Freire em oposição à chamada educação “bancária” ou “autoritária”, em que os alunos se transformam em meros depósitos

de “comunicados” e reduzem seu potencial criativo, inviabilizando a troca de experiências. A concepção bancária nega o caráter dialógico — e vital — da comunicação. Diz Freire**:**

> (...) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. (p. 64).

A educação é o único meio de transformar as qualidades de um indivíduo em competências, capacidades e habilidades. O restante: alimentação, saúde, dignidade, respeito, integridade física, moral e psicológica são condições para a efetivação da ação educativa. (COSTA, 2006).

O artigo 205 da Constituição Federal (CF) preceitua que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando um pleno desenvolvimento do individuo, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206, inciso I, da CF determina que o ensino deva ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O artigo 208, incisos I e V, informa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria ou aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. O artigo 227 da Carta Magna dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com total prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, bem como de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo 53, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento destes, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho, assim como assegurar-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Como já mencionado, o artigo 123 preceitua que “durante o período de internação, inclusive

provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas". O artigo 86 define que a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente deverá ser realizada através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc.).

O artigo 82 do SINASE determina que os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Em 2010, o CNE ampliou e organizou o conceito de contextualização como "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade", conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Conceito esse, reforçado nessa terceira edição:

> A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. Dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, 2017, p. 11).

Frente ao exposto, conclui-se que desde a CF a educação é classificada como um direito de todo e qualquer cidadão e é dever do estado prover que esse processo seja democrático, participativo e, principalmente, que respeite as peculiaridades de cada indivíduo. Dessa maneira, a função de uma escola da socioeducação é também a de auxiliar os socioeducandos em aprendizagens que favoreçam novas formas de relação consigo, com o outro, com o meio ambiente e com as grandes causas humanas, o que amplia e potencializa as responsabilidades educativas dessa escola. O estudante da socioeducação é um adolescente que, na maior parte das vezes, apresenta uma grande dificuldade com o ambiente escolar. Essa realidade se apresenta em suas trajetórias de repetências, de transferências à revelia de seus interesses ou de seus familiares, de não frequência, de momentos de evasão

do espaço escolar, de rejeição e descrença na escola. Assim, não cabe às escolas que atendem a estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas repetirem um modelo de escolarização que já mostrou fragilidades para com eles. Desacreditados de suas possibilidades e potencialidades, recebem e incorporam rótulos e se julgam incapazes para a aprendizagem, possuem uma baixa autoestima, sentindo-se incapazes para aprender, fragilizados, e, muitas vezes, gestores e professores não se atentam para essas questões. São generalizações que indicam a necessidade de considerar cada sujeito em suas especificidades, cuidando para que não seja estigmatizado. Apesar das trajetórias comuns, são jovens com histórias, estruturas familiares, psíquicas, momentos existenciais e/ou estruturas cognitivas únicas, e como tais, precisam ser respeitados e considerados na organização do trabalho pedagógico no contexto da socioeducação.

Conforme Durkheim (2013, p. 67):

> (...) ninguém nasce criminoso e muito menos predestinado a tal ou tal tipo de crime; (...). O que é herdado é certa falta de equilíbrio mental, que leva o indivíduo a ser mais refratário a uma conduta regular e disciplinada. Mas tal temperamento não predestina um homem a ser mais um criminoso do que um apaixonado aventureiro, um profeta, um precursor político, um inventor, etc. (...).

A pedagogia de Paulo Freire propõe um ensino à base do diálogo, da liberdade e do exercício de busca ao conhecimento participativo e transformador. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto sem respostas e saber. Sua vivência, sua realidade e, essencialmente sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser considerados para que esta aprendizagem se realize, defendendo que seria necessária uma educação para decisão, para uma responsabilidade social e política, educação que colocasse um indivíduo em diálogo constante com o outro, através de uma visão crítica e não apenas passiva.

Os adolescentes que cumprem de medidas socioeducativas, em sua maioria, não se veem como “alunos”, muitos, devido às dificuldades que os contextos escolares apresentaram para sua integração e outros, pela própria cultura familiar. Também acumulam sucessivas reprovações e transferências à revelia de seus interesses/necessidades ou de seus familiares. O fato de apenas buscar corrigir a distorção idade-ano escolar pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sem propor um trabalho específico com esses adolescentes, com intuito de considerar suas especificidades, suas habilidades, aptidões e, principalmente, desconsiderar seus históricos escolares, jamais será suficiente para instigar

neles o gosto pelo estudo, o entendimento de que a escola também pensa neles, também quer a presença deles nas salas de aula, quer que participem e se sintam valorizados.

Ao longo de meu trabalho como agente socioeducadora na FASE somado ao período dos estágios, consegui traçar um perfil destes adolescentes /alunos autores de atos infracionais e suas relações com a escola/estudos: a grande maioria está dentro da população evadida das escolas públicas, apresentando como causas dificuldades de relacionamento com professores e colegas, pobreza extrema, sucessivas reprovações, há também aqueles jovens que tiveram que sair da escola para auxiliar no sustento da família - e aqui se tem outro fator facilitador da entrada para o "mundo do crime": frente às dificuldades de conseguirem um emprego ou por baixo salário e muitas horas de trabalho, ou por falta de escolarização, estes adolescentes encontram no tráfico e demais atos ilícitos (roubo, assassinatos por encomenda, etc.) a forma mais rápida de conseguir dinheiro, poder e ascensão em suas comunidades. Se já consideramos difícil o trabalho de escolarizar o adolescente, imagine escolarizar um adolescente autor de ato infracional!

Para que se construa uma educação escolar para a socioeducação em nosso país devemos olhar além dos muros dos centros socioeducativos. Faz-se necessária uma profunda mudança de nossa sociedade, da política ("politicagem"), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Uma educação que não aceite a constante exploração dos oprimidos, uma educação para a autonomia e para a capacidade de se dirigir, para formar cidadãos plenos, enfim, uma educação cidadã. (FREIRE, 2011).

A qualidade dessa educação reflete a falta de parâmetros e de referenciais teórico-práticos específicos para o ensino-aprendizagem na socioeducação, visto o trabalho pedagógico realizado se aproximar das práticas escolares das escolas convencionais. Em "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire esclarece bem essa necessidade de contextualização e conexão quando se trata da educação de um público diferenciado, conforme pode ser constado no fragmento de texto abaixo:

> Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção "bancária", entregar-lhes "conhecimento" ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (p. 117).

Fazendo uma analogia desse texto com a maneira que a educação no sistema socioeducativo foi construída e, ainda hoje, continua sendo oferecida aos adolescentes em conflito com a lei, percebe-se que a educação no sistema socioeducativo é a grande "colcha de retalhos" a que me referi no capítulo anterior: a socioeducação, do ponto de vista da totalidade da educação, das políticas públicas fragmentadas, tem sido insuficiente para atender as demandas de reeducar, ressocializar, reinserir estes adolescentes na rede pública de ensino. Percebe-se que não há a elaboração de projetos educacionais por parte da FASE e da escola com base no diagnóstico de necessidades e interesses desse público alvo, assim como não há investimento na qualificação de seus profissionais, na verdade, nem o governo investe nesta educação, assim, atuam no campo socioeducativo tanto profissionais como voluntários, de diferentes áreas e com diferentes níveis de formação, sem exigências de qualificação específica, o que resulta numa falta de compromisso com os resultados que se obtêm (MACHADO, 2009).

Considerações finais

Frente ao exposto neste trabalho, espero contribuir para as pesquisas e estudos na área da socioeducação e da educação escolar desses adolescentes, visando que os órgãos competentes se debrucem em busca de uma educação diferenciada e realmente capacitadora para esses jovens. Assim como a sociedade em geral tenha um olhar mais amoroso e sensível com relação aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, porque, conforme Paulo Freire (2011) na educação, o amor é fundamental para que todos possam aprender independentemente de quaisquer rótulos.

Em minha opinião, não se logrará êxito algum com a socioeducação, por exemplo, enquanto as políticas educacionais continuarem sustentando essa concepção de educação associada à moralidade, à formação do caráter, para fins apenas da formação do cidadão politicamente correto. Se, ao invés de criarem estereótipos de que os bons alunos se tornarão os bons cidadãos e que somente assim terão os melhores empregos, buscassem estabelecer laços paritários com o contexto social desses jovens, possibilitando que a educação escolar oferecida a esse público dialogue com eles, instigando esses alunos à participação em seus processos educativos, dando realmente o pertencimento social para a construção de suas identidades.

A primeira vez que utilizei a expressão *remediada* foi durante a socialização de meu paper e projeto de estágio II para a professora e colegas no VII semestre. No momento em

que explicava a todas como funcionam as etapas escolares da Escola Tom Jobim, no CASE II, e o perfil dos alunos da turma em que realizei o estágio, fui questionada por uma colega como era possível ensinar frente a todas as dificuldades e diferenças nesse ambiente e que tipo de educação se conseguia realizar para esses adolescentes. Lembrei-me então do provérbio popular: "O que não tem remédio, remediado está", e respondi: é uma *educação remediada*. Além das distorções idade/série há a ausência de professores para algumas disciplinas (como por exemplo: espanhol, física, química, entre outras), como também acontece de alguns profissionais lecionarem em diversas turmas com disciplinas distintas. Quero deixar bem claro que não estou criticando os profissionais (professores, gestores, pedagogos), porque entendo muito bem o quanto o trabalho com a socioeducação é desvalorizado e deixado de lado pelos órgãos competentes em nosso estado e, exatamente por tudo isso que considero essa educação como *remediada*.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**.** *O que é Educação.* São Paulo: Brasiliense, 2013. Coleção Primeiros Passos, 20.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 de ago. 2016.

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.* Brasília: CONANDA, 2006.

_____, *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.* Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/>. Acesso em 19 de set. 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes (coord.). *Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 52. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

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

_____, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir (et al.). *Pedagogia: Diálogo e Conflito.* 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.* Petrópolis: vozes, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro. *Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção.* XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR: 2009. Disponível em: https://anais.est.edu.br/article/download. Acesso em 21 set. 2017.

PAZ, Vládia Regina Athayde (Coord.). *Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade – PEMSEIS.* Governo do Estado do Rio Grande do Sul: Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, Fundação de Atendimento Socioeducativo, 2002.

SARAIVA, João Batista Costa. *Adolescente em Conflito com a Lei: da Indiferença à Proteção Integral: uma Abordagem sobre a Responsabilidade Penal Juvenil.* 4. ed. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 2013.

A CARTA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE

Daniele Barros Vargas Furtado[1]
Helena Amaral da Fontoura[2]

Carta pedagógica

Escrevemos esta Carta para anunciar aos companheiros e companheiras da educação, a pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação - processos formativos e desigualdades sociais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ – FFP). Interessou-nos escrever para compartilharmos o trabalho de pesquisa que se utiliza de Cartas Pedagógicas como instrumento narrativo de discussão e análise.

Como o objetivo da pesquisa é identificar as possibilidades do trabalho docente de uma professora iniciante em uma escola pública de São Gonçalo, Rio de Janeiro, a escolha pelas cartas como estratégia de registro das narrativas cotidianas de uma das autoras, que teve a ideia de escrever cartas ao educador Paulo Freire, parece ser uma decisão acertada. Essa forma de escrita na pesquisa surge a partir do convite feito no livro Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, por Ana Freire, a esposa de Freire, em que ela convida educadores a escrever cartas ao autor para discutir os problemas abordados por ele à época da escrita de seus livros e que ainda são questões de nosso tempo.

A pesquisa apresenta-se numa perspectiva de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), de cunho narrativo em que a análise da leitura das cartas utiliza o caminho da tematização apontado por Fontoura (2011). Segundo a autora, "na qualidade de pesquisadores da prática, usamos métodos de investigação que trazem narrativas diversas, de modo que os colaboradores explorem suas visões e suas práticas profissionais, desenvolvendo uma forma pedagógica de pensar: refletimos e aprendemos." (p.70). Utilizamos as contribuições de Freire que também fez do recurso da escrita de cartas uma forma para apresentar suas ideias a respeito da educação. A escrita e a análise das cartas podem ser consideradas como narrativas que se constituem como instrumento formativo do professor.

[1] Mestranda em Educação, UERJ / FFP, dbvfurtado@yahoo.com.br
[2] Pós Doutora em Educação, UERJ /FFP, helenafontoura@gmail.com.

Assim, Paulo Freire também nos inspira a escrever cartas destinadas a ele já que se utilizava desse recurso em algumas de suas obras. Nesse formato o autor escreveu as obras: Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (FREIRE, 2015a); Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978); Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais (FREIRE, 1980); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 2015b); Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (FREIRE, 2000).

As narrativas do trabalho docente de uma professora iniciante na pesquisa contam um pouco das angústias e das possibilidades do trabalho vividas no contexto escolar, no encontro cotidiano com os demais sujeitos da comunidade escolar. As cartas registram situações que envolvem experiências didáticas do trabalho pedagógico, situações da organização do tempo e espaço da instituição escolar, relações entre o vivido por Freire e as condições de vida das crianças da rede pública de ensino, entre outras cenas cotidianas.

Freire em algumas de suas obras trabalhou com a escrita narrativa por meio de cartas. O autor foi criticado por essa forma de escrita e na obra Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis, ele justifica a sua opção pela escrita no formato de cartas. Os críticos exigiam dele que tivesse mais formalidade, que seu texto apresentasse maior sistematização e rigor acadêmico. No entanto, Freire optou pela escrita de cartas. Para o autor, no que concordamos, a forma de expressão e comunicação das cartas não impede ou distorce o rigor científico presente e sistematizado no pensamento teórico. (FREIRE, 2015a). Ele opta pela escrita de cartas por entender que desta forma seus textos tornam-se mais comunicadores, aproximando o leitor.

Nesse livro, Freire expressa a cada carta situações bem pessoais da sua história de vida e situações relativas a problemas éticos, políticos e econômicos que vivenciou na sua trajetória, ressaltando aquelas que demonstravam a realidade de um Brasil e de um mundo capitalista exploradores. Freire divide o livro em dois momentos, as Cartas a sua sobrinha Cristina abordando no primeiro bloco de cartas experiências pessoais carregadas de sentimentos como angústias e sofrimentos e no segundo momento uma temática mais política com a abordagem sobre questões da educação e democracia.

Um segundo livro que Freire também se utiliza da escrita de cartas tem como título: Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar (2015b). O autor inicia o texto com uma discussão que ainda se faz muito pertinente e atual. Em tempos em que a profissão docente vem sendo questionada em sua qualidade do trabalho, pelas propostas pedagógicas que

dizem impor ideologias e pensamentos unificados, tratar sobre a concepção desse profissional é muito necessária. Nesse livro Freire (2015b) escreve dez cartas aos leitores.

Ao falar dos sentidos dos termos ainda utilizados - tia x professora -, Freire (2015b) aponta sobre as exigências e a rigorosidade que a profissão docente requer. Ele fala da responsabilidade de ser professor e do afeto que a profissão também necessita. A exigência de seriedade com o trabalho e o querer bem aos outros e a própria realização da tarefa de ensinar, tratando assim como uma tarefa profissional que exige amorosidade, criatividade e competência científica. O autor traz que não podemos desconhecer as implicações ideológicas que envolvem a redução da condição de professora à de tia. Nas demais cartas ele aborda temas variados como formação permanente, atos democráticos no contexto educacional, a luta dos professores por seus direitos, entre outros.

As cartas ao longo da história tiveram grande importância comunicativa entre as pessoas, característica principal desse gênero. Registraram acontecimentos e fatos importantes e eram a possibilidade de comunicar o que estava ocorrendo.

> As cartas possibilitam, também, que se compartilhe a vida cotidiana, que se desnudem as ideias, os sonhos, as esperanças, angústias e dores do emissor. Por ser uma representação de uma dada realidade, as cartas são fontes ricas e transportam para a perspectiva daquele que escreve: o sujeito histórico portador da mensagem. E a compreensão deste sujeito é o que possibilita resgatar uma memória – a do emissor – e a sua visão sobre a realidade que o cerca. (STRANG et.al., 2015, p. 500)

Portanto, de acordo com o que apresentam os autores a escrita de cartas vem ao encontro dessa necessidade de comunicar ao outro os anseios, os sentidos, aquilo que movimenta o pensamento diante dos significados que o trabalho docente assume e que se quer compartilhar com outros sujeitos que pensam a educação. É um instrumento em que se pode resgatar a memória do vivido, registrar de forma escrita ao sujeito leitor.

De acordo com Camargo (2011), o trabalho com cartas apresenta-se de forma fácil e fascinante porque é uma leitura de uma escrita descontraída, que conta novidades, mesmo quando as novidades são problemas. A autora quando se refere a carta complementa que "sujeitos que escrevem e leem cartas deixam suas marcas; marcas que podem nos indicar pistas para a leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita" (2011, p. 19). Quando eu escrevo as Cartas a Paulo Freire, vou também contando um pouco do sujeito que eu sou, do que me constitui, e principalmente do que vem sendo essa experiência do meu trabalho inicial como docente.

Portanto, sobre as cartas é possível afirmar que é um importante instrumento de escrita e reflexão. É uma possibilidade de mudar os planos e rever as estratégias. Ter esse tempo-espaço de registro-reflexão pode permitir avaliar aspectos que contribuíram no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos docente e discentes. Hoje a carta pedagógica se torna uma potencialidade de registro do fazer docente.

As obras de Freire no formato de escrita de cartas nos levam à compreensão de que uma outra forma de registro é possível. Como professora iniciante investigar a própria prática docente e registrá-las em formato de cartas é uma possibilidade de apresentar aos leitores uma forma de valorização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos educadores nos seus contextos de trabalho.

Referências

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. *Cartas e escrita:* práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Unesp, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização**.** in FONTOURA, HA (Org.) *Formação de Professores e Diversidades Culturais:* múltiplos olhares em pesquisa. Coleção "Educação e Vida Nacional". Niterói, Intertexto, 2011 (p.61-82).

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

_____. *Cartas a Cristina:* reflexões sobre a minha vida e minha prática. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau:* registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais***.** República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desporto. São Tomé, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa social*: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

_____. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky, et.al. *Cartas Como Escrita do Tempo:* a Resposta Pedagógica Schoesttatiana para a Indisciplina dos "Brasileirinhos". UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v.16, n.5, p. 500-506, 2015.

O NECESSÁRIO MOVIMENTO TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO JURÍDICO E A REFLEXÃO SOBRE A TRÍADE "ENSINO - PESQUISA- EXTENSÃO"

Daniele Weber S. Leal[1]
Raquel Von Hohendorff[2]

Resumo: A necessária conciliação de abordagens curriculares diferentes se faz presente frente ao ensino jurídico fragmentado. Fomenta-se a transdisciplinaridade, suas interfaces com Direito e o importante (e necessário) incentivo à pesquisa e na extensão. Ressalta-se a adequação de estabelecer reflexão entre a transdisciplinaridade e a tríade do ensino, a fim de fundamentar uma (re)formulação da aprendizagem ao ensino jurídico, atrelando-se às ideias de Paulo Freire. Utilizou-se o método de abordagem fenomenológico-hermenêutico. Objetiva-se com este artigo estabelecer o debate sobre a transdisciplinaridade, tríade do ensino e alternativas ao ensino jurídico, como forma de adequar às necessidades acadêmicas e à complexidade apresentada atualmente, enfatizando o "repensar" dos centros universitários, interligando a uma perspectiva freiriana.
Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Ensino jurídico. Ensino-pesquisa-extensão.

Considerações iniciais

Em tempos de ensino jurídico em crise, fragmentado, necessário que a educação nas universidades seja revista. Se o Direito, como tradicionalmente conhecido, deve dar suporte à sociedade nas demandas apresentadas, maior ainda a necessidade de repensar o ensino prestado nos centros universitários, para que realmente esteja apto e inserido no cenário complexo apresentado, fomentando conhecimento de qualidade. Observada a intensa dinâmica e evolução da sociedade em geral, percebem-se novas complexidades, que demandam do ensino superior, aqui em especial o ensino Jurídico, um movimento de atualização. Os métodos e metodologias mais convencionais não são eficientes para dar conta desta nova realidade. Assim, faz-se necessário buscar novas alternativas para promover respostas adequadas às novas demandas, onde a interação da área do Direito com as demais áreas das ciências mostra-se pertinente, fomentando a chamada transdisciplinaridade. O tema transdisciplinaridade atrai a atenção e instiga a investigação. O que é, afinal, essa expressão tão utilizada e propagada na atualidade? De que se trata tudo isso? De que maneira Paulo Freire contribui para um ensino mais libertador?

[1] Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado – da UNISINOS, vinculada à Linha de Pesquisa "Sociedade, Novos Direitos e Transnacionalização"; Especialista em Direito Público pelo Instituto de Educação RS (LFG). Graduada pela Unisinos. Integrante do Grupo de Pesquisa JUSNANO(CNPq); Professora da FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara-RS. Advogada. Email: danieleleal@faccat.br

[2] Doutora e Mestra em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado – da Unisinos/RS. Especialista em Processo e Direito do Trabalho pela Unisinos. Integrante do Grupo de Pesquisa JUSNANO(CNPq); Professora do mesmo PPG e na graduação-Unisinos. Advogada. e-mail: vetraq@gmail.com.

Coloca-se o Direito em constante cobrança. E somente a partir de um repensar do ensino jurídico, dando ênfase devida à pesquisa e extensão, conseguirá o mundo jurídico aprimorar o conhecimento científico, e a partir disto, produzir respostas adequadas a estas novas demandas, aliados à transdisciplinaridade. Apresentar a necessidade de conciliação de abordagens curriculares diferentes, que envolvam a transdisciplinaridade, é o objetivo primordial deste trabalho, e interfaces do Direito e o importante (e necessário) incentivo ao ensino transdisciplinar, com foco também na pesquisa e na extensão. Aliado ao movimento da transdisciplinaridade mostra-se necessário fomentar o debate sobre a tríade "Ensino - Pesquisa- Extensão", pois a atualização dos modelos metodológicos dentro das universidades é acompanhada pelo incentivo à continuação das pesquisas, que se desenvolvem em outros momentos constantes na referida tríade. Cabe ao Direito utilizar-se das diferentes técnicas transdisciplinares, para não mais permanecer imobilizado frente aos novos desafios trazidos, principalmente pela revolução tecnocientífica. Para tanto, através do método sistêmico-construtivista, em uma primeira parte, faz-se necessário apresentar uma série de conceitos acerca de transdisciplinaridade, para posteriormente dedicar-se-á à exposição das definições sobre a tríade de ensino, ressaltando sua importância. Por fim, será analisado de que modo se pode utilizar da transdisciplinaridade para modificar o ensino do Direito no Brasil, especialmente considerando-se a falta de estruturação da seara jurídica para responder aos novos questionamentos decorrentes desse novo contexto de complexidades.

(Re)Formulando estratégias para o ensino jurídico no Brasil e a transdisciplinaridade

O prefixo *trans* significa que a transdisciplinaridade está entre, através e além de qualquer disciplina. A lógica clássica criou a disciplinaridade, a divisão dos saberes em inúmeros compartimentos, todos isolados, sem relação entre si. Foram formados, deste modo, inúmeros especialistas em quase nada, que tampouco quase nada criam para solucionar os reais problemas da humanidade. Assim, não é mais viável que se siga fazendo ciência desta forma, inclusive em função das atuais necessidades mundiais. Inicialmente cabe destacar alguns conceitos acerca do assunto. Conforme o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, transdisciplinaridade é um princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal), não existindo fronteiras entre as disciplinas. Ainda, o conceito trazido por esta

obra menciona que a ideia de transdisciplinaridade surge visando a superação do conceito de disciplina, que se configura pela departamentalização do saber em diversas matérias (MENEZES; SANTOS, 2002).

Basarab Nicolescu[3], por sua vez, esclarece que o termo transdisciplinaridade surgiu na década de 1960, simultaneamente em trabalhos de diferentes pesquisadores (Piaget, Morin, Jantsch), demonstrando a ideia de transgredir fronteiras disciplinares e buscando ultrapassar a *pluri* e a interdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999a, p.11). No entanto, transpassa as relações recíprocas, a cooperação, a interpenetração e troca. Na transdisciplinaridade ocorre uma fertilização cruzada de métodos e conhecimentos setoriais (disciplinares) em busca de integração ampliada de conhecimentos relacionados com um todo, mantendo o conhecimento das partes. Para que exista a transdisciplinaridade é necessário que ocorra uma transformação recíproca de várias disciplinas em relação a este ou aquele contexto sujeito-objeto complexo. Ainda, tanto a pluridisciplinaridade como a multidisciplinaridade não mudam a relação homem/saber, uma vez que sujeito e objeto continuam dicotomizados, por estarem reduzidos a um único nível de realidade e estruturados pela noção de integração, enquanto a transdisciplinaridade reconhece vários níveis de realidade e remete ao sentido de interação (NICOLESCU, 1999(b), p. 150). Para Zemelmann (1995) é a reunião das contribuições de todas as áreas do conhecimento num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, a descoberta de potencialidades e as alternativas de se atuar sobre ela, tendo em vista transformá-la.

Um dos objetivos da transdisciplinaridade é a compreensão do mundo atual e complexo, ultrapassando os conceitos fechados de disciplinas e desvelando a multiplicidade dos modos de conhecimento. O paradigma da modernidade é insuficiente, em função da excessiva compartimentalização dos conhecimentos. De outro modo, a transdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um diálogo entre um ou mais campos de saber com vários outros campos. É o movimento, um fluxo de ideias, uma proposta nova de ver e atuar no mundo complexo atual, onde nenhum saber é mais importante que outro, e sim, todos são igualmente importantes. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, implicando em uma postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Significa também o aprendizado de decodificação das informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros (MELLO; BARROS, 2002).

[3] Basarab Nicolescu é um cientista romeno, considerado pela UNESCO como uma das 20 personalidades de maior influência na educação do século XX e um dos maiores estudiosos da transdisciplinaridade.

Na atual sociedade pós-moderna, globalizada e de respostas e exigências imediatas, não é mais possível pensar em compartimentalização dos saberes e independência das disciplinas. Em função da globalização, a noção de ciência do direito desloca-se sucessivamente de uma perspectiva estrutural (preocupada com questões normativas do direito) para uma perspectiva funcionalista (voltada para as funções sociais do direito), possibilitando ao Direito o uso de técnicas transdisciplinares. Cabe ao Direito utilizar-se das diferentes técnicas transdisciplinares, de modo a não mais permanecer inerte e estanque frente aos novos desafios trazidos pela revolução tecnocientífica e demais desenvolvimento e dinâmicas da sociedade.

> Cabe à Universidade possibilitar aos estudiosos a ordenação dos conhecimentos científicos e o encontrar maneiras de aplicá-los a situações reais com responsabilidade, o que exige uma relação contínua e profícua entre a Universidade e as diversas comunidades, tanto em nível local quanto global. Mas isso só poderá ser realizado se os que aprendem tiverem uma visão do conjunto. Nesse caso, é necessário que os professores e os pesquisadores não se enclausurem em suas especialidades e que debatam as possíveis consequências de suas descobertas cientificas. Este trânsito de conhecimentos é um aspecto extremamente importante da Transdisciplinaridade (FERREIRA, 2008, p.289).

É preciso construir possibilidades de articulações positivas entre as ciências por meio de temas que não as confinem em suas especificidades, mas que as abram a questões as quais outras ciências estão sendo confrontadas (VILAR, 1997, p.62).

A transdisciplinaridade, assim, objetiva ir além da compartimentalização do saber em disciplinas, ocupando novos espaços, entre as disciplinas e através delas, por meio da integração de conhecimentos. Trata-se de nova maneira a ser posicionar e agir diante do saber, objetivando a compreensão mais adequada da realidade, bem como possibilita o desvelar de melhores maneiras de promover transformações mais eficazes e pertinentes. O ensino decorrente do processo transdisciplinar também deve ser mais eficiente e eficaz, possibilitando uma formação integral do ser humano. Esta é uma alternativa às novas realidades do ensino jurídico brasileiro, que estará mais apto para prover respostas adequadas às novas demandas e questões complexas vivenciadas no mundo acadêmico e na sociedade em geral. Importante ressaltar que a transdisciplinaridade toma caminhos atrelados às práticas de otras áreas, o que possibilita uma liberdade maior. E auxiliando na transformação do ensino, consoante Freire, a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, pg. 42). Passada a discussão sobre a

transdisciplinaridade, impossível dissociar a reflexão sobre outro aspecto essencial no desenvolvimento acadêmico, que trata sobre a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão.

Enfoque essencial à tríade ensino-pesquisa-extensão

O ensino universitário do Direito precisa retomar o aprofundamento que se faz necessário na atualidade, principalmente se levadas em consideração às novas demandas da sociedade. É necessário refletir sobre o ensino jurídico, hoje, fragmentado, atrelando a transdisciplinaridade à continuidade da pesquisa. Esta deve retomar sua função primordial nas universidades, de modo que o ensino universitário englobe não só a transmissão do conhecimento em sala de aula, mas também a pesquisa e a extensão. Neste sentido, leciona Ospina (1990, p. 101), em que "as funções seriam formar ou ensinar, investigar ou pesquisar e servir ou exercer a atividade de extensão". A partir desta premissa, é possível entender que o ensino universitário engloba não só a transmissão do conhecimento em sala de aula, mas a pesquisa, que pode ser pura ou aplicada, e a objetivação da pesquisa aplicada, através da extensão. Corroborando traz-se Freire, o qual idealiza uma educação mais libertadora, onde a práxis jurídica libertadora deve ter compromisso com um Direito dialógico que fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana (FREIRE, 2005, p.16). Desta forma se intensifica a modificação do ensino, sendo ele mais libertador das amarras tão impostas à seara do direito, o que por fim propicia um melhor desenvolvimento de pesquisas transdisciplinares desde a graduação até a extensão.

O ensino, a pesquisa e a extensão formam o tripé de apoio do processo de ensino-aprendizagem das universidades brasileiras. A Constituição Federal determina a “indissociabilidade” entre essas vias de aprendizagem, que devem ter igual importância no processo formativo (SOARES; FARIAS; FARIAS 2010, p.12).

As primeiras experiências com extensão no Brasil foram vivenciadas na Universidade de São Paulo (1911), baseadas no modelo inglês, cujo enfoque era a formação continuada direcionada para o público adulto, já a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e a escola Agrícola de Lavras foram responsáveis pela implantação do modelo americano, voltado para a prestação de serviços nas áreas rurais e urbanas, por volta de 1920. Pretendia-se, assim, estender, o conhecimento acadêmico para a população contribuindo para o desenvolvimento social (SOARES; FARIAS; FARIAS 2010, p.12-13). Portanto, a extensão apresenta-se no contexto brasileiro há mais de 100 anos, contudo, não vem sendo utilizada de maneira produtiva, com qualidade, pelo ensino jurídico.

O que se pode observar, na realidade, é o desenvolvimento desses itens em forma de projetos que não correspondem ao caráter interdisciplinar e muito menos à ideia de uma formação tridimensional, o máximo que se pode notar, em algumas universidades é a articulação entre apensa dois elementos constituintes desse trio (SOARES, FARIAS, FARIAS, 2010, p.14). Na visão de Moita e Andrade (2009, p. 269).

> De acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que "as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético.

Contudo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, seja porque na graduação a ênfase recai sobre o ensino, ou porque na pós-graduação acentua-se a pesquisa (MOITA, ANDRADE, 2009).

Por outro lado, é fácil perceber que o ensino de Direito no país tem costumeiramente conservado o dogmatismo ainda dominante no pensamento jurídico. A ideia principal segue sendo de que o ensino é um simples processo de transmissão de conhecimentos, onde cabe ao professor ensinar (de qualquer modo), e, ao aluno, apenas aprender (sem precisar para tanto, pensar). Deste modo, ocorre a falha abismal do processo de ensino frente a sua meta primordial (desenvolver o senso crítico, o pensar autônomo), que apenas pode se concretizar através da livre tomada de consciência dos problemas do homem e do mundo, e do real e efetivo engajamento para solucionar estes problemas (MARQUES NETO, 2001, p. 209).

A formação acadêmica jurídica brasileira, ainda hoje, em muitos casos, consiste em repetir lições de manuais, copiar ementas de jurisprudência (sem análise do caso concreto), reproduzir a decisão judicial como verdade absoluta e copiar posições de códigos comentados. Deste modo, nosso ensino jurídico anda em sentido inverso da fase cultural pós-moderna, uma vez que é "ensinado" um conhecimento baseado no positivismo exegético-normativista, sem qualquer profundidade ou seriedade maior, ao invés de formar profissionais jurídicos críticos, reflexivo e preocupado com a função social do Direito (MACEDO, 2012).

A atual incapacidade das escolas jurídicas em formar profissionais aptos a atuar em uma sociedade que vive com constantes transformações é pública e notória, estando associada ao modelo de ensino adotado, pautado na exigência de memorização de

conteúdo, fragmentação dos saberes, especialização excessiva e em uma pedagogia centrada exclusivamente na figura do professor. Portanto, para que se possa efetivamente ensinar direitos humanos no ensino jurídico é preciso que os projetos pedagógicos existentes hoje sejam alterados, passando a considerar menos a dogmática e mais a realidade, isto é, para que os direitos humanos posam ser legitimados e concretizados é necessária uma educação preocupada com a sua origem histórica, com seus fundamentos e sua aplicação na realidade prática.

Conforme Warat (2004, p.71)

> [...] as articulações entre educação e direitos humanos devem supor um projeto pedagógico integrado que incite a viver e desfrutar dos direitos humanos: que permita a compreensão e o aprendizado do valor existencial, que implica para os excluídos e os esquecidos, o exercício das práticas reivindicatórias de seus direitos de alteridade (as pessoas precisam aprender a exercer o valor da vida através da realização dos direitos humanos: a biopolítica resistida e contestada por uma concepção e uma prática vitalista dos direitos humanos); e, fundamentalmente, que permita fomentar um estado de opinião que a leve a pensar que qualquer violação dos direitos humanos em qualquer lugar do mundo não nos pode deixar indiferentes, sendo de todos a responsabilidade de evitá-las.

Freire (2005) também propõe um fortalecimento da educação prezando atenção aos Direitos Humanos, humanizando os atores, ressaltando o diálogo como saída. Mesmo após anos e anos de discussões sobre a melhor forma de elaborar um currículo para o ensino jurídico brasileiro, continua-se preso à mesma forma de dar aulas, visando seduzir os alunos para ficarem na instituição e avaliarem bem o professor na avaliação institucional. A pedagogia da sedução de que falava Warat (ROCHA, 2012) foi totalmente corrompida e distorcida. Isso porque, “a busca desenfreada do lucro pelos empresários da educação, no campo do ensino jurídico, acaba por negar a própria ideia de direito enquanto expressão ética do justo, do equitativo, do certo e do bom” (MACHADO, 2009, p. 103).

Basicamente, a formação acadêmica jurídica brasileira, na maioria dos casos, consiste em repetir lições de manuais, discutir em sala de aula apenas as ementas das jurisprudências - sem analisar o caso originário - (LUIZ, 2012) ou criticar a construção feita, e apresentar aos alunos decisões judiciais que melhor convém ao professor – juiz, advogado, promotor ou desembargador – naquele momento. O educador que deveria estar ali para ensinar limita-se a transmitir o que leu nos códigos comentados (quando não se permite apenas ler o artigo da lei) ou reproduziu o que estudou para trabalhar em seu caso de escritório. Desta forma, este mesmo professor acredita realmente ser possível em cinco ou seis anos concluir-se uma graduação com a pretensão de dominar todos os vastos campos do Direito.

Ainda, quanto ao ensino fragmentado, Edgar Morin (2003, p.43) dispõe que fruto desta inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista, ocorre como rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido. Aos estudantes foi ensinado apenas a separar, compartimentar, isolar e não unir os conhecimentos (COSTA, 2007, p.75).

Aprendizagem necessária é a união de alunos e discentes compreendendo, criticando e construindo de forma conjunta o conhecimento. Em outros termos, aprender, "significa buscar outras possibilidades" (DE GIORGI, 2007. p. 256). Para isso, é preciso senso crítico, pesquisa, estudos alternativos e dedicação de todos os envolvidos. O lucro não pode gerir esta relação.

Este era o ideal waratiano: ensinar com paixão e criatividade, colocando as pessoas no centro do processo didático (ROCHA, 2012). Possivelmente, falta aos professores um pouco desta visão de educador.

> [...] um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala proponho, imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas..., com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provoco e teatralizo um território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas. O aprendizado é sempre um jogo de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de uma sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura (WARAT, 1985, p. 152-3).

A fim de modificar esta visão equivocada do ensino jurídico, é necessário incentivar os três pilares de sustentação das universidades, entrelaçado à transdisciplinaridade, incentivando o retorno à pesquisa científica, o que acarreta na participação qualitativa dos alunos, reafirmando os elos inseparáveis da pesquisa e universidade.

Martins Filho (1997, p. 108) confirma a necessidade de ensino de qualidade, reafirmando a tarefa da pesquisa:

> O primeiro compromisso da pesquisa universitária é com a geração de conhecimento novo e com a transmissão desse conhecimento às salas de aula, o que só é possível com a detenção de saber próprio e a qualificação científica progressiva de seus professores.

Da mesma maneira, a extensão universitária é importante para comprometimento com um ensino mais qualificado, sendo a atividade que, vinculada ao ensino e à pesquisa,

disseminaria os conhecimentos gerados pela universidade, repassando-os à sociedade. Por óbvio, os conhecimentos ou técnicas a serem disseminados precisam representar uma diferença significativa na vida das pessoas ou de parte da sociedade para que haja interesse genuíno em sua transferência (SIEUTJES, 1999, p. 109). Assim, a indissociabilidade pesquisa-extensão-ensino convoca os professores universitários à articulação de saberes. Ora, isso é particularmente importante para os que atuam na pós-graduação, pois devem ensinar a pesquisar. O reconhecimento da indissociabilidade deveria promover uma nítida articulação entre aquelas três atividades acadêmicas, em que o professor da pós-graduação, como orientador, tem papel de motivador, supervisor e avaliador de todo o processo de pesquisa em que se encontram seus alunos, ajudando-os a enxergar nessa atividade uma ética balizada pelo bem-estar das comunidades envolvidas nas pesquisas (MOITA, ANDRADE, 2009, p. 277). Desta forma, de suma importância que a transdisciplinaridade seja fomentada na academia, em especial no ensino jurídico, atrelada à essencialidade da tríade "ensino – extensão -pesquisa".

Considerações finais

Apesar de há muito se discutir a crise do ensino de Direito no país, este tem costumeiramente conservado o dogmatismo ainda dominante no pensamento jurídico. Segue-se com a necessidade de uma visão transdisciplinar como modo de auxílio na busca pelo aprendizado, aliada ao necessário estudo aprofundado de uma unidade do conhecimento. No atual cenário do ensino jurídico, enfrentam-se novas demandas e questionamentos, fazendo com que o Direito busque alternativas para promover respostas aptas. Necessária se faz a abordagem da transdisciplinaridade que é uma nova maneira de ser diante do saber, objetivando a compreensão mais adequada da realidade, bem como possibilita o desvelar de melhores maneiras de promover transformações mais eficazes e pertinentes. Esta nova forma de ensino e de visão de mundo parece ser a única capaz de dar conta dos excessos de possibilidades que geram a complexidade que se apresenta ao Direito na atualidade, incluindo aqui os desafios gerados à sociedade pelas novas tecnologias. E, com isso, o tripé ensino, pesquisa e extensão precisa, obrigatoriamente, ser entendido como meta das universidades e de todos os cursos, incluindo o Direito. A complexidade atual exige dos alunos mais do que estar presente em sala de aula, e dos professores mais do que reproduzir o conteúdo dos códigos. Faz-se necessário um maior envolvimento, e, por isso, uma visão interdisciplinar ou pluridisciplinar não são suficientes, sendo necessária a ideia de

transdisciplinaridade. E, assim, a pesquisa e a extensão precisam, sim, fazer parte das habilidades a serem ensinadas e desenvolvidas nos cursos de Direito.

Um novo Direito, capaz de dar as respostas necessárias às novas demandas da atual sociedade complexa revolucionada pela tecnociência, precisa nascer e este nascimento, sem dúvida, passa por uma necessária mudança na forma de ensino, que deve despertar o desejo pelo saber e pela participação crítica e interativa dos alunos (peças elementares na construção de um novo modo de ensinar e aprender). E, isso, sem sombra de dúvida, passa pela utilização de novas técnicas transdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão. Somente com mudanças de mentalidade dos diferentes atores envolvidos no ensino jurídico este poderá deixar de ser apenas um ensino bancário, em que o professor somente deposita e o aluno repete, e tornar-se uma atividade ligada à pesquisa e extensão, cumprindo com sua função social de transformar e melhorar a realidade.

Referências

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. *Convento de Arrábida*, 6 de novembro de 1994. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/carta.trans_.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

COSTA, Bárbara Silva. *A (In)suficiência do paradigma dogmático no modo de observar e ensinar o direito*. 2007. 232 f. Dissertação (Mestrado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

COSTA, Barbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. *Da Tecnicização do Saber Jurídico ao Desafio de uma Educação Transdisciplinar*. Encontro Nacional do Conpedi Florianópolis. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/publicacao/ UFSC/livro. php?gt=137 Acesso em 09 abril de 2017.

DE GIORGI. Raffaele. *Ciencia del derecho y legitimacion*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos. Universidade, Cultura e Transdiciplinaridade. FRIAÇA, Amâncio [et. all]. *Educação e Transdiciplinaridade* III. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LUIZ, Fernando Vieira. *Teoria da Decisão Judicial*: dos paradigmas de Ricardo Lorenzetti à resposta adequada à Constituição de LenioStreck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

MACEDO, Elaine Harzheim; MACEDO, Fernanda dos Santos. *O Ensino Jurídico no sistema globalizado: repensando a educação e a pesquisa.* XXI Encontro Nacional do CONPEDI, 2012, Uberlândia. Disponível

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=feab05aa91085b7a> Acesso em: 10 set. 2018.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *Introdução ao estudo do direito*: conceito, objeto, método. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

MARTINS FILHO, J. *Em defesa das universidades*. Brasília, Crub, 1997.

MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória Mendonça de; SOMMERMAN, Américo. Introdução. In: *Educação e Transdisciplinaridade* II. Coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002. p. 8-9.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "*Transdisciplinaridade*" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de Andrade. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdiciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999(a).

NICOLESCU, Basarab. Prática da Transdisciplinaridade. In: *Educação e Transdisciplinaridade*. CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 1999(b).

OSPINA, G. L. Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90. In: *Crub. Universidade,* Estado e sociedade na década de 90. Brasília, 1990.

ROCHA, Leonel Severo. *A aula mágica de Luis Alberto Warat*: Genealogia de Uma Pedagogia da Sedução para o Ensino do Direito. IN: Anuário do Programa de Pós Graduação em Direito da Unisinos-Mestrado e Doutorado. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SIEUTJES, Maria Helena Silva Costa. *Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades:* ensino-pesquisa-extensão. *RAP* Rio de Janeiro 33 (3). 99-111. Maio/Jun 1999.

SOARES, Leandro Rafael; FARIAS, Milene Cristine Moreira; FARIAS, Michele Moreira. *Ensino, pesquisa e extensão*: histórico, abordagens, conceitos e considerações. Em Extensão, Uberlândia, v.9, n.1, p. 11-18, jan./jul. 2010.

VILAR, Sergio. *La Nueva Racionalidad. Comprender la Complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós, 1997.

WARAT, Luis Alberto. Direitos humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo et al (Org.). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

ZEMELMANN, H. *Determinismos y alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Sociedad. México, 1995.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM (E COM) PAULO FREIRE: DIÁLOGO (IN)DISCIPLINAR NO CURSO DE DIREITO DA FACCAT

Dárlen Prietsch Medeiros[1]
Jones Mariel Kehl [2]
Tatiana Martins do Amaral[3]

Resumo: O presente estudo teórico revivifica a temática da interdisciplinaridade na educação, a fim de possibilitar, com a superação do paradigma disciplinar, a compreensão dos fenômenos jurídicos complexos, transpondo a teoria à práxis. Para tanto, discute-se a interdisciplinaridade a partir da perspectiva da superação da fragmentação do conhecimento, contribuindo com análises menos parciais e mais integrais da realidade. O contexto empírico de estudo partiu de uma proposta de atividade conjunta entre três professores do Curso de Direito, vinculados às disciplinas de Teoria Geral da Constituição, Meio ambiente e Crimes Ambientais e Direito das Coisas, por meio de aula conjunta, cujos professores foram os interlocutores, e fora direcionada aos acadêmicos das respectivas disciplinas, tendo como aspecto pontual estudos interdisciplinares sobre a temática da propriedade. A abordagem temática considerou, incialmente, o direito individual à propriedade privada em uma perspectiva histórica e evolutiva, bem como a codificação civil e o respeito à função social estabelecida no ordenamento jurídico; por fim, a atual perspectiva ambiental, com um uma visão coletiva de respeito à função social e socioambiental da propriedade privada que, mesmo sendo um direito fundamental do indivíduo, deve respaldar os direitos da coletividade. Referendada pela legislação brasileira essa visão do tema em aula conjunta aborda uma perspectiva constitucional, civil e ambiental, todas sendo componentes curriculares do Curso de Direito das Faculdades Integradas de Taquara.
Palavras chave: Interdisciplinaridade. Direito fundamental à propriedade privada. Meio ambiente equilibrado. Função social da propriedade.

A presente proposta encontra-se inserta no campo das reflexões acerca das concepções de educação e do processo de ensinagem e de aprendizagem, superando o paradigma tradicional de organização do saber para uma nova espistemologia do conhecimento, criando subsídios à passagem da teoria à práxis.

Compreender determinadas questões torna-se tarefa hercúlea ante a complexidade dos fenômenos envolvidos. Especialmente para estes casos, importante debruçar-se sobre tais temas a partir de um ponto de vista interdisciplinar, com vistas a desenvolver condições suficientes para, com a apropriação da teoria, possibilitar a prática.

[1] Mestre em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); pesquisadora e professora de Direito Constitucional e Direito do Trabalho das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); darlenmedeiros@faccat.br.
[2] Mestre em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); advogado e professor de Direito Penal, Direito Ambiental e Prática Penal; coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Violência de Gênero (NIEPE-V) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); joneskehl@faccat.br.
[3] Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), especialista em Processo Civil pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); advogada e professora de Direito Processual Civil e Direito Civil; coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Violência de Gênero (NIEPE-V) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); tatianaamaral@faccat.br.

Para tanto, é preciso romper a visão fragmentária de mundo (e de educação), em busca de uma concepção integradora na construção da prática pedagógica. Entrementes, em uma perspectiva interdisciplinar, a busca da totalidade do conhecimento respeita a especificidade das disciplinas, mas supera a fragmentação do conhecimento, possibilitando análises mais profundas e práticas emancipadoras.

Com efeito, esse conjunto de reflexões partiu de atividade conjunta entre as disciplinas de Teoria Geral da Constituição, Meio Ambiente e Crimes Ambientais e Direito das Coisas, por meio de uma abordagem de diálogos conjuntos sobre a visão da legislação brasileira sobre a propriedade privada.

Nessa toada, a atividade pretende vivificar a discussão acerca da interdisciplinaridade na educação, com base em proposta de ensino fulcrada em posturas dialógicas.

Corroborando essa perspectiva proposta para o ensino jurídico, na referida atividade didática, Freire aponta que.

> [...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 27).

Assim, deve-se compreender que a educação é a ação que é desenvolvida sobre as pessoas que formam a sociedade, na intenção de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, permitindo-lhes formar um valor dos conteúdos adquiridos, para que isso possa contribuir nas relações dessa pessoa em seu cotidiano, e, em um aspecto global, corroborar com o desenvolvimento da sociedade como um todo, promovendo justiça social.

Urge romper as barreiras da disciplinaridade, porquanto a sociedade, de crescente complexidade, constituída por cidadãos com formação fragmentária – da realidade e do conhecimento –, os quais se mostram incapazes de compreender e aplicar o arcabouço teórico, fragmentário e parcial, a fenômenos multifacetados (MORIN, 1977, p. 22).

Superação das situações-limite: passagem da teoria à práxis

Como efeito da revolução comunicacional, os fins do saber estão mudando. Os novos meios eletrônicos provocaram impressionantes alterações na estrutura física e moral do mundo social, o que, por sua vez, determinou mudanças na estrutura do saber: antes, teorias; agora, passa-se à práxis (WARAT, 1995, p. 7).

Partindo da premissa de que a conscientização da situação de oprimido contribuiu à libertação do homem (FREIRE, 1987), pode-se afirmar que, por meio do processo educativo, promovendo o desenvolvimento do educando, legitima-se o sonho de transformação da realidade.

Sem embargo, para que haja transformação da realidade, é preciso superar as "situações-limites", que impõem freios à libertação, a fim de que, redefinindo a fronteira entre o "ser e o ser mais" (mais ser), novas "situações-limites" surjam, superando os obstáculos e, em consequência, redefinindo a realidade (FREIRE, 1987, p. 94).

Para tanto, é através da educação que se mostra possível superar as "situações-limites", por meio de respostas dos homens através de sua ação histórica no (e com o) mundo, chamados de "inéditos viáveis", a fim de superar a educação fragmentária, a qual não possibilita uma análise completa da realidade, impedindo, assim, a superação das situações-limites e, em última análise, inviabilizando a passagem da teoria à prática.

Diálogo interdisciplinar no Direito: um olhar para além da (in)disciplina

Nos estudos transdisciplinares (NICOLESCU, 2000, p. 11), entendendo-se como tal aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, afirma-se que há – na natureza e no conhecimento – diferentes níveis de realidade.

Com efeito, interdisciplinar é um adjetivo que qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. No ensino jurídico, a perspectiva pode ser muito mais ampla, destruindo velhos paradigmas e construindo uma nova forma de estudar a disciplina.

A partir de uma abordagem interdisciplinar, os professores e os alunos obrigatoriamente mudam sua abordagem de uma percepção fragmentada (refratária da realidade) do conteúdo para uma visão ampla e unificada do conhecimento (possibilitando a prática), possibilitando a compreensão da matéria sob diversos enfoques, abolindo a ideia de um estudo isolado de cada uma das disciplinas jurídicas estudadas (KIAN, 2016).

Nesta experiência, foi possível demonstrar a complementaridade dos estudos realizados na Disciplina de Direito Constitucional que serão retomados em Direito das Coisas e, ainda, em Meio Ambiente e Crimes Ambientais, disciplinas curriculares do Curso de Direito da FACCAT.

Gize-se que a iniciativa não visa demonstrar a conexão entre estas três disciplinas, mas a conexão entre todo o estudo que é realizado ao longo do Curso de Direito, incentivando um olhar mais abrangente e uno do ensino jurídico e, sobretudo, a transposição da teoria à prática.

Introduzindo o estudo do Direito de Propriedade, os alunos são instigados a refletir sobre a evolução da propriedade desde a antiguidade, quando não havia a noção de propriedade e os bens eram comuns; prossegue-se a reflexão demonstrando que, paulatinamente, surge a ideia de propriedade, ainda desregulamentada, mas que esta propriedade tem um enfoque material inicialmente.

O próximo passo é verificar que o conceito de propriedade começa a ser ampliado diante da necessidade de proteger bens menos palpáveis, como as ideias, as artes e, inclusive, o meio ambiente.

Com essa percepção ampliativa da propriedade, demonstra-se que a lei surge para administrar as tensões sociais que advêm desta realidade. Revela-se o poder atribuído pela Constituição Federal ao indivíduo, que se desdobra nos direitos de usar, gozar e dispor da coisa.

A fim de introduzir conceitos aplicáveis aos próximos estudos específicos de Direito das Coisas e Meio ambiente e Crimes Ambientais, discorrem-se sobre a função social da propriedade e as limitações advindas do instituto da desapropriação ordinária, por necessidade pública e por utilidade pública (CF, art. 5º, XXIII), diferenciando estes institutos da desapropriação punitiva (CF, arts. 182 e 184), da desapropriação confiscatória, também conhecida como expropriação (CF, art. 243) e da requisição (CF, art. 5º, XXV).

Já no ordenamento civil, há previsões restritivas no tocante à desapropriação indireta e, ainda, a possibilidade de usucapião, ou seja, prescrição aquisitiva em prol de quem exerce a função social e desenvolve por seu trabalho na posse de uma determinada área, por certo período de tempo (CC arts. 1.228 e 1.238 a 1.242).

Por outro lado, a reflexão acerca da função social da propriedade vai muito além da sua previsão no artigo 5º da Carta Maior: busca-se demonstrar a amplitude de sua aplicação utilizando-se dos princípios da ordem econômica, que repercutem no direito de propriedade e sua função social e visam assegurar a todos uma existência digna, conforme ditames de uma justiça social, justificando, assim, a intervenção estatal nos preços dos bens de consumo, de produção, na iniciativa privada, na utilização de recursos naturais, nas relações de trabalho, entre outras, tudo para alcançar a dignidade da pessoa humana e justiça social. Nesta linha de reflexão, cumpre a propriedade agrária função social quando, nela, observar-

se o aproveitamento racional e adequado, bem como a utilização dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente, a observância das disposições que regulam as relações de trabalho e que deverá favorecer o bem estar dos proprietários e dos trabalhadores (CF, art. 186).

Considerações finais

A superação de uma visão particular, fragmentária e parcial, de mundo e do conhecimento, em busca de uma perspectiva mais universal, totalizadora e integradora, com novas práticas pedagógicas, permite ao educando a passagem da teoria à prática, bem como seu empoderamento, por meio do qual é possível, de forma empreendedora, contribuir para uma sociedade mais justa e pacífica.

Sem embargo, não se afirma que as disciplinas não possuem importância nesse contexto. Muito antes pelo contrário, porque a interdisciplinaridade depende das disciplinas isoladamente. O que, aqui, é fragmentário e parcial; lá é reagrupado, reintegrado, a fim de permitir a reconstrução das situações-limites, por meio da superação dos obstáculos e, em via de consequência, redefinindo a realidade.

A prática de uma aula conjunta com um tema tão rico em abordagem pedagógica tem como função fazer com que os alunos atentem para a importância de uma nova percepção de seus interesses privados no tocante à propriedade imóvel.

Essa percepção ambiental, para fins de respeito da função social da propriedade privada, deve ser estimulada no ambiente acadêmico para que haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos quanto à importância do respeito ao meio ambiente pelo homem, no sentido de perceber que ele está inserido nesse meio e necessita dele para viver, sendo as normas de proteção materialização dessa conscientização com intuito de fomento ao bem-estar social e coletivo, bem como estímulo ao exercício da cidadania.

A percepção da importância ambiental da propriedade privada para o indivíduo faz com ele repense a finalidade egoísta do instituto, no sentido de domínio do homem sobre a coisa, e passe a ver o papel desse (seu) bem no bem coletivo. Por fim, com temáticas tão ricas e importantes, para fins didáticos, há de se demonstrar a conexão das disciplinas, especialmente da matéria objeto desta proposta, com a análise do tanto quanto disposto na Lei Maior, no caso, o art. 225, que traz a proteção constitucional ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida.

Referências

AMADO, Frederico. *Direito ambiental.* 9. ed. rev., atual. e ampl. Salvador: Juspodivm, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988).* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 18 set. 2018.

_____. *Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002.* Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm> Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto-*Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.* Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm> Acesso em: 18 set. 2018.

FREIRE, *Paulo. Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KIAN, Fatima Aparecida. *Interdisciplinaridade no direito e na educação.* Disponível em: <https://fatimakian. jusbrasil.com.br/artigos/316025681/ interdisciplinaridade-nodireito-e-na-educacao>. Acesso em: 14 set. 2018.

MENDES, Gilmar Ferreira. *Curso de direito constitucional.* 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MORIN, Edgar. Por um pensamento ecologizado. In: CASTRO, E; PINTO, F. *Faces do trópico úmido.* São Paulo: CEJUP, 1997. p. 53-77.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICIPLINAR - CETRANS. *Educação e transdisciplinaridade* I. [S.I.]: [S.E.], 2000. p. 9-25. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em 22 mar. 2014.

TARTUCE, Flávio. *Manual de direito civil:* vol. Único. 8. ed. rev., atual.; São Paulo: Método, 2018.

WARAT, Luis Alberto. Metáforas para a ciência, a arte e a subjetividade. *Revista Seqüencia, Florianópolis,* SC, ano 16, n. 30, jun/95, p. 1-10. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/1074-1088-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

PIOLHICE: TRAÇOS PEDAGÓGICOS DO CONVIVER E APRENDER COM PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Denize Muller dos Santos[1]
Orientadora: Shirlei Alexandra Fetter[2]

Resumo: O presente estudo elaborado pela turma de primeiro ano apresentou como temática o piolho, assim delimitando-se sobre o seu surgimento, contaminação e prevenção. Tendo em vista a necessidade de responder a problemática sobre como apareceu o primeiro piolho, elaborada pelos alunos, considerou-se como fundamental o objetivo de proporcionar aprendizagem a cerca do surgimento do piolho, seu ciclo de vida e sua infestação. Ressalta-se que este estudo proporciona aos participantes a livre expressão para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo. Enquanto a análise, essa se sustenta pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire, o qual se constitui como aporte teórico da prática pedagógica docente-discente na sala de aula. Para concluir o estudo os pressupostos básicos estão na relação, a saber, a prática do diálogo enquanto dimensão essencial no trabalho de compreensão da realidade a partir das experiências do sujeito ensinante, assim como do sujeito aprendente.
Palavras chave: Aprendizagem. Vivencia. Realidade.

Considerações iniciais

Apresentam-se aqui os motivos pelos quais, nos levam a percepção de desvincular metodologias de ensino centradas na pedagogia tradicional. Sendo assim, esse artigo pretende apresentar uma relação bibliográfica, além da educação bancária abordada por Paulo Freire, todavia uma reflexão acerca da prática e da funcionalidade que se desenvolve no decorrer do escrito em sequencia.

Justifica-se este assunto a partir do interesse da turma 112, em que surgiu uma conversa na sala sobre o piolho, o qual infesta os cabelos de muitas pessoas é um inseto que se alimenta do sangue dos mamíferos e se reproduz com grande rapidez.

Este projeto se desenvolveu na medida em que os alunos do primeiro ano demonstraram a intensão de pesquisar para sanar as suas dúvidas, neste intuito a professora se dispõe em media-los durante o processo de aprendizagem, tendo em vista que todos querem descobrir como apareceu o primeiro piolho.

Conduzido pela necessidade de responder a problemática sobre como apareceu o primeiro piolho, elaborada pelos alunos, considerou-se como fundamental considerar o

[1] Professora, Rede Municipal de Ensino, denizemullersantos@hotmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, fettershirlei@gmail.com

objetivo de proporcionar conhecimento a cerca do surgimento do piolho, seu ciclo de vida e sua infestação.

Durante conversa sobre o tema do projeto e sobre o questionamento de “onde vem o Piolho”, pergunta lançada a turma, sendo a partir dela levantada algumas hipóteses lançadas por eles: dos cachorros; vem da terra; a caspa vira piolho; dos cabelos grandes e sujos.

Esses animaizinhos podem ser encontrados em todas as regiões do mundo e podem parasitar as cabeças de pessoas de todas as idades, raças e classes sociais. São encontrados mais comumente nas cabeças de crianças, principalmente aquelas que frequentam escolas e estão em contato com outras crianças.

Os piolhos são maioritariamente transmitidos através do contato direto com cabelo de pessoas infestadas. A transmissão também pode ocorrer com o uso de vestuário infestado, tal como, chapéus, lenços, uniformes desportivos, fitas de cabelo, pentes, toalhas e escovas com piolhos, ou até mesmo permanecendo deitado numa cama, colchão, almofada ou carpete com piolhos.

Fundamentação teórica

Seguido a percepção de educação bancária, isso quer dizer que o educando está na escola somente para receber informações, decorá-las para transferi-las a uma avaliação. Esse processo educativo não contribuiu para uma prática eficiente da aprendizagem, puma vez que a mesma não propõe espaço para o debate, uso da criatividade e reflexão da ética. Na concepção de Freire (2005) a pesquisa, entre outros saberes são apontados como importantes à formação cognitiva do aluno, como também a sua formação enquanto sujeito capaz de transformar o meio em que vive.

Segundo o Referencial Curricular Nacional, para a criança, mesmo na mais tenra idade, é por meio da interação com o meio natural e social no qual vivem que aprendem sobre o mundo. A elaboração de projetos é por excelência, a forma de organização didática mais adequada para trabalhar devido à natureza e a diversidade dos conteúdos que ele oferece e também por seu caráter interdisciplinar. Vivenciando experiências e interagindo num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, constroem um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

O pensamento de Martins (2007, p. 78) ressalta que a criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe nem a solução pronta e

seus problemas, mas é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que se deseja.

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (...) Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente (FREIRE, 2005, p. 77-78).

Freire (2010) afirma que nesse sentido o ensino vem ao encontro da pesquisa. Para ele o educador deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os a sua superação através do exercício da curiosidade que instiga à imaginação, observação, questionamentos, elaboração de hipótese e chega a uma explicação epistemológica.

Desenvolvimento da prática pedagógica

Com apoio em referenciais freireanas, compreendemos que a prática pedagógica docente-discente que se pauta pela ação-reflexão-ação tende a considerar a aprendizagem como elemento central do ensino. Desenvolve-se na escola a capacidade de trabalhar o currículo como aspecto significativo, preparado para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social (FREIRE, 2006).

Na perspectiva de Paulo Freire, entendemos o conceito de currículo de modo não reducionista, portanto:

> Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta. No currículo oculto o "discurso do corpo", as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito (FREIRE, 2000, p. 123).

Nessa direção, permite-se que os estudantes compreendem suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em que diante desse processo e, dessa forma, são estimulados ao enfrentamento, cuja realidade como seres da práxis, que, sendo reflexão e ação é verdadeiramente transformadora da realidade.

Enquanto análise dos resultados, apontamos que os piolhos são antigos companheiros nossos é um pequeno parasita que se instala na cabeça. Cabe enaltecer que se desenvolve a pesquisa articulada a diferentes focos de investigação para analisar sob a influência do pensamento de Paulo Freire. Ele sobrevive se alimentando de pequenas quantidades de sangue e seus ovos ficam no fio de cabelo. Em atividade inicial os alunos analisaram o piolho com a lupa.

Durante essa atividade foi disponibilizado três laminas, sendo uma com lêndea e duas com piolho, para observarem com lupa comum e lupa com luz que aumenta onze vezes mais que a lupa comum.

Imagem 1: Analisando o piolho

Fonte: Professora

Buscando a proximidade com Freire (2010), evidencia-se que o professor buscou exercer a prática docente para que os alunos desenvolvesse a autonomia para aprender sem pressões. Nas diferentes realidades educacionais, a prática docente deve procurar aguçar a curiosidade dos alunos principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes. Todos ficaram impressionados com o inseto que estavam observando, acharam parecido com barata, que a lêndea fica grudada no cabelo, que o piolho não tem asas apenas seis patinhas.

Imagem 2: Observações

Fonte: Professora

As crianças respeitavam e demonstravam curiosidade pelo objeto em estudo, adquirindo autonomia gradativamente. Sobre isso, Freire (2010, p. 29) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Na sala da escola pública, foi possível observar que se fez necessária também à troca de saberes, porém, em outra perspectiva, sendo de imensa importância que haja interação entre professor constantemente.

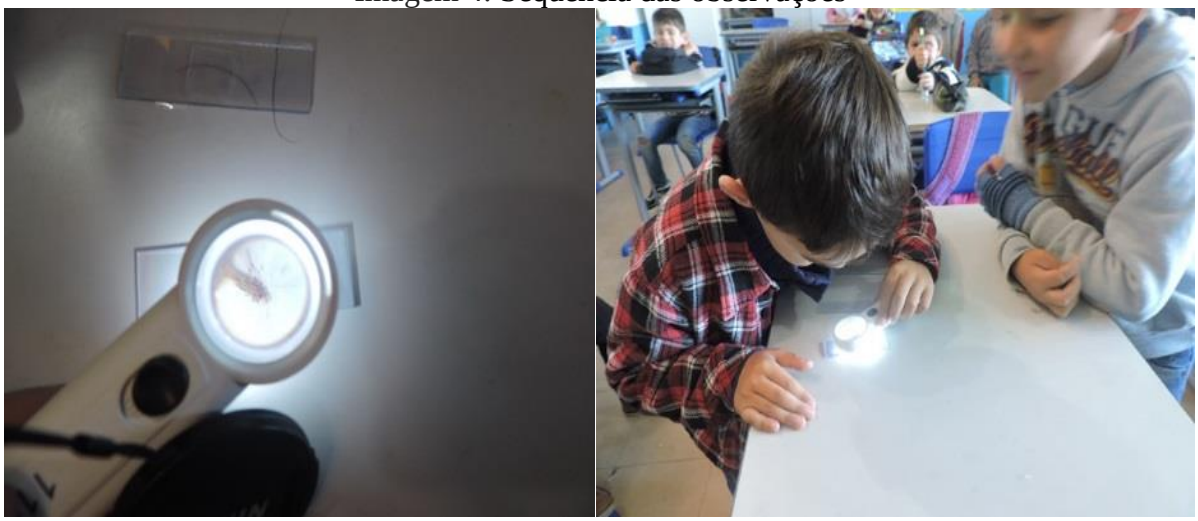
Imagem 3: Sequência das observações

Fonte: Professora

Freire (2010) descreve a necessidade de o professor ter bom senso ao desenvolver suas práticas pedagógicas para atingir mais facilmente a autonomia dos alunos. O desafio de todo educador é tentar mudar a realidade e deixar claro, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que os alunos devem ter autonomia.

A observação foi visualizada, sem que, a princípio, as ideias interpretativas dos observadores fossem espontâneas. Deste modo, o educador atua como aquele que cria as possibilidades para a produção do conhecimento, por intermédio do estímulo à capacidade crítica do educando.

Imagem 4: Sequência das observações



Fonte: Professora

O aluno A relatou que o piolho tem a bunda fininha e que não tem assa, Já o aluno B perguntou: “Por que a lêndea é branca se o piolho é marrom”. Dando sequencia realizamos um momento de conversa para colocarem as observações para o grupo onde discutiram e trocaram ideias.

Portanto, para Freire (2010) nas diferentes realidades educacionais, a prática docente tem finalidade aguçar a curiosidade dos alunos principalmente por meio de pesquisas e na troca de saberes.

Imagem 5: Sequência das observações

Fonte: Professora

Assim, "[...] nas condições de verdadeira aprendizagem", Freire (2010) afirma que "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, 2010, p. 26)".

Considerações finais

Diante dos aspectos apresentados entre professora e os estudantes na realidade de sala de aula, de uma forma geral, entende-se que a escola é um ambiente propício para a pesquisa, a reflexão, a alegria, a fantasia, a criatividade, o respeito, enfim, os espaços propiciam a compartilhar de experiências.

Consequentemente o ato de educar envolve ação e criação de situações para que todos que fazem parte desse processo sintam prazer em aprender, sintam prazer por estarem compartilhando conhecimento resultando assim, na sua prática diária, isto é, teoria e prática lado a lado.

Contudo, referente à proposta pedagógica apresentada demonstra-se que os professores de uma instituição educacional não podem limitar o seu aluno. Pelo contrário, devem oportunizar condições que conduzam estes alunos à reflexão e a discussão do assunto em questão definidos por eles.

Assim, proporcionar crescimento que vai além do cognitivo, crescimento para a vida que tenha relação com a realidade vivida em sua comunidade.

Referências

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.* V3. BRASILIA; MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Léo. *Piolho na Rapunzel e outros bichos em versos.* Porto Alegre. RS: Editora Projetos, 2013.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários a pratica educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____, Paulo. *A educação na cidade.* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, *Conscientização: Teoria e prática da libertação*: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa:* do ensino fundamental ao ensino médio. 5ed. Campinas, SP Papirus, 207.

QUEIROS, Bartolomeu. *O Piolho*, Belo Horizonte. MG, 2003. Curiosidades disponíveis em: http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/de-onde-vieram-os-piolhos. Acesso em 3/5/2018.

PAULO FREIRE E O CONCEITO DE CORPOREIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA DANÇA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Diego Gonçalves[1]
Caroline Brunoni[2]
Fernanda dos Santos Paulo[3]

Resumo: O texto trata do estudo, através do Paulo Freire, sobre o conceito de corporeificação no contexto da educação escolar e não escolar. Buscamos investigar contribuições de Feire para o desenvolvimento de atividades educativas com dança-educação em múltiplos espaços educativos. No decorrer do texto trabalhamos os seguintes tópicos: 1) apresentação geral do tema e a sua contextualização; 2) sobre Paulo Freire e sua pedagogia; 3) A pedagogia freiriana e o conceito de corporeificação; 4) Paulo Freire e a dança na educação; e, 5) Os espaços escolares e não escolares. Por fim. Sinalizamos a emergência de estudos sobre Paulo Freire no processo formativo de educadores que atuam nos diferentes contextos de educação, sobretudo nos cursos destinados a formação de educadores de dança.
Palavras - chave: Corporeificação. Dança educação. Espaços escolares e não escolares

Considerações iniciais

A dança está cada vez mais presente em espaços escolares e não escolares, por isso o presente artigo de revisão bibliográfica tem como temática os conceitos de corporeificação do educador e pensador popular brasileiro Paulo Freire, como suporte para orientar reflexões em torno da dança educação em diferentes espaços.

Essa pesquisa parte de minhas experiências com a dança educação há aproximadamente vinte (20) anos, onde desde os meus dez (10) anos de idade como bailarino/aluno e a partir dos dezesseis (16) anos como professor de dança em espaços escolares e não escolares.

De acordo com Paulo Freire (1997), o papel do educador (de dança neste caso específico) é o de propor situações problemas para o aluno, o desafiado na construção de conhecimentos transformadores.

Freire (1997) vai nos trazer que o professor que realmente trabalha os conteúdos, tendo em vista o pensar certo, nega a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu

[1] Professor e Mestrando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) sob orientação da professora Drª Fernanda Paulo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001- E-mail: diego.goncalves@unoesc.edu.br
[2] Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) sob orientação da professora Drª Fernanda Paulo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Email: carolbrunoni@gmail.com
[3] Educadora Popular e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOESC. fernandaeja@yahoo.com.br

faço". Por isso o Freire (1997, p. 19) diz que “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Ele está simplesmente afirmando que as palavras ensinadas precisam de uma existência física, visível, tangível, política e ética nas ações de quem está empregando-as, de quem está ensinando, de quem está predicando.

Na dança, assim como em outras atividades educativas de cunho libertador, entende-se que as palavras sem ações palpáveis são meros discursos sem vida, ou seja, produz corpos silenciados e anestesiados. Uma prática educativa opressora não tem poder de transformar, de modificar, de fazer crescer, de formar ouvintes capazes de ensinar e pesquisar. Somente uma educação dialógica forma ouvintes e falantes revolucionários na compreensão e na disposição de produzir educação crítica, ou como chama Freire (1994) de Educação Popular.

Nesse sentido, o objetivo central dessa pesquisa é discutir os conceitos de corporeificação de Paulo Freire na dança educação, estabelecendo um diálogo a partir de suas obras que contribuem para pensarmos qual o papel da dança educação em espaços escolares e não escolares?

Desenvolvimento

Paulo freire e sua pedagogia

O educador Paulo Freire concebeu uma epistemologia inovadora da educação em termos mundiais e foi reconhecido como o Patrono da Educação Brasileira em 2012 (Lei no 12.612, de 13 de abril de 2012). A proposta de Paulo Freire da educação da libertação (ou educação problematizadora) se baseia na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores. Freire (1987, 1994, 1997) enfatiza que ambos, professores e alunos, são transformados no processo da ação educativa e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, sendo que o reconhecimento dos contextos e histórias de vida neste diálogo se desdobra em ação emancipadora.

A educação problematizadora busca estimular a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e professores no processo ensinoaprendizagem, de forma que não haja uma negação ou desvalorização do mundo que os influencia. Sendo assim, a educação é encarada como um ato político, e as relações estabelecidas entre alunos e professores devem ser embasadas em interações de respeito entre sujeitos e cidadãos, de modo a construir conhecimento crítico e centrado na busca pela autonomia. No entanto, Freire ressalta que:

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (1997, p.67), uma vez que a autonomia é sempre resultado de um esforço individual que gera o próprio amadurecimento e se constrói nas relações entre seres humanos e, somente nestas interações, ela se consolida.

Em busca da autonomia na educação, Freire (1987) preconiza a estratégia da ação-reflexão-ação, utilizando como ferramentas o estímulo à curiosidade, à postura ativa e à experimentação do aluno, fomentando a análise crítica da realidade durante a formação. Na concepção freiriana, o professor deve atuar de forma problematizadora, questionadora, mas com postura respeitosa e gentil, desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os alunos. Para Freire, ensinar é uma especificidade humana e ele prioriza a necessidade de o professor saber escutar o educando, sendo o diálogo a sua principal ferramenta de ensino.

Pedagogia freireana e corporeificação

No livro pedagogia do oprimido (1987) Paulo Freire apresenta o conceito de corpo consciente, indissociável das condições objetivas de existência, ou seja, “Subjetividade e objetividade, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele”. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na/e sobre a realidade para transformá-la (p.17).

Todas as ações devem ter uma argumentação seria, segura, consciente e de bom senso que se faça o “o corpo” da curiosidade. Nesse sentido Paulo Freire (1997, p. 36-37) diz “quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico”. Tornando realmente o corpo como potencializador de descobertas e indagações sobre o mundo, pois é preciso sempre estar de corpo por inteiro, entender que a corporeidade se faz presente na relação contrária de mim através de desejo, curiosidade, emoção, pensamento e criticidade e quanto mais tenho a experiência de lidar sem medo, sem preconceito com as diferenças tanto melhor me conheço e construo meu ser.

Não podemos ser um corpo acomodado e sim devemos ser um corpo consciente como cita Paulo freira diante das situações ditas como imutáveis, não podemos ser um corpo que se feche diante da recusa, precisamos ter disponibilidade de entrega-se de corpo inteiro, pois é através Como cita Paulo Freire na sua obra Pedagogia da autonomia.

> […] como corpo e alma, experimenta é uma forma de resistência física a que se vai juntando outra, a cultural. Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto. É preciso, porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldianão para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (1997, p. 47).

Por isso através do corpo podemos promover posturas revolucionárias que tendem a nos engajar no processo de transformação do mundo. "rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho".

De acordo com o pensamento freiriano precisamos dar importância da corporeidade não apenas do aluno bailarino, mas também do professor de dança (nesse caso específico) "quem pensa certo está cansado de saber, que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo." (FREIRE, 1997, p. 36).

A proposta freiriana para a educação traduz-se uma nova concepção de consciência, de corpo, de homem e de mundo, afirmando que a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundarse numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos. Não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67).

Nesta compreensão, de um existir consciente e de uma consciência existenciada, a consciência do mundo e a consciência de si maturam juntas e em causa direta; uma é o cerne da outra. A relação entre ser mais e fazer o mundo mais humano, torna o homem mais humano, o corpo mais consciente de si e conscientizase de seu corpo no mundo. Corpo consciente que o homem assume ao comportar-se frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano e humanizando-se em meio ao mundo. Assim,

> O homem é um corpo consciente. Sua consciência, "intencionada" ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade, toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas e objetivista, que

> rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (FREIRE, 2013 p.57).

Portando o corpo consciente não se efetiva no ser humano isolado, mas sim em suas relações de transformações assim também somente desta forma pode a conscientização instaurar-se e corporificar-se (FREIRE, 2013, p. 57).

Paulo freire e dança educação

No campo da dança educação o corpo consciente apresenta dimensões pedagógicas estéticas, éticas e políticas. Em outras palavras o trabalho do professor de dança tem uma intencionalidade não bancária e opressora. É na educação conscientizadora, que o corpo consciente e constituindo-se sujeito problematizador. Esse processo de constituição do corpo consciente é um ato politico, ético e estético na busca da libertação.

Na dança o corpo fala isto é expressa suas múltiplas linguagens "a dimensão estética em Paulo Freire (1994) não separa a rigorosidade metódica da beleza da expressão do mundo (p.38)". Em outras palavras a dimensão estética é associada a dimensão ética e pedagógica porque pressupõe uma educação politica.

Nesse movimento são também importantes os processos de experiências corporais, pois durante o processo de aprendizagem, o aluno/bailarino que Dança é levado a apreender um vocabulário. Para tanto, como em qualquer outra área, a repetição de técnicas substituindo a experiência como apoio formativo abre um abismo entre o pensar e o fazer. Não se trata de falar sobre e não fazer, mas de fazer e valorizar a palavra como expressão de emoções, pensamentos e decisões harmonizados com o movimento essencial do corpo.

Assim, fazer danças é ter no movimento a materialidade do conteúdo que nos interessa conhecer (LOPES, 2007). O corpo da pessoa – criança, adolescente, adulto, idoso – "lê e expressa o mundo" (FREIRE, 1994) e é lido por ele (o outro). "Ler o mundo", está implicitamente dizer percebê-lo na sua inteireza, pois será com minha totalidade que vou dançá-lo, embora possa fazer uma dança apenas com as mãos (LOPES, 2007). O meu desejo será sempre sentir que a dança nasce dos pés e se expande em direção à cabeça

Reconhecemos, então, que a dança educação, passa por duas vertentes pedagógicas apontadas por Freire: revelar, desvelar, aluno versus professor; aquele que não sabe versus aquele que sabe, alternando-se mutuamente para expressar um discurso corporal necessário à aprendizagem, por isso a dança na formação é um campo de revelações em que ambos –

professor e aluno/bailarino – caminham juntos e surpresos com as descobertas que são propiciadas.

Espaços escolares e não escolares

Conforme Severo (2017, p. 987):

> A abordagem das práticas profissionais de pedagogos no campo das práticas em ENE pode colaborar com a progressiva institucionalização normativa de setores que lhe são referentes, visto que âmbitos não formais de educação estão pouco regulamentados no Brasil, como afirmam Gohan (2010) e Ghanem Júnior (2008), embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) defina a concepção de educação que a fundamenta como "[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil a nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, Art.1).

O autor acima discorre sobre a educação não escolar, colocando a compreensão do ponto de vista legal (LDBEN, 996) e das produções teóricas sobre o assunto (Gohn e Ghanem Júnior). No caso de Maria da Gloria Gohn ela trata sobre as ações desenvolvidas por sujeitos que atuam como educadores em projetos sociais. No caso deste texto a dança faz parte das de educador que hoje é professor, mas que já foi um educado social. Além disto, trabalha, trabalha com educação não escolar até os dias de hoje. Os outros autores também possuem experiências nos múltiplos espaços educativos.

A dança em espaços escolares e não escolares é um desafio cotidiano e, portanto, cabe salientar que ela ganha, maior, espaço e visibilidade no contexto não escolar. Para Paulo (2013) a educação não escolar é um tipo de educação que pode ser oficializada ou não. Em nossas experienciações já trabalhamos com a educação não escolar não formal (oficinas livres e em movimentos populares) e na educação não escolar formalizada (como educadores sociais).

No grupo de pesquisa: Paulo Freire e Educação Popular da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) há um consenso sobre o entendimento de educação não escolar que utilizamos por concordar com ele. A educação não escolar possui metodologias e concepções teóricas múltiplas e nem em sempre convergem com Paulo Freire, tampouco com a Educação Popular (Paulo, 2018).

Dito isso, pontuamos que Paulo Freire é um autor que nos interessa para investigar o conceito de corporeificação, o de formação e o de educador de dança em contexto não escolar, sobretudo.

O educador de dança em contexto não escolar possui, na maioria das vezes, a formação da experiência. Contudo, em nosso caso os educadores possuem formação específica em nível universitário. Essas relações entre a escola e a não escola contribuem para avançarmos no conceito de educação não escolar.

Entendemos que, como advertimos anteriormente, no campo da educação há diferentes espaços de atuação e concepções teóricas. Não utilizamos o termo educação não-formal como Gohn (2010) utiliza porque ao participamos de diferentes projetos sociais comunitários observamos que todos possuem formalidades. É diferente do trabalho realizado em movimento popular que não executa políticas públicas por meio de projetos ou programas governamentais. Contudo, concordamos com Gonh quando ela comunica sobre a invisibilidade da educação fora da escola em textos e análises, principalmente na área da educação (GOHN, 2010).

Severo (2017) aborda o contexto não escolar a partir do pedagogo, diferente do caso de quem é licenciado em outros cursos, a exemplo da licenciatura em dança e teatro. Ao nos dirigirmos a outras realidades de educação não escolar pontuamos a necessidade de pesquisas sobre esse tema que abarque não só o trabalho de educadores sociais e de pedagogos, mas também de outros profissionais que atuam em espaços que não são escolares. A educação escolar, embora com uma legislação ampla e defensora da parte estética e corporal no currículo escolar, ela carece de regulamentação para a sua aplicação prática, em especial no tocante ao trabalho com dança e teatro.

Considerações finais

Sinalizamos a emergência de estudos sobre Paulo Freire no processo formativo de educadores que atuam nos diferentes contextos de educação, sobretudo nos cursos destinados a formação de educadores de dança.

As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social. Por isso a dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual.

A dança em espaço escolares e não escolares nos remete a compreender a sua importância principalmente no sentido das experiências formativas do ser humano em diversos contextos. A dança educação nos liberta e nos transforma a cada movimento criado, experienciado, vivenciado e construído, uma relação que deve ser efetivamente estabelecida

entre educador e aluno/bailarino, ultrapassando a simples transmissão artificial e fria de conhecimentos, e produza condições para uma perspectiva crítica e criadora do aprender.

Por fim pensar em processos artísticos de criação em dança, oportunizam o reconhecimento de vínculos entre o indivíduo e o mundo, estimulando o exercício da colaboração. Em tal visão percebe-se os aspectos de corresponsabilidade e emancipação e se criam os espaços de individualidade e valorização das pessoalidades envolvidas. Mas saliento que a dança educação exige neste momento mais do que nunca um engajamento ético, estético e político para a libertação e transformação do ser humano.

Referências

FREIRE. Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança.* São Paulo: PAZ E TERRA, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: PAZ E TERRA, 1997.

_____. *Extensão ou comunicação? [*Recurso eletrônico] tradução Rosiska Darcy De Oliveira. - [1. ED.] - Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2013.

LOPES, Joana. *Cordão de maravilhas.* Espetáculo Prá Weildt O Velho. Bienal Internacional Da Dança: SESC, 2007.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e o educador social*: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: CORTEZ, 2010.

PAULO, F. dos S. A *Formação do (as) educadores (as) Populares a partir da Práxis: Um estudo de caso da AEPPA.* 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. *Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade* – 2018. 268 f. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica. *Perspectiva*, FLORIANÓPOLIS, V. 35, N. 3, P. 978-995, JUL./SET. 2017.

O ACORDEON NA SALA DE AULA

Dilmar Xavier da Paixão[1]
Júlio Cesar Pires Pereira[2]
Ricardo Albino Rambo[3]

Resumo: O Acordeon é um instrumento preferencial no Estado do Rio Grande do Sul e em alguns países pelo mundo. Porém, não é comum, encontrarem-se professores de música valendo-se do Acordeon como instrumento base da formação de novos músicos. Há uma exceção honrosa. O professor Júlio Pires Pereira é professor concursado na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, unidade de Montenegro, e, ao que se sabe, é o único professor acordeonista de curso de graduação em música em universidade pública no país. Por isso, Outras Linguagens. Por isso, o texto poético conduz à ideia de incluir a música como poesia no currículo e, portanto, na sala de aula.
Palavras chave: Acordeon. Sala de Aula. Outras Linguagens.

Considerações iniciais

O grupo Bem Viver, criado em torno da Linha de Pesquisa *Universidade Teoria e Prática*, liderada pelo Prof. Dr Jaime José Zitkoski tem formado um repertório educacional freireano, como forma de dinamizar o aprendizado dos conceitos e significações da pedagogia de Paulo Freire.

O *Acordeon* é a denominação mais acadêmica e tradicional nos cursos de música. Porém, tem regionalismos ligados à sua execução. É *Gaita* nos bailes e festas do Rio Grande do Sul. Chama-se *Sanfona*, nas melodias do nordeste brasileiro.

O poema-homenagem, de Dilmar Paixão, formata esse conjunto dialógico e comunicativo. A melodia foi criada por Júlio Pereira. Complementa a apresentação: Ricardo Rambo. Neste texto tem-se a letra e, nos arquivos, a versão cifrada e o pré-áudio.

Desenvolvimento

O acordeon na sala de aula

Acordeon, gaita e sanfona
são escolhas regionais,
que acordes universais

[1] Doutor em Educação. Poeta. Escritor, integrante LERASEQ/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: leraseq@ufrgs.br
[2] Mestre em Educação, Professor de Acordeon, integrante LERASEQ/UFRGS/CNPQ, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, e-mail: julioppereira@hotmail.com
[3] Mestre em Educação, Educador Popular, integrante LERASEQ/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, e-mail: rarambo@hotmail.com

unificam em melodia.
Na tristeza ou alegria,
e na magia de um som,
combinam o dom e o tom:
a vida pede harmonia.
/////
Num galpão ou no colégio,
ou aula da faculdade,
aula da universidade,
ou qualquer grupo social,
sem que importe o local,
valem as pessoas e o som,
sanfona, gaita, acordeon,
e a cultura universal.
////ESTRIBILHO:
Paulo Freire já dizia
que "amemos a liberdade";
"consciência e criticidade
ajudam a emancipação";
"o diálogo e o coração,
o amor e seus poderes,
vão construindo saberes,
no amor pela educação".
/////
Neste mundo dos sotaques,
o regionalismo das gentes,
e os saberes diferentes
vivem práticas coletivas.
As teorias nativas,
pulsam fortes transcendências.
Melodias e consciências,
liberdade e alma viva.
/////
E eu que toco cordeona
desde a infância quando piá,
sou o professor que há
com instrumento acordeon.
Se não importa qual som,
viva a pedagogia,
Bem Viver, sabedoria,
e humanismo em mesmo tom.

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR: APROXIMAÇÕES A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Edinei Messias Alecrim[1]

Resumo: O presente artigo pretende à luz do pensamento revolucionário de Paulo Freire, indagar sobre o sentido do ser professor hoje, refletindo os pressupostos da sua atuação política. Assim, este trabalho também questiona enquanto problemática levantada, como os educadores podem ajudar a escola a se tornar emancipadora? O que é ser professor? Como se define um professor? Questões dessa natureza quer refletir a figura social do professor, contextualizando a relação entre educação e política a partir do estudo de campo realizado com professores do município de Barro Alto, Estado da Bahia. A partir da pesquisa, também se discute a consciência social e o sentimento de pertencimento necessário às causas da educação como parâmetro de emancipação humana.
Palavras-chave: professor; educação; política; consciência social.

Introdução

Este trabalho originou-se das inúmeras reflexões realizadas sobre o papel social do professor na escola. Muitos desafios assolam a escola que a torna incapaz de realizar mudanças significativas na vida dos sujeitos. Nesse mesmo sentido, existem práticas sociais oriundas da escola que estimula a continuar acreditando numa atuação transformadora do professor.

A escolha da problemática: Qual a importância da escola local, como espaço da emancipação dos sujeitos? E ainda, como estes professores da comunidade podem contribuir para tornar este espaço, uma referência na emancipação destes sujeitos? O problema surgiu a partir dos dilemas encontrados ao longo do caminho enquanto educador, sempre contextualizando os conflitos da profissão com a prática educativa. Assim, ao analisar estes contextos, procurou trazer a partir de vivências pessoais, reflexões sobre o papel da escola na emancipação dos sujeitos e como o professor pode contribuir para a formação de homens e mulheres autônomos.

A construção do referencial teórico-metodológico para este trabalho se permitiu o encontro com diversas leituras, cuja bibliografia vem com o levantamento de obras renomadas no cenário educacional, que ampliada com a pesquisa de campo, se determinará como ampla investigação do problema em questão.

[1] Universidade Interamericana Faculdade Educacional da Lapa - FAEL

A pesquisa se deu com um grupo de 44 (quarenta e quatro) professores da educação básica, sendo eles lotados em escolas públicas municipais e estaduais e escolas privadas do município campo da pesquisa.

Aqui, se pensou em valorizar os dados por meio do uso de questionários semi-estruturados, possibilitando que o universo da pesquisa não se limitasse a um padrão engessado, mas que se concretizasse num amplo olhar de cada professor pesquisado sobre o objeto da pesquisa. Esta pesquisa pretendeu também rediscutir o papel do professor na realidade local, possibilitando que este refletisse sob sua própria condição de sujeito social que envolve diretamente com outras vidas no cotidiano da sala de aula.

Contudo, as respostas dos professores estão presentes dentro do corpo deste trabalho, ajudando a melhor refletir o problema desta pesquisa. Os professores tiveram seus nomes alterados para que se possa assim garantir o seu direito ao anonimato. Todas as falas destes professores permitiram a reflexão sobre a relação que se pode estabelecer entre educação e política.

Como se define um professor?

O que é ser professor? Este profissional é tão necessário hoje dentro da sociedade que merece um destaque neste trabalho. Ele é o personagem que diariamente encontramos nos palcos das salas de aula. Ele é o grande comediante, porém um personagem real. Mas a pergunta insiste em nos acompanhar nesta escrita: o que é ser professor?

Seria necessária esta pergunta? Independente da resposta se faz urgente uma reflexão sobre este personagem. Sabe-se que ao longo dos tempos muitas histórias foram contadas a respeito deste grande sujeito, o professor[2]. Sendo assim, muita interpretação sobre a figura do professor nos remete ao entendimento de que este sujeito tem seu significado altamente relevante na sociedade.

Como se define um professor? Não se pode remeter o significado ou definição do professor apenas como aquele que ensina fórmulas e teorias, nem tão pouco aquele que se dirige diariamente para departamentos escolares para lecionar. Assim, também não se pode limitar a figura do professor a aquele que segundo Menegolla (1999):

[2] "**Professor**" tem origem no **Latim**, vem **de** PROFESSUS que **significa** "pessoa que declara em público" ou "aquele que afirmou publicamente". Esta **palavra**, por sua vez, é derivada do verbo PROFITARE. Este **significa** "afirmar/declarar publicamente" e é comporto **de** PRO, "à frente" e FATERI, "reconhecer". GRAMÁTICA, do professor. Etimologia do Professor. Disponível em: https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-professor/. Acesso em 13 dez. 2017.

> (...) Chama a atenção para o início da aula: faz a chamada, dá presenças ou faltas, estimula ou faz ameaças, escreve algumas frases ou exercícios no quadro. Explica ou manda copiar, dá trabalhos, faz perguntas, chama à atenção os alunos menos atentos ou que estejam desvirtuando as suas explicações. E, antes de findar a aula, marca a prova para a próxima aula (p. 8).

Neste tocante, esta é a figura que encontramos diariamente nas salas de aula, reforçando a lógica que professor é aquele que professa o seu saber para um grupo específico de alunos.

Parece-nos importante compreender que no atual cenário educativo, a figura do professor esta ligada ao seu título acadêmico, porque a educação se encontra atrelada ao mercado de trabalho, diploma é exigência, mas suas ações nem sempre focada na formação sociocultural dos alunos na escola. Sendo assim, se entende que este profissional mesmo com um título acadêmico, não se pode caracterizar como professor.

O professor é um sujeito atual caracterizado como profissional da educação. Este conceito nos remete a discussão em que Menegolla (1999) reforça que

> Além dos aspectos legais e outras coisas, caracterizamos o professor como profissional, porque ele conhece a matéria que leciona; porque estudou vários e vários anos a matéria para poder lecioná-la. É um especialista. E a este são atribuídas certas características honoríficas: pontual, rigoroso e impecável no cumprimento dos seus deveres profissionais. Nunca falta as aulas, às reuniões intituladas filosoficamente como pedagógicas (p. 11).

Este profissional, quando visto, apenas como executor de tarefas do ensino, registros de notas e frequência, a quem este profissional serve? A que grupo social ele efetivamente está contribuindo?

Esse olhar sobre a prática educativa do professor nos remete a compreensão de Freire (2013) quando referência sua visão alertando que é necessário alinhar e discutir alguns saberes fundamental à prática docente crítica ou progressista, e que por consequência, deveria ser conteúdos obrigatórios à organização da formação dos professores.

É relevante discutir o papel do professor dentro dos espaços escolares a partir da importância de sua inserção na realidade. Estamos diante do sujeito capaz de construir alicerces necessários à formação de sujeitos autênticos, capazes de modificar a realidade onde se encontram inseridos. No entanto, é urgente que a escola compreenda que este profissional não é um cordeiro indo ao encontro do seu matadouro.

O campo da pesquisa

O local campo da pesquisa, a cidade de Barro Alto, Estado da Bahia, sempre foi um cenário de conflitos sociopolíticos por existir a muito tempo grupos políticos que convergem suas gestões atreladas ao poder opressor. Nesse sentido, desde muito antes de ser cidade, as relações que se estabeleceram entre os gestores públicos e o povo, foi de subserviência e clientelismo político.

Perseguições políticas, desmandos com a coisa pública, favorecimento eleitoreiro, sempre ditaram as regras nos períodos de eleição local, a nível estadual e federal. Com o advento das modificações no cenário político, em especial na vanguarda da melhoria significativa da qualidade da formação dos educadores, foram se modificando de forma lenta o processo de gerenciamento da coisa pública na cidade.

Um maior e mais amplo envolvimento dos educadores á frente dos interesses da educação permitiram compreender que as perseguições políticas retroagiram, fazendo-se perceber mudanças significativas nas novas gestões. Assim sendo, o processo democrático passou a ser a tônica no discurso, mesmo efetivamente estando distante na prática.

No campo das políticas públicas, em especial na área de educação, se percebe um fortalecimento técnico que modificou o olhar sobre a qualidade da educação, mas não se enfrentou com sentimento coletivo os ideais de comprometimento com gestão democrática no tocante a escolha dos gestores escolares, que ainda se repercute como indicação política.

Este município teve as nuances necessárias para se obter as respostas que se relacionam à problemática previamente levantada para este trabalho. Assim, as reflexões a partir da pesquisa com os professores que foram neste cenário os protagonistas que contribuíram enormemente com a interpretação e análise dos obstáculos à construção de uma escola e professores centrados no processo de emancipação dos sujeitos.

O professor e a relação entre educação e política: discutindo a pesquisa

É compreensível que o ato de educar esteja interligado com a vida social daqueles sujeitos diretamente ligados ao fazer pedagógico do professor, pois esta relação deve ser também política, e efetivamente prática. Assim, Freire (2013), reforça que:

> A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.

Freire nos instiga a entender que o trabalho do professor vá além da simples e retórica tarefa de lecionar fórmulas padronizadas, mas se insere num universo de levar o aluno a questionar o contexto em que se encontra inserido, agindo proativamente sobre ele, transformando criticamente.

Assim, quando perguntados sobre a relação existente entre educação e política, os professores fizeram as seguintes referências:

> A educação pode capacitar cidadãos para participar ativamente da política (Professor 20).
>
> A educação deve desempenhar uma função social e esta só terá sentido quando capacitar o sujeito para desempenhar seu verdadeiro papel dentro da sociedade. Tudo, pois o ato de educar é um ato político, como diz Paulo Freire (Professor 21).[3]
>
> A Educação é um ato político. Através da educação, a política se torna um instrumento de cidadania, de exercício de direitos e deveres dos cidadãos e cidadãs (professor 22).[4]

É de grande valia que a figura do professor esteja atrelada à realidade onde ele se encontra inserida. Esta relação se faz necessário para que a contextualização aconteça, e a educação de fato tenha participação política na vida de seus alunos.

Este professor é necessário e urgente nos dias atuais. A ele, não cabe mais a tarefa de ser o profissional obediente à prepotência da autoridade, pois assim como Menegolla (1999):

> (...) O professor não pode ser jogado como um dado, que se debate num copo vazio, para satisfazer o prazer do sortilégio de qualquer um. O professor, antes de ser um fazedor, isto é, um profissional, ele é uma pessoa. Pessoa que precisa e pode dizer a sua palavra livre e soberana, com independência e autonomia. E o professor, como se percebe e se considera na sua profissão?

Para o autor o papel do professor é de também ser o profissional dentro das escolas capaz de ir de encontro com o poder autoritário que tanto reduz à escola a perpetuação do clientelismo político.

A falta de reflexão crítica no interior das escolas gera a inconsciência e fortalece a perpetuação das relações de classe, ela aumenta consideravelmente as filas daqueles que sairão da escola alienados, descompromissados com a transformação da sociedade. Diferente

[3] Pesquisa realizada no município de Barro Alto, BA, nos meses de abril e maio de 2018.
[4] Pesquisa realizada no município de Barro Alto, BA, nos meses de abril e maio de 2018.

disso seria a compreensão de que ser professor é estar ao lado das pessoas como formador de consciências livres.

A formação crítica do professor perpassa os muros da escola, pois este profissional não se vê professor apenas nos limites da sala de aula ou nos corredores da escola, ele se vê pertencente às causas sociais da comunidade local e global. Esse professor não se limita a ver as questões de injustiças sociais e deixá-las perpetuar, quando necessariamente deveria criar condições para a sua contextualização no chão da sala de aula.

Sobre esta questão de formação crítica do educador, alguns professores quando perguntados sobre o sentido da educação, sinalizaram que:

> É através da educação que se forma um ser pensante capaz de mudar a história de uma sociedade, capaz de lutar pelo q é justo, democrático. Sem Educação dificilmente esse ato acontece, é através e tão somente dela q podemos ter esperança de uma nação menos corrupta e mais humana (professor 34).[5]
> Todo processo educacional é um ato político, pois as ações educativas geram impactos sociais na formação de sujeitos livres (Professor 39).
> A educação é política. Todo ato educativo gera respostas políticas (Professor 40).[6]

O professor se encontra dentro do processo educativo local e suas concepções sobre a realidade devem ser de transformação e não de reprodução. Assim, se faz necessário que a postura do professor seja de resistência à perpetuação das relações de poder dentro e fora dos espaços sociais.

Para Guareschi (2003, p.108) Olhar para a realidade social e enxergar milhões de crianças sem escola, sem saúde, sem lar e sem os benefícios sociais inerentes a uma sociedade que produziu estas injustiças, e ao mesmo tempo cruzar os braços, estaria fazendo com que este rio corra seu curso natural, ou fazer com que esta história fosse bem diferente. Assim, ao atribuir valores à prática educativa dos professores, parte do princípio de que sua inserção na realidade se faz necessária.

Sabe-se que as realidades sociais locais, são comandadas por gestores públicos que encontram na educação formas de permanecerem seu domínio, estabelecendo este contexto como o local do clientelismo eleitoral. A figura do professor autêntico é para Menegolla (1999) fator determinante na construção de uma realidade transformada, pois:

[5] Pesquisa realizada no município de Barro Alto, BA, nos meses de abril e maio de 2018.
[6] Pesquisa realizada no município de Barro Alto, BA, nos meses de abril e maio de 2018.

> O professor pode e deve dizer o seu sim, mas também dizer o seu não, firme e autêntico de pessoa livre e compromissada com o seu próprio modo de ser pessoal. O professor, como pessoa, não pode ser uma pessoa vulgar; ele não pode ser manipulado pela ingenuidade do poder autoritário; dos que exigem submissão porque pensam que sabem e podem mandar, mas que não se percebem impregnados de inconsciência e com incapacidade de saber mandar com sabedoria. Mandam, porque estão no poder, mas não sabem por que estão no poder e, às vezes, não sabem o que fazer com o poder. Por isso exigem, impõem aos outros, o que não sabem fazer. E, muitas vezes, entram num estado de perplexidade quando questionados ou não obedecidos nos seus mandos e desmandos (p. 20).

A consciência social é um dos atributos do professor dos tempos atuais. A ele cabe a dura tarefa de contextualizar a realidade com o seu fazer em sala de aula, primando pela construção de sujeitos capazes de refletir sobre suas vidas, levando-as a construírem conceitos sobre cada situação individual e coletiva.

A esta reflexão se acentua a importância do professor compromissado com os ideais da educação. Antes de ser um profissional compromissado com os valores da educação, este assume seu compromisso com a vida. A escola é a vida de um povo, sem a escola, este mesmo povo, se limita a fracassar.

Ao assumir o desejo de ensinar, cada professor assume a responsabilidade e o comprometimento com o mundo pessoal de cada sujeito presente em sua sala de aula. Ser professor é educar para a vida, e na medida em que educa este profissional, gera outras vidas, alicerça sonhos e fortalece a luta por um mundo melhor. A esta questão Menegolla (1999), esclarece que pensar diferente desse olhar progressista,

> (...) não pode ser professor, porque lhe falta o dom de ser professor, lhe falta o dom de ser pessoa. É apenas alguém que prostitui uma missão da pessoa para com as pessoas. É um mercenário do ensino ou um vendedor de uma pretensa função educacional. Vende o seu saber como se fosse mercadoria (p. 21).

O universo educacional vigente transformou a educação numa mercadoria a ser vendida, comercializada no grande mercado do capitalismo selvagem. Esta questão transformou também os professores em seres descartáveis, com pouca valorização profissional. Sendo assim, que tipo de professor se almeja formar para que de fato a escola possibilite novos olhares sobre a vida?

A cada momento a escola perde sua capacidade de intervir na realidade quando seus professores distanciam sua prática educativa da vida cotidiana de seus alunos, falta reflexão política dentro do contexto educacional. Assim, alguns professores pesquisados fizeram referências quando perguntados sobre o que educação tem haver com política:

> A Política está relacionada com tudo o que é publico, do povo e esta sempre presente na vida de todos. Logo, está intimamente ligada com educação que tem como objetivo formar cidadãos críticos e capazes de exercitar sua cidadania, ou seja, questionar a realidade, lutar pela igualdade de direitos, assumindo também suas responsabilidades em prol da transformação do espaço em que vivemos. Sem educação de qualidade não há sujeitos politicamente conscientes (Professor 19).[7]
>
> Não há como dissociar política de educação. De modo que uma das funções dá Educação deve ser formar cidadãos que interajam nas relações sociais, que exerça sua cidadania e a tomada de consciência política (Professor 13).[8]

Fica evidente na fala dos professores que educação e política caminham lado a lado e precisam ser objetos de reflexão cotidiana nas práticas educativas destes professores.

Ainda quando perguntados "Você se interessa por política?", do total de professores pesquisados, 56,8% responderam que sim; 31,1% sinalizaram às vezes e 9,1%, responderam que não tem interesse por política. Esses dados reforçam ainda o olhar lento para a inserção da política no cotidiano destes profissionais. Quer pelos embates desmotivadores do cenário nacional no que se referem aos mais variados níveis de corrupção, quer pela demasiada falta de respeito pela classe por parte dos gestores nas três esferas públicas, que a política se vê desacreditada.

Este cenário é angustiante, por se entender que há por parte da burguesia a construção teórica de ideologias que pensam constantemente em fragmentar a luta dos professores. Sendo assim, esta fragmentação já se encontra enraizada no cotidiano das escolas. Pensar a educação transformadora é conceber professores comprometidos com a modificação das relações de poder existentes nos corredores das escolas e nas construções ideológicas que perpassam a realidade social vigente. Assim, para Freire (2013, p. 96-97):

> Neutra, 'indiferente' a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades.

A partir destas concepções sobre a posição da educação dentro do cenário educacional e de forma peculiar na vida cotidiana dos sujeitos em sala de aula, é que se pretende reforçar sobre o papel fundamental do professor. Esse profissional tem uma tarefa altamente significativa para que a educação seja efetivamente libertadora.

A prática educativa dos professores diante deste cenário de conflitos ideológicos deve primar pela lógica de enfrentamento da realidade a partir da inserção destes na

[7] Pesquisa realizada no município de Barro Alto, BA, nos meses de abril e maio de 2018.
[8] Pesquisa realizada no município de Barro Alto, BA, nos meses de abril e maio de 2018.

realidade, não como meros reprodutores desta, mas como interventores capazes de refletir sobre os mecanismos que impede a modificação deste contexto social.

Ainda Freire (2013) reforça o papel do professor, sinalizando que:

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posse ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (p.96).

É o pensar politizado que poderá modificar a realidade da escola e de seus professores. Assim, o pensar politicamente, não deve criar dentro da escola, professores com meros discursos teóricos, mas necessariamente estimular estes atores sociais a se sentirem com maior pertencimento às causas da educação. Este pertencer à educação deve ser entendido como o exercício da prática educativa centrada na formação de sujeitos emancipados, capazes de atuar ativamente sobre a realidade e transformá-la.

Considerações finais

Assim, ao debruçar por tudo que até aqui foi escrito sobre este tema, percebe-se um maior repertório teórico e maiores condições de estabelecer reflexões, realizar debates, ler e escrever sobre a realidade da educação e o papel social do professor neste nosso cenário. Neste tocante, foi possível ampliar o olhar sobre as discussões sociais e políticas da educação, conseguindo compreender de forma mais clara como se constrói o conhecimento a partir das questões sociais, políticas e epistemológicas[9].

Este artigo se tornou um momento intenso de reflexões sobre o significado do papel social do professor aqui refletido pela sistematização de visões oriundas de autores citados ao longo do texto e do exercício da pesquisa e sistematização das ideias dos professores. Este pressuposto criou oportunidades e definir olhares de investigador para que no futuro possa continuar no processo de pesquisa e escrita sobre educação.

---

[9]Epistemologia (do grego ἐπιστήμη [*episteme*]: conhecimento científico, ciência; λόγος [*logos*]: discurso, estudo de) é o ramo da filosofia que trata da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nesse sentido, pode ser também chamada teoria do conhecimento ou gnosiologia. Em sentido mais restrito, refere-se às condições sob as quais se pode produzir o conhecimento científico e dos modos para alcançá-lo, avaliando a consistência lógica de teorias. Nesse caso, identifica-se com a filosofia da ciência. WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. A epistemologia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Epistemologia. Acesso em 13 de. 2017.

Todavia, neste trabalho foi possível responder as perguntas que indagam o sentido do professor e sua função social e política no país, e mesmo não tendo chegado a todas as respostas, este estudo nos reporta a continuar realizando pesquisas para refletir sobre os dilemas que se tornam obstáculos na construção de uma escola que possa verdadeiramente emancipar o sujeito a partir da inserção do professor na realidade social.

Educar é um compromisso político e ético, principalmente quando se desejar contrariar a lógica conservadora do sistema, e adentrar para transgredir, é possibilitar a construção de subjetividades capazes de vislumbrar um mundo mais humano para todos.

Assim, foi possível perceber ao longo da pesquisa que existem múltiplas manifestações ideológicas que perpassam o momento histórico e vivido atualmente por muitos professores, que precisam ser redirecionadas para problematizar, aprofundar e sistematizar na tentativa de construir novas relações sociais de intervenção na realidade.

Todavia, para isto, requer professores empoderados[10], compromissados e motivados a continuarem sonhando no cotidiano da luta por um mundo melhor. Foi por meio do diálogo estabelecido com os autores da pesquisa que foi possível apropriar de diversas e novas concepções, ampliando o olhar crítico sobre o tema da emancipação e das questões em torno da relação entre política e educação.

Para tanto, continuar a escrever sobre a escola, o professor e seu papel social, não limitará a este artigo. Pretende-se realizar outra pesquisa em nível de doutorado, contudo, se este desejo não acontecer, haverá a continuidade de debates e escrita de artigos e publicações sobre este relevante tema tão indispensável à sociedade. Acredita-se que todo professor deve ser um intenso pesquisador, pois em face desta concepção é que sua formação poderá torná-lo capaz de questionar os pressupostos e objetivos do papel da escola.

Referências

FREIRE, Paulo**.** *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez, 1989.

[10]Empoderamento foi outra destas expressões ricamente definidas pelo educador, (...) O conceito de Empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer. VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303912423_Paulo_Freire_o_educador_brasileiro_autor_do_termo_Empoderamento_em_seu_sentido_transformador. Acesso em 27 nov. 2017.

GRAMÁTICA, do professor. *Etimologia do Professor.* Disponível em: https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-professor/. Acesso em 13 dez. 2017.

GUARECHI, Pedrinho A. *Sociologia crítica:* alternativas de mudanças. Ed 53. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENEGOLLA, Maximiliano. *E agora, Professor.* 4. ed. Porto Alegre: Editora Mundo Jovem, 1999.

WIKIPEDIA. *A enciclopédia livre.* A epistemologia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Epistemologia. Acesso em 13 de. 2017.

VALOURA, Leila de Castro. *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador.* Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303912423_Paulo_Freire_o_educador_brasileiro_autor_do_termo_Empoderamento_em_seu_sentido_transformador. Acesso em 27 nov. 2017.

FEMINICÍDIO: UMA TRAJETÓRIA DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Eliane Viana[1]
Vinícius Viana da Silva[2]
Orientadora: Shirlei Alexandra Fetter[3]

Considerações iniciais

A proposta deste diálogo é analisar as ações e seus reflexos no cotidiano sobre o Feminicídio. Para Freire (1987) tais ações se projetam através de posturas autoritárias e antidemocráticas, ou mesmo, por meio da falsa concepção de neutralidade.

Por isso, considera-se de relevante importância social o tema Feminicídio, pois é uma grave forma de violência contra a mulher e que tem tido um crescimento alarmante no mundo todo e em especial no Brasil. É urgente tornar esse assunto "visível" para a sociedade e contribuir para o debate acerca do assassinato de mulheres. Como nossa escola se encontra inserida em um bairro de baixa renda, com inúmeros relatos de maus tratos, a pesquisa busca conhecer as circunstâncias que cercam o assassinato de mulheres, não só no bairro, mas também no município e no país.

O interesse pelo assunto surgiu quando a professora desenvolveu uma pesquisa, por meio de um seminário, sobre o feminismo e suas fases. Preocupados com a necessidade de criar uma lei que visasse conter a violência contra as mulheres, os alunos solicitaram para a professora que gostariam de aprofundar mais o conteúdo sobre o assunto.

Portanto, no decorrer do ano letivo iremos realizar diversas atividades que possibilitem a construção do conhecimento, mas também contribuíam para propor o debate sobre o Feminicídio, e as várias formas de agressões sofridas pelas mulheres.

Contextualização histórica

Segundo estudos, a violência contra a mulher vem crescendo de forma assustadora no mundo. A ONU Mulheres indica que entre 2004 e 2009 66 mil mulheres tenham sido assassinadas por ano, pelo simples fato de serem mulheres. O Feminicídio muitas vezes acontece com uma dose de tolerância de autoridades e instituições que fazem vistas grossa

[1] Professora Esp, Escola Municipal De Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas, leanneev@hotmail.com
[2] Professor, Escola Municipal De Ensino Fundamental Rosa Elsa Mertins, viniciusvianadasilva@bol.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, fettershirlei@gmail.com

em relação às violências que ocorrem contra as mulheres, minimizando e banalizando situações de violência que levam ao Feminicídio.

A impunidade pela violência contra a mulher agrava os efeitos de dita violência como mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. Quando o Estado não responsabiliza os autores de atos de violência e a sociedade tolera, expressa ou tacitamente, tal violência, a impunidade não só estimula novos abusos, como também transmite a mensagem de que a violência masculina contra a mulher é aceitável, ou normal. Isto faz com que "(...) o opressor concretamente realiza atitudes fatalistas de opressão" (FREIRE, 1987, p. 27).

O resultado dessa impunidade não consiste unicamente na denegação da justiça às diferentes vítimas/sobreviventes, mas também no fortalecimento das relações de gênero reinantes, e reproduz, além disso, as desigualdades que afetam as demais mulheres e meninas (ONU, 2006).

É possível que, os atos de agressão aos seus pares representam, ao assumir uma postura reacionária, à realidade social, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, ou seja, serão os próprios homens os sujeitos produtores desta realidade opressora histórica (FREIRE, 1987).

Autoras feministas Giffin (2002) apontam para o crescimento da violência de gênero imposta pelo companheiro em decorrência das contradições geradas palas mudanças nas configurações familiares, incluindo as transformações nos modelos tradicionais do que é ser mulher, mãe, esposa e trabalhadora e do papel masculino em contextos de precariedade econômica e violência social. Essas mudanças implicam inversão nos tradicionais papéis de gênero em que o homem é o provedor da família e a mulher permanece no papel de reprodução e cuidado da família.

O conceito de Feminicídio foi utilizado pela primeira vez por Diana Russel em 1976, perante o Tribunal Internacional Sobre Crimes Contra as Mulheres, realizado em Bruxelas, para caracterizar o assassinato de mulheres pelo fato de serem mulheres. Alguns autores diferenciam Femicídio ou assassinato de mulheres, de Feminicídio ou assassinato de mulheres pautado em gênero ou ainda genocídio de mulheres, o que confere a esses atos uma significação política. Compreende um tipo de crime que pesa sobre os Estados, que ao não intervir segundo as obrigações assumidas pelo direito internacional permite a impunidade a um fenômeno em cuja gênese encontra-se a situação de iniquidade em relação às mulheres (LAGARDE, 2004).

Considerações Finais

Os alunos realizaram estudo sobre a origem do Feminicídio e os tipos de violência contra as mulheres que são praticadas. Também pesquisaram sobre a Lei Maria da Penha e a alteração feita no código penal onde foi inserido o termo Feminicídio.

Assistiram à palestra com advogada Roberta, que atua no "Ajuda a Mulher" serviço prestado pelo município para acolher as denúncias de violências contra as mulheres, que falou sobre ciclo de violência contra as mulheres e Feminicídio, âmbito familiar ressaltando o poder masculino/opressor dentro da família patriarcal, também abordou a Lei Maria da Penha e a inclusão do Feminicídio no código penal.

Baseado na relação oprimido e opressor, porém, não convém deixar de fazer um comentário sobre a cultura machista que nos marca. No entanto é como se a autoridade do homem devesse ficar defendida, enquanto a mulher se entrega às ofensas.

Nessa ótica, ressalta-se a luta contra todas as formas de machismo na cultura brasileira, isto é, a propagação da Lei Maria da Penha que tem como objetivo proteger mulheres em situação de violência, salvar vidas, punir os agressores/opressores, fortalece a autonomia feminina, educa a sociedade, cria meios de assistência e atendimento humanizado, além de agregar à política pública, valores de direitos humanos.

Referências

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

GIFFIN, K. *Pobreza, desigualdade e equidade em saúde:* considerações a partir de uma perspectiva de gênero transversal. Cad: Saúde Publica, 2002.

LAGARDE y de los Rios, Marcella. *Por La vida y La liberdad de las mujeres. Fin al femicídio. El Dia,* V., fevereiro, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Relatório Estudo a fundo sobre todas as formas de violência contra a mulher*, A/61/122, Add. 1, 6 de julho de 2006, §368, 2010. Disponível em: <http://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/1/27401/InformeSecreGeneral.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2018.

IDENTIDADE DOCENTE: PERCURSOS DA FORMAÇÃO INICIAL

Elisane Maria De Oliveira[1]
Raquel Karpinski[2]

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar a identidade profissional docente em seu processo de formação inicial. A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista com seis questões abertas, referentes ao tema de estudo, cujas respostas foram utilizadas para a coleta de dados. Tem como base estudos dos seguintes autores: Cunha (2003), Tardif (2014), Karpinski (2017), Freire (2018), entre outros. Com os resultados obtidos, pôde-se detectar que tanto a formação inicial como a continuada é de extrema importância para professores e alunos. Além disso, compreendemos que desafios são constantes no fazer docente, mas que algumas estratégias podem ajudar a superá-los nos dias atuais. O docente precisa possibilitar a formação a partir da leitura de mundo do seu aluno, e este precisa ter interesse e ir construindo sua autonomia.
Palavras chave: Formação. Professores. Identidade.

Relações humanísticas no ensino e na formação docente

A sociedade atual está cada vez mais complexa e desafiadora, o mundo está acelerado e com avanços na ciência e na tecnologia de forma avançada. Por vezes, essas tecnologias prometem ou dão a ideia de trazer soluções para a maioria das questões contemporâneas, a começar pelos próprios estudos de forma apressada e com preparação rápida para o mercado de trabalho. Assim ocorre também no que diz respeito ao estar em sala de aula, bem como à formação docente – tão discutida no momento atual.

Diante dessas questões do mundo globalizado, questiona-se o papel e função da escola na sociedade e, principalmente, do professor como protagonista da solução de questões acerca da formação docente. Como se sabe, o professor brasileiro por vezes não é valorizado, uma vez que frequentemente as políticas educacionais não são coerentes ao fazer pedagógico. Foi somente a partir do século XX que algumas diretrizes mais próximas da efetividade, com relação à educação, começaram a aparecer em nosso país.

Nesse contexto, a ausência de professores bem preparados é um desafio que nossa sociedade contemporânea enfrenta, principalmente refletindo sobre a importância desta esfera que é a educação como meio de libertação e transformação da sociedade a caminho do humanismo. Como integrante da sociedade e estudante da área das ciências humanas, é necessário pesquisar o perfil que precisa ter o profissional que atua na docência.

Tal constatação vai ao encontro de Tardif (2014), o qual destaque que:

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da FACCAT
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, raquelk@faccat.br

> Diversos serviços comportam um componente emocional de trabalho. Na docência, alguns alunos parecem simpáticos, outros não; com alguns grupos a coisa flui, com outros tudo fica bloqueado, etc. Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. (p. 19).

Assim justifica-se o tema "Identidade do docente", por ele instigar a pesquisa sobre a problematização e sobre como ocorre a formação para exercer a profissão docente na atualidade. Através desta pesquisa, busca-se conhecimento e movimento, porque a educação é uma movimentação: um círculo de conversas, de compartilhamento, que gera conhecimento e reflexão.

Segundo Freire (2018, p. 18), o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética, sendo uma lástima qualquer descompasso entre aquele e esta. A formação cientifica, a correção ética, o respeito aos demais, a coerência, a capacidade de viver e aprender com o diferente – somados ao fato de não permitir que o mal-estar pessoal ou a antipatia propiciem falsas acusações contra o outro – são obrigações a cujo cumprimento deve-se humilde, mas perseverantemente, dedicar.

Para Cunha (2003):

> É importante perceber que a produção de conhecimento não é necessariamente uma prática ligada a uma concepção politica de educação. Pelo menos de forma consciente no professor. No nosso cotidiano da sala de aula ela tanto pode expressar uma intenção meramente pedagógica como pode resultar de uma opção madura de perceber a realidade. Parece que tudo depende das oportunidades que cada um teve de descobrir a teia das relações sociais que antecedem o saber. (p. 113).

No entanto, nosso ofício está na capacidade de refletir nossos processos pedagógicos ao encontro do que os alunos trazem e, assim, provocar desconstruções e construções de verdades trazidas, por vezes, de forma bancária.

Complementa Karpinski (2017), é visível que o ensino superior ainda acontece de forma fechada, remetendo ao positivismo, e que tal formação não é suficiente para a formação do sujeito como um todo, não garantindo, assim, uma vida equilibrada e justa para a humanidade. Atreladas à profissionalização e ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, as universidades tendem a priorizar os conteúdos técnicos e a informação em detrimento da formação humana.

Considerações finais

Salientamos que a mídia prega, através dos meios de comunicação, que os professores não estão preparados para atuarem na docência. Conforme Freire (2018), o poder dominante, entre tantas, leva mais uma vantagem: é que, para enfrentar o ardil ideológico em que se acha envolvida a sua mensagem na mídia – seja nos noticiários, nos comentários dos acontecimentos, na linha de certos programas e ainda na propaganda comercial –, a mente ou a curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo tempo.

Desta forma, o sistema a que estamos atrelados por vezes não possibilita que trabalhemos em apenas em um lugar e, muitas vezes, ter um vínculo com seu alunado afetuoso causa ainda mais desfavorecimento. Sabemos que cada aluno aprende de uma maneira, sendo que alguns são motivados pela afetividade, pelo olhar, pela atenção.

Sendo assim, este estudo visou uma reflexão sobre as universidades avaliando o perfil do acadêmico que vai exercer a docência numa área humana da educação, as quais exigem muito do ofício do ser professor. Portanto, o curso deveria ter mais critérios para avaliar seu alunado. Enfim, acredita-se que os teóricos e os participantes vão dar embasamento para as dúvidas e anseios sobre o tema.

Referências

CUNHA, Maria Izabel. *O Bom Professor:* E Sua Prática. São Paulo: Papirus. 15 ed. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 56 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2018.

KARPINSKI, Raquel Lemes. *Desafios e possibilidades na formação interdisciplinar no contexto do curso de graduação em pedagogia na FACCAT.* 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARA LER E GOSTAR DE LER: PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Elisângela da Rosa Soares Barreto[1]

Resumo: As atividades envolvendo as práticas de leitura são realizadas diariamente com uma turma de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Nova Santa Rita. Estas práticas envolvem leitura de poesias, a Sacola Viajante e propostas de leituras direcionadas aos pais dos alunos. O trabalho com as práticas de leitura apresenta-se articulado com as ideias de Paulo Freire e busca promover aos alunos aprendizagens significativas, onde possam se tornar sujeitos criativos, aproximando suas famílias e propiciando a elas a participação na vida escolar dos estudantes, também possibilitando a ampliação do pensamento reflexivo através da leitura. Nas considerações finais se salienta a importância do professor como mediador e incentivador da construção de novos saberes.
Palavras chave: Práticas de Leitura. Escola. Ensino Fundamental.

Considerações iniciais

O presente relato traz a descrição de práticas de leitura que foram realizadas no ano de 2018 com uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Nova Santa Rita.

No trabalho com turmas de alfabetização os momentos dedicados à leitura são de grande importância nas atividades da sala de aula. As práticas de leitura propiciam aos alunos a ampliação da criatividade e melhor expressão das ideias. Proporcionar práticas de leitura contribui para a formação leitora não só do aluno, mas também daqueles que estão no seu convívio direto, possibilitando experiências significativas e oportunizando momentos de prazer e interação.

Desenvolvimento

As práticas de leitura se fazem presentes em diversos momentos da rotina da turma. Com poesias se iniciam as atividades de todas as manhãs e consiste na escolha de um aluno que retira alguma das poesias presentes na *Árvore da Poesia*[2] e realiza a leitura para seus colegas, após, ele tem a oportunidade de levá-la para casa e realizar uma nova leitura, podendo compartilhar esta vivência com seus familiares.

---

[1] Licenciada em Pedagogia- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-graduanda do Curso de Teoria e Prática da Formação do Leitor- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Nova Santa Rita. Email: elisarsb@hotmail.com.
[2] Trata-se de um galho de árvore seca, que está na sala de aula e nele são penduradas diversas poesias para a escolha dos alunos.

O trabalho com poesias permite ao aluno vivenciar de maneira positiva situações onde são trabalhadas as emoções e as relações. Através das atividades de encenação do poema, são exploradas não só a oralidade e a criatividade, mas também o cuidado e o respeito com outro.

A partir da leitura e da escuta das poesias, atividades envolvendo práticas de criação também são realizadas. Neste momento os alunos são convidados a criar desenhos, imagens ou objetos que possam trazer o significado para o que foi lido/escutado, pois assim como afirma Freire (2013, p.28):

> [...] 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. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

A *Sacola Viajante*[3] é uma prática de leitura que envolve os alunos e as suas famílias. Nela, são enviados livros de literatura infantil para que as leituras sejam realizadas com os familiares e, após, se façam os registros das impressões com relação ao que leram usando desenhos, colagens, relatos escritos, etc. É através da poesia, da leitura e da literatura que buscamos uma das formas de trazer a boniteza de aprender para a nossa sala de aula. (FREIRE, 2013).

Fazer com que os alunos encontrem não só um ambiente estimulante, mas também um espaço onde possam criar significados para aquilo que vivenciam são tarefas que precisam ser pensadas e dadas como essenciais na prática pedagógica do educador, pois assim como afirma Freire (2013, p. 24) "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as suas possibilidades para a sua produção ou a sua construção", portanto é tarefa do professor proporcionar diversas possibilidades aos alunos.

No trabalho com turmas de alfabetização o contato com a literatura se faz importante nesse processo, pois motiva novas descobertas e coloca em evidência os conhecimentos que o aluno já possui, pois assim como afirma Freire (1989) antes da leitura da palavra o educando traz consigo a leitura de mundo. Nas atividades onde são usadas as poesias todos os alunos podem participar cada um contribuindo a sua maneira com as leituras/escutas, podendo criar significados para as suas experiências.

[3] Consiste em uma sacola com livros de literatura infantil e um caderno para registros. A Sacola Viajante é levada pelos alunos para ficar por um determinado tempo em suas casas.

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2013, p. 42).

A família possui um papel muito importante na relação entre o aluno e os saberes que estão sendo constituídos na escola e para valorizar esta participação também são propostas aos pais e familiares a leitura de um livro de literatura, de sua escolha e num determinado período de tempo.

Pode-se perceber diariamente o quanto a motivação e a valorização que o círculo familiar oferece com relação às atividades desenvolvidas na escola agem no educando trazendo a ele mais confiança e autonomia.

Através dos relatos e das produções feitas, os alunos expressam o quão preciosa é a presença da família acompanhando a ligação entre os conhecimentos que eles já possuem e os que eles adquirem na escola. Através desta relação surgem saberes mais amplos, onde são valorizados diferentes contextos e as diversas experiências nas quais os educandos estão inseridos.

> [...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem [...]. (FREIRE, 1989, p. 13).

Propiciar atividades que permitam ao aluno expressar sua criatividade e sua imaginação traz para a sala de aula um ambiente favorável à descoberta de novas possibilidades e de aprendizagens significativas.

O professor precisa estar em constante busca por aprimorar sua prática pedagógica, nela considerando o conhecimento e as vivências que o aluno traz consigo, refletindo nas suas ações e na extensão dos seus conhecimentos. É através da reflexão constante da sua prática que o professor a aprimora. (FREIRE, 2013).

Considerações finais

As práticas de leitura que acontecem nas salas de aula precisam ultrapassar os muros da escola, para que mais pessoas sejam alcançadas e possam (re) descobrir na leitura uma

fonte para a informação, para o divertimento, para a construção de conhecimentos e ampliação de perspectivas.

Ao refletir sobre o trabalho com as práticas de leitura na sala de aula, entendo que trazer estes momentos de interação pode produzir experiências significativas para os alunos e para as famílias, sendo elas percebidas nas suas falas e nas suas produções. Acredito na importância do papel que exerço enquanto educadora, atuando na mediação e incentivo das aprendizagens, na busca constante da formação de alunos criativos e reflexivos, capazes de construir significados para aquilo que vivenciam.

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

CARTA PEDAGÓGICA: CONVITE À CRIATIVIDADE E À IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA E DA ESCRITA

Elisiane da Silveira Ribeiro[1]

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo". (FREIRE, 2011, p.64)

Prezados Educadores e Educandos:

É com grande satisfação que convido vocês para participarem da leitura de um livro muito interessante lido por mim, chamado "*A importância do ato de ler*", de Paulo Freire.

Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo Freire - reconhecido não só no Brasil, mas também no exterior – nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife – Pernambuco, e faleceu no dia 02 de maio de 1997, em São Paulo. (PAULO FREIRE, 2011). Era filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Apreciado como Patrono da Educação Brasileira, foi o responsável pela criação do processo de alfabetização que incentiva o uso do vocabulário e os conhecimentos prévios dos alunos, especialmente de jovens e adultos, na aprendizagem da leitura e da escrita. Refletindo acerca da obra "*A Importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire, para ele, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra". Ele relata a experiência quando ainda não lia palavras: as lembranças da época em que nasceu, na velha casa mediana, os quartos, o corredor, o sótão, o terraço, as árvores, o sítio das avencas da mãe dele, o quintal amplo; tudo isso foi o seu primeiro mundo. (FREIRE, 2011, p. 20).

Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, árvores, tempestades, trovões, relâmpagos; "as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos, a cor das folhagens, na forma das folhas,

[1] Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE/ UNISINOS) Orientadora: Ana Lucia Souza de Freitas

no cheiro das flores – das rosa, dos jasmins -, corpo das árvores, na casa dos frutos". (FREIRE, 2011, p. 21). Faziam parte do contexto, animais, gato, cachorro, galinha. Também recorda o medo, a conversa com os mais velhos, a iluminação com lampiões, o silêncio da noite, o canto dos passarinhos. A experiência vivida no momento em que ainda não lia a "palavra". (FREIRE, 2011, p. 22).

Nesse contexto, observamos que é possível resgatar através das lembranças, os momentos, as situações e as pessoas que passam pela vida da gente, durante a infância distante, na adolescência, a busca de compreensão no ato "ler" num mundo particular, permitindo recria-lo e revivê-lo no texto que se escreve.

Para Freire, o processo de alfabetização ocorreu de forma natural, em seu quintal, com palavras do seu cotidiano. Ele frequentou a escola Eunice, na qual a leitura da palavra foi a leitura da "palavra mundo", que teve continuidade e aprofundamento no trabalho de seus pais.

No estilo de Paulo Freire, acessível e dialogante inserindo-nos num "circulo de cultura", em que nos sentimos acolhidos enquanto sujeitos, de conhecimento adquiridos com experiências vividas. O autor tranquiliza os seus leitores a propósito da ignorância em maior ou menor nível, visto que todos os seres humanos são ignorantes, porque por mais que adquiramos conhecimento, não há como dominar tudo; e a sabedoria está em saber que nada se sabe profundamente, pois aprendemos todos os dias de nossas vidas. Conforme Freire, "Ninguém ignora tudo". Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (FREIRE, 2011, p. 64).

Durante os longos anos de exílio, mesmo a distância, continuou sendo um representante do papel social da educação, pela mediação de seu testemunho como educador universal. Nas palavras de Paulo Freire: "*pouco importa onde se encontra o oprimido, pouco sua nacionalidade: o que está em causa é a dignidade da pessoa humana, que, na opressão ou na libertação, atinge uma dimensão da universalidade*". (FREIRE, 2011, p.7).

Cabe lembrar que a "Importância do Ato de Ler" é uma de muitas das suas obras, entre outras do educador Paulo Freire, confira: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Professora sim, tia não* (1993); *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Com a leitura desta carta, você será incentivado a conhecer a ideia central dessa sua obra, que versa sobre: *a importância do ato de ler e suas relações entre uma biblioteca popular e a alfabetização de adultos e que expõe a experiência de adultos desenvolvida pelo autor e sua equipe em São Tomé e Príncipe*. (FREIRE, 2011, p. 13).

O modelo de educação proposto por Paulo Freire se diferencia do da educação tradicional, visto que os alunos não têm que memorizar mecanicamente o bê-á-bá, nem a descrição de objetos, mas aprender as suas significações profundas.

Pensando na educação de Jovens e Adultos – EJA e acreditando que na interação para o desenvolvimento da educação os educadores devem ter em mente que a alfabetização não é repetição, os ensinamentos de Paulo Freire são fundamentais, sendo necessário considerar a leitura de mundo e as histórias de vida dos sujeitos aprendizes. Por isso, é necessário conhecer seus anseios, desejos, necessidades e expectativas, a fim de poder motivá-los ao ato de ler através da escuta, do diálogo, da paciência, do respeito e da confiança, tendo como pré-requisito a realidade do contexto em que esse aluno está inserido. Isso se reflete na construção de um ensino de melhor qualidade, favorecedor à formação de alunos críticos e reflexivos.

A intenção dessa Carta Pedagógica é proporcionar um momento de integração com o intuito de buscar novos conhecimentos além da sala de aula, juntamente com um exercício de escrita entre os leitores. Para tanto, inicialmente é importante realizar uma leitura prazerosa, desenvolver a imaginação, os sonhos e as lembranças.

Recomendo a vocês o livro e toda a obra de Paulo Freire, pois trará contribuições para o crescimento pessoal e acadêmico de vocês, em especial, educadores e educandos. Compreender a educação no estilo freiriano, é uma leitura de mundo, uma lição de vida!

Ficaria muito agradecida com suas participações. Deixem seu registro reflexivo, sintam-se à vontade para me enviarem também uma carta pedagógica. Descrevam algumas considerações do livro que proporcionem transformações na educação brasileira.

Boas Leituras!

Porto Alegre, 19/09/2018.

Elisiane da Silveira Ribeiro

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época, v. 22).

_____. *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 55 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2017a.

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

_____. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. 21. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1997. 84p

PAULO FREIRE... [orelha]. In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época, v. 22).

PROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CANGUÇU/RS: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Elizane Pegoraro Bertineti[1]

Resumo: Este trabalho traz uma breve discussão sobre uma experiência que está em processo de construção no município de Canguçu/RS, especificamente em escolas do campo. Por acreditar em um projeto especial para as escolas do campo do meu município e de todo o nosso país, trago neste trabalho uma breve análise sobre a proposta implantada neste ano em cinco escolas do campo do município. Trago um pouco da luta e conquistas da Educação do Campo ao longo dos anos e também a parte inicial da organização deste projeto que apresenta uma proposta comum que deve ser repensada e planejada por cada uma das escolas, de acordo com sua própria realidade. As questões aqui abordadas estarão baseadas no projeto municipal que foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEEC) e fundamentadas no pensamento de Paulo Freire.
Palavras chave: Educação do Campo. Diálogo. Paulo Freire.

Considerações iniciais

A boniteza[2] de um trabalho que nos dispomos a fazer está na ousadia e coragem para começar algo que não sabemos ao certo aonde chegaremos, a boniteza está na simplicidade, na capacidade em ousar, de ouvir, de analisar e ir além do que está ao nosso redor e neste ato de coragem a educação ganha vida e acontece.

Acreditar em uma nova proposta, ter coragem de ousar e começar um novo caminho, mesmo sabendo de todas as dificuldades, nos mostra que é possível sim e que discutir a Educação do Campo de forma séria e comprometida é uma necessidade urgente, principalmente em uma realidade em que tem sua base econômica na Agricultura Familiar[3].

A escola enquanto espaço de educação precisa abrir um espaço para o diálogo e a valorização dos saberes dos sujeitos do campo, fazer com que estes saberes populares agreguem ao saber científico que também é necessário. Educar é ir além de passar informações, pois "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (Freire, 1996, p.15) e por isso enquanto educadores é preciso

---

[1] Pedagoga, Especialista em Educação Ambiental e Gestão Escolar, Mestre em Educação, Professora da Rede Municipal de Ensino de Canguçu/RS. elizane81bertineti@hotmail.com

[2]Expressão defendida na obra Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido, do autor Moacir Gadotti (2003). Obra que convida sonhadores e os que deixaram de sonhar a despertarem e lutarem para a transformação do mundo.

[3] Segundo a Constituição brasileira, materializada na Lei nº 11.326 de julho de 2006, considera-se **agricultor familiar** àquele que desenvolve atividades econômicas no meio rural e que atende alguns requisitos básicos, tais como: não possuir propriedade rural maior que 4 módulos fiscais*; utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas de propriedade; e possuir a maior parte da renda familiar proveniente das atividades agropecuárias desenvolvidas no estabelecimento rural.(Projeto Secretaria Municipal de Canguçu/RS).

clareza de que as mudanças não ocorrem por imposição, pelo contrário elas só ocorrem por meio da reflexão contínua sobre a nossa função como sujeitos atuantes na sociedade.

Para Freire (1980, p.42) o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Desta forma, dialogar com a realidade no espaço do campo, significa aceitar e valorizar os saberes que os agricultores possuem, as formas de cultivo e produção que herdaram dos seus antepassados, exige um trabalho de valorização e aceitação da cultura destes sujeitos.

A realidade

O projeto que hoje abordamos aqui está sendo sonhado e realizado a muitas mãos no município de Canguçu/RS, que fica localizado no sul do Rio Grande do Sul. O município tem aproximadamente 55.000 habitantes, sendo destes a maior parte moradora do campo, onde a economia do município está voltada para agricultura familiar e este é considerado o maior minifúndio da América Latina[4].

O município hoje atende um total de 31 escolas municipais de Ensino Fundamental Completo, 25 escolas no campo e 06 na cidade, atendendo 5.599 alunos, sendo destes 3.222 das escolas do campo e 1.907 das escolas da cidade[5]. Destas escolas do campo, cinco estão trabalhando dentro desta nova proposta de organização da Educação do Campo sonhada pela Secretaria Municipal de Educação e atendem uma totalidade de 853 alunos.

Percebemos nestes dados que a realidade municipal é rural, tanto em extensão, localização da população e distribuição de escolas. Desta forma, pensar a Educação, exige uma análise de realidade muito minuciosa e delicada, pois há no campo, relações específicas de cada região, são pessoas de diferentes idades, crenças, etnias, mas que tem algo em comum e que é extrema importância, que é produção agrícola para a sobrevivência, produção esta que vai passando de pai para filho, com costumes e formas de trabalho que são peculiares de cada região.

Pensar uma Educação para o espaço do campo, que contemple o povo deste lugar é muito desafiador e de extrema importância, pois é preciso pensar em uma educação menos urbanizada, que valorize os saberes populares e que a partir destes saberes possamos trazer os saberes científicos. Nesta proposta que valorize de fato os espaços do campo, é preciso que toda proposta esteja fundada no diálogo com a realidade, considerando os diferentes

[4] Município com o maior número de pequenas propriedades da América Latina.
[5] Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, atualizados no mês de julho do corrente ano.

saberes, desde a elaboração do projeto, até sua concretização. E sobre isso Freire traz com clareza a importância do diálogo e dos saberes:

> A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p.46).

Estudar uma nova proposta e ousar colocá-la em prática exige calma, persistência, diálogo, autonomia e acima de tudo determinação para enxergar nos entraves as possibilidades de mudanças.

A Proposta do Projeto

O projeto inicial é considerado pela Secretaria Municipal de Educação como uma "Proposta em Construção: Do diálogo a Prática" e este pensar baseado no diálogo e tendo a flexibilidade para mudanças é o que traz as potencialidades desta proposta. O projeto traz claramente a ideia de que "Caminho se faz caminhando", ideia defendida pelo mestre Freire e Myles Horton, no livro recebeu este título.

A economia municipal está quase que na sua totalidade vinculada à produção agrícola e como reflexo disso a maioria das escolas municipais de Ensino Fundamental completo estão no campo. Frente a esta realidade pensar a Educação diferenciada para o espaço do campo é uma necessidade de anos e que com esta nova proposta, passa a se tornar realidade.

São muitas as questões que envolvem a organização da escola a partir da nova proposta, são questões burocráticas e pedagógicas que precisam estar em consonância com o projeto, pois ele defende que:

> A escola do campo deve trabalhar no sentido de dar condições do homem manter-se no campo e deve prepará-lo para isso, percebe-se, cada vez mais, a importância em não formar os alunos apenas para os sistemas produtivos, mas sim cidadãos comprometidos com problemática referente à modernização da agricultura e consequente crise social, ambiental e econômica como um todo. O território do campo é a base fundamental de sustentação da Educação do Campo, e este deve ser compreendido para muito além de um simples espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida. (Projeto da SMEEC, 2018).

Porém baseado em Caldart (2001) o projeto não visa separar campo e cidade, trazer o

campo como único espaço viável, mas sim busca valorizar o espaço de que os educandos e muitos educadores fazem parte, bem como o saber popular de cada região.

Pensando no currículo destas escolas é preciso ressaltar a preocupação com a realidade de cada escola, dos educandos, buscando desenvolver no educando sua criticidade e capacidade de argumentar sobre problemas que afetam a sua vida cotidiana no espaço no campo. Por isso sobre o currículo a proposta defende que:

> Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento **de competências e habilidades** voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural. (Projeto da SMEEC, 2018).

O projeto traz a preocupação com a formação integral dos educandos de forma que possam ser atuantes nas suas realidades, que tenham capacidade de lutar e promover mudanças, pois se não for desta forma a nova proposta perde sentido. Sobre esta formação Freire traz o fato de que,

> A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. (…) por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2015, p. 113).

Por isso pensar a educação do campo não é algo simples, exige pensar esta educação em seus diversos aspectos, precisamos romper com formas curriculares tradicionais e dadas como únicas e traçar novos caminhos que nos levem ao um currículo que atenda sim ao conhecimento científico, mas que dê conta das peculiaridades do campo e possa valorizar os saberes e a realidade dos educando que as escolas atendem. Neste sentido o projeto municipal está ancorado na ideia de que:

> A construção de novas formas de pensar a educação no campo requer também que se rompa com o pensamento de ciência e educação construído historicamente que reproduz a lógica da exclusão e dominação através da negação das diferenças e da imposição de novos modos de pensar e agir baseados no modelo da sociedade capitalista, que valoriza a competitividade e o individualismo e fomenta o desenvolvimento de currículos fragmentados e descontextualizados, que se limitam a transmissão de conhecimento de forma abstrata e acrítica. Os currículos das escolas do campo devem permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas vivenciadas nas escolas com as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos. (Projeto da SMEEC, 2018).

O Projeto Inicial traz as intenções gerais do currículo da escola do campo, sendo que estes aspectos estão em processo de construção. O documento defende a inserção de projetos e temas geradores como forma de abordagem dos conteúdos, de forma que cada escola tem a autonomia para organizar o trabalho de acordo com sua realidade e peculiaridades.

O projeto em âmbito municipal teve início no começo do ano letivo de 2018, contemplando neste primeiro ano de experiência cinco escolas municipais, tendo uma nova organização de horários e dias letivos, porém obedecendo ao que prevê a LDB 9394/96, Art. 24 que determina um total de 200 dias letivos e 800 horas aulas para Ensino Fundamental e Médio.

Nesta nova organização os alunos têm aulas de terça a sexta-feira e permanecem todo dia na escola, ou seja, das 9h às 15horas, inclusive no período do almoço, pois este momento de alimentação também faz parte do processo de construção do conhecimento.

As segundas-feiras são reservadas para estudo e planejamento coletivo e individual na escola, envolvendo toda a equipe da escola. Os alunos dentro dos projetos organizados na escola e com a orientação de seus professores, neste período que estão em suas casas realizam atividades à distância.

A proposta inicial da SMEEC foi somente o início de processo que será muito longo, foi o incentivo que provocou estas escolas a encara um desafio, porém esta construção não para, a todo o momento é preciso rever, adequar para que de fato tenhamos não só uma escola com horários diferenciados, mas que esta seja de fato diferenciada no seu trabalho pedagógico para que assim dê conta de atender as demandas de quem vive no campo.

Por uma educação “do” e “no” campo

Discutir a Educação do Campo nos remete a discussão dos caminhos percorridos, as dificuldades enfrentadas e as conquistas obtidas. Neste espaço faremos uma breve escrita sobre um pouco da história da educação do campo e algumas considerações sobre este processo.

A Educação do Campo é uma luta contra hegemônica, que se apresenta como centro de inúmeros movimentos sociais em defesa da própria terra e principalmente pela melhoria da qualidade de vida do povo que vive no campo. Neste contexto de luta pensar e idealizar uma escola do campo,

> [...] significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudos com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... (CALDART, 2009, p. 35).

Sabemos que a Educação não pode carregar as responsabilidades de mudar o mundo, mas quando pensamos uma educação do/no campo, precisamos acreditar nas suas potencialidades neste espaço que sofre e que luta tanto por uma educação que seja pensada a partir das suas necessidades reais, são lutas históricas e conquistas que estão se apresentando nesta história de luta.

> Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costumo dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (FREIRE, 2001, p.20)

Em meados de 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo que este uniu diversas instituições, como MST, UNICEF, INCRA, entre outros no processo de construção do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Neste mesmo momento podemos perceber o movimento das universidades em discutir a reforma agrária e consequentemente uma Educação do Campo de qualidade e de direito.

Poderíamos aqui levantar um emaranhado de questões históricas para discutirmos sobre a Educação do Campo no Brasil, porém neste primeiro momento de escrita e pesquisa podemos pensar o porquê existe esta luta pela educação do campo. A luta do povo do campo não é somente para ter uma escola no campo, mas para que a educação oferecida a eles seja "do" e "no" campo, ou seja, "No": o povo tem direito de ser educado no lugar que vive e "Do": o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2002, p. 18).

Considerando a luta por este direito de ter uma educação do e no campo e buscando o que diz Caldart anteriormente sobre a educação vinculada as necessidades dos sujeitos, o educador precisa ter a clareza que o estranho e o diferente naquele espaço são as suas concepções e seus saberes científicos.

O povo do campo tem o direito a oportunidades para de manter no campo e aplicar naquele espaço os conhecimentos que adquire nos bancos escolares, porém este conhecimento não pode ser vazio, baseado em uma realidade que se distancie do próprio campo. Os educadores que atuam neste espaço precisam cada vez mais ter a vivência deste lugar, compreender a dinâmica deste espaço, valorizar o saber cultural que estes sujeitos carregam para escola e partir destes conhecimentos para abrir novos horizontes e perspectivas.

A perspectiva da Educação do Campo não pode ser outra se não a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino **(**Caldart, 2002, p. 19).

É preciso mobilização, conscientização, articulação para que o povo do campo não seja somente um povo, mas o protagonista de mudanças na sua realidade e na busca de valorização do seu espaço.

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" 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. (FREIRE, 1979, p.15.)

Mesmo com todas as conquistas dos movimentos que buscam uma educação "do" e "no" campo de qualidade, ainda nos deparamos com a desigualdade da valorização dos saberes que são típicos dos sujeitos do campo e mesmo com a promulgação da Constituição no ano de 1988, ainda há uma parcela significativa da população do campo que não tem acesso à educação ou quando tem este acesso ela não tende as necessidades reais deste povo. É claro que:

> A cultura hegemônica trata os valores, o saberes do campo de maneira romântica ou depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. (ARROYO, 2004, p. 79-80).

As pessoas que vivem no campo lutam pelos seus direitos em meio a uma forma de produção cada vez mais excludente e também lutam contra uma sociedade preconceituosa que vê o campo como atraso em relação ao urbano. E isso não é por acaso, há muitos interesses e mecanismos que procuram desestabilizar o povo que luta por permanecer e valorizar o campo.

> O que interessa ao poder opressor é enfraquecer as oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. (FREIRE, p. 87, 1987).

Quando falamos em sujeitos do campo nos remetemos aos agricultores sim, mas também aos quilombolas, indígenas, pescadores, ribeirinhos..., Ou seja, um povo que luta por políticas que preservem os direitos destes de permanecer no espaço do campo e receber educação neste espaço, de forma baseado nesta ideia, percebo no projeto analisado neste trabalho grandes potencialidades para que esta luta seja percebida e possa trazer mais possibilidades para quem vive no campo.

As primeiras percepções de um projeto em construção

Começo minhas reflexões finais parafraseando freire que diz em sua obra Pedagogia da Indignação que "o futuro não nos faz, nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo" e refletindo sobre esta responsabilidade que temos penso que projetar algo de grande proporção como o projeto aqui abordado neste trabalho, exige uma capacidade muito grande de agir dentro da perspectiva da autonomia, pois mesmo que as intenções iniciais sejam as mesmas, sabemos que as peculiaridades de cada escola exige que o projeto seja pensado de acordo com o que aquela comunidade exige.

Não podemos dizer que as escolas já chegaram a um patamar desejado, que tudo está perfeito e que toda a proposta é um sucesso, mas estão avançando, repensando, buscando alternativas para que possamos realmente ter uma Educação do Campo de qualidade e voltada para a realidade na qual cada escola está inserida.

Neste processo que a Educação do Campo de Canguçu está envolvida, volto a parafrasear Myles Horton e Paulo Freire que dizem que o "Caminho se faz Caminhando", afinal só chega a algum lugar quem se movimenta em direção a ele, pois mesmo que caminhada seja cheia de obstáculos, de medos, de insegurança, é somente ela que fortalece e que garante que chegaremos a algum lugar.

Foi dado início a uma nova proposta, talvez no fechamento deste primeiro ciclo que se encerra com o ano letivo, poderemos avaliar este processo com mais clareza e levantar suas potencialidades e possibilidades de mudanças, mas neste momento, pelo que foi lido e analisado, percebemos uma proposta viável, possível e "em construção", um processo que

está constantemente indo “do diálogo a prática”.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação Básica e o movimento social do campo In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo.* Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. 4ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo:* Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

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

_____. *Política e Educação.* 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Indignação.* São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Conscientização* – teoria e prática da libertação. São Paulo: Ed.Cortez & Moraes, 1979.

Secretaria Municipal de Educação. *Projeto em Construção:* Do Diálogo à Prática. Canguçu, 2018.

HORTA RECICLADA

Fernanda Santos da Silva[1]

Resumo: Horta Reciclada é um relato de um projeto aplicado em uma escola de ensino fundamental no município de Nova Santa Rita – RS, onde os objetivos foram de alcançar uma educação libertadora, direcionada a educação ambiental e uma alfabetização ecológica sustentável.
Palavras chave: Horta, Reciclagem, meio ambiente.

Considerações iniciais

A Horta passou a ser não apenas um local de produção de alimentos sem agrotóxicos para a merenda escolar e/ou para gerar renda complementar a comunidade, mas o local onde se observam ciclos e fluxos dos ecossistemas, onde se aprende que a natureza o resíduo de uma espécie é o alimento de outra, onde se reconhece o sol como fonte essencial de energia, se reconhece o processo metabólico, se percebe a inter-relação existente entre todos os ecossistemas que, mesmo sendo redes completas, se alinham dentro de outras, estabelecendo mais amplas, e assim por diante.

Desenvolvimento

Em um espaço já determinado e encanteirado pela Secretaria de Meio Ambiente do município de Nova Santa Rita, foram escolhidas mudas para o consumo direcionado às necessidades da comunidade escolar. A escola atende turno integral e oferece três refeições diárias, sendo umas delas o almoço, onde foi consumida toda a produção do ano de 2016.

No início do mês de setembro foram plantadas mudas de brócolis, salsa, cebolinha, alfaces, pimentões, cenouras e berinjelas. Em faixas determinadas, ou seja, diferentes culturas em cada faixa seguindo curvas do terreno e amplitude solar. Está prática foi desenvolvida para que alcançássemos o melhor desenvolvimento e extração de elementos minerais, além de apresentar diferentes sistemas radiculares, explorando profundidades variáveis no solo, é: mandioca e alface.

No retorno das atividades da horta, voltando para sala aula, foram elaboradas atividades com a descrição de cada planta, nome científico, características, valores nutricionais, bem como tipos de uso. Assim sucessivamente no decorrer do ano, fomos

[1] fernandasantos.fina@gmail.com

montando nossa horta reciclada, garantindo o suprimento de cerca de 50% das necessidades nutricionais da comunidade escolar.

A participação de todos os alunos foi fundamental para trabalharmos junto à terra de forma ordenada conforme a necessidade do plantio escolhido. Assim alcançamos alguns fundamentos comuns, como a compreensão da essencialidade do trabalho em rede; ação e transformação; a prioridade dada ao despertar do sentimento de pertencer ao lugar em que se vive e atua; em um território; o respeito e incorporar a sabedoria popular à ciência à educação ambiental, a alfabetização ecológica em uma visão de escola e comunidade de aprendizagem, em que todos somos educadores e educandos; a compreensão do processo pedagógico precisa ser alicerçado em projetos com base na realidade local, construídos de modo democrático e participativo; com esforço para a evolução do currículo escolar tendo em vista que todo espaço educativo passa a ser um ambiente natural ou construído.

Aproximar os conteúdos trabalhados ao cotidiano da criança é muito importante e necessário, pois assim são realmente significativos aos alunos para que a criança compreenda de forma eficaz a sociedade em que vive enquanto constrói.

Pensando nesta ligação de cotidiano, reciclagem é uma necessidade e foi resolvida com o desenvolvimento de placas de identificação da Horta com discos de pizza feitos de isopor, coletados pela autora e taquaras existentes na área escolar e para maior proteção do solo foram desenvolvidas caixas de papelão distribuídas em todas as salas de aula da escola para coletar as pontas de lápis, resíduo gerado por todos os alunos no período de 30 dias, que era coletado e despejado na horta para maior proteção do solo.

Com este envolvimento dos educandos foi possível diminuir a quantidade de resíduos gerados por todos os alunos, além de proporcionar a conscientização da importância da reciclagem visando à proteção do meio ambiente e uma alimentação saudável.

Desta maneira devemos englobar temáticas de contato diário dos estudantes e inserir na base curricular das ciências da natureza, possibilidades de desenvolvimento de atividades que podem ir além da aprendizagem dos conteúdos conceituais, mas sim refletir os modelos produtivos adotados nos espaços cotidianos buscando adotar posturas sustentáveis, que proporcionem também melhor qualidade de vida às populações camponesas e urbanas.

> Assim se faz necessário que os professores resgatem este contato, permitindo este relacionamento, de mostrar que hortas nas escolas possuem um papel importantíssimo. Além de permitir a discussão sobre a importância de uma alimentação saudável e equilibrada. (Fetter e Muller, 2008).
>
> "Concepção bancaria de educação": o professor emite comunicados e faz depósitos que os alunos recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, p.72).
>
> Diria o educador Paulo Freire, que este sonho e possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora, como prática Utopia [...] utopia no sentido de que está prática que vive a inusidade dialética, dinâmica, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora é o anúncio do sonho possível de uma sociedade que chamamos agora de "Sustentável". (Brasil.2. pag15).
>
> "Daí que, para está concepção como prática da liberdade, sua dialocidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, que aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Está inquietação em torno do conteúdo, do diálogo e a inquietação entorno do conteúdo programático da educação". (FREIRE p.47).
>
> É imprescindível a profunda e gradativa mudança de valores e comportamentos individuais e coletivos que promovam a dignidade humana e a sustentabilidade da vida (Rodrigues, Reixo, 2009).

Considerações finais

Aprender a arte de habitar é em parte um processo corretivo, ou seja, desaparecer os velhos hábitos de tratamento do lixo e da dependência de alimentos não saudáveis. Para isso, é preciso desenvolver antes da capacidade para perceber e utilizar os potenciais do lugar. Uma das maiores conquistas das últimas décadas tem sido a descoberta do quanto às pessoas comuns podem fazer por si mesmas em diversos espaços.

Alguns alunos relataram a criação de hortas em suas residências após o início do projeto, admirados com o desenvolvimento das plantas com sabores e cores mais fortes e mais gostosos do que os comprados nos supermercados por suas famílias, assim, confirmando o processo de ensino e aprendizagem a partir de todas as informações recebidas.

Foram compradas pela Secretaria de Meio Ambiente do Município, as mudas, dentre elas, o brócolis, que diziam serem brócolis, porém com o desenvolvimento foliar não parava de aumentar e nada da flor, já que o brócolis É uma flor. Chegamos a conclusão que era Couve e não brócolis, com o passar dos dias foi coletada e preparada, como se couve fosse, com o sabor muito semelhante a couve, em abundância na horta, fomos consumindo dia a dia.

No passar dos dias foi observado que as folhas iam fechando como se fossem bolas e para nossa surpresa eram repolhos.

A grande quantidade de chuvas fora de período foi prejudicial ao plantio da mandioca, pois com o solo encharcado ocorreu o apodrecimento da grande maioria dos tubérculos plantados naquele período.

O projeto Horta Reciclada permitiu trabalhar muitas questões, sociais e ambientais. Foi despertado o olhar crítico para uma alternativa possível e sustentável a partir de diálogos e práticas desenvolvidas com o compromisso e responsabilidades no cotidiano escolar e familiar, introduzindo o aluno no mundo social e ambiental.

Referências

Como plantar. *Revista Globo Rural Especial.* São Paulo: editora Globo, 82p.

Horta Familiar. *Revista Horta e Pomar*. São Paulo: Casa Editora, 50p.

Nani, L. Everton; *Meio Ambiente e Reciclagem:* Um caminho a ser seguido: Juruá Editora, São Paulo, SP.

Bergamo, B, C, Maurilho; *Ensinando na natureza e Sociedade na educação Infantil*; Unopar. U3

Educação Ambiental- Brasil.2. *Educação Básica*, Brasil.1.

Outros, Fritjof. Capra; *Alfabetização Ecológica, Educação das crianças par um mundo sustentável,* p.19,98,125. https://questoes.grancursosonline.com.br/questoes-de-concursos/pedagogia-teorias-do-ensino-e-da-aprendizagem/487150

O CARTEIRO CHEGOU: A OUSADIA DE ENSINAR E APRENDER COM CARTAS E POESIAS

Franciele Vanzella da Silva[1]

Cara Professora que luta pela formação literária de seus alunos,

Escrevo-te para relatar como está ocorrendo o projeto de leitura dos terceiros anos do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nancy Ferreira Pansera, localizada no bairro Guajuviras, na periferia da cidade de Canoas.

A maioria dos nossos alunos tem acesso aos livros somente na escola, pois na comunidade há famílias numerosas, com muitos filhos e pouco dinheiro para adquirir obras literárias. Entendemos que formar leitores é essencial, urgente e não é uma tarefa fácil. Contudo, expandir o universo literário dos alunos é nosso dever enquanto educadoras. Concordamos com Freire (2016) quando afirma que:

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2016, p. 74-75)

E foi assim que demos origem ao Projeto "O Carteiro chegou". Com a decisão de intervir na realidade dos nossos alunos e mostrar-lhes como pode ser apaixonante o universo literário. Este projeto consiste em estudar os gêneros textuais carta e poesia a partir da leitura de obras literárias e produção de cartas e poemas.

O objetivo era oportunizar práticas pedagógicas de leitura e escrita que sejam relevantes para as crianças. Não desejamos que os alunos leiam sós por ler ou escrevam por escrever. Acreditamos que a aprendizagem só acontece quando faz sentido. Entendemos a leitura e a escrita como uma construção que envolve curiosidade e pensamento crítico. Ler e escrever não podem ser atos meramente bancários, onde a professora faz um depósito de informações desconexas, que não se transformarão em conhecimento. A célebre frase de Paulo Freire conduz o embasamento teórico deste projeto: "Ensinar não é transferir

[1] Pedagoga e especialista em Dança pela UFRGS. Professora da rede municipal de Canoas trabalha como mediadora de Leitura nas séries inicias do Ensino Fundamental.

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2016, P.24).

O que nos motivou a realizar este projeto foi o fato de os alunos passarem boa parte do tempo em sala de aula escrevendo cartinhas. Inclusive deixando de participar de algumas atividades dirigidas para expressar sua afetividade a alguma professora ou colega por meio de carta. Paulo Freire dedica um dos capítulos da Pedagogia da Autonomia para afirmar que "ensinar exige saber escutar". Portanto, foi isso que fizemos. Já que os alunos queriam escrever cartas, vamos escrevê-las!

Iniciamos o projeto pela leitura do Livro "Viviana a rainha do pijama" – Steve Webb. Neste livro a protagonista envia cartas aos amigos, convidando para sua festa de aniversário. Posteriormente realizamos um concurso de desenhos. Cada criança inventou seu pijama favorito. Os três desenhos mais criativos de cada turma foram campeões. Em seguida trabalhamos o livro "O carteiro chegou" de Janet e Allan Ahlberg. Com essa história exploramos os diferentes tipos de carta e suas funções. Carta-convite, carta de intimação, carta para venda de produtos, entre outros.

Após a leitura partimos para a escrita. Inicialmente fizemos sorteio e cada aluno fez uma carta para outro colega. Optamos por fazer dessa forma para que todos enviassem e recebessem pelo menos uma carta. Elas eram depositadas em uma caixa de "Correio". Durante a semana os alunos escreviam e colocavam as cartas dentro do correio. Na sexta-feira o carteiro[2]2 fazia a entrega.

Foi interessante observar os alunos descobrindo a funcionalidade da escrita. No início pensavam que escrever cartas era uma declaração de amor e sentiam-se tímidos em enviar para o gênero oposto. Aos poucos foram explorando e entendendo que a carta era uma forma de comunicação. Escreviam convidando os colegas para brincarem no recreio, outros escreviam se desculpando após uma briga. Escreviam também aos professores e funcionários da escola estreitando laços afetivos.

Uma das alunas relatou que sua família aderiu ao correio. Durante a semana ela e seus pais escreviam cartas e colocavam em uma caixa e na sexta faziam a leitura. É gratificante quando uma atividade escolar se estende para o lar e torna-se um hábito da família.

[2] No início os professores faziam a entrega das cartas. Posteriormente a cada semana um aluno era escolhido para ser o carteiro. As entregas eram momentos de euforia.

Os alunos que ainda não estavam alfabetizados também participavam da brincadeira. As professoras eram suas escribas, colocando as ideias deles no papel ou soletrando para que eles mesmos escrevessem.

Porém, aos poucos o correio tornava-se rotina e o encanto estava se perdendo. E concordamos com Freire (2016) quando afirma que a curiosidade é o que nos move. Ativa a imaginação e as nossas emoções. Decidimos então trabalhar um livro que havíamos produzido um "book trailer" [3] com o terceiro ano em 2017: "A caligrafia de Dona Sofia" – André Neves. Este livro conta a história de uma professora aposentada apaixonada por poesias que envia cartões poéticos para todos os moradores da cidade.

E assim, mergulhamos no universo poético. Começamos a estudar o gênero textual poesia a partir dos livros "Há quanto tempo não vejo uma joaninha" e "Da cuca lelé aos repolinhos de Bruxelas" do poeta Kalunga que visitou nossa escola em 2017. Fazíamos uma brincadeira de mão[4] para sortear quem leria o poema em voz alta. Os alunos se divertiam e ficavam na expectativa de quem seria o próximo. Fizemos também uma saída pedagógica à feira do Livro de Canoas para reencontrar o autor Kalunga. Antes da visita escrevemos coletivamente uma carta para ser entregue pessoalmente pelos alunos ao escritor.

Após a visita a feira do livro começou-se a conhecer as poesias do livro Tantos Barulhos - Caio Riter que no final do mês de outubro visitará nossa escola. Brincamos bastante com as palavras, pois entendemos que a ludicidade é essencial na aprendizagem e em parceria com o professor de música os alunos criaram melodias para alguns poemas. Trabalhar em conjunto foi essencial, pois a troca de saberes tornou a experiência prazerosa para professores e alunos.

Finalizamos com um Concurso de Poesias e dessa vez toda a turma foi premiada. A premiação foi um "Caça ao tesouro de poesias". As pistas eram os próprios poemas do livro Tantos Barulhos. Cada aluno recebeu como prêmio uma medalha com a seguinte frase: "As palavras são nosso mais valioso tesouro".

Esse projeto nos proporcionou diversos aprendizados. Aprendemos que nossa ação embora pareça algo simples causa impacto tanto nos alunos quanto em seus familiares. Sendo assim, a esperança de um futuro melhor nos preenche, pois o que fazemos em sala de aula ecoa. Por esse motivo precisamos ser ainda mais coerentes entre o que pensamos, dizemos e fazemos. Aprendemos que estamos inacabados e sempre podemos fazer mais e melhor.

---

[3] Trailer de um livro – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hywgbY88a4c&t=27s>
[4] Cecerecece brinco com as palavras de noite e de dia, quem tiver mais sorte vai ler a poesia.

Para educar precisamos ter sensibilidade e humildade para olhar nosso aluno com empatia. Provavelmente se não tivéssemos inserido outro gênero textual e ficássemos insistindo apenas nas cartas a caixa do correio estaria empoeirada. É preciso ousar, criar algo novo sempre. Nós adultos estamos sempre em busca de atualização, de lançamentos de novos livros e produtos. Com as crianças essa curiosidade é ainda mais aguçada. Apenas o quadro e o giz não são suficientes para despertar a atenção e interesse dos alunos. Eles querem explorar, descobrir, inventar. E precisamos ouvi-los.

Cara amiga, mudar nossa sociedade e construir uma educação libertadora não é tarefa fácil. Mas acreditamos que a literatura é uma importante ferramenta de transformação social. Você não está sozinha. Estamos juntas! Vamos tornar o Brasil uma nação leitora inspiradas no pensamento de Riter (2009) afirmando que uma pessoa quando se torna leitora é capaz de ser mais sensível, critica e menos preconceituosa.

> Ser leitor faz diferença. Ser leitor é possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível; alguém capaz de se colocar no lugar do outro; alguém mais imaginativo e sonhador; alguém um pouco mais liberto dos tantos preconceitos que a sociedade vai impondo-nos a cada dia, a cada situação enfrentada. (RITER, 2009, p. 35)

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários a prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

RITER, Caio. *A Formação do Leitor literário em casa e na escola.* São Paulo: Biruta, 2009.

ANÁLISE DO PROCESSO METODOLÓGICO DAS CAPACITAÇÕES DA SICREDI SERRANA RS

Gabriel München[2]
Luciana Peixoto Cordeiro[3]

Resumo: Este artigo aborda a análise do processo metodológico das capacitações da Cooperativa de Crédito, Poupança e Investimento de Carlos Barbosa – Sicredi Serrana RS, desenvolvido como trabalho de conclusão do Curso Educação nas Organizações da Ulbra/Canoas/RS. O trabalho foi realizado por meio de capacitações dirigidas aos colaboradores responsáveis pela criação de capacitações da Cooperativa. Buscou-se fortalecer o processo metodológico das capacitações, visando a excelência na educação da empresa. Como resultado, contribuiu-se significativamente neste processo, propiciando a construção de uma metodologia que irá embasar todas as capacitações realizadas pela Cooperativa, bem como o desenvolvimento da equipe de conteudistas, por meio de intervenções educativas que aprimoraram suas competências para resultarem, também, na melhoria das competências organizacionais.
Palavras-chave: Processo metodológico. Capacitações. Aprendizagem. Educação. CHA+VE.

Considerações Iniciais

O presente artigo é o resultado do Estágio Curricular Supervisionado/TCC II, do Curso de Educação nas Organizações da Ulbra/Canoas, que se desenvolveu no período de fevereiro a julho de 2018. O estágio foi realizado na Cooperativa de Crédito, Poupança e Investimento de Carlos Barbosa/RS – Sicredi Serrana e, por meio dos resultados obtidos a partir do diagnóstico realizado no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I, teve-se como finalidade, para o TCC II, fortalecer o processo metodológico das capacitações, visando a excelência na educação da mesma.

Desta forma, objetivou-se contribuir significativamente neste processo, propiciando o desenvolvimento da equipe de conteudistas (colaboradores responsáveis pela elaboração das capacitações), por meio de intervenções educativas que aprimorassem suas competências para resultarem, também, na melhoria das competências organizacionais.

Com base no propósito da Cooperativa Sicredi Serrana e em toda a valorização e investimentos que tem gerado às pessoas, tanto a colaboradores quanto a associados e

[2] Bacharel em Educação nas Organizações – gabrielmfeliz@gmail.com
[3] Professora – orientadora do Curso de Educação nas Organizações/ULBRA - l.lpccordeiro@hotmail.com

comunidade, no que se refere à educação, é imprescindível que se qualifique e aprimore as ações de educação que se instauram junto à Cooperativa, para o fortalecimento e crescimento da mesma, objetivando resultados admiráveis.

Torna-se desafiador para uma organização, que não conta com profissionais da área da educação, desenvolver com excelência um projeto nesta área. Mais importante que isto, é uma organização aberta para o novo, para novos olhares e possibilidades, aliados à pesquisa científica, objetivando possíveis melhorias em seus processos, o que inclui um olhar e ações atentas para a metodologia do processo das capacitações.

Uma organização que se faz de pessoas para pessoas, certamente tem um propósito voltado para o desenvolvimento de pessoas. Assim, a Sicredi Serrana, para que possa viver num constante e crescente desenvolvimento e crescimento, deve estar atenta à educação que se instaura na empresa.

Desenvolvimento

Moran (2000, p. 11), defende que "[...] a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade". O referido autor complementa essa afirmação, dizendo que:

> Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (2000, p.13).

De acordo com a contribuição de Streck (2008, p.150), referindo-se a Paulo Freire, "Não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser", ou seja, há manifesto que são diversos os conteúdos aprendidos, não se limitando a uma única educação, mas a várias formas de aprendizagem.

Educação é um processo constante, de aprendizagem significativa, que ocorre em diversos espaços, não somente o escolar e que deve ser de excelência, para que ocorram grandes transformações pessoais e sociais.

Diante disso, a qualidade do processo de educação envolve muitas variáveis, conforme Moran (2000, p. 14)

> - Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.
> - Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhece-los, acompanha-los e orientá-los.
> - Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Estas variáveis podem ser transferíveis no que tange à educação organizacional, visto que a organização deverá também ser inovadora, com um projeto pedagógico coerente e condizente com seu propósito, além de contar com profissionais preparados, capacitados e motivados para a prática docente, bem como, que tenham seus colaboradores como potenciais aprendizes constantemente motivados, para desempenharem cada vez mais e melhor, suas funções.

A educação como processo de excelência, precisa levar o colaborador a perceber-se como sujeito, com crenças, objetivos e compreensão diferenciados dos demais, mas, simultaneamente, perceber que o conjunto de resultados individuais se agrega aos coletivos, tornando-se base para a construção de uma realidade organizacional mais ampla.

Assim, motivação do sujeito está diretamente relacionada à aplicabilidade de seu conhecimento aquilo que a organização dele espera e a possibilidade de agregação deste conhecimento ao coletivo.

Tendo em vista a importância do conhecimento, é imperativo capacitar as pessoas, pois capacitar alguém é proporcionar que o sujeito se prepare para desenvolver uma atividade com autonomia. A capacitação cria uma competência, ensina habilidades e desenvolve o sujeito para desempenhar uma função nova para ele. É importante frisar que o processo de capacitação deve ser contínuo e constante.

Na Sicredi Serrana, as capacitações estão ancoradas na metodologia da Roda do Aprendizado. Esta é um processo de educação empresarial andragógico que foi desenvolvida por Roberto Adami Tranjan, economista, pós-graduado em administração de empresas e apresentada em seu livro: “Não durma no ponto: o que você precisa saber para chegar lá”, editado em 1999.

Para que haja aprendizado, segundo Tranjan, é necessário que seja ativado um sistema de motivação no sujeito:

> O ‘sistema de motivação’ é acionado a partir da expectativa de satisfação pessoal: **sentimento de competência e de capacidade de fazer algo que anteriormente não se conseguia**; de realização em **ver que os resultados após o aprendizado são superiores** aos anteriores; de identificação com alguém valorizado pelo aprendiz como o gerente, o professor, o consultor (TRANJAN, 1999, p. 138) (grifos do autor).

Conforme orienta o autor, o processo de aprendizagem precisa ser estimulante. Após acionado o sistema de motivação no sujeito, Tranjan defende que outros dois sistemas devam entrar em cena: o sistema de avaliação e o sistema de interpretação. Para o autor: “[...] tudo começa por uma situação-problema – um alvo a ser atingido ou um problema a ser resolvido” (p. 140). Este ainda reforça que:

> [...] é preciso que o colaborador perceba o problema e o aceite como desafio pessoal. Para isso, o colaborador-aprendiz deverá ter clareza dos benefícios e das vantagens em fazer a caminhada do aprendizado. Tudo começa, portanto, pelo “sistema de motivação” do indivíduo. Em seguida é necessário criar um panorama geral em que os colaboradores-aprendizes possam exercitar e ampliar o pensamento sistêmico (p. 140).

A seguir, apresentar-se-á as etapas da roda do aprendizado, defendidas pelo autor, que a divide em duas partes:

> A primeira metade da roda trata do desenvolvimento da consciência e a outra metade, do desenvolvimento da competência. A crença que fundamenta tal ordem é que a “consciência precede a mudança” e de que “as pessoas não resistem às mudanças, mas a serem mudadas”. [...] Invertendo a ordem cairemos no tradicional erro do adestramento, no qual o indivíduo é coisificado. Alienado, o indivíduo está submisso, dependente e não criativo. O aprendizado do ser se antecipa ao aprendizado do fazer. [...] Quando adquire compreensão, o indivíduo está propenso à mudança (1999, p. 141).

Diante disso, estas duas etapas são repartidas em quatro partes: observação, significação, experimentação e incorporação, definidas pelo autor como ciclo básico de aprendizagem.

Para completar a roda, a mesma é dividida em mais quatro partes, pois, segundo Tranjan:

> A proposta alternativa é a que denominaremos “ciclo crítico de aprendizado”. Nessa alternativa, o ciclo básico de aprendizagem não é descartado, mas agregam-se a ele etapas vitais para que o aprendizado se dê de forma consistente. [...] Tais etapas são justamente aquelas que corrigem e aprimoram o ciclo básico de aprendizado. [...] Antes da etapa da observação, há a etapa da percepção. [...] os conceitos devem ser confrontados com outros dados: é a importante etapa da

> informação. [...] surge o conhecimento. [...] A etapa da habilitação indica aptidão e capacidade (1999, p. 144).

Assim, tem-se a roda do aprendizado completa, composta por oito etapas: percepção, observação, informação, significação, conhecimento, experimentação, habilitação e incorporação, sendo que as quatro primeiras se localizam a metade da roda referente ao desenvolvimento da consciência e, as demais etapas localizam-se na outra metade da roda, responsável pelo desenvolvimento da competência, quando há o ciclo completo de aprendizagem.

Para melhor compreender cada etapa da Roda da Aprendizagem, faz-se uma descrição das mesmas. A partir do pensamento de Tranjan, a etapa da percepção

> [...] faz com que lidemos melhor com alguns dilemas comuns. O primeiro é que muitas vezes enxergamos a realidade somente quando uma crise abre nossos olhos. Diante uma ameaça somos capazes de ficar espertos. Caso contrário, tendemos à acomodação. O segundo dilema é que costumamos enxergar somente aquilo que já experimentamos. [...] o terceiro dilema é que não conseguimos enxergar aquilo que é emocionalmente difícil de ver. [...] O último dilema é que conseguimos enxergar somente aquilo que nos interessa e com isso deixamos de fora coisas importantes (1999, p. 145).

Dessa forma, o sujeito é convidado a manifestar seu conhecimento prévio sobre determinado assunto, de modo que possa compartilhar com os demais.

Conforme Tranjan: “Se não compartilharmos nossos mapas, cairemos na armadilha de imprimi-lo em todas as decisões da empresa. “[...] É preciso criar um mapa multifacetado da situação, aumentando assim o número de alternativas para propor soluções, ideias e mudanças”, complementando que:

> O aprendizado começa quando cada participante consegue sair de uma discussão sobre determinado assunto com um mapa mais amplo e verdadeiro que aquele com o qual começou a discussão. Quando isso acontece, significa que está havendo desenvolvimento e uso do pensamento sistêmico (1999, p. 146).

E ainda: “O pensamento sistêmico é próprio do ciclo crítico de aprendizado e começa a ser utilizado e ampliado a partir do ajuste da percepção” (p. 146).

A observação, subsequente à percepção, é o ajuste das percepções dos sujeitos frente ao tema inicial. Para Tranjan (1999, p. 146): “A observação é feita com muito mais

critério. Os limites são expandidos. A partir daí os conceitos podem ser formulados. É possível um sentimento de insuficiência e indecisão".

A partir da observação, com inúmeros conceitos sobre determinados temas (assuntos), surge a necessidade de aprofundar os estudos. Assim, "Os conceitos devem ser confrontados com outros dados: é a importante etapa da informação" (TRANJAN, 1999, p. 146).

Nesta etapa, faz-se necessária a utilização de diversas estratégias e metodologias, pois "[...] exercitar o pensamento sistêmico para uma melhor compreensão de causas e efeitos contribui para elevar o nível de consciência e o grau de aprendizagem" (TRANJAN, 1999, p. 146). E prossegue dizendo que

> Os conceitos são transformados em definições fundamentadas. Existe significado no conhecimento. [...] É quando surge o conhecimento! O conhecimento é a etapa que sinaliza o desenvolvimento das competências. Podemos dizer que o capital intelectual da empresa já está maior, mas está apenas na cabeça das pessoas que estão vivenciando o processo do aprendizado. Não está ainda disseminado e incorporado às práticas das pessoas na empresa. É conhecimento residual instalado, mas não é conhecimento difundido. É ativo ainda sem condições de gerar resultado (1999, p. 147).

Depois da etapa do conhecimento, é preciso colocar em prática as hipóteses. Assim, "A experimentação é a etapa fundamental de todo o processo. É quando o aprendiz compara o desafio da tarefa com seus conhecimentos e faz uma autoverificação da aprendizagem. [...] Feitas as adaptações necessárias, os resultados devem ser avaliados. Novas adaptações devem ser feitas, se preciso" (TRANJAN, 1999, p.147).

Após a etapa da experimentação, o autor traz a da habilitação:

> [...] habilitação indica aptidão e capacidade. [...] É quando o conhecimento adquirido consegue gerar resultados. [...] Pode ser partilhado, não se deteriora. Quem aprendeu, agora transfere, lembrando sempre do percurso completo da roda do aprendizado. Depois que as pessoas acumulam experiência, sentem prazer em orientar os demais (p. 147).

Concluída a etapa da habilitação, o conhecimento é incorporado. Assim, a próxima e última etapa da roda do aprendizado é a da incorporação. Portanto, "[...] quem transfere, reforça seu próprio aprendizado. Uma vez incorporado, o conhecimento consegue proporcionar retornos às empresas inalcançáveis por outros tipos de ativo" (p. 147).

A seguir, visualização da roda do aprendizado, elaborada por Tranjan.

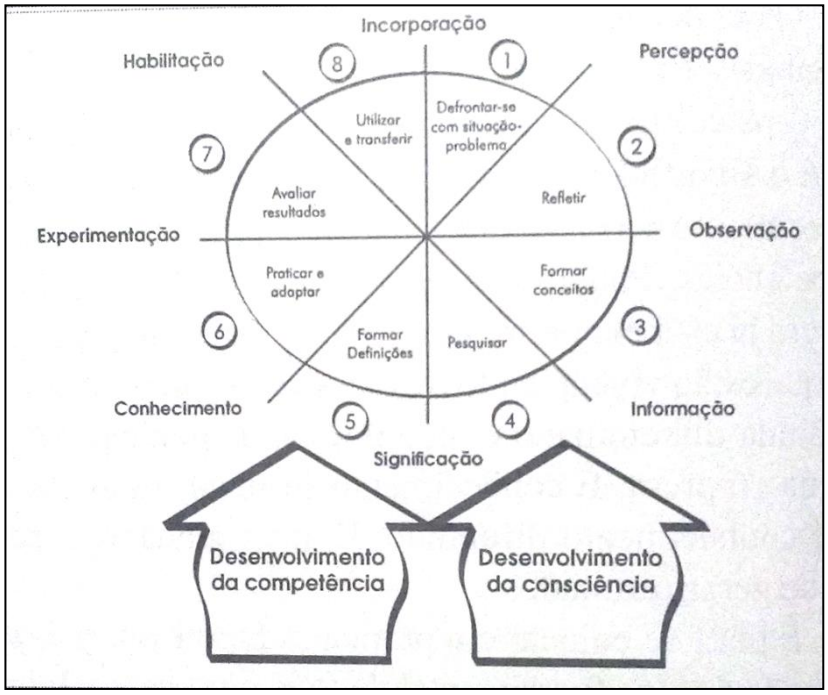


Figura 1: Roda do Aprendizado por Tranjan

Fonte: Tranjan (1999, p. 148).

O autor chama à atenção quanto a alguns riscos que devem ser evitados no processo de aprendizagem. São eles: "[...] querer cumprir várias etapas da roda em um único encontro; atalhar a roda na tentativa de acelerar o processo de aprendizado; cansar-se antes do tempo, deixando o processo inacabado" (p. 149).

Para garantir um processo de aprendizado eficiente e eficaz, é imprescindível que se observe o desafio proposto e a aptidão dos alunos. Quando ajustados aptidão e desafio, num processo de aprendizagem, a motivação será maior, o que certamente beneficiará o colaborador por estar sentindo-se realizado e com autoestima elevada, o que refletirá diretamente no clima e desenvolvimento organizacional, ampliando e desenvolvendo competências.

Competências são, segundo Levy-Leboyer, in Gramigna (2002, p. 15): "[...] repertórios de comportamentos e capacitações que algumas pessoas ou organizações denominam melhor que outras, fazendo-as eficazes em uma determinada situação".

Para Eboli (2004, p. 52):

> [...] a competência, numa definição simplificada, é resultante de três fatores básicos: **Conhecimentos:** relacionam-se à compreensão de conceitos e técnicas. É o **saber fazer**. **Habilidades:** representam aptidão e capacidade de realizar e estão associadas à experiência e ao aprimoramento progressivo. É o **poder fazer**. **Atitudes:** refere-se à postura e ao modo como as pessoas agem e produzem em

> relação a fatos, objetos e outras pessoas de seu ambiente. É o **querer fazer**. (grifos do autor).

Assim, frequentemente encontra-se na bibliografia a sigla CHA, que diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que resultam em competências, estando diretamente associados ao SER humano, da vontade intrínseca de realizar algo.

Devido a esta motivação interna, Macarenco (2006, p.120), defende que:

> É preciso apresentar o conceito de "CHAVE" [...] que se refere aos fatores Vontade e Expressão, agregados aos conhecimentos, habilidades e atitudes. Vontade e Expressão, referem-se aos processos interiores ao indivíduo [...] com os quais o indivíduo contribui nos processos de trabalho e que geram valor agregado.

Dessa forma, os termos "vontade" e "expressão" acrescidos por Macarenco à sigla CHA, são significativos. Entretanto, focando na empresa Sicredi Serrana, sugere-se agregar os termos "valores" e "entusiasmo", resultando na sigla CHA+VE.

Assim, os valores referem-se aos princípios do sujeito que deverão estar conectados com os valores organizacionais e o entusiasmo, sendo a expressão da vontade interna, da motivação intrínseca indo ao encontro do propósito do indivíduo e por consequência, da organização.

Desse modo, competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e entusiasmo da pessoa, para o desenvolvimento de uma atividade com eficiência e eficácia.

Este trabalho foi desenvolvido em três etapas:

a) *Apresentação de resultados:*

Realizou-se um encontro com conteudistas e responsáveis da área de Gestão de Pessoas para apresentar resultados e contribuir com sugestões de melhoria, com base em todo o estudo realizado quanto aos conceitos apresentados no referencial teórico e dados obtidos através das análises dos instrumentos de pesquisa que compõem o TCCI e TCCII.

b) Capacitar colaboradores:

Criou-se e realizou-se capacitação aos conteudistas no que se refere à fundamentação teórica em que as capacitações devam estar embasadas, à elaboração de competências relativas a cada temática em estudo e a ações metodológicas para as

atividades, mediando este processo junto aos conteudistas, no sentido de tornarem-se co-autores e protagonistas do processo de planejamento e execução da metodologia.

c) Criar metodologia de avaliação:

Com base no que apresenta a metodologia da Roda do Aprendizado e no que foi evidenciado no diagnóstico (TCC I), foi preciso desenvolver uma metodologia de avaliação, para que se pudesse aprimorar os processos e detectar possíveis falhas, bem como para que o aprendiz fosse acompanhado e para que a aprendizagem e construção do conhecimento sejam eficientes e eficazes, resultando na melhoria da prática dos colaboradores.

Para atingir o objetivo proposto, foram realizadas reuniões com os gestores, pois foi preciso alinhar a proposta do trabalho de conclusão com a estratégia e objetivos da empresa. Foi elaborada e realizada capacitação dirigida aos conteudistas, abrangendo fundamentação teórica, na qual as capacitações da empresa devem estar fundamentadas.

Como resultado, foram construídos, coletivamente, cinco tópicos para embasar todas as capacitações da Sicredi Serrana: proposta de valor, estratégia, processo, ferramenta e acompanhamento, associados ao conceito de CHA+VE, o qual foi proposto pelo acadêmico. Esta construção possibilitou que a Cooperativa alinhasse seu processo de capacitação, aliada à Roda do Aprendizado.

Além destes foi desenvolvida uma metodologia para acompanhamento das aprendizagens construídas nas capacitações. Esta constituir-se-á em acompanhar, na prática, o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes, dos valores e do entusiasmo (CHA+VE).

A referida metodologia deverá conter indicadores para avaliar a performance do colaborador, após ter participado da capacitação, disponibilizando ao gestor a CHA+VE da capacitação e um minirroteiro de bate-papo sobre os indicadores, para embasá-lo na construção do *feedback* a ser realizado junto ao colaborador. Isto, com o intuito de estabelecer relações entre os conteúdos abordados na capacitação e a relação destes com o trabalho.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido junto aos conteudistas possibilitou que os mesmos criassem os tópicos norteadores das capacitações. Pôde-se verificar que os participantes

ampliaram a sua consciência sobre os conceitos de educação, bem como compreenderam a importância do planejamento e organização para a execução das capacitações.

Eles perceberam a necessidade de identificar se, na prática, os colaboradores capacitados aplicavam os conhecimentos construídos, pois assim, teriam como acompanhar a eficácia do processo.

Fazer escolhas, tomadas de decisão, e responsabilizar-se pelas mesmas, é uma forma de comprometer-se e dar prosseguimento ao desenvolvimento de processos e esse foi um compromisso que assumi para o TCC II, indo ao encontro do meu propósito, de acreditar na educação como meio para o desenvolvimento das competências humanas e empresariais das pessoas, e, consequentemente, para alcançar resultados admiráveis, com excelência e ética.

É imprescindível que este trabalho tenha continuidade, para que todas as capacitações estejam alinhadas e possibilitem à empresa ter um processo direcionador para as capacitações.

O trabalho realizado foi extremamente significativo, tanto ao acadêmico quanto para a empresa. Ao acadêmico, pois consolidou toda a aprendizagem da jornada acadêmica, e à empresa porque pôde refletir e repensar sobre a sua experiência de capacitação, estabelecendo relações entre teoria e prática.

O trabalho do TCC II gerou conhecimento aos participantes, à organização e ao próprio acadêmico, fortalecendo o processo metodológico das capacitações, visando a excelência na educação da Cooperativa de Crédito, Poupança e Investimento de Carlos Barbosa – Sicredi Serrana.

Referências:

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** In: Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico:** fundamentos e aplicações. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil:** mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de Competências e Gestão dos Talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

MACARENCO, Isabel. **Gestão com Pessoas – Gestão Comunicação e Pessoas:** comunicação como competência de apoio para a gestão alcançar resultados humanos.

Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-203625/pt-br.php> Acesso em: 10 maio 2018.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

TRANJAN, Roberto Adami. **Não durma no ponto:** o que você precisa saber para chegar lá. São Paulo: Gente, 1999.

ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO

Gabriela Silva Pereira[1]

Às pessoas que estão na escola e em seu entorno, que se fazem presentes e atuantes, transformando-a em espaço de acolhida e partilha.

Caros leitores, e demais interessados na temática colocada no título, convido-lhes para que, através da escrita de minha Carta Pedagógica, pensem sobre sua(s) participação(ões) na escola, considerando que: "A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser" (FREIRE, 1991, p.16). Proponho refletir sobre os tipos de vínculos que vêm sendo estabelecidos e sobre como sua participação contribui para que a escola se efetive como um espaço de formação.

Integro o Grupo de Pesquisa *Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas*, da UNISINOS, (GP) coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas, no qual participo como bolsista de iniciação científica. Em nossos estudos, consideramos a escola como um espaço privilegiado de formação e evidenciamos a importância do vínculo da universidade com a escola.

O projeto é intitulado *Práticas de Gestão na Escola: saberes, tensionamentos e possibilidades* e tem como objetivo propor indicadores dos processos de gestão da escola. Para que possamos validá-los, são realizados encontros com gestores/as de escolas integrantes e colaboradoras da pesquisa na modalidade de Rodas de Diálogo com Gestores/as.

Inicialmente, as Rodas de Diálogo ocorreram na Universidade, de modo que as escolas vinham até nós. Mas, percebeu-se que a disponibilidade de alguns participantes se limitou em função de questões financeiras para transporte e estadia e também disponibilidade no manejo de horários, visto que uma das escolas parceiras está localizada no município de Rio Grande. Diante destes desafios, nossas Rodas de Diálogo iniciaram um processo de itinerância, deslocando-se para outros espaços em função de demandas específicas que se apresentaram ao GP.

Desde o início do projeto, em 2016, até o primeiro semestre de 2018, realizamos nove (IX) edições das Rodas de Diálogo com Gestores/as. A VI Roda de Diálogo ocorreu no município de Rio Grande, como resultado da articulação do GP com a Rede Municipal de

[1] Graduanda de Psicologia, UNISINOS, pereira.gabriela@hotmail.com

Educação da cidade, proporcionando ampliar o diálogo com Gestores/as a partir do conhecimento de diferentes contextos.

Neste processo de articulação entre a universidade e a escola, buscamos realizar o planejamento de ações de formação, com vistas a consolidar o vinculo que se procura estabelecer. Este planejamento está comprometido com a parceria, objetivando mobilizar aprendizagens por meio do contato direto com as escolas. Logo, nos deparamos com a importância de saber que os/as participantes, sejam da escola ou da universidade, sejam reconhecidos como sujeitos que se educam no processo, em consonância com o que propõe Vitor Paro:

> Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento que nasce (2015, p. 49).

É por intermédio da valorização dos sujeitos, que participam da comunidade escolar, que a escola se efetiva como um espaço de formação. Desta forma, pode-se entender a importância das ações de gestão no processo de formação que ocorre na escola. Atuar de maneira critico-reflexiva na gestão da escola, se apresenta como um desafio constante.

> Precisamos exercitar nossa capacidade de observar registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza (FREIRE, 1993, p. 68).

A compreensão deste desafio, apresentada em forma de Carta Pedagógica, move as ações de formação do GP. Já estamos visualizando alguns resultados. Mas não apenas os resultados quantitativos e sim a qualidade das relações estabelecidas que nos trazem essa riqueza de experiência, permitindo ampliar a compreensão sobre a importância do diálogo entre a universidade e a escola na formação de gestores/as e professores/as.

Agradeço a vocês, leitores/as, por poder compartilhar estas experiências. Gostaria que, depois daqui, possam “dar novos olhos” a sua escola/seu espaço, pois ele tem sim um grande potencial formativo.

Meu carinho ao universo da educação, que me faz, como estudante de psicologia, refletir sobre a importância da participação de cada um/a para que a escola seja vivenciada como um espaço de acolhida e partilha.

Um abraço,

Gabriela Silva Pereira

Porto Alegre, 12 de outubro de 2018.

Referências

PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar:* educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

REFLEXÕES SOBRE A LUTA DAS MULHERES POR MEIO DO PROJETO EDUCAR PARA UM MUNDO MELHOR

Gabriela Teixeira Gomes[1]
Júlio César Madeira[2]
Karina Sant'Ana Fonseca Rodrigues[3]
Orientadora: Maria Cristina Madeira [4]

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar resultados parciais de práticas educativas desenvolvidas na educação básica, especificamente no ensino fundamental, em duas escolas públicas estaduais no município de Pelotas (RS). Tais práticas visam promover o diálogo e a problematização sobre situações de opressão vivenciadas pelas mulheres e suas lutas de insurgência e resistência. Além disso, buscam construir um processo de conscientização sobre a violência e o machismo. Ressalta-se que essas ações contemplam o projeto chamado de "Diversidade, Respeito e Cidadania na Escola: Educar para um Mundo Melhor". Inicialmente se aborda uma breve caracterização da cidade de Pelotas-RS, seguida da descrição das Escolas, e por fim as análises construídas a partir do desenvolvimento do projeto.
Palavras chave: Práticas Educativas. Educação Básica. Projeto. Luta das Mulheres.

Considerações iniciais

Este texto aborda um conjunto de reflexões levadas até o XX Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, no primeiro semestre deste ano. Desse modo, cabe explicitar que uma parte considerável do conteúdo aqui problematizado traz elementos já expostos anteriormente. No entanto, com a experiência compartilhada no Grupo de Trabalho Paulo Freire e as Práticas Educativas na Educação Básica do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire outros elementos foram acrescentados dada sua importância elucidativa.

As questões que se relacionam às mulheres no mundo contemporâneo estão presentes em diferentes espaços e abarcam os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos. Os espaços escolares não fogem dessa realidade, os quais também apresentam tensionamentos e disputas de poder, bem como refletem inúmeras vezes características das sociedades machistas, excludentes e desiguais - que têm delegado às mulheres lugares de subalternidade e invisibilidade ao longo da história. No entanto, essa conjuntura que vem se transformando ao longo dos processos históricos e sociais, principalmente pela emergência e

[1] Professora de História da Rede Pública Estadual de Educação do RS, Doutoranda em Educação pelo PPGEdu/UNISINOS (Bolsista Capes/Proex), e-mail: gomes.gabrielateixeira@gmail.com.
[2] Professor de Sociologia da Rede Pública Estadual de Educação do RS, Doutorando em Educação PPGEdu/ UNISINOS (Bolsista Capes/Proex), e-mail: juliocesarmadeira@gmail.com.
[3] Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental- SEDUC/RS
[4] Professora da Educação Infantil e do Curso Normal da Rede Pública Municipal de Educação de Pelotas, Doutora em Educação pela PPGE- UFPel, e-mail:madeiracris@terra.com.br

consolidação das lutas femininas, coloca a educação como um elemento fundamental no sentido de refletir e transformar realidades opressoras. Ao mesmo tempo, exige comprometimento ético e crítico das educadoras e dos educadores em sua práxis, sobretudo através da realização de práticas educativas que possibilitem a problematização e conscientização das educandas e dos educandos.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho apresentará resultados parciais de práticas educativas desenvolvidas na educação básica, especificamente no ensino fundamental, em duas escolas públicas estaduais no município de Pelotas (RS). Tais práticas visam promover o diálogo e a problematização sobre situações de opressão vivenciadas pelas mulheres e suas lutas de insurgência e resistência. Além disso, buscam construir um processo de conscientização sobre a violência e o machismo. Ressalta-se que essas ações contemplam o projeto chamado de "Diversidade, Respeito e Cidadania na Escola: Educar para um Mundo Melhor". Este foi pensado por um grupo de professoras e professores que encontram nas obras de Paulo Freire as bases teóricas, metodológicas e epistemológicas para pensar e dialogar sobre educação nos espaços escolares. Pontua-se ainda que as\os docentes que fazem parte desse projeto não atuam nas mesmas instituições educacionais, mas partilham do pensamento de Paulo Freire (2016). Esta posição compartilhada entra em consonância com as ideias de Freire, principalmente, pelo fato de que este defende que as práticas educativas críticas que se embasam na rigorosidade metódica sem abandonar o respeito aos saberes das educandas e dos educandos podem propiciar momentos de reflexão e diálogo, bem como um processo de transformação social. Nesse sentido, essa transformação de suas realidades nas quais as/os estudantes são sujeitos autônomos a partir e de fato transformá-las (FREIRE, 2016).

Desenvolvimento

Historicamente, Pelotas é formada por diferentes grupos étnicos que contribuíram com sua formação e desenvolvimento sociocultural, econômico, político e religioso. Inicialmente, este local era um distrito que pertencia à Vila do Rio Grande de São Pedro, chegando à condição de freguesia no ano de 1812, por meio de um documento autorizado por Dom João VI. No entanto, manteve-se vinculada administrativamente a essa vila. Quase duas décadas depois, através de uma lei provincial torna-se vila de São Francisco de Paula que foi instalada oficialmente em 07 de julho de 1832. O título de cidade é outorgado em 27 de junho de 1835, nesta ocasião passa a se chamar Pelotas (LONER; GILL; MAGALHÃES,

2017.). Durante o século XIX a base econômica da cidade foi à produção do charque e posteriormente o desenvolvimento industrial até meados do século XX.

Atualmente, o município tem uma área territorial de 1.610,084 km² e localiza-se na região sul do estado do Rio Grande do Sul, é conhecido pelas tradições culturais dos doces e arquitetura patrimonial.

Fonte: Google Maps

Segundo o último Censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, a cidade é composta por uma população de 328.275 habitantes, sendo 174.077 do sexo feminino e 154.198 do sexo masculino (IBGE, 2018).

Segundo dados informativos do Departamento de Planejamento da Secretaria Estadual de Educação do RS, no ano de 2016, o município contava com 183.743 escolas de educação básica, sendo duas públicas federais; 55 públicas estaduais; 88 públicas municipais e 103 privadas, totalizando 248 instituições de ensino. Além disso, o município tem duas universidades – Universidade Federal de Pelotas e Universidade Católica de Pelotas, e algumas faculdades privadas.

Conhecendo as Escolas

As práticas educativas aqui apresentadas foram realizadas em duas escolas públicas estaduais. A Escola um onde se desenvolveu uma parte dessas práticas educativas, fica localizada próxima ao centro da cidade, no entanto, o bairro de localização é periféricas dadas as condições socioeconômicas dos residentes dessa região, do descaso do poder público com questões relacionadas à saúde, saneamento básico, educação e segurança pública - este último fator reflete no alto índice de violência, que assola a comunidade.

A outra instituição localiza-se na zona norte do município, no bairro conhecido como Três Vendas. Atende cerca de 500 estudantes de diversas localidades dessa região, distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. A escola dois tem um público que se constitui etnicamente de maioria branca autodeclarada, sendo que o índice das/dos estudantes autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os, amarelas/os e indígenas foram menores.

Atividades do projeto "educar para um mundo melhor- diversidade, respeito e cidadania na escola"- etapa dialogando sobre a igualdade e luta das mulheres

A Escola é também um lugar de insurgência contra a opressão, a desigualdade, e a busca pela liberdade. A liberdade que amadurece no confronto com as outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade (FREIRE, 2016). Ao mesmo tempo, é pertinente explicitar que Freire (2016) ao tratar dessa liberdade não desconsidera a importância da autoridade e dos limites, pois a "liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfixiada ou castrada" (p.103). Pensando na Escola enquanto um lócus fundamental para refletir e conscientizar acerca de direitos e também como um espaço de confronto e disputas de poder é que se faz tão essencial à promoção do diálogo e da construção do pensar certo que se dispõe a assumir ricos aceitando o novo. Nesse sentido os objetivos das ações propostas foram:

• Analisar a partir das diferentes realidades das educandas e dos educandos problemas frequentes que impedem as mulheres de terem acesso aos seus direitos;

• Caracterizar e compreender as lutas das mulheres pela diminuição da violência, pela igualdade, liberdade e dignidade;

• Proporcionar às educandas e aos educandos momentos de diálogos promovendo reflexões sobre a violência e a opressão vivenciada pelas mulheres;

Na escola dois as atividades foram realizadas durante o primeiro trimestre do ano de 2017, durante as aulas de História. No primeiro momento foi solicitada a construção de uma pesquisa sobre os casos de violência e feminicídio ocorridos no contemporâneo. Nessa pesquisa as educandas e os educandos buscaram notícias dessa natureza através de jornais, sites, mídias sociais, relatos, revistas e outras fontes. As (os) estudantes deveriam selecionar algumas informações, como, por exemplo, ano em que ocorreu; vítima envolvida; se houve

denúncia de agressões anteriores; descrição da situação do crime; providências dos órgãos de segurança responsáveis etc.

No dia do compartilhamento da pesquisa com a turma (9°Ano do Ensino Fundamental) as educandas e os educandos organizaram-se formando uma roda de conversa. Ao longo do diálogo percebeu-se que a turma ficou surpresa com o alto índice da violência e agressões das quais as mulheres são alvo. Um dos relatos feitos por uma estudante marcou muito esse momento: "sabe professora o meu avô batia muitas vezes na minha avó e falava coisas horríveis, um dia meu ex e eu discutimos e ele me ameaçou dizendo que ia me quebrar toda por causa de umas mensagens no Facebook e parece que eu era a minha avó no presente, fiquei com raiva e mandei-o embora [...] ele continuou me ameaçando por mensagens por um bom tempo, mas só agora é que cai na real que aquilo era uma doença" (DIÁRIO DE CLASSE, 2017).

O relato dessa estudante levou o restante do grupo a se posicionar tendo esta situação como ponto de partida, o que consequentemente proporcionou outras falas que sinalizaram, por um lado a não aceitação e denúncia de tais situações, e por outro o discurso já enraizado de culpabilidade da vítima e intolerância ao feminismo "tem muita mulher que apanha porque gosta, o cara espanca e mesmo assim ela volta e eu acho que isso já é falta de vergonha na cara [...]" (DIÁRIO DE CLASSE, 2017).

Em outro momento do diálogo um dos estudantes expressou o seguinte pensamento "eu acho que as mulheres têm que ter direitos iguais, mas essas feministas são tudo louca porque são a favor do aborto e aqui em Pelotas teve umas que fizeram um protesto ridículo numa Universidade e ficaram mijando na rua [...]" (DIÁRIO DE CLASSE, 2017). Em resposta a esta fala outra estudante defendeu seu posicionamento dizendo que "a gente precisa do feminismo porque vocês homens não são assediados em todos os lugares, a gente sofre com estupro, com salário baixo, com violência e ainda temos que ficar quietas [...] o feminismo é para nos ensinar o valor da nossa luta e se dizem a favor de igualdade, mas nos expõem na rodinha de amigos e nos esculachando [...]" (DIÁRIO DE CLASSE, 2017).

A professora de História mediou o diálogo salientando a importância da luta histórica das mulheres, de como certos estereótipos distorcem a visão que se tem sobre feminismo e da necessidade de mulheres e homens educarem-se com base no respeito à diversidade para que então se construa uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire está no fato de que educadoras e educadores coerentes pensam, não no sentido de considerar que o que pensam é uma verdade absoluta e inquestionável, mas sim no exercício da prática de desafiar educandas e educandos a produzir outras visões sobre o que vem sendo

comunicado e que donas (os) de sua autonomia entendam-se como sujeitos históricos e sociais.

Diante da situação observada pela professora na sala de aula, planejou-se para as aulas um trabalho com uma canção de Rap e um texto de apoio que abordava o conceito de feminismo e uma breve contextualização histórica sobre o movimento feminista. A canção escolhida foi a obra intitulada “Respeita as Mina” de autoria de Kell Smith que aborda a liberdade feminina, situações vivenciadas pelas mulheres e o feminismo atualmente. Após a leitura conjunta do texto de apoio, escuta da música e análise da letra, o grupo reuniu-se em uma roda de conversa para discutir e dialogar sobre as temáticas presentes na canção e sobre possibilidades de modificar essas realidades.

Nos relatos dessa etapa, analisou-se uma participação mais efetiva das educandas que relataram que a violência está presente nos padrões de roupas ditas adequadas, nos comportamentos aceitos como corretos; de muitos homens não saberes respeitar o “não”; no processo de inferiorização das mulheres; nas agressões físicas e psicológicas. Além disso, alguns depoimentos das educandas sinalizaram que essas situações são frequentes dentro da escola e muitas vezes consideradas normais. Nesse sentido, Katia Pupo (2007) sinaliza que a os espaços escolares refletem o sexismo presente nas sociedades e acabam reproduzindo continuamente estruturas que reforçam a opressão e a construção de identidades sexuais de meninas e meninos, nas quais as meninas devem obedecer a padrões pré-determinados delegando a elas condições de subalternidade.

Como propostas para combater a violência e o índice de feminicídio sugeridas pela turma estão as seguintes: leis mais rigorosas; palestras e atividades nas escolas para conscientização; trabalho com as famílias e utilização das mídias sociais como instrumento de denúncia. Na etapa seguinte, a turma foi organizada em pequenos grupos para elaborar cartazes e textos de conscientização para serem expostos da escola. Para o ano de 2018 a proposta é ampliar esta parte do projeto para outras turmas, bem como utilizar a confecção de jornais escolares e blogs para abordar e problematizar as temáticas em questão.

Na escola 1 a atividade foi realizada no dia 8 de março de 2018, onde construiu-se uma atividade de leitura e interpretação com os educandas e educandos do 8° ano, referente ao Dia Internacional da Mulher. No primeiro momento, realizaram-se os seguintes questionamentos quanto à visão de meninas e meninos sobre o papel da mulher na sociedade: Lugar de mulher é apenas na cozinha?; Somente os homens devem administrar os assuntos relacionados à família?; A mulher que usa roupa curta é considerada vulgar?

Após a realização desta atividade, pode ser percebido que algumas meninas e meninos responderam às perguntas realizadas, irritando-se quando parte da turma discordou dos apontamentos tecidos. Neste momento, algumas indagações e dúvidas surgiram para futuras pesquisas. Esta se situa na inferência de que algumas famílias possam reproduzir tais práticas. Tal situação não se coloca como algo absoluto, mas se trata de indícios a serem explorados futuramente no universo empírico descrito.

Realizada esta tarefa, as educandas e os educandos sentaram-se em circulo onde foi elaborada uma nova leitura a título de curiosidade sobre o surgimento da data e os reais motivos para a realização da mesma. Observou-se que inúmeras (os) estudantes que concordaram com os questionamentos realizados, se surpreenderam ao descobrirem todo o sofrimento causado a estas mulheres que lutaram por seus direitos. Também, ao falar da tragédia ocorrida em 1911 na fábrica de tecidos, apresentaram um olhar diferenciado para o que estava sendo abordado no presente momento.

Concluída esta tarefa, as educandas e educandos foram separados por grupos, onde montaram cartazes com dizeres alusivos ao tema em questão, com gravuras exaltando a importância da mulher dentro da sociedade. Dentre as mensagens elaboradas por eles, destacam-se: lugar de mulher é aonde ela quiser; Mulheres guerreiras mulheres parceiras que lutam por uma vida inteira; Mulher, um ser puro enviado por Deus; Sou mulher, mãe e pai e o alicerce da casa.

A partir do cenário descrito, pode-se perceber que este trabalho aguçou o desejo de leitura e reflexão das estudantes para que estas lutem mais pelo conhecimento dos seus direitos e do seu real papel nos dias de hoje tanto no trabalho quanto no ambiente familiar, assim como suas relações cotidianas. Sinaliza-se a presença neste contexto do desejo de cuidar mais do corpo e da mente com objetivo de evitar manipulação por parte dos demais membros da sociedade.

Contribuições do Fórum Paulo Freire 2018

Durante os debates realizados, pode-se conhecer novas realidades acerca da temática apresentada sobre a questão do gênero assim como a luta das mulheres, sobretudo no espaço da educação básica.

Educadoras e educadores de diferentes espaços educacionais do estado do Rio Grande do Sul compartilharam suas práticas nos debates ocasionados quando da

apresentação desta temática naquela ocasião. Dentre as questões foram sinalizadas para a presença do sentimento de intolerância presente na sociedade vigente, visualizadas dentro do espaço escolar pelo crescimento de um determinado conservadorismo no campo social.

Muitos dos relatos apresentados foram ao encontro da proposta do trabalho desenvolvido, sendo narrada diversas experiências acerca de práticas pedagógicas realizadas para trabalhar a questão de gênero e da luta histórica das mulheres.

Outro ponto que levantou-se neste Grupo de Trabalho relaciona-se ao papel que a escola pública tem, principalmente na educação básica em problematizar a violência que as mulheres sofrem cotidianamente. Nesse sentido, a escola pode configurar-se como um espaço de conscientização.

Considerações finais

Após a realização das experiências descritas no presente texto, puderam ser problematizadas algumas considerações, acerca da importância das práticas educativas críticas produzidas dentro da realidade das escolas.

Sabe-se que trabalhar com as temáticas de gênero e luta das mulheres configura-se como um grande desafio para a realidade educacional, sobretudo com a conjuntura que se vive no Brasil atualmente, onde se visualiza o crescimento do sentimento de intolerância e avanço do conservadorismo. Além disso, existem barreiras, no que tange ao papel dos espaços escolares na conscientização sobre temas como as questões de gênero, sexualidade e diversidade. No entanto, educadoras e educadores comprometidas/ comprometidos com a ética, a transformação social, a luta pela liberdade e o combate às injustiças e desigualdades não podem ser omitir de seu papel.

Observou-se que as educandas e os educandos expressaram suas realidades cotidianas, identificando e relatando situações de violência e opressão vivenciadas pelas mulheres no contemporâneo, bem como se posicionaram inúmeras vezes a favor da luta por igualdade de direitos e pelo fim do machismo. As práticas educativas desenvolvidas em ambas as Escolas possibilitaram o diálogo e a conscientização das/dos estudantes e buscaram construir momentos de reflexão pautados no respeito e na mediação. Percebeu-se desconhecimento e construção de estereótipos sobre o movimento feminista, o que levou as educadoras em diferentes momentos a produzir materiais, e a partir da curiosidade e realidade das/dos estudantes apresentarem outras visões sobre o tema.

Os resultados expressos ainda são parciais, haja vista que se pretende ampliar ações como essas nos diferentes espaços escolares, mas já colaboram no sentido de analisar a potencialidade de práticas educativas que visem promover o diálogo e o respeito às diferenças, a diversidade e a cidadania.

Referências

BRASIL. *CENSO/ Informações da rede escolar*. Disponível em: < https://cidades. ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama>. Acesso em: 09 de mar. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Gabriela Teixeira. *Diário de Classe do 9º ano.* Pelotas, 2017.

LONER, Beatriz Ana; GIL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mário Osório. *Dicionário de História de Pelotas.* Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3735/1/Dicion%C3%A1rio%20de%20Hist%C3%B3ria%20de%20Pelotas. pdf. Acesso em: 17 de mar. de 2018.

PUPO, Katia. *Questões de gênero na escola.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf. Acesso em: 18 de set. de 2018.

BRINCADEIRA DE CRIANÇA COMO É BOM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Géssica Müller Rhoden[1]
Laiz Cristina dos Santos Silveira[2]

Resumo: O presente artigo apresenta um relato de experiência que visa dialogar a respeito do ponto de vista freireano e as práticas pedagógicas na educação infantil. O projeto foi realizado no ano de 2017, em uma escola pública na cidade de Gramado RS. A turma do maternal participou do Programa União Faz a Vida, idealizado pela cooperativa Sicredi. O objetivo principal foi estimular brincadeiras saudáveis, que instiguem a inteligência das crianças, proporcione momentos de construção e reconstrução de saberes. Portanto, o objetivo é mostrar a realidade dentro do contexto da educação infantil, voltado para a educação como um todo, de forma integral, sem distanciamento da essência humana, libertadora e autônoma do educando.
Palavras-chave: Escola. Brincadeiras. Família.

"Há muitos anos, eu tenho o que... eu acho que uns 30 anos que eu brinquei, daí já pensou voltar a brincar a ser criança de novo? Vem aquela lembrança, é muito bom"
Depoimento de avó

Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência que visa dialogar a respeito do ponto de vista freireano e as práticas pedagógicas na educação infantil.

O projeto foi realizado no ano de 2017, em uma escola pública na cidade de Gramado RS. A turma do maternal participou do Programa União Faz a Vida, idealizado pela cooperativa Sicredi.

O objetivo principal foi estimular brincadeiras saudáveis, que instiguem a inteligência das crianças, proporcione momentos de construção e reconstrução de saberes.

A intenção pedagógica foi baseada em ter um olhar mais atento aos tipos de brincadeiras dos educandos, aproveitando para aproximar as famílias da escola. Tendo conhecimento da importância do brincar e de como a criança aprende enquanto brinca, pensamos em utilizar essa necessidade infantil para aproximar as famílias da escola, juntos conseguimos transpassar gerações com o resgate de brinquedos e brincadeiras.

O interesse das crianças foi observado diariamente em seus diálogos e suas brincadeiras, experimentos e questionamentos. Como cita:

[1] Pedagoga graduada pela FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara. Integrante do GEPF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat.
[2] Pedagoga graduada pela FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara. Integrante do GEPF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat.

> Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 35).

Foi usada como pergunta exploratória para nortear a ação pedagógica o seguinte questionamento: Como aproveitar o interesse nato das crianças pelos brinquedos e brincadeiras para aproximar as famílias da escola?

Referencial teórico

A metodologia utilizada no relato de experiência foi a de projetos, norteadas pelos princípios de cooperação do programa União Faz a Vida, o envolvimento da comunidade de aprendizagem foi parte importante e fundamental do processo, proporcionando que as crianças fossem protagonistas do processo da sua aprendizagem.

Ao nascer o bebê estuda o ambiente novo com avidez, busca aprender o máximo possível em um tempo muito curto, aos dois anos aprende coisas que serão importantes por toda a sua vida, como caminhar, comunicar -se, etc. Toda essa experiência é fundamental, o convívio com os pais e irmãos é o que prepara a criança para o convívio em sociedade, as histórias contadas pelos avós nos apresenta o seu passado, aprendem a se conhecer como um ser histórico, ao brincar exercitam o diálogo, cooperação e situações de conflito. Toda essa bagagem é importante para um momento posterior quando a criança vai para a escola e se depara com outros saberes, ela passa a ter outras experiências.

E sob o viés da teoria do desenvolvimento do conhecimento histórico-cultural, de Lev Vygotsky, que dá ênfase às relações sócio–culturais, a aprendizagem não existe de forma segmentada e isolada, mas sim na integração, interação e intervenção no meio social, portanto, o desenvolvimento intelectual acontece no compartilhamento das experiências com os outros. Como explica:

> Os mecanismos de mudanças individuais teriam suas raízes na cultura e sociedade, sendo a linguagem um processo extremamente social que, através da interação social, transformar- -se-ia em um processo profundamente pessoal, precedendo dessa forma o pensamento. (MAIA, 2015. p. 25).

Estaria relacionada ao seu espaço cultural, seu meio ambiente, pois seriam as relações sociais responsáveis pela qualidade do processo de mediação e reconstrução do conhecimento, MAIA (2015, p. 28), leva em consideração o conhecimento de mundo que a

criança traz destas experiências, para então assim possibilitar estratégia de ensino aprendizagem que contemple o educando em sua integralidade.

As crianças da atualidade são o reflexo direto do ritmo acelerado das transformações, mais nítido nas últimas décadas, de forma que a escola deve estar atenta às mudanças e procurar estar embasada teoricamente, sensibilizada e humanizada para acolher esses sujeitos com características individuais, vivências específicas e com tantas informações a sua disposição.

Entender a escola na sua atualidade e pensar qual o papel desta para a sociedade é tarefa dos profissionais da educação. Buscar aprender na convivência, no diálogo e na troca de experiências são estratégias não só para o melhoramento da prática pedagógica do educador, mas também para uma evolução com ser humano solidário e com alteridade. Como afirma Freire (2014), o ser humano é o único ser que pode refletir sobre si mesmo e se transportar para um lugar ou realidade: ele busca constantemente ser mais.

Conhecer a comunidade escolar, os pais, os educandos e respeitar o contexto sociocultural são desafios para a adaptação às mudanças permanentes no contexto escolar.

Outro ponto importante é questionar-se acerca de que função social, política e histórica tem o que o educador ensina, não esquecendo também como o mesmo contribui para o desenvolvimento integral dos educandos.

Relato de Experiência

A proposta foi organizada a partir de uma investigação por parte das educadoras, para identificar as áreas de interesses dos alunos. Houveram algumas assessorias pedagógicas pela equipe de apoio do Sicredi, que demonstrou como funciona o programa e quais os passos a serem seguidos.

A metodologia trabalha da seguinte forma: analisar o currículo, elaborar uma pergunta exploratória, escolher o território, partir para expedição investigativa (ver, observar, experimentar, perguntar, reconhecer a comunidade), elaborar o projeto (o que se sabe? o que se quer saber?).

O primeiro levantamento foi feito pelas educadoras através de observações e diálogos com seus alunos. Diariamente foi constatado que o maior interesse por este grupo é por brincadeiras, principalmente por aquelas que exigem habilidades motoras como correr, pular, dançar, escorregar etc.

Partindo deste interesse voltamos nosso olhar para a qualidade desse brincar, de que forma ele acontece, quais as mudanças que ocorrem de geração para geração?

Em um segundo momento foi realizado por meio de questionamento escrito com os pais, quais os tipos de brinquedos e brincadeiras eram suas preferidas na infância.

O terceiro levantamento foi com avós, como parte importante da instituição familiar foram consultados por meio de depoimentos onde relataram suas experiências em um momento de integração e recreação entre avós e netos.

Após a parte investigativa estar completa, com bastante material identificamos práticas e maneiras para que a escola fosse também um espaço da família. Foram organizados momentos de brincadeiras e integração onde os pais e avós foram convidados a participar e brincar com as crianças na escola.

As brincadeiras que foram identificadas nos relatos foram aplicadas com toda a comunidade de aprendizagem. E os brinquedos foram instigados a serem construídos em família, assim cada família construiu um brinquedo com a criança e enviou para a escola. Durante o ano todos puderam brincar, trocar e aprender com os brinquedos confeccionados. Houve também brinquedos criados na escola durante o ano, e todos eles foram compartilhados entre os educandos.

Um grande desafio no projeto era realmente ter a participação de todos, do contrário, se não houvesse aceitação e envolvimento a essência do projeto não seria alcançada. Mas este, foi um desafio alcançado de imediato. Todos foram muito participativos, de alguma forma ou de outra houve 100% de participação.

A culminância bastante significativa e com muita representatividade foi ao final do ano, elaboramos uma pequena mensagem em forma de espetáculo para ser apresentado na Noite de Talentos da escola. Nesta apresentação foram utilizados os brinquedos que as famílias fizeram com seus filhos, tinha carrinhos de lomba e rolimã, carrinhos de madeira e de papelão, bola de meia, perna de pau, perna de latas, vai e vai, bonecas, cinco-marias, entre outros. Este momento foi importante e integrador, as crianças brincavam ao som da música Era Uma Vez - Kell Smith.

- na voz de uma criança. Ao som do refrão as famílias entravam para brincar com os seus pequenos, e finalizamos com um grande círculo que representava a união do grupo no decorrer do ano e a seguinte frase “Queremos andar de mãos dadas com quem sabe que entrelaçar os dedos é muito mais do que um ato que mantém mãos unidas. É uma forma de trocar energia, de dizer: você não se enganou, nós estamos aqui” Fernanda Gaona.

Articulação com o currículo

A integração com o currículo foi feita de forma natural e gradual, nos apoiando nos eixos temáticas exigidos pelo plano de ação municipal.

Seguimos alguns conceitos que perpassam as brincadeiras diariamente, sendo elas livres ou dirigidas. Conceitos trabalhados: perceber e valorizar suas conquistas pessoais; demonstrar iniciativa para solicitar ajuda quando necessário; interagir com o grupo respeitando as diferenças; participar de jogos e brincadeiras que desenvolvam habilidades motoras; movimentar-se e explorar posturas diferenciadas; produzir diversos sons; participar de situações envolvendo músicas e movimentos corporais; participar de momentos que envolvam jogos e canções referentes ao grupo cultural a que pertence; reconhecer o grupo familiar; explorar diferentes objetos; brincar com elementos não estruturados.

Nossa proposta engloba os diversos temas trabalhados durante o ano, em todos os momentos buscamos resgatar brincadeiras lúdicas e apropriadas para a faixa etária, como por exemplo: brincadeiras regionais sulistas, brincadeiras com origens africanas, brincadeiras do folclore brasileiro etc.

Comunidade de Aprendizagem

A turma era composta por quinze alunos com idades de 2 a 4 anos, houve a participação e envolvimento das famílias para o desenvolvimento do projeto. Além de buscar a participação da comunidade de aprendizagem, o projeto conseguiu a cooperação e envolvimento de todos. Acreditamos que a cooperação é “compreendida como uma forma de construção social do conhecimento” (PUFV, p. 11).

A articulação foi feita de forma lúdica e integradora, foi realizados convites especiais em momentos distintos para que os pais dos alunos e os avós também viessem à escola, para brincar, para relembrar as suas brincadeiras favoritas e quais as habilidades que as mesmas desenvolviam. Integradora, pois o convite não era para que fossem espectadores, mas que fossem protagonistas das atividades e pudesse compartilhar com seus filhos momentos de aprendizados e diversão.

Pensamos na escola como uma extensão da família, nesses momentos foi fundamental para que todos se sentissem a vontade e com liberdade para participar.

Resultados do projeto

Os resultados foram percebidos com frequência pela satisfação das famílias, de início a participação foi tímida, mas aos poucos os adultos começaram a brincar e relembrar seus momentos de infância. Trouxeram muitas informações e relatos de como consideram as brincadeiras saudáveis e também como acreditam em alguns equívocos dos tempos atuais.

Da mesma forma os adultos, principalmente os avós, quando podem compartilhar algo bom que viveram, quando podem se sentir importantes no aprendizado dos seus netos a alegria é nítida.

Alguns pontos importantes já foram atingidos com a diversidade de brincadeiras e brinquedos que conseguimos consultar. Nossa comunidade é de origem mista, de várias localidades diferentes do Brasil, o que consecutivamente amplia nossas possibilidades.

Buscamos envolver e instigar desafios durante a proposta houve momentos de brincadeiras, de construção de brinquedos, de oficinas e também de diálogo. Ao final do projeto podemos afirmar que conseguimos alcançar os objetivos, além de participação, cooperação, envolvimento, houve muitos relatos de satisfação por ter participado da proposta.

Referência

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Coleção Leitura; 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____, Paulo. *Educação e mudança.* 36. Ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MAIA, Christiane M. *Aprendizagem: a essência do processo humano como ser social*. Canoas: ULBRA, 2015.

EDUCAÇÃO POPULAR, PELO CAMINHO DA ESTRADA

Gustavo Hannemann[1]
Vilmar Alves Pereira[2]
Roberta Avila Pereira[3]

Resumo: O presente trabalho consiste no estudo realizado junto a classe dos caminhoneiros, neste trabalho apresentamos, como surge a ideia de abordamos uma nova perspectiva educacional, através da concepção de Educação Popular, está concepção traz sua ampla contribuição, não excludente, a meios que não se enquadram na perspectivam formal de educação, possibilitando assim, a discussão em ambientes diversos. No trabalho evidenciamos algumas características existentes no ofício de caminhoneiro e, os motivos de utilizarmos como tema gerador assuntos relacionados a economia e política. Além disso, explanamos sobre a prática dialógica, com a qual, visamos contribuir para que os sujeitos desenvolvam uma leitura de mundo mais crítica, sentindo-se pertencentes no processo histórico.
Palavras chave: Diálogo. Caminhoneiro. Educação Popular.

Considerações iniciais

Ao ingressar na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no de 2016, eu e minha família buscávamos alternativas econômicas para facilitar minha permanência na universidade. Entre as alternativas, surge a possiblidade de caronas da minha cidade natal Venâncio Aires até Rio Grande, cidade que atualmente resido e estudo.

A cidade de Rio Grande possui o único porto marítimo no estado do Rio Grande do Sul, e minha cidade natal tem como principal matriz econômica à indústria fumageira, que destina maior parte de seus produtos para a exportação. Com isto as cargas de frete são frequentes entre as duas cidades, me possibilitando conhecer as particularidades existentes no ofício dos caminhoneiros, que servem de inspiração para este estudo.

Em decorrência de meus estudos no campo da Educação Popular, percebi a grande vivência que este meio de trabalho propícia. Os caminhoneiros através do exercício de sua profissão, presenciam realidades culturais, econômicas e sociais distintas em pequenos espaços de tempo, fazendo com que este grupo de trabalhadores que possui um ofício solitário, valorize muito o contato humano, que vai desde um simples bom dia, boa tarde até uma pequena conversa.

[1] Acadêmico do curso de História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET. E-mail: gustavohannemann@hotmail.com
[2] Professor Doutor, em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: vilmar1972@gmail.com
[3] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, E-mail: robertapereira108@gmail.com

Entre estas idas e vindas na estrada, os assuntos são diversos, mas me chama atenção a recorrência de dois temas: economia e política. Quanto ao primeiro tema, vale ressaltar que estes trabalhadores movimentam nossa economia e é enriquecedor o diálogo, pois relatam suas experiências, trazendo um conhecimento econômico popular de cada região que transitaram. Conhecimento que vai desde a compreensão de produtos típicos de cada região à artigos de pequenos artesões, e também uma percepção encima dos produtos que impulsionam a economia local, até um entendimento macro de nação. Já no tema político a crítica aos governantes é ferrenha e, sempre acompanhada de grande ceticismo, em sua maioria fazem terra arrasada, não conseguindo enxergar melhoras em futuro próximo.

E nesse sentido que surge à problemática deste estudo, buscar alternativas de fomentar um olhar crítico, desenvolvendo assim a criticidade do sujeito e, estimulando a ampliação das leituras de mundo dos interlocutores. Utilizando neste primeiro momento a economia e política como tema gerador nos diálogos. A opção por estes temas está no fato de que estes tópicos estão presentes na realidade cotidiana dos caminhoneiros, com isso acreditamos que esta aproximação entre experiências vividas aliadas a provocações referentes aos temas, auxilie na conscientização dos sujeitos.

Desenvolvimento

A proposta central deste estudo é buscar formas de estimular a criticidade do sujeito, dialogando com temas da atualidade e os problematizando, visando relacionar estes temas com o ofício de caminhoneiro, para que se sintam pertencentes do processo histórico. Mas a crítica aqui estimulada, pretende possibilitar um olhar esperançoso do sujeito, rompendo com o ceticismo que está fortemente presente na profissão. Atitude crítica que visa humanizar, para que os sujeitos “em vez de simples espectador ou espectadora, construindo a sua historicidade” (MORETTI, 2017, p. 208).

Este estudo tem como principal horizonte prático o diálogo, em um primeiro momento este diálogo deseja incitar a criticidade no sujeito. Através desta prática dialógica usamos como referência metodológica a obra de Maria Cecília Minayo, “Pesquisa Social”, esta obra, abarca o presente estudo na proposta de uma pesquisa qualitativa, e na proposição metodológica do “diálogo investigativo”.

O projeto apresentado tem como principal referência teórica, o educador Paulo Freire, mais especificamente as obras: Pedagogia da Autonomia (1996), Pedagogia do Oprimido (1968) e Pedagogia da Esperança (1992), estas três obras são referências para o

presente estudo, dando embasamento teórico a este projeto. O primeiro livro tem como principal contribuição buscar uma metodologia de diálogo crítico com o sujeito. Já a segunda obra contribui em uma concepção mais ampla para se pensar a educação, criticando a educação formal e prepondo uma alternativa de educação emancipadora para o indivíduo. Já O livro Pedagogia da Esperança contribuí na perspectiva de romper com o ceticismo existente no ofício do caminhoneiro.

Além das obras referenciadas acima, utilizamos também o Dicionário Paulo Freire (2008) que possibilitou uma melhor compreensão de algumas concepções Freireanas, o Dicionário é organizado pelos educadores Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski.

Considerações finais

A experiência proporcionada por estes diálogos na estrada, sempre me inquietou, o desejo de estudar os caminhoneiros e de alguma maneira retribuir, são à força motriz desta proposta de estudo.

Pesquisando se já haviam outros estudos realizados com esta classe de trabalhadores, certifiquei-me da necessidade de desenvolver este projeto, os pouquíssimos estudos realizados possuem um caráter de prevenção as doenças sexuais, mas em nenhum momento abordam formas de uma educação para adultos.

Com o final do ano letivo de 2016, tive maior propriedade para pensar este estudo, pois tomei conhecimento de uma perspectiva de educação que concilia meus pensamentos anteriores, fugindo do modelo de ensino tradicional, a Educação Popular, está concepção, vai ao encontro das particularidades existentes no trabalho e com os objetivos propostos. A partir da dinâmica dialógica encontramos um ambiente educacional não formal, aonde objetivamos fomentar a criticidade do sujeito. Com o uso de temas geradores como, economia e política, conseguimos aproximar assuntos do cotidiano existentes no ofício, problematizando e fomentando leitura de mundo do indivíduo.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da Esperança.* São Paulo: Paz & Terra, 2011.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *DICIONÁRIO PAULO FREIRE*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

“VIDA NOVA” EJA- POR QUE PAREI MEUS ESTUDOS?”

Iara Teresinha dos Santos Freitas[1]
Helena Rossini da Silva[2]

Taquara, outubro de 2018.

Resumo: Este projeto visa trazer conhecimentos, de forma a suprir a curiosidade dos alunos sobre os motivos pelos quais pararam e retornaram aos estudos. Foram desenvolvidas pesquisas nas outras turmas do EJA, análise de informações coletada, gráficas e apresentações do projeto. Com essas informações, chegamos à conclusão que, muitas pessoas param de estudar para ajudar a família, e retornam seus estudos para terem um futuro melhor. Acreditamos que o nosso trabalho, irá motivar os alunos do EJA e continuarem seus estudos.
Palavras chave: Escola- Estudos- Família

Considerações Iniciais

Proporcionar momentos de conhecimento sobre os motivos que fizeram os alunos do ensino de jovens e adultos a pararem de estudar, bem como reconhecer a importância dos estudos para viver em sociedade.

Desenvolvimento

-Levar os alunos a indagações e curiosidades sobre o tema proposto;

-Desenvolver a pesquisa, leitura, expressão oral e escrita, além do raciocínio lógico e matemático;

-Conhecer os procedimentos de pesquisa através do uso de vários instrumentos, tais como: observação, leitura de textos informativos, leitura de imagens, desenvolvimento de pesquisa na comunidade, pesquisa na internet;

-Fazer uso da escrita como registro dos conhecimentos construídos ao longo do processo (situações de registros espontâneos e produção de textos tendo os alunos como escriba).

-Desenvolver a noção espacial;

-Estimular a imaginação e a criatividade;

-Incentivar o interesse em trabalhar com diferentes materiais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

[1] Participante do evento.
[2] Participante do evento.

> "A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo, que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento. Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de outro, faz sentido para o sujeito." (p. 37).

Considerações finais

Com o desenvolvimento do projeto promovemos um momento de participação de toda a turma, orientando e intervindo quando necessário, para que possam ampliar seus conhecimentos e apropriação dos conceitos, através de ideias, da pesquisa, da observação, da reflexão, da ação, da construção do conhecimento. Assim, buscar a interação de informações entre os alunos com a comunidade, de modo que este conhecimento adquirido seja algo relevante a todos os envolvidos. Ao final deste projeto espera-se que os alunos tenham suprido suas curiosidades sobre os motivos pelos quais pararam e voltaram aos estudos.

Referências

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.

CÍRCULOS DE CULTURA DA PAZ: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Itamar Luís Hammes[1]
Lúcio Hammes[2]

Resumo: O estudo sobre os círculos de cultura da paz é uma tentativa de sistematizar uma proposta metodológica de aprendizagem que se constitui base importante para a educação para a paz e a construção de uma cultura da paz. O texto problematiza a aprendizagem colaborativa nos círculos que têm sua raiz nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire, buscando compreender a proposta metodológica dos Círculos de Cultura. Os resultados indicam que é possível visualizar novos espaços de participação que podem revelar-se importantes círculos de aprendizagem.
Palavras chave: Círculos; Cultua; Educação; Paz.

Considerações iniciais

A publicação da lei nº 13.663 (BRASIL, 2018) altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, a educação tem uma tarefa importante na formação de uma sociedade menos violenta, em busca de uma cultura da paz.

Educar é apostar fundamentalmente nas possibilidades do ser humano de produzir ação natalizadora que cria o novo, rompendo com causalidades consideradas naturais. Já sabemos que o ser humano é considerado capaz de criar (ARENDT, 1994), como também pode olhar sobre si mesmo. É possível que construa e reconstrua o indivíduo em pessoa, elaborando a violência que nele há na forma de uma pulsão do próprio ser, capaz de transformar dialogicamente a violência que emerge e intervém nas inter-relações (WEIL, 1974), conferindo-lhe sentido humano e social.

No entanto, a educação não toma lugar somente na escola ou nos sistemas formais de ensino: não tem hora nem local para ocorrer. Na educação para a paz, além das "oficinas", os "círculos de cultura da paz" começam a fazer parte da proposta metodológica na educação para a paz e construir a cultura da paz. Têm sua raiz nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire, revisitados em *O povo diz a sua palavra,* afirma: "São visitas em que, juntos, vamos anotando os aspectos mais positivos da prática político-educativa dos animadores, ao

[1] Doutor em Filosofia. Professor do IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Lajeado/RS, nos Cursos Técnicos subseqüentes e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) de Charqueadas. E-mail: itamarh57@gmail.com
[2] Doutor em Educação. Professor dos cursos de licenciatura e do mestrado em Educação da Universidade do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: luciojh@gmail.com.

lado, também, de algumas falhas, em que vamos observando o desenvolvimento intelectual dos grupos, sua capacidade de ler os textos e de compreender a realidade, sua curiosidade" (FREIRE, 1981).

A proposta freireana de educação a partir dos círculos de cultura contribui para desenvolver a temática dos círculos de cultura da paz, como mediação da educação para a paz. Neste texto trago para o debate a relação entre os círculos de cultura e os círculos de cultura da paz, procurando trazer aprendizados, sem a preocupação de tirar conclusões.

Círculo de cultura

Paulo Freire (1921-1997) desenvolve a noção dos círculos de cultura, que contribui para o desenvolvimento dos círculos de cultura de paz. Os círculos de cultura encontram sua referência básica no diálogo, entendido como um elemento essencial no processo educativo, uma vez que responde à exigência radical das pessoas que não podem se construir fora da comunicação. Conforme Ernani M. Fiori

> No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em "reciprocidade de consciências"; não há um professor, há um coordenador que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica de grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta ao curso do dialogo (FREIRE, 1985).

Os círculos de cultura aparecem como uma escola diferente, onde se discutem os problemas dos educandos e o educador. Portanto, não pode existir o professor tradicional ("bancário") que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe. Tampouco podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória dos estudantes. O círculo de cultura é um lugar – debaixo de uma árvore, na sala de uma casa ou na escola – onde um grupo de pessoas se reúne para aprender mais, dialogando sobre seu trabalho, sobre a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc. No círculo de cultura os grupos que se reúnem aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo em que aprendem a "ler" (analisar e **atuar) sua prática.**

No processo de aprendizagem de Freire "ninguém ensina nada a ninguém", com uma prática pedagógica eficaz é o círculo de cultura, onde o educador passa a ser um animador, substituindo a "aula bancária", onde o professor é aquele que sabe e ensina, por aquele que aprende ao ensinar, pois é aprendendo que se ensina, portanto o mais importante é aprender. Freire tem a convicção de que somente o oprimido tem o germe da libertação, que pode libertar o opressor. Veja as suas próprias palavras:

> E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2000, p. 30).

Círculo de cultura da paz

Elemento significativo nesta tradição é o exercício e uso da palavra e do diálogo, visto como afirmação do ser no mundo. É encontro de pessoas mediadas pelo mundo para dar um nome ao mundo, abre para uma perspectiva comunitária, para a supressão das desigualdades e para a multiplicação autônoma das diferenças, seja numa linha de construção coletiva, seja também no que diz respeito à participação dos educandos no processo pedagógico. Margarita Gomez propõe mesmo aplicar os círculos de cultura à educação para a paz:

> Os círculos de cultura são a estratégia e o espaço de trabalho cooperativo dialógico, de reconhecimento e valorização do outro. A reinventar os círculos de cultura para trabalhar pela paz, a estratégia e lugar de trabalho podem ser implementados tanto no âmbito escolar como no extra-escolar para que ajudem aos docentes e alunos a posicionarem-se frente à complexa trama social (GOMEZ, 2002, p. 3).

Conforme Guimarães (2006, p. 256), os círculos de cultura podem contribuir num processo de educação para a paz, seja pelo acento participativo, dialógico e democrático, seja pela possibilidade de dar à educação para a paz um rosto visível e concreto. Os círculos de cultura fornecem para a educação para a paz esta inspiração de reunir pessoas - a ideia do círculo - em torno da preocupação pela paz, como ícone da tarefa que a humanidade necessita realizar. A educação para a paz, dessa forma, passa a ser significada como um espaço onde os sujeitos dizem a paz, debatendo suas visões e percepções, ao mesmo tempo em que organizam ações para sua efetivação. Os círculos de cultura da paz apresentam-se, assim, como uma possibilidade de conduzir a educação para a paz, dentro e fora do meio escolar. Nas escolas, reunindo estudantes e professores no protagonismo pela paz. Fora delas, articulando a comunidade como um todo, ou mesmo, segmentos específicos, como grupos organizados.

Na visão de Guimarães (2005, p. 258) a comunidade passa a ser referência no processo de educação para a paz como *conditio sine qua non*: a educação para a paz é um acontecimento coletivo, comunitário e intersubjetivo. Para este autor, "não há educação para a paz sem esta comunidade que se constitui como o horizonte próximo do próprio processo educativo e, ao mesmo tempo, como mediação do movimento pacifista e da cultura de paz". Mas, a comunidade não é algo genérico, possui rosto, nome, atributos próprios. Tal comunidade poderia é um grupo que concretiza a dimensão democrática da paz como tarefa de todos.

> Dessa forma, os círculos de cultura de paz constituem esta comunidade de sentido, indicada no início deste capítulo, onde a paz e suas exigências emergem como portadoras de significado, lugar da experiência pacifista e da articulação com o imenso labor pela paz em curso. Constituindo-se como comunidades interpretativas estáveis, os círculos de cultura de paz permitem superar o episódico de algumas propostas de educação para a paz, instaurando-se como caminho metodológico no processo da educação para a paz (GUIMARÃES, 2005, p. 258).

Os círculos de cultura podem contribuir num processo de construção de uma cultura de paz, por seu acento participativo, dialógico e democrático, fornecendo esta inspiração de reunir pessoas - a ideia do círculo - em torno da preocupação pela paz, como ícone da tarefa que a humanidade necessita realizar.

Neste sentido, os círculos de cultura de paz podem apresentar-se como uma possibilidade de estruturar a cultura de paz, articulando a comunidade, ou mobilizando segmentos específicos como grupos organizados, a partir de três dimensões fundamentais: comunidades de convivência e tolerância; espaços de debate e construção de consenso; e ações e programas para a transformação. Destacam-se também novas concepções e metodologias para a educação para a paz.

a) **Comunidades de convivência e tolerância:** o tratamento das relações interpessoais ocupa um lugar de destaque na constituição de culturas de paz, apresentando-se como um dos seus pilares. De um lado, trata-se de um objetivo com valor em si mesmo: desenvolver a possibilidade de convivência. Por outro, é um meio ou instrumento para se conseguir uma convivência harmônica. Se não aprendermos a compreender o outro, a estabelecer com ele relações de solidariedade e parceria, não poderemos realizar as tarefas essenciais da humanidade, nem no que tem de menor, nem no que tem de maior. Para além das cargas intimistas e individualistas que se associaram à paz, trata-se de uma noção essencialmente intersubjetiva, que diz respeito ao modo como estabelecemos – ou deixamos de estabelecer – as relações com os outros humanos. Sendo mais do que a soma de indivíduos isolados em

paz, a cultura de paz se estabelece precisamente na interação e no jogo entre os sujeitos. Nestas comunidades pacifistas, aprendemos algumas experiências fundamentais, como a experiência da vivência da pluralidade e da tolerância, superando os preconceitos e estereótipos, como os de gênero, classe e raça; a experiência de aprender a lidar com nossa agressividade, de forma que ela se torne uma energia de sociabilidade; e a experiência de aprender a resolver os conflitos de forma não-violenta.

b) Espaços de debate e de consenso: sendo o conflito constitutivo da existência humana, a linguagem torna-se, por excelência, o lugar de operar a paz. Nela, a cultura de paz encontra um espaço propício para se desenvolver e fora deste âmbito argumentativo não poderá avançar. Trata-se de estruturar um amplo e aberto processo democrático, reflexivo e crítico. Este espaço argumentativo assume uma dupla dimensão. Por um lado, é preciso criticar a cultura de violência, na busca do estabelecimento de um consenso sobre como a violência é produzida e expressa pelos diversos agentes da sociedade, construindo um sistema de vigilância e de controle a estes mecanismos. Por outro, faz-se necessário projetar alternativas e possibilidades, concentrando-se no detalhamento e caracterização da agenda e do projeto da paz, como um exercício da imaginação utópica, permitindo um livre olhar sobre a violência e a guerra, não mais como a última palavra sobre a realidade, uma espécie de sentença a qual todos estão condenados. É necessário estimular as pessoas e grupos a defender este projeto, a dar à paz contornos mais definidos.

c) **Programas de ação**: A paz não é tanto algo acabado ou um objeto do qual detemos a posse – uma espécie de mercadoria -, mas um acontecimento e um processo no qual nos engajamos, participamos e construímos, exigindo, portanto, uma ação planejada, organizada, refletida e articulada com organizações que atuam pela causa da paz. Esta ação deve incidir tanto nos macroprocessos da sociedade, como nos microprocessos sociais, de forma a incluir o inteiro corpo social, político e econômico numa ampla visão de paz. Podemos compará-lo com uma construção onde o arranjo do edifício favorece algumas interações e torna outras difíceis ou impossíveis. Uma estrutura para a paz visa favorecer os valores da paz, tanto aqueles que incrementam a paz negativa (ausência de violência direta) como aqueles que desenvolvem a paz positiva (justiça social). Assim, a cultura de paz é vista como um processo em ação e um grande movimento em curso, muito mais do que uma meta a ser alcançada. É um movimento de libertação protagonizado por mulheres, minorias étnicas, grupos que sofreram violações de direitos humanos, classe trabalhadora e pobres de todo mundo, que tende a envolver mais pessoas, confrontando as estruturas de violência com as estruturas de paz.

Experiências de círculos de cultura da paz

Ao propor os círculos de cultura da paz como metodologia de educação para a paz, a própria REDE EDUCADORES PARA A PAZ organiza sua vida e ação, definindo na Carta de Princípios que os próprios núcleos de educadores, "constituem-se como círculos de cultura de paz, praticando aquilo que desejam inspirar. Neste sentido, os núcleos apresentam-se como comunidades de revisão da prática, formação e ação".

A Carta de Princípios ainda traz a compreensão do Círculo: Pela revisão da prática, os núcleos aprofundam as vivências, experiências e práxis desenvolvidas individualmente e comunitariamente; pela formação, atualizam seus referenciais teóricos e metodológicos e pela ação, contribuem para a transformação da cultura de violência em cultura de paz.

A proposta dos círculos também é apresentada às escolas e comunidade que buscam educar para a paz. Em algumas escolas os professores se organizam como círculos de cultura da paz, ou coordenam os Círculos, e em outros, os próprios estudantes são os protagonistas. Todos necessitam de subsídios para continuar os trabalhos na construção da cultura da paz.

Novos desafios para a educação para a paz

Com a publicação da lei nº 13.663 (BRASIL, 2018) que altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) as temáticas violência e paz vêm à tona com a proposição de políticas públicas, pesquisas e intervenções na academia e nos ambientes escolares. Desta situação surgem duas questões de pesquisa: O que revelam estas pesquisas? Qual o potencial das políticas públicas para a promoção da cultura de paz?

Autores como Guimarães (2006), Freire (1986) e Cabezudo (2010) defendem a necessidade de definir bem a paz que desejam construir, pois há perspectivas diferentes. De modo semelhante como a violência sobre a qual há um enfoque intimista, que busca evitar a guerra e os conflitos, buscando a harmonia, assim como há o enfoque conflitivo, que procura aprender a entrar nos conflitos e resolvê-los de forma positiva sem usar a violência. Além disso, torna-se necessário discutir os limites à cultura de violência ou alternativas para a paz, exercitar a resolução não-violenta de conflitos, que ajuda a "compreender que não há outra saída para a questão da violência e da paz, senão, sempre de novo, negociar e obter consensos" (GUIMARÃES, 2006, p. 363). Conforme, Cabezudo (2010), "Muchas veces se piensa en la paz como la ausencia de un conflicto bélico; sin embargo, la paz debe ser

inculcada en la educación de los niños, niñas y jóvenes, pensando en un contexto de justicia y armonía social en el cual puedan desarrollarse de manera integral" (CABEZUDO, 2010, p. 28). Paulo Freire, ao receber o Prêmio de Educação para a paz, da UNESCO, em 1986, afirma sua perspectiva:

> A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas (FREIRE, *Apud* Gadotti, 1986).

A questão que se coloca é como tornar esta lei efetiva, preparar nossas escolas e nossos educadores para educação para a paz? O desafio é unir a comunidade escolar, pais e responsáveis para entrar nesta nova dinâmica. Paulo Freire continua uma referência importante para abrir novos horizontes e construir alternativas para a formação de pessoas.

Referências

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.663 -** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm>. Acessado em dez. 2018.

CABEZUDO, Alícia. II. Educación para la paz. In: Gobierno del Distrito Federal. *Escuelas Aprendiendo a Convivir:* Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying). México: Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010. Disponível em: <https://www2.uned.es/intervencion-inclusion/documentos/Documentos%20interes/violencia5.pdf>. Acessado em dez. 2018.

FREIRE, Paulo. *O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em são tomé e príncipe,* 1981. Disponível em: <http://academica.extralibris.info/letramento/o_povo_diz_a_sua_palavra_paulo.html>. Acessado em dez. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir et al. *Paulo Freire:* uma biobibliográfica. São Paulo. Cortez, Instituto Paulo Freire, Brasília: UNESCO, 1996, p. 52.

GOMEZ, Margarita. *La dimensión de la cultura de la paz en la propuesta educativa de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Instituto Paulo Freire, 2002 (inédito).

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação

comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Educação.* Porto Alegre, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368 Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index. php/faced/article/view/447>. Acessado em dez. 2018.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Cidadãos do presente*: crianças e jovens na luta pela paz. 3. ed. São Paulo Saraiva, 20005.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Educação para a paz*: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

WEIL, Eric. *Logique de la philosophie***.** Paris: J. Vrin, 1974.

CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: UMA ALTERNATIVA DE PESQUISA COM PROFESSORES

Ivani Soares[1]
Joze Medianeira dos Santos de Andrade[2]
Larissa Martins Freitas[3]
Nisiael de Oliveira Kaufman[4]
Patrícia Signor[5]

Resumo: Esta intervenção será desenvolvida em forma de Roda de Conversa, inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1987/2016), e se refere à proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que vem sendo desenvolvida pelo Grupo Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire, dentro do projeto "Humanização e Cidadania na Escola: diálogos com professores" em escolas Estaduais e Municipais de Santa Maria/RS e região. A partir desses referenciais (re)criamos os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como uma proposta de pesquisa e auto(trans)formação com professores, composto por oito diferentes movimentos que os constituem: escuta sensível e olhar/aguçado; emersão/imersão das/nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo; conscientização e auto(trans)formação. Durante a realização dos Círculos Dialógicos esses movimentos vão se tramando dialógica e dialeticamente, visando sempre a auto(trans)formação de todos os envolvidos.
Palavras-chave: Círculos dialógicos. Humanização. Cidadania. Formação com professores**.**

Iniciando a roda de conversa…. os círculos dialógicos

No Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, vem sendo desenvolvida, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire[6], uma proposta epistemológico-política de pesquisa - inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1987) - que atua a partir dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, em dois projetos: o Projeto de Pesquisa "Humanização

[1] Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, servidora técnico-administrativa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus:* educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: ivanirodhen@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus:* educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: jozemsa@gmail.com.
[3] Doutoranda em Educação. UFSM. E-mail: lflarissafreitas@gmail.com.
[4] Doutoranda em Educação. UFSM. E-mail: nisiaeloliveira@ctism.ufsm.br
[5] Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM), professora da rede pública municipal de Nova Boa Vista/RS e do Centro de Ensino Superior Riograndense (CESURG) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: psignor89@gmail.com.
[6] Registrado junto à base do CNPq em 2011. Coordenado pelo Prof. Celso Ilgo Henz - Professor Dr. da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus:* educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: celsoufsm@gmail.com.

e Cidadania na Escola: diálogos com professores" e o Projeto de Extensão "Hora do Conto: lendo o mundo e a palavra e auto(trans)formando realidades". De acordo com Henz, professor-líder do Grupo Diálogus, esses projetos visam ser "um espaço-tempo de estudos e pesquisas pela aprendizagem e exercício do diálogo-problematizador, junto com os professores da Educação Básica e acadêmicos da UFSM" (HENZ. In HENZ; TONIOLO. 2015. p.17).

Objetivamos, com a proposição dos Círculos Dialógicos, apresentar a proposta com vistas a socializar novos olhares, movimentos e inovações para a pesquisa em educação, apontando caminhos dialéticos e dialógicos como possibilidade de pesquisa-auto(trans)formação com os professores e contribuindo para inovações na educação, a partir dos diferentes contextos, sem impor formas estanques e pré-determinadas sobre o "como fazer". De acordo com Henz:

> [...] toda esta práxis pedagógica, epistemológica e política, pelo exercício do diálogo amoroso e reflexivo, nos conduz da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, propiciando a descoberta da condição de inacabamento de cada participante como pessoa e cidadão no cotidiano da escola, da universidade e da sociedade (HENZ. In HENZ; TONIOLLO. 2015, p. 19).

Círculos dialógicos: movimentos dialéticos e auto(trans)formativos com professores

Concebemos a auto(trans)formação permanente, a partir do diálogo-problematizador, tomando como base teórico-conceitual Freire (2011) em articulação com a perspectiva da pesquisa-formação proposta por Josso (2004, 2010). Para a dinâmica dos círculos, mobilizamos os seguintes movimentos: a escuta sensível e o olhar aguçado; a descoberta do inacabamento; a imersão e imersão das/nas temáticas; os diálogos-problematizadores; o distanciamento/desvelamento da realidade; a conscientização; o registro re-criativo e a auto(trans)formação.

Tomando como enfoque a perspectiva hermenêutica (HERMANN, 2002; GADAMER, 2009), assumimos o processo investigativo como pesquisa-auto (trans) formação, pelos seus aspectos eminentemente construtivos e dialéticos. Teses e dissertações realizadas permitem-nos afirmar que o viés metodológico dos Círculos Dialógicos contribuem com o aprofundamento e a rigorosidade epistemológica sobre as temáticas de pesquisa, partindo do contexto investigado e, sempre pelo diálogo-problematizador com os participantes coautores, produz novos conhecimentos e novas práxis. Para isso, utilizamos

como ponto de partida as experiências pessoais e profissionais de cada educador e seus itinerários formativos.

A proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos pretendem propiciar um espaço-tempo de reflexões a partir de um círculo de diálogo e dinamizações sobre essa proposta teórico-metodológica-epistemológica, na busca por uma sociedade em que todos e todas tenham condições de ser mais, pois é no encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e transformando-o, humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1992).

Em cada Círculo é realizado a preparação do ambiente de modo a propiciar o acolhimento das pessoas que participam ativamente da construção dos diálogos problematizadores e auto(trans)formativos, sensibilizando para que todos e todas se sintam acolhidos e à vontade para *dizerem a sua palavra* (FIORI, 2016). Nessa dialeticidade, a escuta e o diálogo são movimentos fundamentais, de onde emergem as temáticas geradoras para imergir, a partir da realidade problematizada, nos demais movimentos dos Círculos Dialógicos.

Durante os diálogos vão sendo construídas reflexões e proposições relevantes dessa perspectiva com o intuito de problematizar e contribuir para com os desafios da prática docente na atualidade, resgatando a esperança em uma educação humanizadora, a serviço da genteidade e da cidadania de todos(as), capaz de (re)construir uma pedagogia do amor e do coração, entrelaçando alegria, seriedade e rigorosidade epistemológica. Na processualidade e na vivência desses movimentos é que vai se constituindo a auto(trans)formação permanente com os professores.

Para não concluir, porque os diálogos continuam...

A proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, apreendida/construída com o Grupo *Dialogus* possibilita a aproximação dialógica e o repensar das práticas coletivas e de auto(trans)formação permanente. Isso implica que cada coletivo, à sua maneira, vá dando o seu contorno à pesquisa-a uto(trans)formação, mas sem perder o movimento característico da investigação, formação e diálogo, propostos nos Círculos de Cultura de Freire. Para o grupo que vem constituindo a proposta, a proposição dos Círculos não é apenas uma metodologia, mas configura-se como proposta epistemológico-política, assumida pelo coletivo, visando sempre a auto(trans)formação de todos(as) os(as) envolvidos(as) neste processo.

Referências

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 62ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo. 2016.

FREIRE, Paulo. *Comunicação e Extensão.* 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 62ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo. 2016.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Orgs.). *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.* São Leopoldo. Editora Oikos. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si.* Tradução Albino Pozzer. EdiPUCRS, Porto Alegre, 2010.

DIALOGANDO COM PAULO FREIRE ENTRE DORES E FLORES: A ARTE DE VIVER E DE ESPERANÇAR

Ivani Soares[1]
Carla de Freitas da Silva[2]

> Foi sempre como prática de gente que aprendi o *quefazer* docente. [...]. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um *quefazer* de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de Ser Mais (FREIRE, 2015b, p. 142).

Te escrevo, caro amigo Paulo, para dividir contigo reflexões acerca do *quefazer* docente em ambientes regulares de aprendizagem e no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vejo a academia cheia de tecnicismos e carente de amorosidade, e não consigo compreender que assim tenha de ser; afinal, o que é a academia senão suas gentes com seus saberes? E quantas gentes e quantos saberes diferentes cabem no espaço-tempo da academia? E quão difícil é a profissão docente, por tantos pensada como um *quefazer* de anjos, para a qual a vocação/dom é a paga maior, desconhecendo a legitimidade da luta do profissional que se fez educador por vocação/profissão e precisa brigar por melhor remuneração e mais reconhecimento. Sei que me entendes, pois, também tu, muito te inquietaste com a forma bancária com a qual por tanto tempo nos enquadraram, estudantes e professores, encarcerando-nos em um discurso de "ordem e disciplina" e fazendo-nos seguir cartilhas tendenciosas, que tolhiam nossa capacidade de criar, de reinventar, de compreender e de reflexionar.

Como vencer os desafios cotidianamente impostos aos professores e aos estudantes, ambos afetados pelas políticas, teorias, didáticas, pelos discursos de meritocracia, pela desvalorização da educação, pelo sucateamento do ensino público e por tudo o mais que vem sendo imposto ao longo do tempo nas práxis educativas. Vencer o desafio de fazer-se interessante aos aprendentes é quase uma missão impossível, para a qual é preciso muito estudo, dedicação, boa vontade, bom humor e uma dose extra de criatividade, ensinando "não como um burocrata da mente" como dizias em tua primeira carta, intitulada *Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra*, no livro *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar* (1997, p. 19), mas "reconstruindo os caminhos" da curiosidade, abrindo-se "às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade". O conceito em torno do que seja um bom educador e de como deve ser sua formação é uma construção

[1] Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. E-mail: ivanirodhen@gmail.com.
[2] Licenciada em Pedagogia. Pós-graduanda em Gestão escolar. E-mail: carlafreitasdasilva@hotmail.com.

permanente, como afirmaste nesta mesma carta que acabo de lembrar quando disseste que a "responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente"; essa preparação deve se tornar um processo permanente para que sempre haja "algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também" (Idem).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, isso se torna fundamental; pois, não há uma especificidade de currículo na formação de professores, bem como não há, desde 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas para serem aplicadas junto ao programa. Também não há obrigatoriedade de estágio nessa modalidade para os formandos nos Cursos de Pedagogia, nem especificidade na formação de professores para atuarem em classes seriadas. Portanto, não há um caminho que se possa seguir. É preciso fazer o caminho enquanto se caminha; digo isso lembrando do livro "O caminho se faz caminhando" (2011), que escreveste com teu amigo Myles Horton. Nessa obra, a conversa gira em torno de duas ideias: a crença na importância da liberdade das pessoas e a crença na capacidade e no direito de todas as pessoas conseguirem essa liberdade através da emancipação. E esse é um tema que me inquieta por perceber que há milhões de pessoas vivendo em condições tão precárias que sequer têm a real percepção dessa precariedade, pois que não conhecem outra realidade. Aqui também sei o quanto me compreendes, afinal, muitos dos cidadãos do teu querido Recife (e do Brasil como um todo) vivenciam essa situação opressora de precariedade de quase tudo. Chegaste a dizer, nas *Primeiras Palavras*, em sua *Pedagogia do Oprimido:* "melhor será que a situação concreta de injustiça não se constitua num 'percebido' claro para a consciência dos que a sofrem" (2016, p.32). Quiçá tenhas dito isso em face do teu imenso amor pelas gentes sofridas, temendo que a consciência da situação opressora de precariedade pudesse ser fonte ainda maior de sofrimentos aos já tão castigados; penso, no entanto, que o dissestes por acreditar que, ao darem-se conta de sua situação, possam não mais temer a liberdade, e sim desejá-la, cada vez mais.

Diante da demanda de trabalho a que são submetidos a maioria dos profissionais da rede pública, torna-se quase que totalmente inviável a análise do universo existencial dos estudantes e das suas necessidades básicas ou do não atendimento delas. Isso faz com que alguns professores acabem tentando ensinar os adultos da mesma forma que ensinam as crianças, ou seja, partindo do pressuposto que pouco ou nada sabem da vida. A esses profissionais eu indicaria, sem medo de errar, que estudassem a dinâmica dos teus Círculos

de Cultura e buscassem a compreensão de uma forma de trabalho similar: dinâmica, dialógica, participativa, que respeita o direito de os aprendentes dizerem a sua palavra.

É preciso atentar para o fato de que a maioria dos estudantes das classes populares não aprende o silêncio, a calmaria, a união, o amor, a carícia ou a reflexão no seu dia a dia. Nos contextos em que vivem, eles geralmente aprendem as necessidades não satisfeitas, as dores, os sofrimentos, os desconfortos, as quebras, as rupturas, o som dos gritos, dos xingamentos, dos ruídos; as letras do *Funk* estão aí para provar isso. A cantora Anita, dona de sucessos como "Vai Malandra", falou sobre a importância da educação na *Brazil Conference (2018)*, evento organizado pela Universidade de Harvard, nos Estados Unidos e o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), dizendo que antes de cantar ela nunca tinha ido à zona sul do Rio de Janeiro e que é muito difícil cantar o 'barquinho vai, a tardinha cai' se você nunca viu essas coisas. Ela chama a atenção para o fato de que o funkeiro canta a realidade dele, canta o que vê quando abre a janela de casa. Assim, se vê gente armada, se drogando e se prostituindo, é isso que vai cantar em suas letras. Para mudar as letras do funk será preciso, antes, mudar a realidade de quem está vivendo ali. A fala da cantora resume bem a situação, e tu corroboras, Paulo, ao dizer que "é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianeidade" (FREIRE, 1997, p. 70). Complementas dizendo que não "podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam". Citas a precariedade das habitações, a deficiência da alimentação, a falta da leitura da palavra, do estudo escolar, a convivência com a violência e com a morte. A par dessas considerações, percebo que o perfil desejado em sala de aula continua sendo de estudantes bem-comportados, silenciosos e não-questionadores. No entanto, lembro que tu referias que não se pode ser sem rebeldia e era avesso ao discurso neoliberal, cuja proposta pedagógica seria adequar o educando às necessidades do mercado. Dizias que "a rebeldia do adolescente deve ser mais bem compreendida e canalizada para uma rebeldia criativa que ajude a transformar o mundo" (FREIRE, 2014, p. 310).

Diante de tantas dores, como ver flores? Que bom seria sentar sob a sombra de uma grande mangueira e conversar contigo, Paulo, e juntos esperançarmos um futuro mais humano para todos. Em tua 1º carta, no livro Cartas a Cristina (2015a, p. 41), dizes que em tenra idade ainda "já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar." Sim, caro amigo, há algo muito errado no mundo e não sabemos como consertar. O que sabemos é que há muitos na miséria, enquanto outros acumulam grandes fortunas. Tempos sombrios com políticos percorrendo itinerários

tortos, conjugando verbos como corromper, subornar, enganar; esquecidos dos conceitos de honestidade, alteridade, outreidade e empatia. Muitas dores e poucas flores assolam os corações, tornando difícil o viver e o esperançar.

Perdoa-me, Paulo, se pareço pessimista ou inconformada ou apenas perdida, sem saber bem para que rumo andar, não foi minha intenção levar tristeza ou desesperança para teu coração. Sei que tiveste também tuas dores, teus temores, tuas dúvidas. Porém, sei também que nunca te tornaste indiferente às flores, aos amores, à coragem, ao respeito e ao profundo amor pelas gentes. É teu exemplo que sigo Paulo, esperançando o futuro que desejo. Tuas palavras me encorajam a não desistir: "[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética". Traz-nos de novo "a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las" (FREIRE, 2015b, p. 52). Eis porque, seguimos, afinal, esse é um "tempo de possibilidades, e não de determinismo" (Idem).

Referências

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha prática. 2ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015a.

_____, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando:* Conversas sobre educação e mudança social. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2011.

_____, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2015b.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 62ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2016.

_____, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis.* 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2014.

_____, Paulo. *Professora sim, tia não.* Cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água, São Paulo. 1997.

G1. Educação. *Brazil Conference*. Disponível em https://g1.globo.com/educacao/noticia/em-harvard-anitta-fala-sobre-a-importancia-da-educacao-minha-mae-me-ensinou-o-valor-de-estudar.ghtml, acesso em 05/09/2018.

ATUALIDADE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: PAULO FREIRE E AS LUTAS SOCIAIS DE HOJE

Jaime José Zitkoski[1]

Resumo: O trabalho analisa a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire no contexto da origem da Educação Popular enquanto paradigma latino-americano, que traz importantes contribuições para a pedagogia mundial. Ele foi um dos pioneiros na construção de propostas pedagógicas diante para impulsionaram a articulação de lutas organizadas a partir de Movimentos Populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Nesse contexto, que data dos anos 1960, emergiu uma *Pedagogia da Libertação*, onde o livro Pedagogia do Oprimido é a referencia central. Pois, pela coragem e pela postura coerente de humildade e auto-crítica, a proposta freirina convergiu para um grande movimento de *Práxis Transformadora*, que foi emergindo da realidade social latino-americana, e passou a agrupar inúmeros líderes, intelectuais e educadores do mundo todo.
Palavras-Chave: Paulo Freire; Pedagogia do oprimido; Atualidade; Emancipação.

Introdução

Freire continua atual na fundamentação teórica da Educação Popular pelo seu modo de pensar, de ler o mundo e de refletir sobre seu grande tema que era a Educação no sentido amplo da palavra. Desde os anos 60, quando Freire lançou suas primeiras obras mais sistemáticas, expressando sua proposta de educação, ele buscou rever-se a si mesmo, considerando as críticas que recebia de seus leitores e estudiosos e, por outro lado, sempre ficou atento ao dinamismo da realidade que nos desafia a reler constantemente o nosso mundo e rever nossas posições.

Em toda sua trajetória, enquanto educador e teórico da educação, Freire buscou atualizar seu modo de pensar e refletir sobre os temas que abraçou como plano de trabalho. Portanto, mesmo tratando de problemáticas comuns em suas diferentes obras, Freire reelaborou suas ideias, recriando o raciocínio e a forma de abordar os problemas centrais por ele trabalhados e desafiou-nos com novas intuições sempre fecundas e originais. Ele próprio, discorrendo sobre suas intuições, nos diz:

> As intuições têm muita força em mim, eu sou muito sensível às novas idéias, tanto que às vezes me concebo como adivinhador. Mas, o meu mérito é não ficar cego às intuições, mas submetê-las ao crivo crítico.

Nessa perspectiva, uma das grandes intuições que Freire submeteu à análise e reflexão crítica, ao longo de sua trajetória enquanto educador e filósofo da educação, é a

[1] Doutor em Educação, Professor de Filosofia da Educação e Pesquisador no PPGEDU-UFRGS.

problemática da libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Essa foi a grande luta travada por Freire e sua proposta pedagógica traduz, de forma integral, as preocupações que perpassam de início ao fim sua atuação prática enquanto educador e intelectual.

O desafio maior que Freire lançou a si mesmo e para quem compartilha do mesmo sonho e da mesma utopia é a humanização do mundo através da ação cultural libertadora.[2] Esse desafio, sem sombras de dúvida, continua hoje mais atual do que há vinte ou trinta anos e requer de nós, seres humanos sujeitos da história, um compromisso ético e político claramente definido em favor da transformação da realidade. O mundo real que nos cerca é intrinsecamente dialético porque, efetivando-se historicamente, nos constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por nós enquanto sujeitos da práxis social. Portanto, frente aos problemas que a realidade atual nos apresenta, precisamos impulsionar novos momentos de ação para atingir outros níveis de humanização do mundo, da sociedade e da cultura.

Temas fundamentais da pedagogia do oprimido e sua atualidade

A humanização do mundo atual exige que repensemos muitos aspectos da vida em sociedade. Dentre os vários aspectos da mesma, destacamos a necessidade de repensarmos a educação que praticamos as relações humanas na sua cotidianidade prática da economia e da vida privada, as posturas políticas, e as relações sociais delas resultantes, a produção do conhecimento científico-técnico que está na base da reprodução dos sistemas hegemônicos da sociedade.

Paulo Freire, em seus últimos escritos, principalmente na *Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia*, deu importantes passos nesse sentido, reelaborando seu próprio pensamento à luz dos novos contextos socioculturais inaugurados nos anos 90. Dessa forma, não podemos ler Paulo Freire hoje, sem a visão do capitalismo globalizado e/ou sem levar em conta sua crítica ao neoliberalismo (FREIRE, 2001).

O que nos chama a atenção em suas últimas obras é a compreensão de que o capitalismo se transformou e já não segue a mesma lógica dos anos 60, 70 ou 80. Transformaram-se as relações sociais que tinham como base o taylorismo-fordismo, o capital financeiro tornou-se dominante a partir das novas tecnologias e, principalmente,

[2] Ver, por exemplo, o último capítulo da Pedagogia do Oprimido, que tematiza o processo dialético de superação da cultura opressora por uma nova cultura humanista e libertadora capaz de, a partir dos oprimidos, libertar a todos, tanto aos opressores, quanto aos oprimidos.

através do domínio do conhecimento técnico. Igualmente, o capitalismo atual transforma os imaginários sociais das classes populares através da indústria cultural de massas. Dessa forma, estamos diante de uma nova forma de dominação social e política, arquitetada a partir da força da *imagem* que regulamenta e controla a vida quotidiana das massas populacionais, por intermédio do poder da mídia.

Esse poder ideológico da *mídia* é usado de modo estratégico pelas elites dominantes, em nível mundial, na busca de reciclar sua forma de dominação a partir do projeto da globalização econômica ancorada no livre mercado e no consumismo como fim último da ordem social.

> A capacidade de penumbrar a realidade, de nos 'miopizar', de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça de fim de século. Ou que os sonhos morreram e o válido hoje é o 'pragmatismo'"(FREIRE, 1997, p.142*)".*

Diante desse contexto, Freire nos deixou muitas intuições para repensar o mundo atual à luz do projeto de reconstrução da ação crítica libertadora. O ponto de partida dessa tarefa reside no fato de que a exclusão e opressão social não desapareceram. Muito pelo contrário, ampliaram seus quadros acrescentando a novos contingentes populacionais as consequências de sua lógica perversa.

Portanto, há que reconstruir o projeto social emancipador e, por essa razão, a ideia de *utopia e esperança* no futuro histórico da humanidade aparece em Freire como contra-cultura e/ou contra-discurso frente à ideologia dominante dos anos 90.

> Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo (...) que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado (...). A utopia implica essa denúncia e esse anúncio" (FREIRE, 1994, p. 91).

A afirmação histórica do ser humano enquanto ser em busca de liberdade e esperançoso é a base para construir a visão ética e política indispensável ao projeto de transformação social e/ou à reinvenção do *paradigma emancipatório* de sociedade.

Freire oferece *propostas antropológicas* fecundas, que podem nos inspirar no futuro próximo em novos processos práticos de transformação e humanização da sociedade.

O conceito de *dialogicidade* em Freire é o *pano de fundo* de uma visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador. Ao colocar o

diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos, Freire fundamenta o projeto de transformação social em bases renovadas que convergem para a humanização sociocultural da humanidade em seu todo.

A *dialogicidade* é a prática do diálogo verdadeiro, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência existencial do ser humano porque constitui-se na própria vocação de nossa espécie radicalmente aberta ao mundo e, por isso mesmo, é histórica, incompleta e sedenta de humanização. É pelo diálogo, que implica em uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**. (FREIRE, 1993, p. 78).

Nesses termos, o fundamento central da proposta antropológica freiriana é o *diálogo*. É na palavra pronunciada, que revela o mundo, que os homens se fazem ao fazer e refazer o próprio mundo (FIORI, apud FREIRE, 1993). O diálogo é, então, esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo (Ibidem). E, consequentemente, a cada ser humano impõe-se o desafio do aprender a *dizer a sua palavra*, como exigência fundamental de sua humanização. É a partir dessa pronúncia singular que nós nos tornamos sujeitos históricos capazes de construir intersubjetivamente uma sociedade em comunhão de objetivos e vivências.

> O diálogo fenominiza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se (...). O diálogo não é produto histórico, é a própria história. (FIORI, apud, FREIRE, 1993, p.16).

A partir do conceito de *dialogicidade* o pensamento freiriano conquista uma originalidade e fecundidade exemplar em termos de visão antropológica coerente para analisar a história e a sociedade contemporânea. As concepções freirianas de ser humano e sociedade, bem como sua visão de história como processo de humanização do mundo, inspiram uma *racionalidade original* e originária enquanto fundamento de suas propostas antropológica, política, epistemológica e ética.

> É importante insistir em que, ao falar do 'ser mais' ou da humanização como vacação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista (...). Daí que insista também em que esta 'vocação', em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. (FREIRE, 1994, p. 99).

O fundamento de uma pedagogia dialógica em Freire (1994) emerge da própria natureza do ser humano em sua auto-construção na história, que mostra uma essencial abertura diante do mundo e dos outros, porque é um ser inconcluso, inacabado, incompleto e existencialmente insatisfeito com o que já é. Essa abertura ao novo, às possibilidades que estão por realizar-se, é o que impulsiona a nós, seres humanos, para o *ser mais*. É uma característica própria da nossa espécie que Freire chama de *vocação ontológica* para a humanização, ressalvando que tal vocação não deve ser entendida como algo inato e/ou um *a priori*.

Portanto, a natureza humana vai se processando na história a partir da luta pela liberdade e/ou afirmação livre das pessoas. E essa luta tem como impulso a racionalidade dialógica que, da mesma forma, não é um a priori, mas uma condição existencial da própria humanização, que se processa historicamente em um mundo concreto e exige a superação das *situações limites* que nos condicionam e/ou oprimem.

Então, ao concebermos uma Pedagogia do diálogo em Freire, estamos compreendendo seu conceito de dialogicidade, ser humano, visão de história, sociedade, política e educação, enquanto proposta de humanização do mundo e recriação da cultura em suas diferentes formas de realizar o potencial o *ser mais* intrínseco à vida humana. Essa proposta, implica entender o ser humano não apenas como *razão,* estrutura lógica, consciência. Mas, a concepção antropológica de Freire converge para uma visão integral da existência humana, ao valorizar, de forma equilibrada, todas as dimensões de nossa vida: corpo, mente, coração, sentimento, emoções, sentido, intelecto, razão, consciência, entre outras. Como nos diz Freire (1994),

> A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade - razão, sentimentos, emoções, desejos - que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (p. 75-6).

Nesse sentido, Freire define o conceito de *corpo consciente* como base para superar a histórica dicotomia entre corpo-espírito; sentidos-razão, que predominou na filosofia

ocidental e continua hoje na raiz dos processos culturais opressores e alienantes da existência humana. A denúncia de Freire à visão antropológica tradicional parte do fato que esta,

> Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e como os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como 'corpos conscientes (FREIRE, 1993, p. 63).

Ao contrário do que essa visão objetivista define, Freire entende que o ser humano constitui-se dialeticamente e, por isso mesmo, dialogicamente com o mundo. A vida humana é abertura ativa ao mundo porque a essência da consciência humana é atividade, intencionalidade, relação com os outros e com as diferentes realidades existentes no mundo. E, portanto, somente na comunicação tem sentido a vida humana, por que é a partir da relação dialógica de quem se comunica que é possível o verdadeiro *con-viver*, ser com os outros e humanizar-se em comunhão. Ou seja, o diálogo que alimenta a comunicação, é a alavanca do verdadeiro processo educativo do ser humano.

> Ao contrário da 'bancária', a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. "Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma" (FREIRE, 1993. p. 67).

Considerações Finais

A partir de uma visão antropológica inovadora e fecunda em Freire, podemos repensar as tramas e potencialidades do existir humano no mundo sociocultural da atualidade, apontando para os seguintes desdobramentos pedagógicos:

1) No *Legado de Freire*, de modo mais sistemático na *Pedagogia do Oprimido*, encontra-se uma análise crítica sistematizada do mundo da opressão em seus processos culturais, que hoje desumanizam milhões de pessoas no mundo todo. Mas, além da crítica, Freire constrói novas bases antropológicas para desenvolver novos processos históricos rumo à elaboração de uma cultura dialógica, libertadora e emancipatória. (Dicionário Paulo Freire, 2018).

2) A *dialogicidade, ação dialógica* ou *ação cultural* para a liberdade é concebido por Freire como um caminho de reconstrução da vida em sociedade e, portanto, um *projeto maior,* que se articula a partir de uma visão de sociedade igualitária, concepção de vida humana dialógica e dialética e uma proposta de educação radicalmente libertadora que, no conjunto,

se articulam a partir da racionalidade dialógica (ZITKOSKI, 2000). É uma proposta pedagógica que busca construir a existência humana de modo crítico e criativo frente aos mecanismos sociocultural que nos condicionam, atrofiam e objetualizam no contexto de hoje.

(3) A *mobilização da esperança*: Freire é esperançoso diante do desafio de construirmos uma sociedade mais igualitária, justa e solidária. Mas, para que esse sonho ou utopia de sociedade se torne realidade concreta na história da humanidade, ele defende a afirmação de uma nova cultura, enquanto busca de sentido para o nosso viver e existir no mundo. Essa cultura brota do impulso de liberdade dos oprimidos e segue uma lógica anárquica frente aos sistemas vigentes, porque se orienta por uma racionalidade distinta. A racionalidade preconizada aqui define-se pelo seu potencial dialógico, amoroso e humanista, enquanto base para elaborar uma *cultura biófila*, crítica e essencialmente libertadora.

4) A *pedagogia dialógica libertadora* como obra coletiva, que não é apenas sonho, utopia e/ou idealização, mas um processo que já está sendo construído através dos diferentes movimentos que produzem novas experiências de vida em sociedade. A história de organização dos setores marginalizados e/ou excluídos da sociedade em países latino-americanos, por exemplo, demonstra que a vida humana revela sempre novas potencialidades diante dos condicionantes sócio históricos que a atrofiam (ZITKOSKI, 2006). Ou seja, a *Pedagogia do Oprimido* não é um livro apenas e nem uma obra só de Paulo Freire, mas um projeto coletivo sonhado por milhões ao redor do mundo. Uma obra que inspira e mobiliza projetos sociais e coletivos engajados em lutas emancipatórias. Portanto, é uma pedagogia em construção que está em curso na sociedade atual.

Referências

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

_____. *Pedagogia da Esperança.* São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Indignação.* São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1993.

STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autentica, 2018.

ZITKOSKI, Jaime J. *Horizontes da Refundamentação em Educação Popular:* um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: URI, 2000.

_____. *Paulo Freire & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

O ESTÁGIO "CURRICULAR" NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE INQUIETAÇÕES, QUESTIONAMENTOS, CONVIVÊNCIAS E ESPERANÇAS

Janaína de Oliveira Terra[1]
Nathalia Lima Pereira[2]
Dilmar Xavier da Paixão[3]

Resumo: O presente estudo traz questionamentos sobre os currículos formadores dos recursos humanos e seus campos de estágios e práticas voltadas para o campo da saúde. Inquietações sobre o ser profissional na realidade de um sistema de saúde que, a cada dia, mais necessita de profissionais capacitados e, acima de tudo, humanizados em sua práxis. E, sob a ótica de Paulo Freire, a esperança fomenta a busca de novos modelos de aprendizagem, que não subjuguem seus acadêmicos, mas que os visualizem como sujeitos, dotados de saberes, anseios e ativistas de seus próprios processos formadores profissionais, pautados em suas relações interpessoais e, principalmente, na sua capacidade de lidar com suas próprias emoções e sentimentos, isto é, seu autoconhecimento e automotivação perante a sua vida e as realidades que a constituem e a cercam no convívio cotidiano.
Palavras chave: Formação. Currículo. Profissional da Saúde.

Considerações iniciais

A proximidade da data de formatura da graduação conduz quem se aproxima da vida profissional há pelo menos três tipos de sentimentos: inquietações, questionamentos e esperança. A convivência associa esses sentimentos e os vincula ao mesmo objetivo: estar melhor preparado(a) para o mercado de trabalho, residências multiprofissionais, mestrado e estudos afins.

A inquietação advém sobre a ansiedade presenciada por qualquer graduando em fase final de curso. Questionamentos, propondo-se à argumentar o modelo de formação profissional e a complementação do conhecimento adquirido nos estágios curriculares. Completa-se na esperança de se tornar um(a) trabalhador(a) melhor preparado, sem vícios de robotização do cuidado e atuante na não perpetuação dos estigmas de saúde: humano.

Há um molde profissional que a Universidade pretende formar cada aluno. No caso de um graduando em enfermagem, por exemplo, baseia-se em alguns parâmetros, tais como: responsabilidade, ética, liderança, capacidade de comunicação e tomada de decisões. Na prática, os atributos citados são relevantes para o trajeto profissional, mas não tanto, quanto

[1] Acadêmica de Enfermagem, Integrante do LERASEQ/NES/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: terrajana01@gmail.com
[2] Acadêmica de Enfermagem, Integrante do NES/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: nathilimap@gmail.com
[3] Doutor em Educação. Professor Adjunto, UFRGS, e-mail: leraseq@ufrgs.br

aprendizados de vida, que formem um cidadão sensível aos colegas trabalhadores e aos usuários os quais acolhe.

Este texto busca refletir e problematizar sobre algumas inquietações de uma graduanda em curso superior, que, enquanto trajeto de sua formação, observa pontos relevantes, quais sejam, as grandes necessidades de complementar força de trabalho com menores custos para empresas e órgãos públicos, a observar, mais uma vez, a grande demanda de trabalho, enquanto sobrecarga de uma equipe multiprofissional e as responsabilidades advindas do processo de trabalho das instituições públicas.

Valendo-se do método da problematização e da dialogicidade humana e amorosa indicada por Paulo Freire, essa temática foi escolhida a partir das experiências e desafios presentes durante estágios extracurriculares e o estágio curricular supervisionado do curso de graduação. O plano pedagógico tem por objetivo refletir e problematizar a relação do estágio curricular obrigatório através das formas de trabalho conversando com ensinamentos de Paulo Freire.

Desenvolvimento: considerados sobre a simulação realística cotidiana e a prática profissional do trabalhador e trabalhadora

As diretrizes nacionais dos cursos de graduação estão dispostas na Resolução de nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011). Esse documento disserta sobre os cursos obrigatórios para a titulação profissional, os estágios supervisionados curriculares e orienta o contexto e os requisitos fundantes de qualificação do(a) novo(a) profissional.

A formação, ao final do curso, pelos estágios curriculares, no caso da enfermagem está distribuída em um semestre em hospitais gerais e especializados e outro em unidades da rede básica de serviços de saúde e comunidade.

As atividades prevista com essa finalidade constam no documento denominado Projeto Pedagógico do Curso. Pode ser designado, também, por nomenclatura similar à Projeto Político Pedagógico do Curso. Em qualquer das elaborações, é redigido e proposto pela instituição de ensino, que estabelece aspectos como a funcionalidade, a carga horária, o elenco das disciplinas e os conteúdos, além das possibilidades de estágio durante a formação (CNE, 2011).

Estágio é considerado como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no exercício da função e visa ao ensino produtivo de estudantes para o mercado de trabalho. Pode ser de caráter não obrigatório, quando a atividade é opcional e de carga horária

complementar, ou ser obrigatório, quando a carga horária é requisito para obtenção de título, ponto problematizado reflexivamente nesse relato de experiência (BRASIL, 2008).

Como esse estágio não se caracteriza por vínculo de emprego de qualquer natureza, não pode ser descontado nenhum encargo social, trabalhista ou previdenciário. Pelo que está regulamentado, há limitação no contrato de estagiário(a)s em relação ao quadro de pessoal das instituições concedentes; entretanto, tal modalidade não se aplica aos estágios de níveis superior e médio (BRASIL, 2008).

Além da necessidade do conhecimento técnico relembrado no decorrer do curso, a pessoa estagiária vive em um profundo processo de transformação. Lembra-se que se está na fase final da formação universitária. Nesse momento, é preciso estar presente, todos os dias, uma quantidade significativa de horas, tendo-se por frente a realidade que, muitas vezes, apresenta-se variável e questiona algumas condutas, posturas, modelos de cuidado, personalidades.

Esta é a oportunidade de convívio diante da maior simulação realística do cotidiano de um trabalhador e trabalhadora. Seja em qualquer processo formativo profissional, seja nessa simulação incorporadora de momentos de cansaço e/ou retomada de sentimentos de extrema importância no conviver do estagiário(a), naturalmente, ser humano.

O medo, a ansiedade e a cautela são assistentes desde as práticas iniciais; todavia, sensações vivenciais como a paciência e a empatia fazem com que se possa identificar com a equipe e com as pessoas usuárias. Isso qualifica o serviço prestado para além da resolutividade de uma determinada situação profissional.

Seguindo a descrição, tais ações ainda não são complementadas no ambiente e na formação acadêmica. Há quem diga que esses atributos não podem ser adquiridos em sala de aula. No entanto, o que se pensa em voz alta é sobre a necessidade de repensar e reorganização, criar construtiva e interativamente, o espaço desse aprendizado.

Em um ambiente realístico como o estágio curricular assim descrito, se houver trabalhadores empenhados com a sua ação em campo é possível observarem-se grandes exemplos e opções de como se podem operacionalizar, com melhor qualificação, as atividades profissionais pós-formatura. Visibilidades de condutas menos elogiáveis, também, disponibilizam ensinamentos a que observa o cenário com atenção.

Entre as expectativas e as realidades, a vida profissional é, portanto, gestada em percursos variados e que, nem sempre, decorrem dos inter-relacionamentos das instituições formadoras com a sociedade. Sob a ótica de Paulo Freire, uma educação realmente humanizadora, necessita de conceitos e alcances que nos distanciam da reprodução de

mecanismos opressivos típicos das concepções depositárias do conhecimento e aprendizado. Diante disso, torna-se substancial a discussão de como instaurar um “diálogo com” e não um “diálogo para” (PAIXÃO; COLLE; ANTONIOLLI, 2015).

Em Paulo Freire, reforçam-se estímulos e motivações para refletir-se, ainda hoje e sempre, o modelo da educação que vem sendo “perpetuando”, pois, via de regra e na maioria dos ambientes formativos, caracteriza-se e se reproduz como lógica mecanicista e incapaz de considerar a autonomia e muitos dos saberes populares de seus membros e das comunidades.

Os estágios curriculares e extracurriculares, assim como os campos de práticas disciplinares durante a formação profissional, são oportunidades para a academia universitária dialogar com a sociedade adscrita, momentos de serem compartilhados conhecimentos e saberes, sobretudo entre os profissionais atuantes na sociedade e o(a)s futuro(a)s profissionais.

A percepção e a experiência têm revelado aspectos importantes para a consideração de quem tem o poder decisório em cada uma das fases formativas e de aprendizado. É humano e justo lamentar-se que, por diversas vezes, tais oportunidades valiosas sejam desprezadas para que se cumpra o reinado de imposições da academia. É a situação de ambiências hostis, listas de tarefas impostas aos seus educando(a)s, sem considerar espaços variáveis e alternativos para aprendizados com a realidade. Lembre-se que se apresentam eventos cotidianos de estágios e práticas curriculares que nem sempre são iguais em todas as unidades de estudos.

Contudo, recorre-se à conexão com o convívio diário, concordando-se com a afirmativa de que a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

É necessário que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Tal ensinamento de Freire precisa acompanhar os passos trilhados ao longo dos caminhos para tornar-se profissional e prosseguir desde a escolha de uma profissão até as etapas da formação e em educação permanente (PAIXÃO; COLLE; ANTONIOLLI, 2015).

A universidade em seu conceito de origem, combinada com a estrutura de realidades práticas e de embasamentos teórico, contribui para o crescimento não somente profissional, mas, sobretudo, pessoal de seus educandos, uma vez que elabora, questiona e viabiliza situações para escolhas e tomadas de decisões dos mesmos. Para além disso, outras oportunidades acadêmicas podem favorecer novos conhecimentos e inserções e prevenir desacomodações por vezes existentes em comportamentos de atividades exaustivas e repetitivas. Portanto, tais experiências e seus respectivos aprendizados e conhecimentos,

propiciam o estruturar-se do profissional, o que era almejado ser e que se torna real no seu desempenho de profissional e ser humano (PAIXÃO; COLLE; ANTONIOLLI, 2015).

A reorganização dos espaços para a aprendizagem

Durante a graduação o(a) aluno(a) observa em sua trajetória acadêmica que nos ambientes de trabalho nos quais se torna presente como estagiário(a) há uma responsabilidade que lhe é adjunta. Essa responsabilidade, por vezes, é equivalente como a de qualquer outro empregado ou servidor; entretanto, carece de melhor análise sobre os fatores relacionados a que não tenha esse vínculo subordinativo.

Como dito anteriormente, há um grande aprendizado enquanto estagiário(a) por conta da maior "necessidade" do empregado do serviço, inclusive o gestor local, em obter mais força de trabalho e a menores custos, independente que o local da atividade seja do modelo público, privado ou misto.

Este conhecimento é real como vivência e aprendizado. Coloca cada estagiário(a) em condições de melhor preparado para o desempenho futuro de trabalhador(a) graduado(a). Apesar disso, há questionamentos sobre o futuro, uma vez que, após ser estagiário, permanece a dificuldade de torna-se efetivamente um ser profissional. Uma razão explícita e nem sempre considerada é o caso de algumas instituições que, reduzindo os custos de contratar recursos humanos para o trabalho, prioriza seus locais de desempenho como campos de estágios curriculares obrigatórios ou voluntários. Manobras diversionistas enfrentam a legislação, como infeliz contexto.

Outros modelos para a formação de recursos humanos podem ser apresentados e aplicados em espaços coletivos do contato entre a equipe multiprofissional, trabalhadores, usuário(a)s e estagiário(a)s em uma mútua troca de saberes e conhecimentos. Favorecendo-se o aprendizado mútuo, não somente há ganhos para o(a) aluno(a) em formação, mas, também, a todos em seu entorno, de forma estimulante e inovadora.

No ano 2000, o Ministério da Saúde lançou o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, configurado, atualmente, na Política Nacional de Humanização. Porém, ainda no início do século, já era notória essa necessidade de refazer novas práticas em saúde, com objetivo de promover uma nova cultura de atendimento à saúde e se organizarem elementos e propostas que a constituem.

Para além disso, para se ter uma humanização na assistência em saúde, é de suma importância que também o(a)s profissionais sejam cuidado(a)s e se mantenham a atenção

dirigida à formação dos profissionais em saúde. Importa reconhecer-se que, muitas dessas dificuldades de interações encontradas nesse percurso, caracterizam-se por falhas na formação desses profissionais, ainda configuradas ao modelo biomédico e suas estruturantes e engessadas práticas de ensino (MARTINS, 2006).

A partir das reflexões que geraram a construção desse manifestar textual, pode-se compreender e se assegurar que, quando se fala em humanização nas práticas em saúde, busca-se atribuir esse termo e seu significado em ações não mecânicas, nem grosseiras e não autoritárias perante as pessoas usuárias e profissionais. Sendo isso compreensível, quer-se também salientar que as ações necessitam alcançar as pessoas reiteradas e disseminadas durante esse processo da formação dos futuros profissionais de saúde, para que esses indivíduos quando chegarem na ponta de atuação nos serviços de atendimento estejam estimulados e conscientizados para acolherem as pessoas verdadeiramente como seres humanos, não perpetuando práticas mecanicistas e não humanizadoras.

Através da busca desses novos modelos de espaço, espera-se que se consiga compreender o trabalho com métodos criativos de reflexão e construção coletiva, geradores de espaços para o diálogo, em que as pessoas possam se expressar e, sobretudo, escutar e compreender, acolher e emancipar, os outros e a si mesmos. Estimula-se, por derradeiro, a ideia freireana de que não há saber superior ou inferior, há saberes que se complementam e novos saberes advindos das trocas de conhecimentos proporcionadas pelo conviver (FREIRE, 1998).

A convivência construída nos locais de estágios e contato com a comunidade e usuários que acessam os serviços de saúde por parte das autoras revelou que há uma grande demanda de trabalho e, consequentemente, de responsabilidades científicas e pré-profissionais para o(a) estagiário(a) no exercício da sua atividade. Dessas pautas anteriores problematiza-se o como e os porquês dessas ações influenciarem no modo de pensar, agir e programar o cuidado no campo e núcleo de trabalho (SAMPAIO, 2004).

Essa discussão conduz ao encontro do que Freire firmou na escrita da sua pedagogia da indignação, de que a natureza esperançada da educação, se funda em determinadas qualidades que, ao serem constituídas no processo da formação da existência humana, algo maior do que a experiência vital, a significam. Ainda seguindo a lógica de Freire, o mesmo amplia sua orientação com a seguinte análise:

> A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se,

> inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (FREIRE, 1997, p. 52).

Tem-se plena consciência de que se está em constante aprendizado no processo de formação acadêmica, que estágios e campos de práticas são oportunidades de contato fidedigno com a comunidade externa aos muros da Universidade, contatos esses que proporcionam diferentes saberes e formas de conhecimentos; porém, que, nem sempre, são os ensinamentos engessados que a academia determina a aprender e a buscar no processo da formação profissional.

O saber técnico científico, proveniente da formação pautada na fragmentação e na compartimentalização do ser humano, não consegue ampliar o conhecimento a ponto de perceber que não é o objeto o cerne do seu trabalho, mas o sujeito inteiro, com sua singularidade, suas emoções, suas crenças e seus valores (MARTINS, 2006).

Considerações finais

A discussão proposta ao se relatar tal experiência acadêmica no estágio curricular não pode ser controversa, nem priorizar a redução da prática do conhecimento adquirido durante toda a graduação a um ato de fazer-fazer para completar tarefas supostamente indicadas como obrigatórias à finalização das etapas do curso e na aprovação do dito estágio curricular.

A atual conjuntura política e institucional de alguns setores, mesmo públicos, faz com que estagiário(a)s sejam menos estudantes e mais trabalhadores, pelo fato de que há foco em diminuir custos e, sendo assim, aumentam a carga de trabalho individual.

Nesse sentido, reforça-se o pensamento pela ideia de acrescentar força aos vínculos com a comunidade e o território vivo, com os trabalhadores e o sistema público de saúde. Amplia-se o modo de olhar e de atuar na realidade social das pessoas usuárias do Sistema Único de Saúde, de forma ampliada e a partir da compreensão e da exposição de competências no âmbito do preparo e das habilidades humanas e dialógicas, interessadas em valorizar o indivíduo, emancipando-o, seja ele usuário(a), trabalhador(a), estagiário(a) ou, em seu conjunto e extensão, a rede de contatos.

Estimula-se a supressão do modelo institucional antigo, ainda vigente, enfatizante das habilidades técnicas e não humanas. Para que haja um melhor cuidado, de forma holística e emancipatória da pessoa em transformação, da condição de estudante para a de

trabalhador(a), sugerem-se observações e atuações atentas a identificar quais as atitudes solicitadas, adotadas e qual o nível de profissionais formados, com quais saberes, ideologias, métodos e experiências. Sobretudo, é necessário buscarem-se mudanças perante os aspectos formativos e de aprendizado, em especial da área dos profissionais em saúde, sejam modificações em seus currículos formadores, como em seus campos de práticas e de estágios, porque repetindo Freire: mudar é difícil, mas é possível!

Referências

BRASIL, Lei n° 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre os estágios dos estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 set. 2008.

BRASIL, Resolução Conselho Nacional de Educação n° 3, de 7 de novembro de 2001. Dispõe sobre o conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 nov. 2001.

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

_____. *Pedagogia da Indignação.* São Paulo: Martins, 2000. 63 p.

MARTINS, Maria Cezira Fantini Nogueira. Escola de Saúde Pública. A Humanização em Saúde. *Boletim em Saúde*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.110-118, dez. 2006.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da; COLLE, Marli Boniatti; ANTONIOLLI, Silvana Aline. A responsabilidade ao tornar-se profissional. *Vozes do Partenon Literário*, Porto Alegre, v. 7, n. 50, p.50-57, nov. 2015.

SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, [s.l.], v. 18, n. 2, p.1299-1311, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0264.

PENSAR, SABER E FAZER: QUANDO AS INTERFACES FAVORECEM O APRENDER E O CONHECER CUIDANDO A INTEGRALIDADE COM CIDADANIA

Janaína de Oliveira Terra[1]
Silvana Aline Antoniolli[2]
Dilmar Xavier da Paixão[3]

Resumo: A integralidade, o cuidado e a cidadania compõem um dispositivo interfaciado de mecanismos humanos diretamente relacionados com possibilidades de favorecimento para aprendê-lo e o conhecer, desde que sejam prefaciados pela tríade: pensar – saber – fazer. Este trabalho compartilha a preocupação com a formação e a humanização dos recursos humanos em áreas sensíveis como são a educação e a saúde das pessoas. Recolhe-se a constatação de que componentes do amor e do coração conferem à Pedagogia uma esperança freireana ímpar, capaz de fornecer estímulos fortes para que se reconstruam diálogos, rearticulem saberes e se superem os obstáculos que dificultem a humanização e a amorosidade.
Palavras chave: Cuidado. Integralidade. Cidadania.

Considerações iniciais

A atual situação brasileira exige que seus setores essenciais da sociedade encontrem alternativas ao enfrentamento da urgência dos problemas em campos como educação e saúde, na busca de resolutividade, eficaz e rápida, para os desafios apresentados.

Na busca pela humanização do cuidado, segmentos como os lócus da área da educação e da área da saúde têm significativos compromissos com a sociedade, independente da linha e do matriciamento cartográfico dessa atuação profissional, se acontecer no âmbito do setor público ou na ambiência do ramo privado, pois o cuidado envolve educação e tem ligações muito profundas fundantes com a saúde.

O Sistema Único de Saúde-SUS, criado à luz da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reservou lacunas para essa complementariedade entre os itens sociais. Mais além, previu a formação dos seus recursos humanos regulada pela organização da rede pública do sistema. A partir de uma teoria caixa de ferramenta, um quadrilátero foi sugerido, englobando a formação, a gestão, a atenção e o controle social (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Esses quatro aspectos servem às considerações avaliativas dos segmentos de reconstrução da sociedade, como são a educação e a saúde.

[1] Acadêmica de Enfermagem, Integrante do LERASEQ/NES/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: terrajana01@gmail.com
[2] Mestranda em Enfermagem. Enfermeira Especialista em Saúde Pública, Acadêmica de Enfermagem, Integrante do LERASEQ/NES/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, e-mail: linelli@bol.com.br
[3] Doutor em Educação. Professor Adjunto, UFRGS, e-mail: leraseq@ufrgs.br

Recentemente, foram apresentadas pistas para favorecer o encontro do que fazer público com a educação, as vulnerabilidades, o bem viver e a pedagogia para a comunicação universitária (PAIXÃO, 2018). A pedagogia do amor e do coração pensada para dialogar com a abordagem freireana na reconstrução e superação dos obstáculos contemporâneos convoca pensares, saberes e fazer que favoreçam o aprender e o conhecer capaz de cuidar a condição humana e o culto da integralidade com cidadania.

Ao se comunicar com pesquisas científicas como essas e compartilhar vivências profissionais de áreas com diferentes olhares sobre educação e saúde, este trabalho expressa o objetivo de problematizar a discussão entre a formação e a humanização dos recursos humanos, principalmente, em saúde e educação.

Com abordagem qualitativa, o tema é abordado tendo por origem a experiência da atuação profissional no Sistema Único de Saúde-SUS, a vivência acadêmica discente e o território vivo do trabalho docente em cenários do mesmo contexto.

A problematização reconhece as contribuições para a rede de cuidados e para a ação formativa da tríade: pensar – saber – fazer, tanto melhor quanto mais pontos de contatos forem estabelecidas travessias práticas voltadas à integralidade e à cidadania.

Desenvolvimento

Há vários reconhecimentos favoráveis ao SUS como principal política pública brasileira: abrangência, acesso, vínculo, resolubilidade, longitudinalidade, focalização na família e a orientação comunitária através da amplitude das ações da estratégia de saúde da família (STARFIELD, 2002). Entretanto, um exame mínimo sobre a prática de alguns desses aspectos identificará planos e desenvolvimentos truncados da ação tipicamente profissional. O que resta para a formação dos futuros profissionais? Quais estímulos podem ser encontrados ao se comparar a formação, o desempenho profissional e a docência? Na formação têm-se preocupações com isso? Sabem-se quais são os obstáculos e onde se sustentam?

Ayres (2011) destaca que a proposição do conceito de *Cuidado* surge no período mais tardio da reforma sanitária brasileira como movimento reconstrutivo, instruído por um duplo interesse: a demanda por uma atenção integral à saúde, de um lado; e, de outro, a necessidade de humanização das práticas responsáveis pelas respostas a essas demandas.

Embora tratadas de modo independente, essas duas ordens de motivações, simultaneamente práticas e instrumentais confundem-se nas soluções que apontam, como

assegura Ayres (2011). Podem ser consideradas práticas nas dimensões éticas, morais e políticas. Como instrumentais, ficam reservadas a contextos cognitivos, técnicos e administrativos.

O cuidado promete a atenção à saúde integral e humanizada por movimentos de fazer aparecer sujeitos onde antes havia apenas objetos – doenças, órgãos afetados, funções alteradas e ações limitadas. Promete promover o diálogo onde antes onde só havia monólogos dirigidos e prescrições; além de totalidades em sentido disperso em fragmentos objetivos (AYRES, 2009).

Entre expectativas e realidades, buscou-se, a partir da aproximação e da interseção entre essa profissionalização humanizada, através de suas diferentes práticas, identificar e apontar novas soluções para a resolutividade desses problemas contemporâneos.

Utilizam-se inovações para o educar e o assistir em saúde, como forma de, reflexivamente, trabalhar a contextualização interacional dos profissionais, a gestão governamental com a sociedade e o controle social somada a humanização dessas áreas, como bem recomendam os ensinamentos de Paulo Freire em toda a sua obra.

Trata-se de um relato de experiência, com delineamento descritivo com abordagem qualitativa. Esse relato pautou-se na vivência de profissionais com atuação no SUS, em uma capital do sul do país, em cenários diferenciados e ao mesmo tempo próximos, no período temporal de setembro de 2017 a setembro de 2018. Uma acadêmica de enfermagem interessada na área da atenção básica, porta de entrada do sistema de saúde, um sanitarista e enfermeiro com vivência como docente em uma universidade pública e uma enfermeira especialista em saúde pública e mestranda em enfermagem com atuação na atenção primária em saúde da citada rede de assistência.

Utilizaram-se para a construção desse relato de experiência, estudos das publicações com base em referenciais teóricos nacionais, dos últimos cinco anos, além de periódicos e livros imprescindíveis para o tema, independente do ano de publicação.

Uma primeira e grave constatação é a de que a educação brasileira é gestada em percursos variados, pouco articulados e que, nem sempre, decorrem dos inter-relacionamentos das instituições formadoras com os quadrantes de necessidades desses recursos humanos.

Quando pensadas e prometidas a qualificação e a observância de interfaces que favoreçam a cidadania e a integralidade dos procedimentos e ações de saúde, por exemplo, ainda assim as interfaces são frágeis na construção do conhecimento, da integralidade e da cidadania.

Se autores como Enguita (2004) discorrem sobre o papel da instituição escolar, se conservadora e reprodutora na sociedade ou destinada a transformá-la, e Canário (2007) questiona se a escola tem futuro, para que os indivíduos possam se envolver em uma educação realmente humanizadora como ensina Freire (2011), precisam-se conceitos e alcances que o distanciem da reprodução de mecanismos opressivos típicos das concepções depositárias do conhecimento. Torna-se necessário então, instaurar um "diálogo com" e não um "diálogo para" os outros sujeitos dessa sociedade que necessita de saúde e educação com qualidade e humanização.

Neste contexto, aprender e conhecer reivindicam mais do que a tríade estabelecida no conjunto de pensar, saber e fazer. A tecnologia reivindica espaços tal qual a humanização das atuações.

As inovações tecnológicas têm sido verificadas e adotadas com velocidade constante como providências educativas e promotoras da saúde e da segurança no Brasil. A formação técnica e universitária esforça-se muito, todavia, carece de tratativas curriculares com interdisciplinaridade, pouco conferindo de capacitações acadêmicas interativas.

Se a interatividade intracursos e interformativa na universidade é frágil, como esperar uma interprofissionalidade mais produtiva na atenção profissional? O despreparo dos gestores na área da saúde é outra barreira de graves consequências para a vida e o bem viver, tanto dos profissionais quanto dos usuários do SUS.

Estudos desenvolvidos sobre a compreensão histórica e contemporânea dessa realidade de formação e transformação do trabalho em saúde e da educação evidenciam passagens de sistemas antes aceitos e ordenados de modo isolado para outros colaborativos interdependentes, tal qual a mudança de atenções intrainstitucionais para cuidados voltados ao enfrentamento e à réplica do fluxo global de substancias educativas, dos recursos didáticos e das inovações no campo do trabalho em saúde.

Entre as aplicabilidades, essas inovações estão sendo implantadas nas redes públicas dos serviços da atenção primária em saúde e que servem de campo de estágios na formação profissional, aproximando os acadêmicos do cuidado centrado na pessoa, na humanização e na corresponsabilização do indivíduo com sua saúde e um rico aprendizado do uso de tecnologias leves no pensar e produzir saúde, promovendo o conhecimento e o aprendizado coletivo das comunidades (PAIXÃO, COLLE, ANTONIOLLI, 2015).

A partir dessas colocações, as tecnologias atuais são necessárias para a evolução da saúde e da educação, mas elas não podem ser substituídas pela força do envolvimento do cuidado centrado no outro, da humanização.

O cenário de crise da conciliação vivenciada pela sociedade moderna entre o desenvolvimento e a humanização no cuidado à saúde e à educação reforçam que a população está inserida em um processo produtivo do cuidado. O desafio dessa conquista está na intervenção profissional multifatorial e interdisciplinar, que visualize a pessoa como centro da atuação e sujeito da política pública (CARINO, 2015).

Rubens Alves (1984) ofereceu há mais de três décadas uma contribuição para o raciocínio emergente, indagando com uma questão valiosa sobre o que é mais importante, se saber as respostas ou saber fazer perguntas.

Considerações finais

Para que se processe a mudança ambiciosa de tempos melhores para a sociedade brasileira e a humanização do cuidado, sugerem-se buscas a concepções e conceitos de maior amplitude, tal qual o interesse pela interdisciplinaridade e interdependência em educação e pela aprendizagem transformadora.

Necessita-se a manutenção atenciosa capaz de identificar emergências conceituais e práticas. Retroalimentar conteúdos formativos dos recursos humanos é modo de universalizar a integralidade e de promover a cidadania, também, no cuidado das pessoas. A contribuição de Chiavenato (2013) alcança etapas hierárquicas, a saber: planejamento, organização, direção, controle e avaliação.

Portanto, essa versão compartilhada insiste nas modalidades com as quais diferentes elementos de um sistema interagem e se beneficiam mutuamente. Entre as muitas vantagens, compreensões e afinidades, o SUS precisa ser respeitado em suas diretrizes, princípios e como política pública de saúde.

A construção de novos conhecimentos, as tecnologias, a inovação e ações que ampliem o acesso da sociedade, da universidade, dos profissionais e usuários do SUS, se faz urgente. As adversidades no âmbito da atenção, gestão, educação e controle social no SUS são conhecedoras pela sociedade e, desafiadoras cada vez mais, em nossa realidade, como cidadãs e cidadãos brasileiros.

Entretanto, para que se processem mudanças significativas na saúde e educação sugerem-se a promoção do cuidado através da humanização e a inovação necessária para uma reformulação do sistema educacional e de saúde brasileiros para permitir a qualidade do bem viver da sociedade brasileira.

Referências

ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos.* São Paulo: Paulinas, 1984.

AYRES, José Ricardo de C.M. *Cuidado*: cuidado e interação nas práticas em saúde. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

_____. O cuidado e o espaço público da saúde: virtude, vontade e reconhecimento na construção política da integralidade. In: PINHEIRO, Roseni e SILVA JUNIOR, Aluisio Gomes da. *Cidadania no cuidado:* o universal e o comum na integralidade das ações de saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988.

CARINO, L. Análise dos desafios e das oportunidades de TI na área de saúde no Brasil. In: OLIVEIRA, FB; KASZNAR, IK. *Saúde, previdência e assistência social:* políticas públicas para o fortalecimento da cidadania. Rio de Janeiro: E-Papers; 2015. p. 212-221.

CECCIM, RB; FEUERWERKER, LCM. *O quadrilátero da formação para a área da saúde:* ensino, gestão, atenção e controle social. Physis [Internet]. 2004 Jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>. Acesso em 4 out. 2018.

CHIAVENATO, I. *Introdução a teoria geral da administração*. 7 ed. São Paulo: Manoel, 2013.

PAIXÃO, DX. *O compromisso da universidade com um quefazer público ao encontro da educação social e do bem viver:* por uma pedagogia da comunicação universitária [tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; 2018.

STARFIELD, B. *Atenção primária*: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: Unesco-Ministério da Saúde, 2002.

ANDARILHAGENS FREIREANAS JUNTO AO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Jara Lourenço da Fontoura[1]
Jaime José Zitkoski[2]

Resumo: Este artigo refere-se ás andarilhagens de uma educadora freireana que é professora/educadora desde 1979 e, atualmente, está desenvolvendo um Pós Doc junto (UFRGS) Universidade Federal do Rio Grande sob a orientação do filósofo freireano Dr Jaime Zitkoski, desenvolvendo a pesquisa: *a importância da afetividade no espaço universitário: desafios para o bem viver e a humanização.* A reflexão que segue aborda a importância dos ensinamentos de Paulo Freire na nossa formação continuada como docentes e como pessoas humanas em constante aprendizagem.
Palavras-chave: Paulo Freire. Formação. Educação Superior.

Considerações iniciais

Em 2018 fui convidada para fazer o Pós Doc junto a UFRGS sob a orientação do Dr. Jaime José Zitkoski e resolvi pesquisar sobre algo que me inquieta há muitos anos que é: *A Importância da Afetividade no Espaço Universitário: desafios para o Bem Viver e a Humanização.* E, para tal, estou a pesquisar sobre a dicotomia entre intelecto e sensibilidade afetiva no espaço universitário preponderantemente acadêmico formal, tecnológico, e fechado ao olhar do OUTRO; como forma de resgate de boa convivência e humanização.

Fico inquieta de como buscar e realizar com eficácia tal sentido e fundamento desse encontro com o OUTRO principalmente no nosso caso dentro do espaço universitário. Eis, pois, o grande desafio desse nosso Pós-Doc, de ter que descobrir se existem esses espaços que possam viabilizar nos três segmentos docentes, discentes e técnicos a oportunidade da "*vivência da afetividade, do enxergar o Outro em sua alteridade*". Será que possuímos esperança suficiente para buscarmos essas e outras respostas dentro do nosso meio universitário?

Freire (2011) em seu livro Pedagogia da Esperança fala-nos da educação da esperança, mas não de qualquer esperança e sim, de uma esperança alicerçada na crítica, inserida na realidade do encontro com o outro, com o mundo para poder transformá-lo se for preciso. E afirma que: "Precisamos da esperança crítica, como peixe necessita da água despoluída." (FREIRE, 2011, pág. 10).

[1] Jara Lourenço da Fontoura Professora da FURG (Universidade Federal do Rio Grande) e Pós Doutoranda na UFRGS- e-mail - jarafontoura@gmail.com ou jarafontoura@furg.br
[2] Jaime José Zitkoski - Professor da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e-mail - jaime.jose@ufrgs.br

A construção de um projeto de pesquisa de pós-doutorado sobre a temática "*afetividade nos espaços universitários*", é um tema muito significativo e problemático para nós, educadores; ao mesmo tempo estimulante e desafiador. Um tema como este que estou propondo exige uma pesquisa tanto teórica como de campo, assim como também uma exigente interdisciplinaridade\reflexão\ação da religação dos saberes\fazeres e conhecimentos no campo universitário. A academia tem certa resistência a tudo que se refere à construção do subjetivo\afetivo nos espaços universitários. A preocupação da construção do cognitivo\conhecimento está acima de tudo e coloca-se de uma forma cartesiana desde há muito tempo no meio universitário, inclusive nos dias de hoje.

Pensar a afetividade nesses espaços será uma tarefa árdua e um tanto complexa, porque há uma grande resistência de se deixar envolver por tal competência humanizadora. Pois a crise que se instala hoje é uma crise existencial, e não podemos tentar encontrar as devidas respostas para os problemas dos contextos históricos, econômicos, ambientais, políticos, sociais, se não estivermos conectados eticamente com nossas emoções e a construção da própria afetividade e diálogo com o OUTRO. Perceber o Outro, aceitar o Outro e interagir eticamente com o Outro são processos que parecem não ter eco ou estarem adormecidos dentro do espaço universitário. O individualismo cresce a galope pelos corredores tanto da docência, como entre os discentes e técnicos.

A universidade necessita acordar o seu coração, a sua essência, que é e sempre será de assumir em todos os seus espaços o desenvolvimento do diálogo com todos, e do resgate constante do afetivo nas relações humanas. Não deveríamos esquecer jamais, como nos diz ARROYO (2013), que somos "formadores do humano" e, por isso, nossa tarefa é e deve ser sempre de um vivenciar e ser exemplo constante de uma "*humana docência*".

Desenvolvimento

Ao cursarmos a disciplina do Seminário Avançado: Pedagogias Latino-americanas no Século XXI, coordenado pelo professor Dr Jaime José Zitkoski e dos professores convidados Lucio Jorge Hammes e Rafael Arenhaldt, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cidade de Porto Alegre-RS, pudemos entrar em contato com autores tais como: Moacir Gadotti, Carlos Brandão, Dussel, Quijano, Paulo Freire e Bell Hooks.

Nossa primeira aula foi com o Dr. Thomas Kesselring onde tivemos uma palestra\aula sobre: Implicações éticas dos refugiados. E para nossa surpresa mais

aprendizagens significativas com cada encontro e debate\troca de experiências coletivas dos textos em sala de aula. Eu pareço uma jovenzinha estudando, pois fico ansiosa com a espera da/o próximo encontro\ aula. Muitas vezes chego à aula do Pós Doc muito cansada, pois hoje possuo 57 anos. O meu corpo já não possui tanta vitalidade quando comecei aos 18 anos, embora ainda que minha alma seja jovem e traga muita garra, amorosidade, comprometimento freireano no meu fazer e teorizar.

Nesse instante recordo-me de FREIRE (2000) no livro Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, quando se colocava diante do desafio de continuar lutando, dizia ele:

> Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã. (FREIRE, 2000, pág.116).

Atualmente para fazer o Pós Doc percorro uma distância de ônibus 280 quilômetros para chegar até Porto Alegre, portanto 30 quilômetros até minha casa sendo que 4 Km são de estrada de chão, pois moro na colônia 5º Distrito da Cascata da cidade de Pelotas. A aula começa à tarde, saio de Pelotas às oito da manhã e como é tudo muito longe 5 horas da manhã já estou tomando meu café para não perder o encontro\aula. Como diz Bell Hooks (2017, pág. 265) fico "cansada até os ossos". Fico pensando como nós, professores\educadores, somos incansáveis no que tange ao amor à luta pela EDUCAÇÃO.

E por falar em luta, e em resistência, temos em Brandão (2013), no texto prefácio com o título: *Cinquenta e um anos depois*, no livro Educação Popular: lugar de construção social coletiva, organizado por Danilo Streck e Maria Estebam que reforça que a verdadeira resistência é um compromisso com a vida, com o povo, com o coletivo, com a educação popular viva e dialogicamente ativa. Nesse mesmo livro no texto: *A educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora*, temos a contribuição valiosa de Afonso Torres Carrillo (2013), que nos faz pensar sobre o caráter emancipatório da Educação Popular, dizendo que devemos viabilizar: a curiosidade epistêmica e a atitude problematizadora, colocarmo-nos criticamente diante do mundo. Para pensar, devemos levar em consideração as opções de transformação; devemos reconhecer as formas de raciocinar, conhecer e valorar; devemos viabilizar o pensamento crítico mais do que conteúdos críticos. Pensar criticamente não se esgota no elemento cognitivo, pois a formação do pensamento e da subjetividade críticos é uma experiência coletiva. Devemos ter reflexividade, pois o ser crítico deve incansavelmente buscar a coerência entre pensar e atuar.

A formação neste Pós Doc vem a cada encontro fortalecer **"***a educação como prática de liberdade"* tão falada por Paulo Freire.

Para ZITKOSKI, o profissional da docência precisa:

> Assumir sua condição de pesquisador, pois é fundamental para o professor, é o que garante o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Não há docência sem a reflexão crítica sobre a prática. Ser professor (a) no atual contexto é viver intensamente o seu tempo com consciência crítica e sensibilidade solidária; é aceitar o desafio da formação continuada. Ninguém está plenamente formado ou preparado com uma bagagem de conhecimento suficiente para toda vida. Aprender ao longo de toda vida, ser pesquisador apaixonado é condição para o (a) educador (a) exercer com eficácia o seu trabalho e indispensável paro o exercício de uma cidadania ativa. (ZITKOSKI, 2014, pág.57).

Sinto-me renovada a cada texto\trabalho de grupo. Após esses textos a nossa turma começou a ler livros de Dussel, Quijano, e também da feminista, professora\educadora\universitária negra\ Bell Hooks. Com Quijano temos o desvendar dos olhos para a *colonização de nossa mente e teorias*, mostrando a todo instante em sua escrita e fala a importância de observarmos em nós próprios professores\educadores freireanos\críticos essa colonização tanto em nossos *atos quanto* em nossas *teorias*.

A palavra *descolonizar* começou a ter um eco infinito dentro dos meus pensamentos e reflexões sobre a educação. Como superar o eurocentismo, a importação do conhecimento e dos conteúdos? Ou seja, como mudar a nossa visão sobre essas questões que são também pedagógicas, didáticas do nosso teorizar e fazer a educação brasileira?

Por que a nossa educação tem medo do pensamento pedagógico latino americano?

Ao ler Dussel entendo alguns julgamentos\avaliações sobre o problema essencialmente cultural do continente Latino Americano, a dominação sofrida até os dias de hoje. Em seu texto "20 teses de Política" Dussel (2006), propõe uma importante análise sobre a representatividade política. Para ele, a organização e institucionalização deste poder do povo se viabilizam através do fenômeno do exercício da *potestas*, ou seja, quando há o poder político positivamente descrito. Outra vez, surgem na mente palavras tais como: povo, liberdade, oprimidos, cultura, medo, manipulação, poder, política, ética.

Ao ler o livro Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade de Bell Hooks (2017), uma educadora que se identificava muito com as ideias de Freire, nos faz pensar na sua "*pedagogia engajada"* quando assim se expressa, afirmando que:

> Não podemos nos desesperar diante dos conflitos (...). Todos nós, na academia e na cultura como um todo somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais e a sociedade de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e o nosso amor pela liberdade. (HOOKS, 2017, pág. 50).

E prossegue, dizendo que:

> A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir, Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2017, pág. 273).

Bell Hooks (2017) nos conduz a uma releitura através de seus escritos sobre a mulher negra, sobre o preconceito dentro das instituições educacionais, sobre a diferença entre o feminismos negro e o feminismo branco, e, acima de tudo, ela nos fala do ato de educar alicerçado numa pedagogia engajada. Ao ler seu livro, fui tomada de um entusiasmo intelectual e afetuoso que só percebi que estava amanhecendo quando eu ouvi as cantorias das aves nas cópulas das árvores aqui onde eu moro.

Cada capítulo do livro dialogava com a minha trajetória educacional e entre o êxtase e o contentamento de ter encontrado eco com as escritas da Bell Hooks e as minhas memórias\ vivências freireanas, destaco como muito importante a passagem em que ela fala:

> Espera-se que o os professores universitários publiquem trabalhos científicos, mas ninguém espera ou exige deles que realmente se dediquem ao ensino de um modo apaixonado que varia de pessoa para pessoa. Os professores que amam os alunos e são amados por eles ainda são "suspeitos" na academia. Parte dessa suspeita se deve á ideia de que a presença de sentimento, de paixões, pode impedir a consideração objetiva dos méritos de cada aluno. (HOOKS, 2017, pág. 262).

Bell Hooks trata de um assunto extremamente importante que é a expressão da afetividade, do amor, no espaço educativo. No capítulo Eros, erotismo e processo pedagógico, a autora ressalta sua preocupação com a falta do amor\comprometimento\afetividade dizendo que: "*- Hoje em dia, nem o ensino, nem o aprendizado são muito apaixonados na educação superior"*. Ela acredita em uma educação com uma *"pedagogia engajada*", onde tudo seja viabilizado para a libertação do ser humano, e essa afetividade precisa ser viabilizada e vivenciada. Eu me identifico muito com essa passagem de sua fala, pois desde 1979 eu passo por essas questões em sala de aula com colegas\professores daquele mesmo espaço educativo. Claro que não posso e não devo

generalizar, porém também não posso negar que tal situação acontece até nos dias de hoje. Em Freire (2011) temos que ser educador é:

> Me movo como educador, porque sou gente. Posso saber pedagogia, biologia, como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei que como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 2011, pág. 92).

Sob o nosso ponto de vista "ser gente", "sentir-se gente" é que realmente faz a diferença no meio universitário. Não podemos e nem devemos deixar que arrogância dos títulos adquiridos durante o processo da construção de uma carreira dentro dos espaços da universidade, seja ou tornem esses seres humanos em seres arrogantes. Ao refletir sobre a arrogância intelectual novamente gritam dentro de nós, as leituras feitas anteriormente de Freire e relembramos o que ele sempre afirmava sobre arrogância intelectual, dizendo que:

> Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemologia não me fazem necessariamente um ser mal–amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou eu outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 2011, pág. 143).

Segundo FREIRE (2011), a educação é uma forma de intervenção no mundo e por isso nossa ação como educadores, que somos, não pode ser neutra. Dessa forma, não podemos, como seres humanos que somos, negar a nós mesmos, nossa própria essência. No livro Pedagogia da Autonomia Freire (2011), lembrando-se de Marx e Engels diz que:

> Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião de gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado. (FREIRE, 2011, pág. 125).

Estar aberto ao outro e a esse encontro como gente, é fundamental para as relações afetivas dentro do espaço universitário. É nessa disponibilidade do encontro com o Outro que nos tornaremos melhores e, por conseguinte, geraremos um ambiente mais harmônico e saudável. FREIRE (2011), ao referir-se à atitude de estar "aberto aos outros", salienta que o sujeito inaugura com seu gesto a "relação dialógica" e com essa atitude dá-se o início ao respeito ético da escuta ao outro.

> Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura a fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro. Isso não quer dizer evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2011, pág.117).

Mas, estar aberto ao outro, à escuta desse outro, do diferente de nós, requer que falemos de uma pequena palavra, porém muito intensa e poderosa em seu significado que é a palavra AMOR.

> O amor se vive? Partilha-se o amor? Ele é partilhável? É compartido? Sempre? É recíproco? E, afinal o amor se ensina? Aprende-se o amor? Alguém aprende amar? Só se aprende andar andando. E só se sabe aprender a pensar pensando (...). Sim, o amor se ensina e o amor se aprende. Mas, assim como grandes amores podem ser por momentos inesquecíveis, vividos sem palavras algumas, assim também ele só pode ser ensinado por quem o vive primeiro entre seus gestos para com as pessoas do outro. E só pode ser aprendido como uma experiência que se vive entre outros, antes de ser traduzida em palavras e teorias. O amor é aprendível e, portanto, pode ser ensinado. Podemos mesmo ousar pensar que toda a educação humana não deve ser mais do que uma longa, gratuita, generosa e infindável vivência de imagens e ideias sentidas e significadas pelo amor e através do amor. Tudo mais são técnicas de fazer, são teorias do pensar, são comentários, complementos ou notas de rodapé. (BRANDÃO, 2005, pág.27).

Para Bell Hooks (2017), nós educadores temos que encontrar no nosso interior o EROS e citando Thomas Merton nos ensaios de “Learning to Live” sobre pedagogia diz que:

> “A ideia autentica e original de o paraíso, tanto nos mosteiros quanto na universidade, implica não somente um armazém celestial de ideias teóricas cujas chaves estavam nas mãos dos Mestres e Doutores, mas também o ser interior do aluno.” Que viria a descobrir o fundamento do seu ser em relação a ele mesmo, às forças superiores, à comunidade. O fruto da educação (...) era ativação desse centro supremo”. (HOOKS apud, MERTON 2017, pág. 263-254).

Considerações finais

A importância de vivenciarmos a afetividade no espaço universitário é um grande desafio para o bem viver do indivíduo, tanto no seu aspecto individual, como no coletivo. Será que estamos viabilizando esse espaço dentro da academia? Quais são os entraves que inviabilizam as relações humanas afetivas na universidade e como podemos superar tais

limites? Porque ainda no nosso século temos professores universitários inseguros\temerosos diante das ideias freireanas e do vivenciar a afetividade?

Observa-se na atualidade em todos os cursos da universidade jovens com problemas de depressão, ansiedade, incerteza, angústias, medos constantes e até cometendo o suicídio... Será que as disciplinas que estamos oferecendo na grade curricular estão viabilizando a expressão da afetividade, da solidariedade, do colocar-se no lugar do outro, da escuta que liberta, do respeito ao amor em todas as suas formas de ser, do aceitar o diferente de forma verdadeiramente inclusiva, de trabalharmos a cultura da PAZ, AMOROSIDADE e FELICIDADE?

Lembramos Freire quando falava em *nuvem cinzenta* que está envolvendo a História atual e afetando, ainda que diversamente as diferentes gerações, que na verdade é a própria ideologia fatalista, nebulosa, contida no discurso neoliberal. E sendo desta forma viabiliza a morte da História da utopia, do sonho. Podemos constatar essa situação no exato momento em que estamos vivenciando as eleições de 2018 no nosso país, onde o fascismo está querendo roubar anos de duras caminhadas\construtivas em prol da "Democracia", liberdade e respeito aos direitos humanos. A educação começa a ser ameaçada por ideias fascistas nos meios midiáticos, e o medo tenta nos golpear a esperança crítica. Será isso que desejamos para as futuras gerações? Neste instante lembramo-nos da Ética Ecomunitarista criado por Velasco, que parte sempre do questionamento: _ *O que devo? Devemos fazer*?

Não podemos ficar parados diante deste desmonte humanitário do povo brasileiro. A resposta a esta grande problemática está dentro de todos nós, em todos os espaços que ocupamos e, sobretudo, nas mãos de professores\EDUCADORES que diariamente "*resistem com bravura*" os medos, impregnando em suas tarefas diárias\pedagógicas as *"ideias freireanas".*

Pois em suas mãos nunca veremos armas e, sim, muitos livros e saberes a serem compartilhados das mais diferentes formas e significâncias do ato de AMAR e EDUCAR.

Finalizamos esta parte do artigo, dizendo que: ser professor hoje é vivermos intensamente o nosso tempo com uma consciência crítica e sensibilidade solidária persistente. Pois a verdadeira educação deve ser sempre um espaço da formação integral do ser humano, de resistência, contra todas as formas de negação do humano, e também, o lugar de esperança nas possibilidades humanas. Dizemos tudo isso, pois acreditamos que - só *AMOR* justifica e plenifica a vida.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Oficio de Mestre:* Imagens e Auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cinquenta e um anos depois. IN: STRECK, Danilo R, Esteban, Maria Tereza. *Educação Popular*: lugar de construção social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. *Aprender o Amor.* Sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 2005.

CARRILLO, Afonso Torres. A educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. IN: STRECK, Danilo R, Esteban, Maria Tereza. *Educação Popular:* lugar de construção social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DUSSEL, Enrique. *Vinte teses de política.* São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Indignação.* Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: *A educação como prática da liberdade.* Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.IN: LANDER.(org). *A Colonialidade do saber:* Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino-Americanas.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf>

STRECK, Danilo R, Esteban, Maria Tereza. *Educação Popular:* lugar de construção social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VELASCO, Sírio Lopez. *Ética para o século XXI.* Rumo ao Ecomunitarismo. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. *Formação de professores:* o desafio da pesquisa. In NEUMANN, Laurício. Desafios da Educação para os novos tempos. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TRILHAS EDUCATIVAS DESENHADAS COM PÉS E PELOS OLHOS – REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA

Joanne Cristina Pedro[1]

Estimadxs leitorxs,

A intencionalidade presente nas linhas desta carta é de apresentar uma experiência desenvolvida entre julho de 2015 e julho de 2017, referente à pesquisa realizada ao longo do Mestrado em Educação, que teve como objeto de estudo a concepção de Território Educativo.

Cabe mencionar que cheguei à cidade de Caxias do Sul no ano de 2015, motivada por demandas da vida pessoal. Em minha bagagem existencial carregava a experiência profissional como psicóloga, a militância e a atuação como educadora social na periferia de São Paulo, desde 2005 e a vivência como professora de jovens e adultos, além das ansiedades comuns a quem se propôs a mudar de Estado, de trabalho, em contato com rotinas e culturas diferentes.

Apoiada na possibilidade de voltar a estudar, na construção do pré-projeto de Mestrado, antes mesmo de ingressar no curso, entrei em contato com uma escola da periferia de Caxias do Sul (área norte), com a proposta de realizar um trabalho pautado nas possíveis aprendizagens fora dos limites físicos da escola.

Diante do acolhimento positivo e respeitoso que obtive, observei que a escola em questão compreendia e vivenciava a necessidade de criar estratégias de aproximação com a comunidade, visando desenvolver possibilidades para que, de fato, pudessem experienciar práticas de aprendizagem, para além dos muros da escola.

Sendo assim, o movimento proposto à escola foi o de pensar em conjunto, e, através da ação, contribuir para ampliação do repertório de estratégias que explorassem o território do bairro como educativo, saindo do ambiente formal da sala de aula e visando aumentar as possibilidades da aplicabilidade dos conhecimentos construídos em conjunto com a comunidade escolar e a comunidade do entorno.

A pesquisa-ação que sustentou essa prática pedagógica no campo empírico, deu-se junto a quinze alunos entre o sétimo e o nono ano da escola e envolveu, dentre outros, os seguintes procedimentos para a construção dos dados: registros no diário de campo; rodas de

[1] Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), bolsista FAPERGS. E-mail: jcpedro@ucs.br.

conversa com os estudantes; mapeamento do território e registros fotográficos no percurso das trilhas educativas na região do entorno da escola (foi pedido que os estudantes registrassem o que compreendiam como potenciais aprendizagens no território); construção do Mapa das Aprendizagens 'além-muros'e do painel fotográfico.

Nesta carta, trarei algumas das reflexões despertas acerca da compreensão do território educativo como possibilidade de enfrentamento à Educação bancária, além da relevância da ação dialógica nesse contexto, com base no pensamento de Freire (2016a; 2016b).

A concepção de território educativo foi sendo construída, ao longo da experiência, com base nos referenciais teóricos adotados, mas também, estabelecendo espaços de diálogos com diferentes atores: estudantes, funcionários e professores da escola, assim como membros da comunidade. Observamos, nas trilhas realizadas que a característica educativa do território emerge em sentidos diferentes e complementares, sendo alguns destacados abaixo:

- Nos espaços públicos de convivência, dentre eles o próprio uso da rua, que possibilita observações e reflexões sobre diversas temáticas conforme o narrado pelos alunos: expressões artísticas (e de resistência), cidadania, vulnerabilidade social, sustentabilidade, dentre outras.
- Na possibilidade de se vivenciar o território como articulador das relações entre pessoas e equipamentos e sua contribuição na ampliação do aprendizado escolar, e vice-versa.
- Na integração entre saberes escolares e comunitários, a partir do currículo escolar integrado ao contato com pessoas e espaços da comunidade.

Identificadas as oportunidades educativas e tendo, a partir do trabalho de campo, exemplos de como elas podiam possibilitar aprendizagens no 'além-muros', torna-se importante compreender a concepção do território educativo como uma possibilidade de enfrentamento à prática da educação bancária, problematizada por Freire (2016a; 2016b).

Freire (2016a) ao afirmar que toda pedagogia libertadora e humanista precisa estar próxima aos setores da sociedade oprimidos cultural e economicamente aponta para a necessidade de diferenciar a educação sistemática, a qual só pode ser mudada a partir da modificação das relações de poder estruturais vigentes na sociedade e dos trabalhos educativos que auxiliam no processo de organização e estímulo à conscientização dos oprimidos.

O território educativo foi adotado como uma possibilidade de enfrentamento à educação bancária considerando que nela, de acordo com Freire (2016a), o educador é o

sujeito atuante do processo, e, sendo conferida a sua figura, a autoridade do saber, há uma contraposição à liberdade dos educandos, que não protagonizam o processo, assumindo a condição de meros objetos.

O educador que optar por uma prática no território e mantiver aspectos da educação bancária em sua dinâmica em pouco contribuirá para o desenvolvimento da criticidade dos educandos, assim como se torna necessário o que Freire (2016b, p. 28) exemplifica como rigorosidade metódica, apontando para o fato de que o ato de ensinar vai mais além do "tratamento" do conteúdo, "mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível".

Tomando como base a perspectiva da integração entre saberes escolares e saberes comunitários, a reflexão acerca da democratização do currículo escolar e da criticidade que deve perpassar o mesmo, conforme Freire (2015) coloca, é importante que o educador se atente à tendência de "magicizar" o currículo, pois, à medida em que esse movimento é feito, a neutralidade se sobrepõe, transformando a tarefa do educador na mera transmissão do mesmo aos alunos, tornando, neste sentido, qualquer discussão acerca de economia ou realidade social inválida.

O território educativo por favorecer um contato com a realidade próxima do educando, de forma dinâmica, traz condições de ser um cenário a ser problematizado dialogicamente, na contramão da educação estritamente dissertadora, em que, de acordo com Freire (2016a, p. 80), a "mera sonoridade das palavras" não condiz a sua potencialidade transformadora.

Por tomar como ponto de partida essa realidade próxima do educando, como o seu bairro e a sua vizinhança, as condições tornam-se favoráveis para se tomar como ponto de partida o "saber de experiência feito" dos educandos, ou seja, as experiências de aprendizado que os mesmos constituem ao longo de suas vidas e percepções. "Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo" (FREIRE, 2015, p.148).

Em um modelo de aula exclusivamente narrador e estritamente "ensinante", este saber de experiência feito dificilmente será resgatado, limitando-se ao que Freire (2016a) chama de experiência transmitida, ao passo que, contatando pessoas e instituições, caminhando pelo bairro e fotografando, e, principalmente, mediados pela dialogicidade do educador, o estudante encontra condições consistentes para colocar em uso seus conhecimentos e aprendizados prévios em um processo de aprendizagem problematizadora e crítica.

O educador sustentado em princípios de educação progressista e libertadora poderá criar condições, em relação com os educandos, para que estes possam questionar a lógica de mera acomodação passiva ao mundo, estimulando o processo de transformação do mesmo, a partir do processo de transformação de si.

Tal educador, ainda, como um aventureiro responsável, ao conduzir os educandos pelas trilhas do território, fazendo um uso "estético e ético" desse espaço (Freire 2016b) tem a possibilidade de aproximar os saberes curriculares da escola da experiência social do aluno.

A travessia pelo território ajuda a diminuir as distâncias entre educador e educando, perfazendo uma aproximação gradual e o estabelecimento de uma relação afetiva pautada na pedagogicidade, que muitas vezes favorece o processo ensino e aprendizagem, devendo ser aliada ao domínio técnico e à profissionalização vigente na atuação dos professores.

Os saberes comunitários acessados nos dias de mapeamento, nas conversas estabelecidas com os moradores do bairro percorrido, demonstraram indícios do quanto incentivar a comunicação entre alunos e comunidade pode ser beneficiador do processo crítico reflexivo dos mesmos, constituindo-se na relação e desenvolvendo a habilidade do diálogo e da escuta tão cara aos processos coletivos.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 53ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

ASPECTOS (IN)DISCIPLINARES SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ABORDAGEM PRÁTICA DE ESTUDO COM TROCA DE EXPERIÊNCIAS EM AULA CONJUNTA

Jones Mariel Kehl[1]
Rafael Sauthier[2]
Tatiana Martins do Amaral[3]

> Que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra elas é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 2011, p. 59).

Resumo: O contexto empírico de estudo partiu de uma proposta de atividade conjunta alusiva ao Dia Internacional da Mulher, direcionada aos acadêmicos do Curso de Direito da FACCAT, tendo como aspecto pontual o estudo interdisciplinar da Lei Maria da Penha (Lei no 11.340/2006), sob uma perspectiva de direito penal material, direito processual penal, bem como de direito civil, notadamente direito de família, todas sendo componentes curriculares do Curso de Direito. Objetiva-se, ao trazer à lume tais perspectivas, demonstrar a imbricação da(s) teoria(s) quando observada na prática (no mundo como ele é, empiricamente considerado), sendo curial superar o paradigma tradicional de organização do saber para uma nova epistemologia do conhecimento.
Palavras-chave: Prática pedagógica. Interdisciplinaridade. Lei Maria da Penha. Aspectos cíveis e penais.

Considerações iniciais

Sendo março considerado oficialmente o mês da mulher, em alusão à data passada no dia 08, o Curso de Direito das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) propôs uma aula com enfoque interdisciplinar destinada aos acadêmicos das disciplinas de Direito de Família, Processo Penal II e Teoria Geral do Direito Penal I, sobre o tema violência de gênero em suas diversas abordagens, a partir dos dispositivos da Lei Maria da Penha (Lei no 11.340/06), cuja atividade fora ministrada conjuntamente pelos professores titulares das disciplinas, conjuntamente.

[1] Mestre em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Advogado e Professor de Direito Penal, Direito Ambiental e Prática Penal; Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Violência de Gênero (NIEPE-V) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); joneskehl@faccat.br.
[2] Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Delegado de Polícia do Estado do Rio Grande do Sul e Professor de Processo Penal das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); rafaelsauthier@faccat.br.
[3] Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Especialista em Processo Civil pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Advogada e Professora de Direito Processual Civil e Direito Civil; Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Violência de Gênero (NIEPE-V) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); tatianaamaral@faccat.br.

Relevância didática da abordagem conjunta sobre violência de gênero

Partindo da premissa de que a conscientização da situação de oprimido contribuiu à libertação do homem, pode-se afirmar que, por meio do processo educativo, promovendo o desenvolvimento do educando, legitima-se o sonho de transformação da realidade, que somente ocorre quando se desvela o que está obnubilando a libertação (FREIRE, 1987, p. 94).

Para tanto, é através da educação que se mostra possível superar tais situações-limites, a fim de superar a educação fragmentária, posto que esta inviabiliza uma análise completa da realidade, impedindo, assim, a superação das situações-limites e, em última análise, limita ou dificulta a passagem da teoria à práxis.

Com efeito, o tema violência de gênero não é novo em Direito e, mais especificamente, quanto à tutela, no Brasil, há, após organizações internacionais tomarem conhecimento do aumento do índice de mulheres vítimas de agressões no ambiente familiar – seja por seus companheiros, maridos, namorados e filhos e, também, da omissão do país no amparo aos direitos dessas mulheres, em 7 de agosto de 2006, fora sancionada, então, a Lei Maria da Penha, que criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Com a criação da mencionada Lei, vieram significativos avanços, como, por exemplo, a implantação de Juizados Especializados em Violência Doméstica e Familiar (JVDFM), que passaram a ter competência para julgar os crimes praticados contra as mulheres; e a vedação da aplicação da Lei dos Juizados Especiais Criminais (Lei no 9.099/95), pelo fato dos crimes praticados contra as mulheres não serem mais considerados de pequeno potencial ofensivo.

Considerando tratar-se de uma legislação voltada à tutelar as mulheres, as quais tradicionalmente ocupam uma posição de vulnerabilidade social em relação ao homem, inegavelmente obteve boa aceitação pela seara jurídica, sendo objeto de estudos detalhados em várias disciplinas do Curso de Direito.

É nesta assentada que o preâmbulo da referida Lei traz regulamentação de garantias constitucionais inscritas no § 8o do artigo 226 da Constituição Federal (CF), no qual se lê que o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (BRASIL, 1988), cujo dever estatal consiste em prestar assistência à família, não apenas como um grupo ou

unidade, mas em relação a cada um de seus membros, bem como garantir a tutela de seus direitos fundamentais.

Diante do exposto, têm-se que a Lei Maria da Penha veio com o intuito de diminuir a violência contra as mulheres e protegê-las de atos abusivos de preconceito e discriminação, resultantes de violência no âmbito doméstico e familiar, independentemente do sexo do agressor, desde que com a mulher violentada possua vínculo familiar.

Um olhar para além da (in)disciplina

Compreender determinadas questões torna-se tarefa hercúlea ante a complexidade dos fenômenos envolvidos. Especialmente para estes casos, importante debruçar-se sobre tais temas a partir de um ponto de vista interdisciplinar, pois – assim – ocorre a transferência de métodos de uma disciplina para outra, permitindo um incremento no grau de aplicação do respectivo arcabouço teórico.

É neste contexto que se insere a análise da Lei Maria da Penha, na medida em que, enquanto conhecimento disciplinar costuma-se argumentar se tratar de um tema ou de direito civil ou de direito penal. Isso, entretanto, não é suficiente para dar encaminhamento à solução do combate e prevenção à violência de gênero.

Gize-se que a iniciativa não visa demonstrar a conexão entre estas três disciplinas, mas a conexão entre todo o estudo que é realizado ao longo do Curso de Direito, incentivando um olhar mais abrangente e uno do ensino jurídico e, sobretudo, a transposição da teoria à prática.

Considerações finais

Com efeito, pode-se inferir que a discussão sobre a melhor abordagem da Lei Maria da Penha (enquanto disciplina de direito civil, penal ou processo penal) pode ser inócua, na medida em que as estratégias daí advindas não podem ser levadas a cabo, isso porque tratada a partir de uma visão disciplinar, de um nível de realidade fragmentário.

É dizer: a abordagem civilista não esclarece questões importantes sobre o tema de violência de gênero, bem como a abordagem apenas criminal não conduz a uma leitura profunda e global do instrumento de defesa das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, urgindo a superação de uma visão particular, fragmentária e parcial, de mundo e do conhecimento, em busca de uma perspectiva mais universal, totalizadora e integradora,

com novas práticas pedagógicas, com vistas a contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e pacífica.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Jorge Antônio de Oliveira Satt[1]
Ida Leticia G. da Silva[2]

Resumo: Esta escrita relata uma reflexão a cerca do papel do gestor de uma escola da rede pública municipal de Rio Grande (RS), que tem por objetivos compreender como um educador se constitui na função de diretor de escola e como as ações do mesmo contribuem nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, fica cada vez evidente a necessidade de termos consciência acerca do papel político que temos como educadores e do compromisso que temos com a transformação e melhoria da realidade. Justifica-se a relevância deste relato por compreender que a direção da escola precisa ser compreendida e problematizada, dando possibilidade para novas diretrizes dento do contexto escolar. Pretende-se com esta escrita problematizar a gestão pública no contexto de uma escola de periferia de Rio Grande (RS).
Palavras chave: Escola pública. Gestão democrática. Formação de professores.

Considerações iniciais

O processo de caminhar para si (JOSSO 2004), buscando o desvelamento crítico de quem sou, como estou e porque estou continua! São caminhos e descaminhos de uma história construída na interface do eu com os outros e outras no mundo, bem como, das aprendizagens adquiridas no decorrer da experiência sócio-histórica. É dentro deste contexto, permeado pelas inquietudes, incertezas e dúvidas que vou me constituindo sujeito, cidadão, educador, pesquisador de mim e do mundo. Neste mundo que me constitui me refiro especialmente a minha atuação profissional, ou seja, eu sendo um gestor escolar de uma escola pública municipal da periferia da cidade do Rio Grande/RS. É desta última vivência, em especial, que este texto irá tratar, com ênfase no processo auto-reflexivo propiciado pela metodologia das histórias de vida, que através do processo narrativo.

> "(...) mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo)" (JOSSO, 2004, p.68).

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). EMEF. Prof. João de Oliveira Martins. jorginhosatt@gmail.com.
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). EMEF. Prof. João de Oliveira Martins. idaquimica@gmail.com.

A chegada ao cargo de diretor escolar foi mais um passo importante no processo de amadurecimento pessoal, profissional e intelectual. Foi e está sendo a possibilidade de implantar, idealizar, planejar e realizar projetos. A oportunidade de estar participando da construção de uma escola plural, com os princípios, ideias, conceitos pedagógicos que acredito, defendo e pelos quais luto, sustentados por uma pedagogia transformadora da realidade, libertadora de homens e mulheres deste mundo.

Desenvolvimento

Neste percurso fui motivado pelas condições inerentes ao cargo, de fazer mais, de contribuir mais com a formação cidadã dos nossos estudantes, com o bairro, no qual estamos inseridos, com melhores condições de trabalho para os professores, com a constituição de um espaço pedagógico permeado por aprendizagens e experiências significativas. Desta forma, o diretor que estou foi e está se constituindo no decorrer da experiência de vida, a partir das aprendizagens que esta propicia, decorrentes da reflexão crítica sobre a própria prática.

O percurso que me trouxe até aqui remonta as vivências da escola pública, as percepções que eu elaborei da função do diretor, como aquele que coordena, organiza, delibera, planeja, construindo um espaço adequado para a aprendizagem e a formação dos estudantes. Lembro-me de alguns diretores, envoltos em suas salas de atendimento, de documentos, decidindo sobre questões importantes para o funcionamento da escola. Não posso deixar de registrar que esta figura também era caracterizada pelo medo que se tinha de ter de entrar na sala dele ou dela.

Isso deve-se ao fato dos professores nos dizerem que caso fizéssemos algo de errado iríamos para a sala do diretor(a). Ainda hoje este recurso é utilizado nas escolas como forma de conter/controlar os estudantes de maneira que acompanhem os conteúdos que estão sendo trabalhados e evitem comportamentos que prejudicam o desenvolvimento das atividades docentes. Reconheço que adoto este artifício, especialmente, com os estudantes mais indisciplinados, que nos exigem posturas mais incisivas, de forma que não comprometam o trabalho pedagógico a ser realizado dificultando o diálogo sobre conteúdos necessários a determinado ano. A escola precisa ensinar os conteúdos e estes devem estar articulados com a vida.

Apesar do conhecimento teórico adquirido, das bases que me sustentam na prática pedagógica e administrativa que realizo, ainda conservo para situações pontuais a imagem

daquele que imprime a ordem e a lei buscando a organização do espaço escolar e a boa convivência no ambiente estudantil. São as imagens que carrego comigo do período da infância e adolescência e dos diretores com os quais convivi. Segundo Arroyo (2004) somos constituídos de marcas que nos acompanham e nos fazem ser como estamos, uma vez que fazemos a história, como ela também nos faz. Somos produto e produtores da história, construída através das relações sociais estabelecidas com os outros e outras deste mundo.

Mas as marcas que trago não se restringem ao respeito imposto pelo, trouxe comigo a imagem da escola pública que era organizada, que sempre tinha aula, que tinha muito conteúdo e exigência para estudar e ser aprovado, que tinha grupo de teatro, coral, jornal, grêmio estudantil. A escola que eu podia ir fora do horário e ficar na biblioteca, ajudando à bibliotecária. A escola em que eu conhecia todos e que todos me conheciam. A escola pública em que eu tinha prazer de estar, conviver, aprender. A escola pública com professores que foram minhas inspirações, tanto que decidi seguir a carreia docente, a partir da influência destes mestres (ARROYO, 2004).

É nesta escola que acredito no exemplo de meus diretores e professores, na relação afetiva que construí naquele espaço, que me inspiro para realizar na condição de diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João de Oliveira Martins um trabalho pedagógico e formativo que de fato contribua não só com a aquisição dos conhecimentos necessários, mas, principalmente com a potencialização de aprendizagens significativas e relevantes a vida em sociedade e para o exercício da prática cidadã. Busco que a escola seja um espaço de acolhimento, em que os estudantes gostem de estar nela, sintam prazer em aprender e em participar das atividades diversificadas que ela oportuniza.

Com estes e tantos outros desafios em 01 de janeiro de 2012 assumi a direção da escola João de Oliveira Martins, sucedendo a diretora Guiné[3] que permaneceu no cargo por vinte e seis anos. A Diretora Guiné assumiu a direção da Escola Arruda em 1985, indicada pelo Prefeito Municipal na época e permaneceu no cargo até 2011, sendo que seu primeiro processo eletivo ocorreu em 1990, de tal forma que concorreu sete vezes ao cargo. Aqui temos um ponto importante de discussão e reflexão, sobre o processo de gestão democrática da escola, no sentido de pensarmos a longevidade de um profissional no exercício de determinada função. É uma discussão que nos remeterá a carreira docente, pois para exercermos o cargo de diretor escolar percebemos uma gratificação de função.

[3] Guiné é um nome fictício dado à diretora da escola com o intuito de preservar a identidade da mesma.

Nesse sentido, entendo que a questão remuneratória do cargo de diretor estimule que muitos profissionais permaneçam por muitos anos ocupando esta função. A Diretora Guiné não é o único exemplo de elevado tempo de permanência no cargo. Em Rio Grande, cidade com legislação própria para a eleição de diretores de escola são vários os casos de diretores que se perpetuaram no cargo, sendo que a grande maioria chegou a se aposentar na função. É importante num estudo mais aprofundado, analisarmos esta questão que tem a ver com as efetivas condições de trabalho do professor. Nesse sentido não estou criticando a postura da referida profissional, mas problematizando sobre um tema de suma importância que é a carreira dos profissionais da educação básica.

A eleição que ocorreu em outubro/novembro de 2011 e que me conduziu ao cargo que por ora ocupo também se deu em chapa única, o que eu não esperava por entender que era um período de "abertura política". Os professores com mais tempo de atuação na escola contavam que a direção não dava muito espaço para o surgimento de novas lideranças, centralizando as decisões e mantendo controle sobre o grupo. Muitas pessoas queriam a mudança, mas não se organizavam para tal, talvez pelo medo, receio que tinham do enfrentamento.

Quando assumi a direção da escola tinha clareza de que era preciso avançar em uma série de questões, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico, a formação continuada dos professores, ao fortalecimento da parceria com a comunidade, ampliando a sua participação dentro do ambiente escolar, a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros.

Era preciso avançar no próprio princípio da gestão democrática, que segundo Vieira (2009) representa uma forma de gerir a instituição de maneira que possibilite participação, transparência e democracia. Estes eram e são alguns dos desafios que tínhamos e temos pela frente, buscando melhorias no processo da organização escolar, transformando-a num espaço para o exercício da cidadania. A cidadania passa pela democracia, pelo direito de expressar livremente o que se pensa, o que se quer o que se acredita. Embalado pela gentitude de ser educador, pelo sonho de uma escola aberta, plural, diversa, democrática e com efetiva participação social, deixo de analisar a escola a partir das quatro paredes de uma sala de aula, como professor de história e passo a compreender o seu todo, a sua história e o seu contexto, no da função de diretor.

Tenho vivido intensamente esta experiência, tanto que mesmo nos raros momentos de descanso, o pensamento me remete as atividades escolares, aos compromissos, aos projetos que quero implantar, as transformações que pretendo realizar, de forma a fortalecer

a prática pedagógica e assim, contribuir com a formação intelectual, social e cultural de nossa comunidade, mas, acima de tudo, com a formação humana. Para Freire (2002) é dever de o educador desafiar os grupos populares a perceberem a profunda injustiça que a situação concreta lhes impõe, acomodando-os em uma condição considerada irreversível e que de fato, não é, pois, a nossa história é construída a cada dia, a cada experiência, a cada dificuldade. Ela não pode nos determinar, nos amarrar em uma trama, ela tem de nos libertar.

É destas amarras impostas pelo sistema capitalista que nos oprime, que nos explora, que tenta nos imobilizar, que quero me libertar, para poder dizer a minha palavra (BASTOS, 2008), e contar, narrar, repensar os caminhos trilhados e as experiências adquiridas no decorrer de minha própria existência no e com o mundo (JOSSO, 2004). É assim que me sinto. Amarrado para escrever, para pensar, para refletir. É preciso escrever, registrar e rememorar, afinal, "lembrança puxa lembrança" (BOSI, 1979, p.3).

E neste momento em que me encorajo a escrever novamente, revivo o vivido, o sentido, o experenciado e vou aprendendo mais sobre mim e sobre o mundo, sobre as posições adotadas em determinados contextos e situações, vou dialogando com a história acerca de minha constituição como educador/gestor escolar. Vou me colocando diante do espelho da minha própria vida e pensando/aprendendo/refletindo sobre ela.

A escrita começa a dar sentido aos caminhos percorridos a partir do processo reflexivo, porque muito tenho a dizer e a aprender sobre as experiências de vida que me constituíram no que estou e como estou. Ao fazer isto vou qualificando a experiência vivida dando sentido e significado à mesma e extraindo dela, as aprendizagens necessárias a minha constituição como educador/gestor escolar.

Este seguramente é mais um dos desafios da gestão, o de tornar a escola um ambiente potencializador da formação dos professores, da reflexão sobre a prática, do exercício da escrita, da produção do conhecimento. A escola, assim como a universidade, tem de ser reconhecida socialmente pelos saberes produzidos, com um espaço pensante, que estimule a criticidade e a autonomia criativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Este não é um caminho fácil. Quantas vezes quis escrever e não encontrava fôlego para isso, afinal, desenvolvo minhas atividades numa jornada semanal de 60h, trabalhando nos turnos manhã, tarde e vespertino. Não tenho em minha carga horária um espaço-tempo efetivo e regulamentado para estudos, a escrita, a produção de teorias. Se o faço é por conta do meu entendimento da necessidade de qualificar a prática pedagógica e administrativa que

realizo, que precisa dialogar com a teoria, para não tornar-se uma prática vazia, espontâneísta.

Desde 2011, quando assumi de forma interina a vice-direção da escola João de Oliveira Martins, poucos foram os eventos, seminários, fóruns, grupos de estudos e textos que consegui produzir/participar. E o que esta situação representa? Que o gestor escolar não reflete sua própria prática? Que não valoriza os espaços de formação? Se não participa ou valoriza os espaços de formação como os viabiliza no cotidiano escolar? Estes são alguns dos questionamentos que tenho me feito no decorrer de mais esta trajetória, carregada de sentido, significados, aprendizagens e implicações em meu processo de constituição/formação. Como é difícil articularmos na escola, espaços para estudo, reflexão, trocas de experiências, sendo ela um ambiente preponderantemente formativo. Como criar as condições para que isto se efetive na prática diária dos professores? Como efetivar isso na prática pedagógica do gestor escolar?

O que tenho percebido em quase doze anos de atividades na rede pública municipal e estadual da cidade do Rio Grande/RS é que ainda estamos na perspectiva de professores aulistas (ARROYO, 2004), aqueles que ministram diversas/inúmeras aulas, mas dificilmente conseguem pensar sobre elas, problematizá-las.

A maioria dos professores que atuam na educação básica possui uma carga horária elevada, de até três turnos de trabalho semanal. Esta problemática se configura num entrave ao processo de formação continuada, de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de qualificação dos processos de ensinagem e aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que a diminuição da carga horária dos professores por si só, não garante a efetivação do processo formativo e de reflexão da prática pedagógica. Isto está associado ao comprometimento do educador com o seu fazer, compreendendo que o estudo, o planejamento e a reflexão da própria prática constituem parte fundamental do trabalho do professor (FREIRE, 2002a).

Também precisa ser um entendimento da gestão do ambiente escolar que a formação continuada constitui parte do trabalho do professor, enquanto instrumento de sua reflexão acerca de seu fazer pedagógico e com implicações no cotidiano da própria escola, no sentido de se avaliar permanentemente aquilo que se faz como prática pedagógica.

Sobre este aspecto é importante destacar que não apenas a carga horária elevada impede os professores de assumirem o compromisso político pedagógico com sua formação. Uma parcela expressiva destes têm sustentado suas ações pedagógicas muito mais pelo seu tempo de atuação no magistério, do que por sua qualificação técnica, teórica e prática, o que fica expresso em falas do tipo: “Professores com mais de dez anos de magistério deveriam

ser dispensados de assistir palestra". Esta fala é de uma diretora de Escola de Educação Infantil, situada ao lado da escola arruda e evidencia o seu descompromisso com o momento fundamental da formação pedagógica, sendo este indispensável ao exercício da docência. Além disso, reforça a ideia de que o tempo de experiência no magistério sustenta por si só a prática de determinados professores.

É dever da gestão da escola oportunizar os espaços de estudo, reflexão, troca de experiências como estratégia de estimular a constituição de um ambiente dialógico de permanente construção e reconstrução de saberes fortalecendo o surgimento de novas teorias oriundas da própria escola, a partir de suas necessidades, do público a qual se destina, das problemáticas circunscritas aquele contexto.

No decorrer desta minha caminhada é notória a resistência que os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental têm em relação aos processos de formação continuada, ao planejamento e a revisão de posturas, conceitos, estratégias de ensino. Percebo que eles estão numa "zona de conforto", não querendo ser incomodados. Representam um grupo de profissionais mais conservadores, confiantes em seus saberes da graduação e de cursos de especialização realizados em sua maioria com o único objetivo de ascender na carreira, com pouquíssima ou nenhuma implicação em seu modo de conceber e praticar o ensino e a aprendizagem.

Os professores dos anos finais, em sua grande maioria, preocupam-se muito mais com o desenvolvimento dos conteúdos, com a indisciplina de determinados estudantes, com o preenchimento dos cadernos de chamada, do que com ações educativas que não se limitem as paredes da sala de aula e que promovam uma maior interação e integração com a comunidade escolar.

Embora eu esteja tratando especificamente da escola que atuo, minhas andarilhagens pelo mundo tem fortalecido este pensamento, principalmente porque no contato com outras escolas, percebo que o problema se repete.

Desenvolvimento

No ano de 2014 quando a escola recebeu do MEC os resultados do IDEB e que este indicou forte queda na avaliação dos anos finais, reuni toda a equipe diretiva e pedagógica para analisarmos e pensarmos sobre aqueles dados, índices e informações, de forma a potencializarmos coletivamente ações que revertessem este quadro.

A partir daquele momento passamos a dialogar sobre o que estava acontecendo e o que tinha de ser revisto, refeito, repensado. Concluímos que era preciso investir forte em estratégias pedagógicas que desacomodassem os professores dos anos finais, que promovessem a transformação de suas práticas pedagógicas, de forma a reverem suas próprias ações. Era preciso incentivar a formação continuada, a reflexão da própria prática, a discussão daquilo que se faz e daquilo que se quer enquanto escola.

Concluí que eu estava sendo muito permissivo como gestor escolar e não cobrando resultados, empenho, envolvimento dos professores dos anos finais que têm uma condição diferenciada de trabalho, pois, seguindo as orientações da secretaria de educação este professor trabalha em três dias com contato direto com os estudantes e os outros dois ficam reservados para sua formação, sendo um deles na escola.

Qual a posição que eu adotei como diretor da escola? Eu deixei os professores livres neste dia, ocupando este espaço-tempo da forma que quisessem, deixando claro que numa necessidade da instituição, eles seriam convocados. Entretanto, ao abrir mão da presença dos professores no dia da reunião de formação para facilitar sua vida que é atribulada por todos os motivos já conhecidos, eu os privei do direito de pensar, de refletir, de trocar, de aprender no coletivo, de fortalecerem sua própria prática pedagógica. Ao adotar este posicionamento eu privei a escola e a comunidade de ter profissionais mais comprometidos, mais engajados com a proposta pedagógica da instituição na qual atuam.

Foi preciso rever a caminhada, repensar os percursos e apontar novos rumos. É o que estou tentando fazer. O caminho a ser trilhado, é justamente conclamar os professores a refletirem sobre o que estão fazendo, sobre como estão ensinando, sobre qual a relação estabelecida entre os conteúdos e a experiência de vida de nossos estudantes, é pensar sobre as formas de ser e estar dentro do contexto escolar e sobre a escola que queremos e como podemos alcançá-la. Para isso, é fundamental o espaço da formação continuada, das reuniões de discussão, estudo e planejamento.

Para além da condição difícil de trabalho do professorado, que não nego, não posso como forma de compensação ou até de mascarar esta realidade, negligenciar um espaço-tempo rico de construções, produções, interações, que é o momento da formação. A formação continuada, defendida por mim tem de se tornar uma prática efetiva de forma a se constituir em melhorias nas práticas pedagógicas, nas formas de intervenção e de concepção no e com o mundo. É através dela que podemos consolidar e sustentar nossos saberes, dizeres e fazeres. A formação continuada pensada como ato político de resistência e de luta,

contra opressão que sofrem educadores e pelo fortalecimento do papel do professor como agente da mudança social.

Outra medida que está sendo adotada refere-se ao acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Além de terem sido liberados da formação dentro do ambiente escolar, seu descompromisso também estava vinculado a uma falta de cobrança da equipe diretiva e pedagógica. Cobrança no sentido de fazer valer os acordos coletivos, de garantir a manutenção de uma proposta pedagógica de uma escola que não se feche em si mesma, mas que esteja articulada com a vida dos nossos estudantes, com a sua realidade, com os seus problemas, com a sua história.

No momento em que inicio a segunda gestão (2015/2017) como diretor da escola João de Oliveira, passo a ter ciência de algumas medidas que necessitam ser tomadas tendo como mote a qualificação da escola pública. Neste percurso, de perceber criticamente o que está sendo feito e o que precisava ser modificado, como foi e tem sido importante a parceria com a UNISINOS, através do Grupo de Pesquisa sobre formação de professores e de gestores e práticas pedagógicas, coordenado pela Profª. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas, no sentido de qualificar as ações de gestão desenvolvidas pela nossa escola. A parceria se iniciou em 2017, quando a convite da referida professora participei de alguns encontros denominados de “Rodas de Diálogos com Gestores”, que se constituiu num espaço-tempo de estudos, leituras e reflexões sobre as ações de gestão. As Rodas de Diálogos com Gestores são uma das atividades realizadas pelo grupo de pesquisa. A participação nas Rodas de Diálogos tem me desafiado a pensar a escola, no sentido crítico, reflexivo, potencializador e transformador das práticas realizadas por ela. Tem me desacomodado como profissional da educação, como ser humano e sujeito de minha própria história...

Foi preciso parar, refletir e recomeçar. Recomeçar para seguir em frente, reencontrando os caminhos que me conduzem na busca dos sonhos, da utopia, do inédito viável, da escola pública que ensina para a vida, para a formação da cidadania, para a transformação social, para a melhoria das condições de vida de todas as gentes, para a igualdade e para a justiça social. A escola pública que não discrimina, não segrega e não exclui. A escola pública que potencializa aprendizagens diversas, articulando os conhecimentos sistematizados com o saber local, com a experiência de vida dos nossos estudantes. A escola pública que não se cala diante das injustiças e mazelas sociais, pois tem consciência de seu papel político, de sua contribuição para a formação cidadã.

Considerações Finais

Freire (2002a) fala sobre a necessidade de o educador progressista estar em permanente processo de inquietação, de busca, de desacomodação, de forma a lutar incessantemente pela qualificação da escola pública, bem como, dos serviços por ela realizados. Esta luta tem de ser ainda maior nos espaços negligenciados, esquecidos pelo poder público, marcados ainda pela miséria, pelo desemprego, pela falta de acesso a cultura, ao lazer, ao esporte e a tantas outras formas de convivência, integração e interação social, contexto este onde a escola aqui relatada está inserida.

Cada vez mais fica evidente a necessidade de termos consciência acerca do papel político que temos como educadores e do compromisso que temos com a transformação e melhoria da realidade. Esta tem sido uma premissa em minha vida, o compromisso com a própria vida, não só com a minha, mas com a de todos os outros e outras no mundo. Desta forma torna-se premente a necessidade de investirmos nos processos formativos, nos espaços de discussão, de reflexão, de diálogo, de problematização do que se ensina e do que se aprende.

Neste sentido é importante discutir, analisar e refletir sobre o processo de gestão da escola João de Oliveira, a partir de sua organização, concepção, projeto político pedagógico e relação estabelecida com a comunidade com vistas ao estabelecimento de um ambiente democrático, plural e participativo, que congregue e não segregue que inclua e não discrimine. Penso em modificar atitudes típicas do educador bancário (FREIRE, 2002b), que se coloca na condição do que sabe, do detentor do conhecimento e da verdade e que transfere seu saber aos que não sabem e, acima de tudo, se coloca num patamar superior em sua relação com as pessoas de baixo poder aquisitivo, caso da maioria das pessoas que forma nossa comunidade.

Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido (2002b) debate esta problemática, alertando para o fato de que o educador progressista não é aquele se coloca numa condição superior a do estudante, considerado o que não sabe e, assim, hierarquizando os conhecimentos. Ao contrário, defende que educadores e educandos aprendam no diálogo, no compartilhar de experiências e de aprendizagens.

Neste processo de contar a mim mesmo minha própria história de vida, vou aprendendo sobre mim e sobre o mundo, estabelecendo redes de conhecimento que me constituem no educador/gestor que estou. Vou aprendendo que o processo de formação é

permanente e necessário a prática que desenvolvo porque a partir da reflexão crítica sobre ela posso transformá-la, aperfeiçoá-la e melhorá-la.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre:* imagens e autoimagens. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade:* Lembranças dos velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável (verbete). In: Streck, D. R; Redin, E. e Zitkoski, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

SATT, Jorge Antônio de. *Nas andanças pelo mundo, repensando caminhos... Assim me constituo educador ambiental.* (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental/FURG, 2009).

PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM FREIRE E JOSSO: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS COMO RECONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES

Joze Medianeira dos Santos de Andrade[1]
Celso Ilgo Henz[2]

Resumo: Este trabalho tem o intuito de trazer para o diálogo a pesquisadora suíça Marie Christine Josso e o educador brasileiro Paulo Freire, aproximando a pesquisa-formação e os eixos de prática propostas pela autora com a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos, inspirada em Freire. Os Círculos Dialógicos surgem a partir dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2014), se constituindo em uma proposta epistemológico-política de pesquisa e auto(trans)formação com professores, composto por oito diferentes movimentos que vão se tramando dialógica e dialeticamente, entrelaçados a partir de quatro eixos de prática (JOSSO, 2010): 1º) engajamento do pesquisador (conhecimento de si e do próprio processo formativo); 2º) diálogo nos Círculos Dialógicos com os interlocutores/coautores da pesquisa sobre suas teorizações, de onde emergem as temáticas geradoras e novas teorizações; 3º) diálogo metaexperencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização – Grupo *Dialogus* e 4º) socialização com os coautores de algumas "tomadas de consciência" e conhecimentos produzidos, vivenciados e registrados durante a pesquisa.
Palavras chave: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Pesquisa. Auto(trans)formação.

Abrindo os diálogos...

A aproximação entre o mestre e educador brasileiro Paulo Freire e a pesquisadora suíça Marie Christine Josso vem sendo estudado e problematizada há algum tempo pelo Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus*[3]. Inspirados pelos Círculos de Cultura o grupo começou a aventurar-se na recriação de uma proposta metodológica, a partir da epistemologia de Paulo Freire e da pesquisa-formação proposta por Josso (2010), assumindo o desafio da construção da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

A inspiração dos Círculos Dialógicos emerge a partir dos Círculos de Cultura vivenciados por Freire nas experiências de educação popular construídas *com* o povo. A dinâmica adotada nesses Círculos era de uma roda de pessoas, onde não havia uma

[1] Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus:* educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: jozemsa@gmail.com
[2] Professor Dr. da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus:* educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: celsoufsm@gmail.com.
[3] O Grupo de Estudos e Pesquisas "*Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire" coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, foi registrado junto à base do CNPq em 2011, buscando ampliar, problematizar e aprofundar questões que emergem na concretude das escolas, na perspectiva de processos auto(trans)formativos e formação permanente com professores.

hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçavam no grupo de pessoas que, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, iam desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora, em cuja processualidade dialética iam se auto(trans)formando. Nessa dinamicidade é que

> O círculo de cultura — no método Paulo Freire — revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. (FIORI, 2014, p. 24)

A originalidade dos Círculos de Cultura propostos por Freire e brilhantemente problematizados/contextualizados pelo filósofo Ernani Maria Fiori no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2014) rompe com a concepção bancária e com o modelo tradicional de educação, de escola, de ordem, de disciplina. No círculo não há hierarquia de saberes, tampouco alguém que se sobressai ou ocupa um lugar proeminente; todos participam da circularidade dos movimentos que constituem o Círculo, numa relação cooperativa e de reciprocidades. Na propositiva dos Círculos dialógicos-investigativos, os(as) interlocutores(as)/coautores(as) da pesquisa aparecem como pessoas que ensinam e aprendem, uns em comunhão com os outros; não existe a figura de alguém que tudo sabe, mas de um coordenador do diálogo que vai (inter)mediando as relações que vão sendo estabelecidas *no* e *com* o grupo.

A proposição não se constitui apenas em uma metodologia, mas se configura em uma proposta epistemológico-política que vem sendo construída e assumida pelo Grupo *Dialogus*, orientando a dinamização dos encontros de estudo e pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), bem como as formações permanentes com os educadores que atuam nas escolas da Educação Básica e demais projetos com que o grupo está envolvido. Trata-se, pois, de uma opção teórico-metodológica a ser reconstruída, repensada, recriada a partir da realidade histórica, contextualizada, que for sendo apresentada por meio do diálogo, atentando para o fato de que "o mesmo trabalho coletivo de *construir* o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de *ajustar, inovar e criar* a partir dele" (BRANDÃO, 2013, p. 68). Daí não pretender ser "um método", uma vez que cada Grupo está desafiado a inovar e criar o seu jeito de organização e dinamização dentro da proposta dos Círculos Dialógicos. Essa sempre foi uma premissa básica de Freire, afirmando que o

método não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso, mas ele serve a cada nova situação, por isso a necessidade de reinventá-lo.

Com o aprofundamento da epistemologia político-pedagógica de Paulo Freire e a aproximação dos estudos de Marie Christine Josso, que também estudou Freire, propomos um diálogo entre os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e os eixos de prática, propostos pela autora, entrelaçando esses dois movimentos.

Construção dialógica e cooperativa de uma proposta epistemológico-política com Freire e Josso

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos constituem-se em uma proposta epistemológico-política de pesquisa-auto(trans)formação com professores, composto por oito diferentes movimentos que os constituem: escuta sensível e olhar/aguçado; emersão/imersão das/nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo; conscientização e auto(trans)formação. Durante a realização dos Círculos Dialógicos esses movimentos vão se tramando dialógica e dialeticamente, visando sempre a auto(trans)formação de todos os envolvidos.

Sendo uma proposta fundamentada e reinventada, a partir dos Círculos de Cultura, esta busca preservar alguns princípios basilares para garantir a dinamicidade do processo dialógico e o direito de cada um e de cada uma *dizer a sua palavra* (FIORI, 2014). Neste sentido, respeitando a dinamicidade dos/nos movimentos dos Círculos Dialógicos, nenhum deles segue uma ordem hierárquica, dada *a priori*, mas os movimentos vão surgindo à medida que os diálogos se instauram na tessitura das relações com os sujeitos e com o contexto social, muitas vezes uns imbricados nos outros.

O diferencial desta proposta é que

> Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetivamente de uns com os outros (HENZ, 2015, p. 20-21).

Essa possibilidade de desvelamento da realidade, da transformação de si na relação com os outros e com o mundo, é simbolizada pelos movimentos dos Círculos Dialógicos

numa espiral proativa, com momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores e coautores que estão envolvidos no processo. Nesta dinâmica, a vivência de cada um dos movimentos tem um papel importante para que o processo de auto(trans)formação possa ir acontecendo, dentro da processualidade dialética que representa a espiral ou em como uma mandala tibeteana que possibilita múltiplas maneiras de se organizar pelos diferentes entrelaçamentos e movimentos entre os arcos que a compõem.

Nesse sentido, a Pesquisa-formação busca articular a construção do conhecimento e a transformação social, de modo que todas as coautoras e coautores possam, na interação com os outros e o contexto, auto(trans)formarem-se pela tomada de consciência, transformando também sua realidade. Na Pesquisa-formação existe uma influência muito forte das teorias voltadas às histórias de vida e à (auto)biografia, defendendo fortemente a perspectiva de que toda pesquisa envolve o conhecimento de si mesmo, a capacidade de (auto)reflexão, de formação, de auto(trans)formação dos sujeitos que trabalham para consciência de si e do meio em que estão inseridos (JOSSO, 2010).

Nessa dinamicidade, tanto o(a) pesquisador(a) líder quanto os interlocutores(as)/coautores(as) da pesquisa se desenvolvem e se (auto)transformam, sendo as experiências formadoras a centralidade deste processo. Por isso mesmo, o processo formativo investigativo é um percurso com os(as) outros(as), mas, primeiramente, consigo mesmo(a); é um caminhar para si (Ibidem) e esse caminhar é visto como uma possibilidade de auto(trans)formar-se.

A opção por trabalhar na perspectiva da Pesquisa-formação de Marie Christine Josso (2010) deve-se, também, por sua aproximação com a proposta de Educação Libertadora de Paulo Freire, pois em diferentes momentos da sua obra a autora utiliza a epistemologia freireana para fundamentar suas concepções. Isso também auxiliou para a aproximação entre os dois autores no processo construtivo da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Os Círculos, por sua natureza dialógica, permitem a dialeticidade entre leitura do mundo e leitura da palavra, sempre contemplando o reconhecimento das diferentes leituras da realidade e suas intervenções auto(trans)formativas, pelo permanente e inacabado diálogo reflexivo com todos(as) do Grupo.

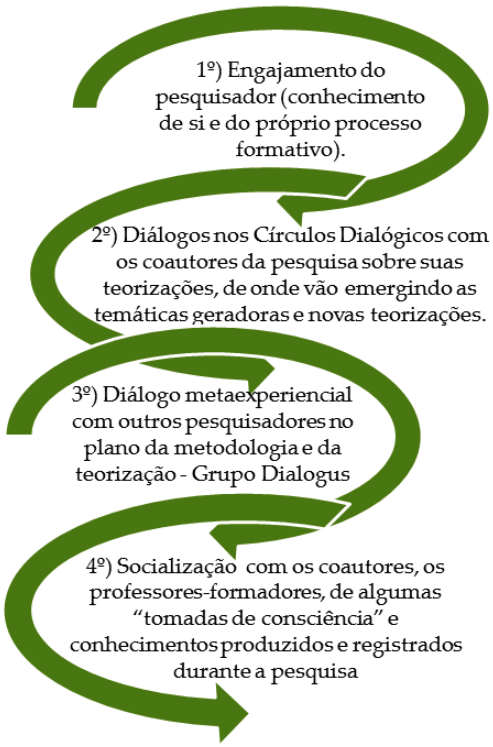
> Nesta perspectiva, a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformação de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e

> cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação (JOSSO, 2010ª, p. 19).

Nesse movimento de *voltar-se para si* é que a Pesquisa-formação aproxima-se da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos, uma vez que os movimentos dos círculos vão dando dinamicidade ao processo, um movimento que acontece internamente, mas também e fundamentalmente na inter-relação com os outros. Assim, "a mudança oferecida no quadro de uma Pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações" (JOSSO, 2010, p. 125), ou seja, de suas auto(trans)formações.

Essa tomada de consciência do sujeito aprendente, capaz de transformar a si mesmo e a própria realidade, não se constitui em um processo que se dá apenas *para* os sujeitos da pesquisa, mas que é construído *com* todas e todos que contribuem cooperativamente na investigação, envolvendo tanto os(as) sujeitos coautores(as) como o(a) sujeito pesquisador(a) líder, que se colocam a caminhar juntos na busca por suas auto(trans)formações. Por meio da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos, articulada à Pesquisa-formação, todos(as) se colocam na condição de sujeitos, estando em processo aprendente-cognoscente da docência. Nesses movimentos dialéticos também começa a acontecer o processo de objetivação do conhecimento, a partir de uma "[...] metodologia de pesquisa que disponha estrategicamente os tempos de autorreflexão e de inter-reflexão" (JOSSO, 2010, p. 32), com base na abordagem da Pesquisa-formação, articulando o processo investigativo, a partir de quatro eixos de práticas:

Figura 01 – Processo investigativo, a partir de quatro eixos de práticas, inspirado em Freire (2014) e Josso (2010).



Fonte: Elaboração dos autores

No **primeiro eixo de prática** aparece, fundamentalmente, o engajamento do(a) pesquisador(a) líder "[...] num trabalho de objetivação de si mesmo no que o caracteriza sujeito aprendente-cognoscente" (ibidem, p. 32). Esse trabalho requer uma prática de conhecimento de si mesmo, dos próprios processos formativos, dos conhecimentos e das aprendizagens que foram sendo tecidas ao longo dos processos aprendentes da docência. Para Josso, esses movimentos culminam na elaboração de uma "Biografia Educativa"[4], que permite uma constante reflexão sobre a intencionalidade das ações e práticas docentes.

Desde a escolha da temática da pesquisa se evidencia o primeiro eixo de prática, explicitando todo o envolvimento e engajamento do(a) pesquisador(a)-líder. A participação nos Círculos Dialógicos vai fazendo com que o conhecimento de si mesm(o)a e dos processos formativos vão se desvelando nos momentos de compartilhamento das dúvidas, angústias, inquietações, alegrias, vivências que atravessam nosso universo docente quando pensamos, refletimos e vivenciamos nossas *práxis* educativas.

Portanto, não há como falar em docência sem falar em pesquisa, uma vez que o ato de pesquisar não é algo adjetivado ao professor que demonstra um certo gosto pela pesquisa.

[4] O significado de *Biografia Educativa* é cunhado por Josso (2010), a partir do conceito de Dominicé, afirmando que "a Biografia Educativa serve para explicitar e compreender os componentes do processo de formação do aprendente, 'como eles aprenderam o que sabem', quais os valores e desafios de sua formação, que lugar ocupam as ações educativas em seu processo de formação [...]" (p. 134)

Ao contrário, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, bem como a curiosidade, a busca, a indagação (FREIRE, 1998). Todo o professor e toda professora está desafiada a assumir-se como professor(a)-pesquisador(a) que investiga a própria prática e a ressignifica no cotidiano de sua atividade docente e no compartilhamento com os outros(as) professores(as). Nesta dialeticidade é que tanto pesquisador(a)-líder quando interlocutores(as)/coautores(as) vão construindo a sua Biografia Educativa (JOSSO, 2010), que permite uma reflexão constante sobre a intencionalidade das ações e práticas docentes.

No **segundo eixo de prática** é o momento de o(a) pesquisador(a) confrontar, dialogar nos Círculos Dialógicos com os(as) interlocutores(as)/coautores(as) da pesquisa sobre suas teorizações, a partir da tomada de consciência; e nesse movimento dialético e dialógico vão emergindo novas teorizações, novas formas de ver e compreender a própria docência, a partir das contribuições de cada um e cada uma dos(as) sujeitos envolvidos(as). É importante ressaltar que cada mulher e cada homem docentes, participantes da pesquisa-auto(trans)formação estão "integrados em experiências" (JOSSO, 2010, p. 33), o que vai permitindo com que novas teorizações e reflexões possam ir emergindo, (re)pensando as suas *práxis* educativas.

Pensando em problematizar as teorizações[5], partimos para o segundo eixo de prática que se constituiu por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir dos diálogos construídos com os(as) interlocutores(as)/coautores(as) da pesquisa, de onde emergem as temáticas geradoras e novas teorizações na processualidade dos movimentos. Assim, pode-se dizer que a centralidade da pesquisa se encontra nesse eixo, uma vez que se concentra nele grande parte dos Círculos Dialógicos que perpassaram todo o processo investigativo.

No **terceiro** e último **eixo de prática** apontado por Josso, "[...] o pesquisador mantém um diálogo metaexperiencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização" (Ibidem). No desenvolvimento da pesquisa, para contemplar o terceiro eixo, a proposição do diálogo intersubjetivo é realizado com o Grupo *Dialogus*, uma vez que "a produção de conhecimento é, nesta metodologia, fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas" (JOSSO, 2010, p. 33).

Entendemos que os pesquisadores do Grupo *Dialogus* que tem proposto, experienciado e problematizado a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos

[5]Concepções teóricas dos interlocutores/coautores, anterior ao confronto das tomadas de consciência junto ao grupo ou com outros interlocutores com quem estão "integrados em experiências" (JOSSO, 2010a, p. 33).

Investigativo-formativos podem trazer contribuições significativas a partir da socialização dos movimentos vivenciados com interlocutores/coautores da pesquisa, consolidando-se assim o terceiro eixo de prática, ou seja, o diálogo metaexperencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização.

Para finalizar o processo de objetivação do conhecimento, considerando a importância dos(as) interlocutores(as)/coautores(as) na Pesquisa-auto(trans)formação, é realizada a proposição de um **quarto eixo de prática**, além dos três propostos pela pesquisadora Josso (2010), com a socialização de algumas "tomadas de consciência" e conhecimentos produzidos e registrados no processo de pesquisa, a partir dos diálogos, das idas e vindas problematizadas nos Círculos Dialógicos, perpassando pelos três eixos. Sendo todos(as) interlocutores(as)/coautores(as) da pesquisa, esse último eixo de prática dialógica se torna um imperativo por se tratar de processos auto(trans)formativos compartilhados. Assim, a coautoria se estabelece desde o início da investigação até sua interrupção, podendo ainda, mesmo que em processo de finalização das sistematizações, apontar e conduzir a outros direcionamentos.

O terceiro e quarto eixos de prática são problematizados em um ou dois encontros nos Círculos Dialógicos, enquanto que, no segundo eixo, a realização dos Círculos ocorre com maior frequência, por ser o momento de dialogar sobre as teorizações e construção das objetivações dos(as) interlocutores(as)/coautores(as), de onde irão emergir as temáticas geradoras, podendo apontar para outras teorizações e diferentes formas de ver e compreender a própria docência. Nesse movimento, a produção do conhecimento é

> [...] fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas. Todo ou parte desse conhecimento pode participar na elaboração de um saber coletivamente reconhecido se se chegar a um consenso quanto a seu valor para uma coletividade (JOSSO, 2010, p. 33).

Para além da elaboração de um "saber coletivamente reconhecido" ou de um "consenso quanto a seu valor para uma coletividade", a pesquisa auto(trans)formação tem a intenção de problematizar, por meio do conflito e do diálogo problematizador, o reconhecimento e valorização dos diferentes saberes colocados em xeque e/ou socializados nos Círculos Dialógicos. A partir disso, ir provocando a participação dos(as) interlocutores(as) nas interações reflexivas *do* e *com* o grupo sobre o processo de constituição do professor-formador e os conhecimentos que estão imbricados nesse movimento.

O processo de objetivação do conhecimento passa, assim, por vários movimentos de reconhecimento, que vão desde o(a) pesquisador(a)-líder diretamente envolvido(a), até os(as) coautores(as) da pesquisa e demais pesquisadores(as) que serão convidados(as) a contribuir nessa dinâmica, o que se efetiva pelo encontro metaexperiencial.

Interrompendo os diálogos, mas os Círculos Dialógicos continuam...

Embora os constructos interpretativos-compreensivos da pesquisa sejam organizados a partir das temáticas geradoras que emergem nos Círculos Dialógicos é preciso ressaltar que essas temáticas não são estanques em si mesmas e se entrecruzam permanente e dialeticamente com as demais, imergindo nelas e de onde vão emergindo outras diferentes temáticas. Portanto, essa dinamicidade é uma das riquezas propiciadas pela proposta epistemológico-política dos Círculos, uma vez que a cada novo encontro surgem novas descobertas, e os movimentos vivenciados no próprio Círculo é que vão desvelando a realidade a ser problematizada, possibilitando ressignificações e transformações.

A partir das temáticas que emergem nos Círculos Dialógicos, o grupo de interlocutores(as)/coautores(as) imergem com profundidade sobre elas, distanciando-se da realidade para assim desvelá-la, até o momento da tomada de consciência que pode culminar em processos conscientização e auto(trans)formação. Neste sentido os Círculos Dialógicos propiciam os movimentos de pertencimento, (re)conhecimento do grupo e do outro, liberdade para dizer a sua palavra e escutar a dos outros, problematizar os diálogos, distanciando-se e desvelando a sua realidade para perceberem-se como seres inacabados em constantes processos aprendentes para Ser Mais.

Por essa razão, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos "[...] configuram-se em espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores líderes e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente" (HENZ, FREITAS, 2015, p. 81), em cujos movimentos engendram-se diferentes dizeres e fazeres, a partir da escuta e da manifestação da palavra, movimento pelo qual vai se dando início a investigação do próprio contexto, problematizando a prática, em processos permanentes de ação-reflexão-ação auto(trans)formativos.

Nesse movimento, a *práxis* aparece muito potente quando oportuniza aos docentes experienciar na sua *práxis* educativa a articulação necessária entre a teoria e a prática, impulsionando assim a um novo olhar, um olhar diferente capaz de *modificar sua própria prática,* o que Freire vai chamar de formação permanente autêntica. Ou seja,

> [...] formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação (FREIRE, 2013, p. 33 e 34).

Ao "desvelar" a realidade concreta, problematizá-la, refletir criticamente sobre ela, construindo outras possibilidades para sua transformação, podemos dizer que estamos vivenciando processos de conscientização e auto(trans)formação. As pesquisas enquanto processos acadêmicos se interrompem, mas na perspectiva da pesquisa-auto(trans)formação a processualidade dos movimentos auto(trans)formativos permanece para além da pesquisa acadêmica que os suscitou. Nesta perspectiva, os Círculos Dialógicos nunca se concluem; apenas são interrompidos para que, a partir da interpretação, compreensão e reflexão, outros diálogos possam emergir por meio de uma circularidade proativa, em movimento sempre.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire.* 34 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática Educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores. In: HENZ, Celso Ilgo e TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de A. (org.). Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

_____. FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, Celso Ilgo e TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de A. (org.). *Dialogus:* círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie-Chistine. *Caminhar para si.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Juliana Goelzer[1]
Lígia Vaccari da Silva[2]
Luiza Paul Gehrke[3]

Resumo: Neste artigo apresentamos algumas reflexões realizadas ao longo de nossa prática pedagógica com crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Como integrantes do Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, nos propomos, neste texto, a sistematizar algumas de nossas reflexões relacionadas a alguns saberes apontados por Paulo Freire como necessários à prática educativa, saberes esses que estão intrinsecamente relacionados a uma pedagogia do amor e do coração na Educação Infantil, a saber: respeito aos saberes dos educandos; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e reflexão crítica sobre a prática. As reflexões realizadas nos mostram que aprendemos cotidianamente com as crianças, a partir de um exercício constante de reflexão crítica sobre a prática, a importância da escuta, do diálogo, do respeito aos seus saberes e singularidades tanto nas turmas de berçário quanto nas turmas multi-idades, apontando para a necessidade desses saberes estarem sempre presentes na prática pedagógica cotidiana com as crianças na Educação Infantil, a qual deve ser sempre acolhedora, sensível e amorosa.
Palavras chave: Educação Infantil. Saberes. Prática educativa.

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: um espaço de amor, de respeito e de aprendizagens para crianças e professoras.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo existe há quase trinta anos no campus da Universidade Federal de Santa Maria/RS, tendo recebido, ao longo desse tempo, diferentes nomenclaturas (Creche, Núcleo de Educação Infantil e, hoje, Unidade de Educação Infantil), tendo sido marcada por diferentes concepções relacionadas aos objetivos da Educação Infantil.

Desde o ano de 2011 somos uma Unidade Federal de Educação Infantil e nossas vagas são destinadas a toda a comunidade santa-mariense, não mais sendo destinadas apenas aos filhos de famílias que tenham algum vínculo com a Universidade, como foi ao longo de 22 anos. Atualmente atendemos em torno de 140 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses

[1] Pedagoga, Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora e Vice-Diretora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. E-mail: julianagoelzer@yahoo.com.br
[2] Pedagoga. Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva. Professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. E-mail: ligiavaccari83@gmail.com
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Acadêmica bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. E-mail: gehrkeluizaufsm@gmail.com

nos turnos parcial e integral, crianças essas que moram nas mais diversas regiões de Santa Maria, e que pertencem a diferentes classes sociais.

As crianças são atendidas em turmas de berçário, compostas por bebês de 4 meses a aproximadamente 2 anos de idade, e em turmas multi-idades, que são turmas compostas por crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses. A organização das turmas em multi-idades é uma forma de organização que acontece há 10 anos na instituição; essa escolha é resultado de muito estudo e reflexão sobre a nossa prática, que ao longo desses anos vem nos mostrando que as crianças aprendem muito tanto na interação com colegas de diferentes idades, quanto na interação restrita aos pares de mesma idade.

Nossa proposta pedagógica é pautada na garantia dos direitos das crianças, nas interações e no brincar, na escuta das crianças e no protagonismo infantil, o que significa que diariamente oferecemos às crianças diferentes oportunidades de brincadeiras, interações e de desenvolvimento de suas diferentes linguagens, oportunidades essas que, ao serem compartilhadas com colegas de diferentes idades, contribuem também para a construção das relações de amorosidade, respeito, tolerância, amizade, diálogo e de escuta entre elas.

As turmas de berçário não são turmas multi-idades, mas as consideramos turmas "multi-singulares", considerando que na faixa etária de 4 meses a 2 anos, as transformações que acontecem na vida de cada bebê são marcantes e cheias de significados; consideramos que o convívio com outros bebês - com poucos meses de diferença - que já realizaram outras construções/aprendizagens, potencializa o desenvolvimento de cada um de forma muito singular.

Por ser uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria, somos uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, e desde 2015 contamos, no quadro de pessoal, com professoras efetivas da UFSM que têm carga horária destinada à pesquisa e à extensão.

Ser um espaço formativo para as professoras (em formação inicial/continuada/permanente) é uma das prioridades da Unidade, uma vez que qualifica o trabalho realizado pelas profissionais que ali atuam, e por aqueles que realizam passagens pela Unidade (realizando estágios, inserções, visitas, entre outras atividades). Contamos com o estágio de muitas acadêmicas bolsistas dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial que atuam diariamente apoiando o trabalho que é desenvolvido nas turmas, e também acolhemos estagiários dos mais diversos cursos da UFSM, especialmente dos cursos relacionados à área da Educação, que buscam na Unidade a qualificação da sua formação inicial. Além disso, acolhemos semanalmente professoras de outras escolas que desejam dialogar conosco.

Desse modo, para que possamos apoiar as acadêmicas em formação inicial e as professoras em processo de formação permanente, organizamos semanalmente espaços de formação continuada nos quais realizamos leituras e dialogamos sobre as práticas realizadas. A Ipê Amarelo se constitui, hoje, um espaço importante de aprendizagem da docência, onde a equipe de adultos da escola tem a oportunidade de dialogar, conviver e aprender com o outro.

Como professoras da Unidade que diariamente relacionam e teoria com a prática, e como integrantes do Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire[4], neste texto nos propomos a sistematizar algumas de nossas reflexões relacionadas à Pedagogia Freireana e à Educação Infantil. Na Unidade, somos cotidianamente incentivadas ao estudo e à reflexão crítica sobre a nossa prática, o que nos impulsiona ao desejo de escrever sobre a prática que realizamos, articulando essa prática com o referencial que nos dá suporte.

Nossa escolha, nesse texto, será relacionar alguns dos saberes necessários à prática educativa apontados por Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia (1996) com a prática que desenvolvemos com as crianças na Unidade. Compreendemos que todos os saberes apontados por Freire têm relação direta com a nossa atuação, mas para a escrita deste texto, pensando nos eixos centrais da proposta pedagógica da Unidade, apontados anteriormente, escolhemos os saberes "respeito aos saberes dos educandos"; "reflexão crítica sobre a prática"; "saber escutar"; e "disponibilidade para o diálogo", saberes esses que têm uma relação direta com a pedagogia do amor e do coração que desenvolvemos na Educação Infantil da Ipê Amarelo.

Uma pedagogia do amor e do coração é fundamental em qualquer etapa/nível/modalidade da educação, mas parece ganhar um sentido especial quando nos referimos à educação das crianças. As crianças amam o mundo, as pessoas, desejam aprender sobre ele e nós somos responsáveis por lhes apresentar o mundo, tarefa essa que requer amorosidade, humildade, solidariedade e compromisso de nós, professoras.

A amorosidade, em Paulo Freire, está intrinsecamente ligada ao compromisso com o outro, com solidariedade e com humildade. Em sua Pedagogia do Oprimido, Freire escreve que o amor "[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens" (FREIRE, 2011, p. 111). Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, nosso compromisso com as crianças é nosso compromisso com os homens, com o mundo.

[4] Grupo de Pesquisa fundado em 2011 na Universidade Federal de Santa Maria, e que é coordenado pelo Professor Celso Ilgo Henz.

Amando-as, respeitando-as, escutando-as, acreditamos sim em um outro mundo e em uma outra educação possível.

A boniteza da relação entre a pedagogia desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e a pedagogia freireana

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo realiza uma prática educativa pautada na escuta das crianças e no protagonismo infantil. A criança é o centro da prática pedagógica, e a professora, a partir dos interesses e das necessidades das crianças, é desafiada a trabalhar as demandas de cada turma de forma lúdica e autêntica. Para tanto, é necessário que a professora tenha um olhar aguçado e a compreensão de que cada criança é um ser único, que traz um mundo de possibilidades para a escola, e sendo ela protagonista, será desafiada a desenvolver suas potencialidades, numa prática onde "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p.12). Ainda de acordo com Freire,

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 1996, p. 24).

A Unidade desenvolve uma prática voltada para o protagonismo infantil, e esse protagonismo perpassa pelas curiosidades das crianças. Para tanto, utilizamos na nossa prática diferentes espaços pensados e planejados com a finalidade de desafiar a criança a experimentar, experienciar, perguntar, constatar e aprender. Nesse ínterim, observamos as diferentes possibilidades que as crianças trazem para a nossa prática. Um brinquedo pode trazer infinitas possibilidades, ou até mesmo um material qualquer como uma simples folha de papel. Costumamos disponibilizar os espaços sem uma proposta fechada, como por exemplo, disponibilizar em uma mesa em sala de aula papel de diferentes cores e tamanhos e lápis de cor, podendo a criança fazer um desenho, construir uma carta, uma história em quadrinhos, fazer uma dobradura ou surpreender trazendo outras possibilidades jamais pensadas por nós, adultos. Essa forma de ensinar e aprender exige da professora muita pesquisa, um olhar aguçado para perceber e trazer aquilo que está dentro dos interesses daquele grupo de crianças observadas.

Nesse sentido, Paulo Freire escreve, em sua Pedagogia da Autonomia (1996), sobre três saberes necessários à prática educativa que se encontram com tais pressupostos da proposta pedagógica da Unidade: que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige saber escutar e disponibilidade para o diálogo. A construção dessas aprendizagens dentro da Unidade é um processo que veio acontecendo ao longo do tempo e que exigiu, de todos nós, muito estudo e reflexão. Hoje compreendemos que durante muito tempo foi a professora quem ocupou a centralidade do processo educativo, determinando e dirigindo as ações das crianças. Depois de muito estudar e refletir, passamos a compreender que.

> Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p.113)

Escutar as crianças, reconhecer e valorizar as aprendizagens que cada uma delas já realizou ao longo de sua vida nos diferentes espaços e com as pessoas com as quais conviveu, e se abrir para o diálogo, reconhecendo que muito temos a aprender com elas não é um processo fácil, e infelizmente observamos o quanto ainda não é um processo valorizado ou possível de ser realizado em muitas escolas por causa de sua estrutura. As crianças são diferentes e essa diferença precisa ser escutada e potencializada na escola, pois "Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar" (FREIRE, 1996, p. 120).

Na Ipê Amarelo, foram constantes os convites/provocações para que acompanhássemos mais de perto as crianças, para que observássemos o que fariam em cada espaço com cada material, para que escutássemos suas interações com colegas e professoras. Com o tempo, aprendemos a boniteza de saberes que as crianças revelam, aprendemos sobre suas capacidades, desde bebês muito pequenos, aprendemos que é escutando as crianças que podemos dialogar com elas, ensinando e aprendendo em reciprocidade, processo esse que requer humildade e amorosidade:

> Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. (FREIRE, 2002, p.38)

Hoje, em nossa prática, organizamos espaços de brincadeiras e interações que foram pensados ao conhecer suas histórias e trajetórias e ao escutar as crianças nas brincadeiras e interações anteriores, ou seja, nenhum espaço é organizado sem ser resultado de uma curiosidade, demanda ou necessidade das crianças, ou seja, sem ser significativo para ela. Aprendemos, finalmente, que as crianças se envolvem e se desenvolvem de forma muito mais significativa quando elas estão envolvidas, curiosas, com vontade de estar naquele lugar e realizando aquelas construções.

Vemos muito no berçário, que para eles se desenvolverem melhor precisamos ter um olhar sensível para cada criança, para deixá-la em um espaço confiável, com alguém que ela tenha uma relação próxima, pois são coisas mínimas que na construção deste ser pode influenciar, como por exemplo: na hora do cuidado expresso na troca de fralda daquela criança, ela precisa receber atenção redobrada neste momento, pois é vínculo que se cria ali, tendo sua privacidade, pois aquele momento é dela, se não fizermos isso podemos deixar um receio, uma mágoa muito intensa nesta criança. Por isso é que trocar a fralda não é só trocar a fralda, é uma relação complexa de cuidado, educação e amor. Portanto, quando as crianças estão em um ambiente acolhedor e com pessoas com quem elas se sentem seguras, as oportunidades de aprendizagem, o seu desenvolvimento integral e a conquista da sua autonomia são favorecidas. Nesse sentido, "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" (FREIRE, 1996, p. 66).

No momento em que passamos a escutar as crianças, nos surpreendemos, rimos, choramos, aprendemos que a Educação Infantil se faz com e não para as crianças. Escutamos suas curiosidades e passamos a enxergar o mundo com outros olhos: começamos a estudar mais para responder às perguntas das crianças, percebemos detalhes sobre os quais não havíamos sequer pensado… Mas aprendemos também que essa é uma escuta que não se faz apenas com os ouvidos. Rinaldi (2012, p. 124), nesse sentido, esclarece: "Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)."

A escuta nas turmas de berçário, de modo mais especial ainda, é feita de uma forma que não é apenas ouvir as palavras que as crianças falam. No berçário, é necessário que fiquemos analisando, observando as reações, os gestos, as descobertas, as averiguações que eles vão desenvolvendo durante suas tentativas de diferentes modos de curiosidade. Por isso

registramos e tentamos entender o que eles querem, sem fazer interrupções durante o que eles estão fazendo, apenas observando e apoiando, sem interferir em suas atividades de descobertas.

Escutar as crianças em suas diferentes manifestações hoje é uma prática constante na Unidade: observamos, acompanhamos, apoiamos, registramos e refletimos sobre o vivido. É isso que nos impulsiona a estudar, a ler e a aprender mais sobre essas construções que as crianças realizam todos os dias. Compreendemos que, conforme já foi mencionado, não escutamos as crianças somente com os ouvidos, mas as escutamos em cada interação, em cada brincadeira, em cada conflito. Seus gestos, expressões, as diferentes formas como se expressam corporalmente dizem muito do processo vivido por cada uma e nos abrem portas para um planejamento que vá ao encontro dessas singularidades.

Uma de nossas propostas semanais na Unidade com as turmas multi-idades e que tem como princípio o diálogo, é a realização de assembléias com todas as crianças, durante as quais elas falam sobre a escola, sobre as propostas, sobre o que gostariam de fazer, sobre o que consideram importante mudar, justificando para colegas e professoras seus pontos de vista. É incrível perceber a forma como as crianças, desde os dois anos, se posicionam de forma crítica falando sobre si, sobre o grupo, sobre a escola. As crianças nos ensinam diariamente!

Contudo, se hoje consolidamos essas práticas, foi porque existiram/existem movimentos constantes de reflexão crítica. As professoras são diariamente instigadas a registrarem os movimentos das crianças, da turma, a refletirem sobre sua ação pedagógica a partir do vivido, a pesquisar e a transformar suas práticas. Afinal,

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. 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 e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.16).

Na Ipê Amarelo, a forma de organização em turmas multi-idades traz uma possibilidade de interação diferenciada, uma vez que as crianças aprendem a estabelecer relações diferenciadas com menores, maiores e com os pares da mesma idade, considerando que em cada turma estão, no mínimo, duas crianças de cada idade. Os menores aprendem observando e acompanhando os maiores, e já os maiores aprendem a se relacionar com os menores, estabelecendo principalmente relações de cuidado, explicando como é a

brincadeira, empurrando o colega no balanço da pracinha, ajudando no momento de comer etc. Essas experiências vividas pelos maiores, possibilita a eles experienciar o olhar ao outro com amor e humanidade.

Nessa organização as turmas também são nomeadas por cores, para evitar números ou nomenclaturas que trazem a ideia de progressão, já que nossas turmas são multi-idades. Ao longo de sua passagem pela Educação Infantil o educando assume diferentes papéis: o papel de menor, que é cuidado pelos demais, e quando cresce, assume o papel de maior, que é referência para os menores e para alguns de seus pares também.

A professora assume um papel de mediadora dessas relações, utilizando a escuta como principal mecanismo dessa prática. Para tanto, o pensar crítico e a reflexão sobre a própria prática são fundamentais, pois "[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p.39). Dessa forma, ao longo dos anos, fomos construindo nossa proposta pedagógica pautada nessa escuta, no diálogo e no respeito à criança e à professora. Somos uma escola que defende as crianças e que compreende que educar é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996), o que implica compromisso e um profundo amor às crianças, à Educação Infantil e ao mundo.

E a escola continua, com professoras e crianças ensinando e aprendendo em reciprocidade

A proposta pedagógica construída e desenvolvida na Ipê Amarelo ao longo desses anos tem uma bonita relação com a pedagogia defendida por Paulo Freire. Nossas reflexões nos permitem inferir que os saberes necessários à prática educativa apontados por Freire e relatados neste texto, têm relação direta com nossa atuação, tendo em vista que cotidianamente escutamos as crianças e estamos abertas ao diálogo com elas, em uma atitude de respeito aos seus saberes e suas singularidades. Hoje, aprendemos que não é possível a prática educativa sem esse amor e respeito às crianças.

Ainda, podemos afirmar que a construção dessa proposta que hoje é desenvolvida na Unidade, jamais seria possível de ser construída sem um processo de reflexão crítica sobre a prática, outro saber necessário à prática educativa apontado por Freire. Sem estudo, registro e reflexão, de modo individual e com um coletivo que também está disposto a ensinar e aprender com as crianças, não é possível fazer uma construção como esta.

Faz-se necessário a escuta às crianças e a escuta às professoras para que todos ensinem e aprendam em reciprocidade, o que torna possível a construção de uma pedagogia séria, rigorosa, competente, amorosa, alegre, uma pedagogia do amor e do coração, tão necessária em nosso país e em nosso mundo.

Referências

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

_____. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Professora Sim, Tia Não.* Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia:* escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

O LEGADO DE PAULO FREIRE

Júlio Cesar Pires Pereira[1]
Dilmar Xavier da Paixão[2]
Ricardo Albino Rambo[3]

Outras Linguagens

Resumo: É inegável, o legado de Paulo Freire. Com base nesse reconhecimento, ao estilo de Outras Linguagens, quer-se oferecer uma canção-mensagem com reforço de afirmativas fundantes da obra do educador.
Palavras chave: Paulo Freire. Legado Freireano. Outras Linguagens.

Considerações iniciais

O que se apresentam são coletâneas recolhidas da publicação dos ensinamentos de Paulo Freire, com o desejo de popularizar, ainda mais, esses saberes, tão importantes para o meio universitário, quanto para as pessoas simples que integram as comunidades.

Como um afinar dos instrumentos, as mensagens desta canção emergem de um processo de criação contínua a ser disponibilizada durante as oficinas do evento, aos moldes do construtivismo freireano.

A canção-mensagem tem o poema escrito por Dilmar Paixão e a melodia elaborada por Júlio Pereira, com contribuição para a harmonia de Ricardo Rambo.

Desenvolvimento

O legado de Paulo Freire

Diálogos Freireanos. Leituras de Freire.
A experiência. A esperança. A autonomia.
Por tuas artes, Paulo Freire, temos arte,
e o currículo tem espaço para a poesia.

Por isso, ainda vibram tambores na tua Tenda.
E flanam ao vento, as nossas bandeiras.
Pensar, saber, quefazer com liberdade.
Para 'bem viver' não pode haver fronteiras.

[1] Mestre em Educação, Professor de Acordeon, integrante LERASEQ/UFRGS/CNPQ, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, e-mail: julioppereira@hotmail.com
[2] Doutor em Educação. Poeta. Escritor, integrante LERASEQ/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: leraseq@ufrgs.br
[3] Mestre em Educação, Educador Popular, integrante LERASEQ/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, e-mail: rarambo@hotmail.com

A vida humana é feita de convivência.
E tem chimarrão no convívio social.
Os nossos corações pronunciam: "Querência"!
Grande é o poder da cultura loca!
.
O bem e o viver se encontram na lida.
Lição da vida do verbo conviver.
Ver e viver, saberes da vida.
Saber cantiga. Da vida: o bem viver.

Modernidade, tecnologia.
Instantaneidade na Comunicação.
Que o amor salve a convivência
e reserve tempo para o coração!

A leitura do mundo precede a da palavra
Inacabados, mas somos conscientes.
Se não há saber mais, nem saber menos,
O que existem são saberes diferentes.

A liberdade é permanente busca.
É uma conquista. Não é doação.
Ninguém liberta, nem se liberta sozinho,
porque as pessoas se libertam em comunhão.

Reunir pessoas do teu mesmo sonho
com a missão de educar p´ra transformar.
E combater preconceitos e injustiças.
Outro mundo é possível reinventar.

O teu legado Paulo Freire permanece;
Ninguém esquece que é preciso prosseguir.
A construir e abrigar outros saberes
aos novos seres da geração que há de vir.

CARTAS PEDAGÓGICAS "EM AÇÃO"

Jussane Martha de Azevedo[1]
Micheli Silveira de Souza[2]
Maria Elisabete Machado[3]
Ana Lúcia Souza de Freitas[4]

Resumo: O trabalho, em forma de vídeo, apresenta o conceito de Cartas Pedagógicas no pensamento de Paulo Freire. As Cartas Pedagógicas são instrumentos, ainda em construção, que compõem a metodologia de pesquisa utilizada no projeto *Práticas de Gestão da Escola: saberes, tensionamentos e possibilidades* do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas (FPGPP) vinculado ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da UNISINOS. Nesta investigação, busca-se responder três questionamentos: (1) o que caracteriza a escrita de uma Carta Pedagógica?; (2) quais os elementos constitutivos desta modalidade de escrita? (3) qual o potencial da Carta Pedagógica como um instrumento metodológico de formação? A elaboração do vídeo tem o objetivo de compartilhar a compreensão atual a fim de ampliá-la a partir do diálogo com outras experiências.
Palavras chave: Cartas Pedagógicas. Diálogo. Registro reflexivo.

Primeiras palavras

O trabalho, em forma de vídeo, apresenta o conceito de Cartas Pedagógicas no pensamento de Paulo Freire (VIEIRA, 2018) e tem o objetivo de compartilhar a compreensão atual a fim de ampliá-la a partir do diálogo com outras experiências.

As Cartas Pedagógicas são instrumentos metodológicos, ainda em construção, que compõem a metodologia de pesquisa utilizada no projeto *Práticas de Gestão da Escola: saberes, tensionamentos e possibilidades* do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas (FPGPP) vinculado ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da UNISINOS.

O projeto *Práticas de Gestão da Escola: saberes, tensionamentos e possibilidades* trata da temática da formação continuada de Gestores da Educação Básica, concebendo a escola como espaço formativo privilegiado. O objeto de estudo são as práticas veiculadas pelas equipes diretivas no cotidiano escolar, e seu objetivo é compreender os processos de gestão em que se constituem práticas inovadoras na escola.

Com base na experiência da pesquisa, buscamos responder três questionamentos: (1) o que caracteriza a escrita de uma Carta Pedagógica?; (2) quais os elementos constitutivos desta modalidade de escrita? (3) qual o potencial da Carta Pedagógica como um instrumento

[1] Psicóloga, UNISINOS, azevedo.jussane@gmail.com
[2] Pedagoga, PUCRS, micheli.souza@acad.pucrs.br
[3] Doutoranda em Educação, PUCRS, mmelisabete@yahoo.com.br
[4] Orientadora

metodológico de formação? A compreensão atual, apresentada brevemente a seguir, é o que nos propomos a ampliar, propondo a reflexão a partir do vídeo.

Conhecendo as Cartas Pedagógicas

As Cartas Pedagógicas são uma modalidade de escrita que podemos encontrar nas obras de Freire: Cartas à Guiné-Bissau (1977); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993); Cartas à Cristina (1994); e a sua última obra, que ficou incompleta por ocasião de sua morte e posteriormente foi publicada, Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000).

A Carta Pedagógica faz-se potente através do convite ao diálogo com o outro. "A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito" (VIEIRA, 2018, p. 75). Assim, as Cartas Pedagógicas têm elementos do gênero carta que as constituem, ao mesmo tempo que têm características específicas. Por exemplo, dirigem-se a um destinatário, mas, sendo uma Carta Pedagógica, este destinatário pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo. A Carta Pedagógica convida ao diálogo para compartilhar sua reflexão sobre um tema, buscando estabelecer relações teórico-práticas e propondo a continuidade do diálogo sobre o tema. Apresenta uma saudação final, sem deixar de identificar o remetente, que também pode ser individual ou coletivo.

As Cartas Pedagógicas podem ter diferentes finalidades, tais como: fazer um convite; dar boas-vindas e orientar o trabalho; discutir um tema, etc. Neste projeto, as Cartas Convite foram elaboradas com a intencionalidade de acolher os/as novos/as participantes e fortalecer os laços com os/as demais, levando em consideração que o grupo se amplia, renovando-se a cada edição. Esteticamente, as Cartas Convite se estruturaram no seguinte formato: logotipo da universidade, data, horário, local e uma imagem ilustrativa, pensada especificamente para cada encontro. Também apresentaram indicação de leituras e tarefas prévias, provocações e questionamentos iniciais para posterior discussão.

A primeira edição da Carta Convite aos Gestores/as ocorreu por ocasião da terceira Roda de Diálogo, tendo como propósito provocar ao leitor/a reflexões prévias sobre a temática a ser discutida no encontro. A partir da segunda carta, foram definidas as temáticas trabalhadas em cada encontro. Na sétima carta, correspondente à IX Roda de Diálogo com Gestores/as, resgatamos a imagem de um envelope tradicional de carta, aquele enviado pelos Correios, com a intenção de despertar memórias e sentimentos de outros tempos. Assim,

chamamos atenção de que a Carta pode evocar memórias, que escrever nos faz recordar e refletir, e que quem lê também é convidado a escrever.

Para melhor compreensão das reflexões despertadas pela Carta Convite, tomamos como exemplo a dinâmica da Roda IX, em que no primeiro momento houve o acolhimento e reconhecimento mútuos entre os integrantes do encontro. Num segundo momento, propomos um convite ao diálogo através dos seguintes questionamentos: o que caracteriza a escrita de uma Carta Pedagógica? Quais os conceitos freireanos presentes nesta modalidade de escrita?

Os integrantes compartilharam algumas de suas experiências com cartas, em pequenos grupos, e elaboraram sínteses em forma de registros reflexivos. Depois, em um momento de partilha, foram instigados ao compartilhamento, ampliação do diálogo e proposições de continuidade. Desta Roda de Diálogo, emergiu outro questionamento: por que seguirmos escrevendo Cartas Pedagógicas? Este é mais um questionamento relevante.

Para seguir a reflexão

A análise da experiência em andamento com as Cartas Convite no âmbito das Rodas de Dialogo com Gestores/as tem muito a contribuir para a compreensão sobre as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de formação. Até este momento, acreditamos que as Cartas Pedagógicas escritas com esta finalidade de Carta Convite são importantes porque nos auxiliam a exercer a escrita como uma forma de convite ao diálogo, antecipando ao mesmo tempo o conteúdo e a acolhida do encontro.

Desse modo, as Cartas Pedagógicas, ao mesmo tempo em que têm a finalidade de comunicar, convidam à autorreflexão, fazendo da escrita um exercício formativo. Esta é uma reflexão a ser ampliada. Este é o convite que fazemos ao diálogo, a partir da apresentação vídeo.

Referências

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau:* registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Agua, 1993.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* – 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.75-76.

COOPERATIVA ESCOLAR - COOPERZIMMER NA PERSPECTIVA DE FREIRE

Leandro Luiz Schneider
Núbia Schenkel

Resumo: As cooperativas escolares são sinônimo de autonomia do estudante, pois desenvolvem atividades a partir do seu interesse. Possibilita a participação nas decisões, abre espaço para o debate de ideias e para o pensamento crítico. Além, desenvolve as potencialidades de cada indivíduo para a responsabilidade social. As cooperativas escolares são um dos meios para uma educação pública de qualidade, pois nossos objetos de estudo não compreendem as atividades financeiras da cooperativa como um bem capital, mas de relações humanas.
Palavras chave: Cooperação – Responsabilidade social- Interesse pela comunidade- Formação

Considerações iniciais

A cooperativa escolar CooperZimmer tem como base de suas atividades os sete princípios do cooperativismo. Contudo, o sétimo princípio é o mais eloquente as nossas práticas. O interesse pela comunidade despertou em nossos associados a necessidade da reponsabilidade social. Daí surge o nosso terceiro objeto de aprendizagem: a reciclagem.

Iniciamos nosso trabalho de reciclagem em medos de 2017, recolhendo embalagens de alumínio e plástico. No entanto, nosso trabalho de recolhimento de recicláveis tornou-se um projeto solidário. Além de recolhermos as latinhas separamos o lacre que enviamos ao Sicredi como forma de doação para que sejam “transformados” em cadeiras de rodas para instituições hospitalares. Quanto as embalagens plásticas separamos as tampas de vedação que são destinadas a Associação de Assistência em Oncologia “Amo Criança” para custear o tratamento oncológico de crianças e auxílio as suas famílias.

A cooperativa

Na sequência apresenta-se o processo cooperativo da CoperZimer, pois a mesma dialoga com a pedagogia freireana que principia o uso de temas geradores relacionados com a construção cooperativa e a busca pelo vislumbramento, através desse método, econômico social a possibilidade de transformação de sua realidade

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Zimmer atende seiscentos alunos da rede municipal de ensino do município de Rolante. Nossa escola desde 2016 começou a

trabalhar com o Programa União Faz a Vida, com base na pedagogia de projetos que visa integralmente conteúdos do interesse do aluno. Este programa está sendo desenvolvido através de vários encontros de formação com assessoria pedagógica de professoras da Faccat.

Neste contexto, iniciou-se com o professor Everaldo Marini 2, a formação para quinze jovens convidados pelo diretor da escola. Nesta formação os jovens foram introduzidos aos princípios do cooperativismo 3, aos conteúdos programáticos que abrangem a vida de uma cooperativa escolar, bem como, as práticas pedagógicas ideais para fundação de uma cooperativa escolar. Haja vista, que tais fundamentos compreendem o empreendedorismo e a cidadania.

Depois, de passarmos o ano de 2016 em formação com nossos estudantes e estruturarmos as condições necessárias para o funcionamento da cooperativa escolar em nosso escola realizamos a cerimônia de fundação da Cooperzimmer no dia 24 de outubro do mesmo ano.

A cerimônia aconteceu no salão de atos da escola supracitada, com a presença de autoridades da nossa cidade, imprensa local e do nosso orientador professor Everaldo. Este dia foi marcado pela alegria do nascimento de mais uma cooperativa escolar, a primeira do município, e pela responsabilidade de exercermos um papel fundamental na comunidade escolar e na sociedade em que vivemos.

Não obstante, a cooperativa escolar vislumbra preparar nossos jovens estudantes para o futuro. O futuro, não compreende meramente o mercado de trabalho, mas a possibilidade de construir coletivamente um mundo melhor.

Nesta perspectiva, elencamos com a diretoria eleita e nossos associados o nosso primeiro objeto de aprendizagem que facilitaria a nossa compressão de tudo o que estudamos no tempo de formação até a fundação da cooperativa e continuamos estudando. E o objetivo do objeto de aprendizagem, antes de angariar fundos para cooperativa escolar é corroborar com os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, a aprender a ser e aprender a empreender. Ou seja, favorecer o engajamento tanto na cooperativa escolar como com a sociedade.

Nosso primeiro, primeiro objeto de aprendizagem a ser introduzido no trabalho coletivo de nossos associados foi a coleta de óleo de cozinha usado. No estudo desse objeto nos deparamos com números alarmantes no caso do descarte inadequado. Como por exemplo o fato de um litro de óleo contaminar um milhão de litros d’agua.

Nossa cidade é cercada por rios. Naturalmente se descartarmos de forma adequada o óleo de cozinha cuidaremos de nós mesmos. Entre o final de 2016 e todo ano de 2017 recolhemos um total de 400 litros de óleo de cozinha que não teria um descarte adequado. Pensamos em manufaturar o óleo arrecadado transformando os litros de óleo em sabão. Mas, como nosso foco é descarte adequado e nos faltava condições físicas/estruturais para realização deste processo de produção. Em reunião com nossos associados decidimos apenas recolher e repassar para uma empresa que produz ração para animais.

Em 2018, como nossa campanha é permanente e nossa cooperativa escolar cresceu no seu quadro social alcançamos a marca de mais de 1000 litro de óleo recolhidos e descartados adequadamente. Nosso objetivo, porém, não é meramente recolher o óleo, mas conscientizar que devemos reduzir o uso e o reuso deste produto.

Os associados da nossa cooperativa representados pela sua diretoria tem o objetivo de manter sempre acesa a chama do cooperativismo. Buscamos assim, um segundo objeto de aprendizagem que pudéssemos confeccionar juntos. Com esta intenção nossos associados elegeram a trufa de chocolate como nosso segundo objeto de aprendizagem. A partir disso, numa das reuniões de formação com o professor Everaldo fizemos planilhas de preço, pesquisa de mercado e análise da concorrência.

Em 2017, primeiros anos que produzimos as trufas de chocolate não chegaram a 300 trufas produzidas e comercializadas. Insistimos, e em 2018 recebemos de duas instituições e do comércio local a encomenda de mais de 800 trufas.

Evidentemente que buscamos crescimento da nossa cooperativa escolar, com bases firmes no aprendizado e no empreendedorismo. Alicerces fundamentais para a educação financeira. E compreendemos que tais práticas complementam as teorias apreendidas na formação permanente de nossos associados.

Considerações finais

Considera-se que durante o primeiro ano nos engajamos num dos projetos do União Faz a Vida da nossa escola – Valorização da Vida – orientado pela professora Josiane Stein Wasem. Atualmente, nossa campanha é permanente e foi incorporada as práticas da nossa cooperativa escolar.

A CooperZimmer, cooperativa escolar dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Zimmer, projeta o futuro, com maior integração com a comunidade

escolar e a sociedade, crescimento do quadro social e conscientização da cultura da sustentabilidade. Ubuntu!

Referências:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

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

A DIALETICIDADE: CONDIÇÃO PARA MATERIALIZAR O BOM SENSO. UMA EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IGREJINHA, RS

Luis Carlos Trombetta[1]
Jaqueline Aparecida Machado Venson[2]
Tassia Pricila Kehl[3]

***Carta pedagógica**:*

Que tempos são estes, em que temos que defender o óbvio?[4] Que realidade é esta em que não podemos fazer o que queremos e sim o que é necessário? Que convivência é esta que postula o fisiológico e não o ideológico? Que realidade é esta que trabalhamos mais para ter e menos para ser?

As perguntas levantadas no preâmbulo desta carta pedagógica nos fazem pensar muito sobre o que estamos sendo e por que estamos vivendo desta forma em nossa prática profissional cotidiana. Situações inusitadas se criam em nossas relações que pensamos que não são adequadas e que não deveriam "pegar", mas acabam sendo 'naturalizadas' e tidas como adequadas e aparentemente justas. O mais sério disto tudo é que estas atitudes não mais nos assustam e nem mais nos espantam. O grave disto tudo é que estas condutas acabam prejudicando muito as nossas relações interpessoais e, acima de tudo, as vivências profissionais e pessoais. Este prejuízo é assimilado gradativamente pelas pessoas e elas aparentemente 'entram numa zona de conforto', mas vivendo desconfortavelmente. Aparentemente é um paradoxo quase que inevitável para muitos e muitas.

Nós estamos no momento diante da Secretaria Municipal de Educação de Igrejinha e, segundo nossa maneira de ver e ler o mundo, o nosso trabalho está sendo adequado a uma proposta educadora (emancipadora e libertadora). Esta proposta tem muitos autores e autoras, mas, acima de tudo, Paulo Freire e seus seguidores e comentadores dão o norte aos nossos fazeres cotidianos.

Freire e seus seguidores preconizam a primazia do diálogo em muitas situações limites como sendo a ferramenta mais adequada para resolver as situações de impasses. Pelo diálogo podemos ouvir as divergências e contradições presentes nos diferentes espaços na/da

---

[1] Doutor em Educação pela UFRGS. Mestre em Antropologia pela PUCRS. Professor das Faculdades Integradas de Taquara e da Universidade de Caxias do Sul e Secretário de Educação de Igrejinha, RS.
[2] Especialista em Gestão Escolar pela FACCAT; formada em História pela UNISINOS; Diretora Administrativa da SME/IGREJINHA, RS.
[3] Licenciada e Bacharelada em Educação Física pela FEEVALE e atual diretora Cultural da SME/IGREJINHA, RS.
[4] Bertolt Brecht

rede municipal de ensino e generosamente, debater possíveis saídas aos diferentes problemas vivenciados nas escolas e centros educacionais pelos profissionais da SME que visitam e coordenam as atividades dos pedagogos/coordenadores nas escolas.

A causa de muitos problemas que ocorrem no cotidiano das nossas escolas, está na dificuldade de ponderar o bom senso na prática docente. Situações que pontuam o autoritarismo muitas vezes são comparadas erroneamente com autoridade. O professor necessita conhecer e valorizar a identidade, a cultura, os aprendizados que o aluno traz como bagagem de vida. O exercício do bom senso necessita conduzir o trabalho docente em uma prática que estimule a curiosidade, a participação, a dúvida, os questionamentos e a pesquisa. O aluno que temos necessita de um professor pesquisador, engajado em aprender, em ir buscar conhecimento para aperfeiçoar sua prática.

Apesar destes pressupostos, necessitamos dizer que o cotidiano à frente da Secretaria de Educação é bastante desafiador; vivenciamos inúmeras situações de conflitos com as crianças, adolescentes e jovens (discentes) e profissionais de educação (docentes - público interno) e também outros tantos com o público externo (pais, mães e comunidades escolares) que quase nos atormentam. Em diversos momentos tivemos e temos que potencializar a conversa, o diálogo e as inúmeras formas de mediação que conhecemos para encontrarmos saídas razoáveis aos diferentes problemas que surgem nos espaços escolares e até fora deles.[5]

Em sintonia com o Projeto de Cidade Educadora temos desenvolvido diversas ações para facultar a participação, o envolvimento e o comprometimento dos profissionais da educação nos diferentes processos gestados e implementados por nós. Grande parte do corpo docente participa e se empenha para realizar o que foi e é pactuado antecipadamente, mas uma pequena parte da categoria não se compromete com o processo (mas, apesar disto, não desanimamos). Nossa teimosia em seguir em frente se sustenta na utopia de Freire e de diferentes educadores que militaram e militam em favor da educação independentemente do contexto e totalidade na qual está inserida.

Em seis anos de gestão na Secretaria de Educação e nas direções das escolas aprendemos a exercitar com habilidades múltiplas a arte do bom senso.

[5] Em nossa experiência de quase seis anos a frente da Secretaria Municipal de Educação tivemos que mediar conflitos que ocorreram: a) dentro da escola; b) ao redor ou fora da escola; c) nas redes sociais; d) dentro da Rede de Atendimento (Conselho Tutelar, CRAS, CREAS, Defensoria Pública, Ministério Público, Poder Judiciário, etc, etc). Todas situações delicadíssimas nas quais se fez necessário um tempo considerável para "ajustar condutas" de uma ou outra parte envolvida.

> O exercício do bom-senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no 'corpo' da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso. O exercício ou a educação do bom-senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom-senso, na avaliação moral que faço de algo não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer (FREIRE, 2015, p. 61).

Podemos dizer que em todas as aberturas dos anos letivos, nas Jornadas Pedagógicas, nos Seminários de Educação Infantil, nas inúmeras horas de formação, nos jogos estudantis, nos campeonatos de xadrez, nas reuniões de coordenadores, diretores e professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais, sempre procuramos utilizar o bom senso para dosar as coisas que propomos e isto está sendo muito positivo. A categoria de bom senso e da dialogicidade orienta as nossas funções e ações dentro da Secretaria da Educação e também as nossas relações e intervenções que estamos tendo com as escolas e com a Rede de Atendimento. Algumas vezes 'quase que caímos na tentação de deixar o opressor que vive em nós aflorar, mas ainda estamos conseguindo dominar este lado opressor e com ternura, amorosidade, paciência e bom senso estamos fazendo a gestão dos cinco mil e sessenta e dois alunos/as e dos oitocentos e sessenta servidores da educação com moral, ética e humanidade.

O caminho percorrido até aqui nos dá um alento interessante, pois em nossa cidade os índices quantitativos e qualitativos da educação andam irmanados com a convivência social, política, cultural e cívica de tantos que se relacionam conosco. O caminho é longo, mas a cada passo dado consolidamos a certeza de que a Democracia é o único caminho para o sucesso.

Esperamos que esta modesta carta ou narrativa estimule e potencialize novas formas de organização institucional e social de outros/as agentes em espaços educacionais ou fora deles. Apesar do assombramento da atualidade em relação à situação política que estamos vivendo é mister afirmar que o único caminho à civilização e ao processo humanizador é através ou a partir da educação. Bem-vindos e bem-vindas ao Diálogos e às leituras de Paulo Freire.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PAULO FREIRE: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO[1]

Luis Carlos Trombetta
Sérgio Trombetta[2]
Marlon Junior Pellenz[3]

Resumo: A intenção do texto é trabalhar questões relacionadas à prática pedagógica na perspectiva de Freire, especialmente na Pedagogia da Autonomia. Professor e educando devem construir espaços de aprendizagem alicerçados na pesquisa. A educação é um processo que visa à autonomia investigativa do educando. Nesse processo o diálogo, o bom senso e o respeito à dignidade do educando são essenciais.
Palavras chave: conhecimento, educação, experiências, práticas, professor, aluno.

O conhecimento mútuo: o diálogo como princípio

O trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Sem essa relação mútua entre ambos não existe a troca de experiências. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. A ação dialógica é o princípio fundador do processo de conscientização que é também o fundamento do processo sem fim de humanização das relações entre os seres humanos em sua luta dentro da historia. A educação como ação cultural, se tem caráter humanista-libertador, é eminentemente dialógica. Existir humanamente é ser capaz de dizer a palavra, pronunciar o mundo. Não é no silêncio que os homens e mulheres se fazem e transformam o mundo, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. "A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, de conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado" (Freire, 1996, p. 42).

Imaginemos o modelo de ensinar do filósofo Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.), onde os seus discípulos, que ele os chamava de Peripatéticos, caminhavam pela cidade e nesta caminhada a conversa fluía, o diálogo problematizar acontecia e a pergunta libertadora despertava para a reflexão e a dúvida. A maiêutica socrática é o método de que Sócrates indagava, questionava, arguia, e deixava-os pensativos, curiosos, estando frente a novas possibilidades de enxergar a si mesmos e a vida na comunidade. Este modelo de ensinar, todo professor deve tê-lo consigo. Mesmo que às vezes não tenha respostas concretas, ou que

---

[1] Mestre em Antropologia Filosófica; Doutor em Educação pela UFRGS; professor da FACCAT e UCS e Secretário de Educação de Igrejinha, RS.
[2] Mestre em Filosofia; professor da FACCAT e da UNISINOS.
[3] Graduado em Filosofia e pós graduado em Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano-SP.

tenha dúvidas e incertezas. O pensar, o refletir e a dúvida são fontes imprescindíveis de conhecimento. Na base de todo conhecimento com sentido se encontra a pergunta e a dúvida que implica repensar o já sabido.

Existe uma correlação de aprendizagem entre o sujeito (professor) e o objeto (aluno). Ou seja, nem sempre o sujeito é o professor e nem sempre o objeto é o aluno. Ambos são passíveis de ensinar e aprender e de aprender e ensinar. É uma eterna troca de conhecimentos e experiências.

> "A prática educativa que se concretiza na dialogicidade crítica, reafirmando o direito do povo ter vez e voz, ter direito a ter direitos, possibilitando a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento, não é extensão, mas, essencialmente, um processo de comunicação emancipadora" (Albuquerque, 2001, p. 227).

Na prática conservadora o professor é sempre sujeito, por ser portador do saber e o aluno sempre objeto, aquele que está na sala para obter o conhecimento que o professor traz. Nesta prática o docente passa o conteúdo sem o bom senso, sem humildade, tolerância, respeito a riqueza cultural de cada educando e pior ainda sem a amorosidade que é condição para o diálogo que liberta tanto o educador quanto o educando.

Paulo Freire nos abre um novo modelo de educação docente através da prática humanista, libertadora, aquela que progride, que critica, que tem humildade, carinho, que tolera, que aprende junto no diálogo crítico-amoroso e principalmente que ama. *"O carinho é uma forma particular de um diálogo entre dois seres humanos, conscientes de sua humanidade, que se autorizam a dizer não apenas EU, mas também NÓS JUNTOS"* (TAYLOR 2003). Taylor, no que tange ao carinho freireano e pedagógico, refere-se ao tratamento essencial e correspondente entre o professor e o aluno. Sem esse pequeno detalhe que faz muita diferença na relação dos dois, pode sim prejudicar o ensino-aprendizagem, pois, faltará uma lacuna de confiança e amorosidade entre ambos para facilitar que se tenha bons resultados.

Criando possibilidades

Um ponto delicado do *progredir* é saber que o conhecimento não é transferido, que não tem como abrir a cabeça do aluno e inserir o conteúdo na memória dele. Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. O desafio é desenvolver a autonomia investigativa e manter a curiosidade dos educandos. Quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender tanto mais se

desenvolve a curiosidade epistemológica que é a condição para toda a aprendizagem com pertinência política. Sem curiosidade não aprendo nem ensino. A construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade. O Conhecimento é fruto de experiências, induções, raciocínios que traduz verdades ou não. Portanto, até onde nossa experiência permite, é impossível fazer uma transferência de saberes, via osmose, por exemplo. Mas é possível ter o conhecimento de forma empírica, através dos sentidos, das sensações, como por exemplo, a experiência que temos ao estar próximos a uma plantação de eucaliptos, o cheiro é cognoscível e faz parte da nossa experiência.

> "É preciso, sobretudo, e ai já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que *ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (FREIRE, 1996, p. 24 e 25)

A partir dessa verdade absoluta, que o docente esteja inteiramente ciente disso para que seja capaz de fazer o aluno compreender na mesma proporção essa verdadeira.
Entendendo isso fica claro para o aluno que ele precisa ter o esforço próprio para obter o conhecimento. Por isso, esta nova prática progressista, requer uma nova didática de ensino-aprendizagem onde o professor proporcione condições para que o aluno critique, indague, pergunte e exercite sua mente para aflorar os seus conhecimentos. Isso se consolida na teoria x prática e vice versa.

> "Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". (FREIRE 1996 pág. 25)

É uma eterna troca de experiências, saberes, histórias e culturas entre o professor e seus alunos. A própria convivência, os aspectos culturais e locais são aprendizagens para todos que ali estão em sala de aula.

O protagonista do empirismo John Locke (1632-1704) no livro Ensaio acerca do Entendimento Humano (1690) fala sobre que o ser humano é uma tábula rasa (antiga expressão romana) que nos diz que somos como uma folha em branco e que nossa vida terrena é um eterno conhecer, saber e agir através da experiência. Sendo assim, não existe uma maneira pronta, mas é uma eterna construção.

Espaços e experiências inovadoras permitem que o aluno seja instigado

Estamos em uma época que cada dia mais as crianças e estudantes estão tendo acesso fácil à internet. Não existe mais conteúdo recluso, ou assunto que não possa ser investigado pelos estudantes na palma de suas mãos. Em questões de segundos o compartilhamento de uma dada informação, seja ela falsa ou não, pode rodar o mundo e ter efeitos muito significativos.

Penso que a cada dia mais o professor está se aproximando do método socrático de ser um intermediador entre o conteúdo e o conhecimento, mas para isso, ele também precisa se qualificar, aperfeiçoar e estar em sintonia com a era tecnológica que estamos vivendo. Caso contrário, cada dia mais ele fica obsoleto e incapaz de seguir "mediando" o conteúdo, despertando a alegria e o prazer da aprendizagem.

> "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos" (FREIRE, 1996, p. 35).

Um professor que utiliza os meios de comunicação, que prepara aulas que instigue os alunos, que os deixe curiosos, que faça o conteúdo ser passado da forma mais eficiente possível, é sinal que ele faz com responsabilidade profissional, ética, amorosidade e compromisso político. Toda essa dedicação é percebida pelo aluno e reconhecida, talvez não agora, mas pelo exemplo e lembrança que ele levará depois que não estiver mais em suas aulas.

> "Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se 'sabe com quem está falando? '." (FREIRE, 1996, pág. 38).

O autoritarismo hoje não tem mais vez nos espaços educativos. É diferente do que o professor deve ter em sala de aula, "autoridade", cobrando prazos, exigindo atenção, respeito, dignidade e identidade do educando.

Com a evolução, escolas estão tendo mais acesso à internet, utilizando mais os computadores, tablets e os próprios celulares como fonte de pesquisa. É possível fazer um tour por algum museu ou local histórico sem sair de casa ou da escola. É possível estudar juntos fazendo vídeo conferências. Ler online, fazer download de livros, artigos, revistas, entre muitas outras coisas.

Toda essa complexidade é mais nata nos estudantes jovens, que tem mais capacidade de assimilação do que nos adultos. Sendo assim, aprendemos também com eles a cada dia.

Competência do professor

É de extrema importância que todos tenham o devido respeito por esse mestre que dedica horas de planejamento, que investe caro em uma faculdade, estuda em casa, gasta horas lendo, preparando aulas, corrigindo provas e trabalhos e pensando em planos de aula que melhor atende os seus. Poderia escrever uma tese somente com esses detalhes, mas, darei destaque no que tange à competência do professor.

> "Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas." (FREIRE, 1996, pág. 30).

Conversando com colegas de oficio e com minhas próprias experiências em sala de aula, percebemos que geralmente todos os educadores já passaram por momentos que nos faz refletir e até mesmo repensar nosso trabalho. Somos humanos, as vezes pensamos errados e ficamos tristes. Já houve situações em que preparei uma excelente aula, toda dinâmica e interativa da qual no final das contas me vi triste pelo insucesso. Mas, também, houve momentos em que de um simples assunto a aula progrediu e o debate se tornou acirrado e muito proveitoso para todos.

> "Quanto mais me torno rigoroso em minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, pág. 71).

Quando de fato, o educador, ama o que faz, apesar de todas as circunstâncias que se passa e acredita que pela educação podemos ter um mundo melhor ele o faz com gosto e convicção sempre querendo dar o seu melhor para deixar sua contribuição na vida das pessoas que ali passaram. O exemplo dentro e fora da escola também é muito importante na vida do aluno e certamente o marca, assim como marcou Paulo Freire.

> "As qualidades ou virtudes são construídos por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos." (FREIRE 1996 pág. 72).

Palavras comovem, mas os exemplos arrastam, diz um ditado popular. O que importa nesta vida é o que eu deixei para as pessoas, qual será a lembrança que elas terão de mim. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Pensar certo é fazer certo. É ser coerente, democrático e respeitoso com o educando. Como educador eticamente

comprometido, tenho o dever de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade em processo.

A pesquisa como fundamento

Ensinar inexiste sem aprender. Aprender precede o ensinar. Faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas instigar a curiosidade e o desejo de aprender de modo autônomo. Para Freire, a prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.

> "Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade" (Freire, 1996, p. 26).

O educador precisa se assumir como pesquisador em sua formação permanente. Faz parte da ética profissional, assumir a pesquisa como princípio permanente da minha prática pedagógica. Sou professor, logo pesquisador. *"Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei" (Freire, 1996, p. 106).*

Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Conhecer é sempre uma atividade inovadora; conhecer é criar e recriar. Aprender é uma aventura criativa; constatar para mudar.

> "Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A do-discência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico" (Freire, 1996, p. 31).

Ensinar exige bom senso

O bom senso tem enorme importância na prática pedagógica. É o bom senso que exige de mim uma prática alicerçada nos princípios da democracia e do respeito a pessoa do educando. Este mesmo bom senso que adverte para o exercício da autoridade dentro dos limites da ética sem confundir autoridade com autoritarismo. Jamais pode faltar a ética, a cultura democrática e a consciência dos limites da minha autoridade. Meu bom senso me diz

"que devo respeito á autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante" (Freire, 1996, p. 69).

Mais uma vez é o bom senso que me desafia a não ser fatalista e a aceitar a fome, a miséria, as injustiças, a violência e todas as formas de exclusão como algo inexorável que temos que aceitar sem nada fazer. Este mesmo bom senso me torna sensível ao mundo dos educandos, a sua cultura, as suas visões de mundo e ao saber que cada um traz consigo para a escola.

> "Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica" (Freire, 1996, p. 71).

Nossa prática pedagógica é profundamente formadora, por isso, ética. Educar não se limita a ensinar a ler, escrever, calcular e interpretar com rigor os acontecimentos do tempo presente, mas engajar a pessoa na luta para construir sociedades mais humanas, democráticas e respeitosas com a dignidade de cada ser humano.

> "O bom senso é uma aprendizagem ética que se faz ao longo de nossa vida de educadores e educadoras e que nos põe em constante estado de alerta, convocando-nos a assumir responsabilidades pela produção da existência humana digna" (Albuquerque, 2001, p. 245).

Sendo assim, o bom senso se aprende e adquire tanto docente quanto discente através do respeito mútuo do dia a dia, conhecendo-os cada vez mais e entendendo suas necessidades para bem aplicar o bom senso com sabedoria. Toda essa prática se dá naturalmente depois de adquirida.

Conclusão

Sendo assim, concluímos que toda a pedagogia de Paulo freire é permeada pela amorosidade, no que tange ao respeito, ao diálogo, ao conhecimento permanente, a construção do saber, ás práticas pedagógicas, a autonomia e a pesquisa. O processo pedagógico de freire é sempre mediatizado pelo diálogo na cultura democrática. Nos faz lutar contra todas as formas de opressão e negação da dignidade de cada pessoa. É o jeito de ensinar e amar que acontece naturalmente na pessoa de quem faz com responsabilidade e

com o coração. Fazer educação na perspectiva de Freire é tornar possível o encontro ético entre o ensinar e o aprender.

Referências

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. *Paulo Freire: Vida e Obra.* Organizado por Ana Inês Souza, Gisele Moura Schnoor, Sônia Fátima Schwendler, Marilene A. Amaral Bertolini, Targélia de Souza Albuquerque, Maria Aparecida Zanetti. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo –SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

LOCKE, John. *Ensaio acerca do Entendimento Humano* (1690).

FOLSHEID, Dominique. *Metodologia Filosófica***.** Dominique Folsheid; Jean-Jacques Wunenburger; tradução Paulo Neves. - 3° ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Ferramentas)

TAYLOR, Paul; Que Pedagogia para que Liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho, pág. 71. In *Compartilhando o mundo com Paulo Freire/* Célia Linhares, Maria de Nazaret Trindade, (orgs.). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Biblioteca Freiriana; v.7)

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES SOB O OLHAR DO GRUPO DIALOGUS/UFSM

Marilei Almeida de Oliveira[1]
Marli Almeida de Oliveira[2]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre o tema formação de professores. Para tanto, considerou-se as produções acadêmicas produzidas pelos integrantes do grupo "Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire", da UFSM, nos últimos seis (06) anos, tendo como última referência o ano de 2015. Diante disso, alguns critérios foram elencados, destacando-se apenas as produções que apresentassem em seus títulos e/ou palavras-chave os conceitos: formação inicial, continuada e/ou permanente de professores e/ou auto(trans)formação com professores. Assim, realizou-se a análise de nove (09) trabalhos, entre eles, Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias e Dissertações. Os trabalhos discutem a formação de professores por diferentes visões, porém todos seguem a perspectiva teórica do educador brasileiro Paulo Freire e contam com a orientação do professor Celso Henz, vinculado ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da UFSM. Ao longo dos textos é possível perceber a marca que o grupo Dialogus vem deixando na área da educação e principalmente, no que se refere à formação com professores.
Palavras chave: Revisão de Literatura. Grupo Dialogus. Formação de Professores(as).

Considerações iniciais

Ao caracterizar a formação de professores, Imbernón nos fala que a mesma "apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico" (IMBERNÓN, p.67, 2009), onde "o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática" (Ibid). Assim, essa formação deve permitir ao professor uma avaliação da necessidade e da qualidade da inovação educativa. Uma formação que se fundamenta na aprendizagem permanente; permitindo ao professor analisar, experimentar, avaliar, modificar e exercer a função de colaborador e participante ativo.

Diante disso, o presente trabalho caracteriza-se como uma revisão de literatura acerca da formação de/com professores.

Para tanto, o objetivo do trabalho é apresentar os resultados obtidos com o estudo de revisão da literatura na área de formação de/com professores, analisando trabalhos acadêmicos, dos últimos seis (06) anos, do Grupo de Estudos "Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire", da UFSM, o qual está vinculado ao

[1] Pedagoga/UFSM; Especialista em Gestão Eduacional/UFSM. mari.oli.ped@gmail.com
[2] Pedagoga/Anhanguera. Especialista em Gestão Educacional, UFSM. marlioliveira1587@gmail.com

Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação dessa Universidade. O grupo, registrado junto a base do CNPq, é composto por professores(as) da Educação Básica, acadêmicos(as) de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado da UFSM e docentes dessa instituição; se constitui como um espaço/tempo de estudos e pesquisas pela aprendizagem e exercício do diálogo-problematizador, oportunizando aos sujeitos participantes o exercício da reflexão e da pesquisa acerca da realidade social e escolar, visando possíveis mudanças nas práxis educativas de cada um e de cada uma que pelo grupo passa.

Por corroborar da ideia de que "a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação" (JOSSO, 2010, p. 19), o grupo desenvolve além dos encontros auto(trans)formativos entre seus integrantes, encontros dialógicos em instituições escolares, caracterizando-se como um espaço/tempo de formação continuada de professores(as) da Educação Básica. Ainda, os(as) participantes possuem pesquisas pessoais, as quais dialogam entre si, destacando a formação de professores(as) e as preposições e ensinamentos de Paulo Freire.

Desenvolvimento

Durante a revisão utilizou-se alguns critérios, a fim de auxiliar o mapeamento; em um primeiro momento estabeleceu-se o período nos últimos seis (06) anos, tendo como última referência o ano de 2015. Em seguida realizou-se o contato com os integrantes do grupo, alguns integrantes manifestaram-se favoráveis à pesquisa enquanto outros não se manifestaram; aqueles que se manifestaram favoráveis tinham suas pesquisas bem recentes, o que impossibilitaria o período destacado anteriormente para o levantamento. Sendo assim, um novo critério foi estabelecido, a busca pelas produções finais das pesquisas deu-se no acervo do grupo e no acervo digital da Biblioteca da UFSM. Após, destacou-se a busca pelas produções cujo título se aproximava do tema proposto; o próximo critério foi analisar os resumos e palavras-chave trazidas nas produções. Sendo assim, ao final, obteve-se um total de nove (09) trabalhos a serem analisados, entre eles, Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias e Dissertações, produzidos por integrantes do grupo, com a orientação do professor Celso Henz.

A primeira produção estudada é uma dissertação do Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), intitulada como "Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às

atitudes na formação de professores" (TONIOLO, 2010). A pesquisa objetivou contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores(as), a partir das preposições freireanas da amorosidade e da dialogicidade. A partir do aprofundamento teórico-bibliográfico, a autora realizou aquilo que nomeou de 'costura epistemológica'; por meio de leituras acerca da educação, da formação de professores (FREIRE, 1987; ARROYO, 2004), do diálogo e da amorosidade (FREIRE, 1987, 1996, 1998), Toniolo deu forma à sua pesquisa e apropriou-se do campo teórico de conceitos chaves na compreensão de como os princípios da amorosidade e da dialogicidade podem contribuir nos processos de formação de professores, buscando diminuir a distância que separa os princípios das atitudes quando se trabalha com formação.

Fazendo uso quase que exclusivamente dos dois autores destacados acima, Toniolo destaca, após relatar sua trajetória/formação inicial, o quanto os educadores ainda carecem de uma compreensão epistemológica sobre o "porquê, para quê e para quem" estão direcionando sua prática docente. Desse modo, a autora nos fala da importância de refletirmos acerca de tais conceitos e do quanto esses podem contribuir para nossas práticas, enfatizando ainda, como as preposições freireanas da amorosidade e do diálogo na formação de/com professores estão presentes apenas nos discursos dos formadores; assim, somos instigados ao longo do texto a transformá-las e efetivá-las em atitudes.

Os dois anos seguintes (2011 e 2012), não tiveram produções que se aproximassem do tema destacado. Assim, a próxima produção analisada é do ano de 2013, também uma dissertação do Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), intitulada como "A formação permanente no tempo-espaço da escola: 'olhares' de gestoras coordenadoras pedagógicas" (DRESSLER, 2013). O trabalho se caracteriza como uma pesquisa-formação vivenciada pela pesquisadora e outras quatro (04) coordenadoras pedagógicas da rede pública municipal e estadual de Santa Maria/RS. Ao destacar que formação permanente compreende o "processo em que o sujeito desenvolve as capacidades de reflexão-crítica sobre sua prática pedagógica, superando concepções e posturas de um saber-fazer 'bancário'", a autora apresenta como resultado o quanto o processo vivenciado pelas coordenadoras foi autônomo, propiciando às mesmas a busca, através do seu que fazer crítico-reflexivo, da superação das concepções tradicionais de formação continuada e de docência, as quais estão, na maioria das vezes, restritas a um saber-fazer e fundamentadas em modelos prescritivos e normativos, que devem ser seguidos.

A pesquisa contou com aprofundamentos teóricos de Josso, 2004; Arroyo, 2004, 2011; Freitas, 2001, 2008; Imbernón, 2009, 2010 e Luck, 2000, 2010. Mas foram as escritas

e ensinamentos do educador Paulo Freire (1980, 1983, 1985, 1986, 1987, 1994, 1996, 1998, 2000, 2001), que dialogaram com os demais autores dando embasamento teórico à pesquisa, de modo que as participantes vivenciassem círculos de diálogos construídos a partir dos círculos de cultura do próprio Freire; tais círculos buscaram refletir sobre os desafios existentes no contexto da escola pública e a importância da formação permanente no tempo-espaço da própria escola para superá-los. Diante disso, a pesquisa fez com que as coordenadoras pudessem sentir-se articuladoras no processo de mudança da cultura escolar, incorporando significado à formação permanente.

No ano seguinte, o grupo contou com três produções. O primeiro trabalho analisado neste ano, foi uma dissertação do mestrado em Educação (PPGE/UFSM); "(Des)construções e (re)construções na formação permanente de educadores(as): diálogos para a cultura da paz" (DORNELES, 2014). Objetivando compreender como a formação permanente de professores pode contribuir para o desenvolvimento dos saberes docentes necessários à práxis educativa a partir dos valores humanistas, a autora destaca a necessidade de considerarmo-nos incompletos como humanos para que possamos identificar as concepções teóricas necessárias para a nossa auto(trans)formação permanente como educadores. Dorneles problematiza os principais desafios na formação permanente de professores, destacando igualmente os saberes docentes necessários para encará-los, tendo em vista os valores humanistas fundamentais na construção da cultura da paz. Assim, a dissertação argumenta a necessidade de professores auto(trans)formarem a si e a suas práticas docentes. Desse modo, a autora apresenta uma proposta para a humanização docente e discente, levando em conta as demandas relevantes do contexto escolar e seguindo valores como: ética, rigorosidade, autonomia, curiosidade, bom-senso, criticidade, boniteza, igualdade, respeito, afetividade, diversidade, justiça, liberdade, tolerância, humildade, diálogo, reconciliação, segurança, generosidade, comprometimento, consciência, escuta, empatia, alegria, esperança, reconhecimento, exemplo e solidariedade.

Ainda na linha da auto(trans)formação, a dissertação, também do Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), "Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico" (HUNDERTMARCK, 2014), objetivou investigar quais as repercussões dos círculos de contação de histórias infantis nos processos de auto(trans)formação permanente das educadoras contadoras na sua prática docente. Seguindo a perspectiva teórica de Paulo Freire (1982, 1992, 1996, 1998, 2000, 2001, 2011), de Arroyo (2000), de Coelho (2000) e de Imbernón (2009, 2011), a dissertação interpreta as narrativas de quatro (04)

educadoras/contadoras de histórias, as quais fazem parte do projeto de extensão da UFSM "Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra". Desse modo, a autora nos instiga a (re)criar, (re)inventar e (re)descobrir maneiras de (re)contar histórias infantis para assim (re)encantar nossas histórias de vida, buscando diminuir a distância entre aquilo que somos daquilo que fazemos pedagogicamente, ou seja, tornando-se sujeito ativo na sua auto(trans)formação por meio das histórias infantis.

A última produção analisada do ano de 2014, é uma pesquisa voltada para a formação de professores da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos; a dissertação do mestrado em educação (PPGE/UFSM), "Formação permanente de professores(as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora" (RIBEIRO, 2015), segue a perspectiva teórica de Freire (2011, 1983, 1996, 2009, 1980, 2011), dialogando com Arroyo (2000, 2005), Imbernón (2009, 2010) e Henz (2003, 2007, 2013). A pesquisa buscou compreender como professores da EJA compartilham práxis pedagógicas humanizadoras, no processo de formação permanente, através de círculos dialógicos.

A pesquisa foi desenvolvida no interior de uma escola pública municipal de Santa Maria/RS, que atende a modalidade, buscando dar voz aos sujeitos professores e professoras da EJA; ou seja, cada sujeito assumiu o seu papel de formador/formando, compartilhando vivências, experiências, angústias, tristezas, alegrias, enfim, compartilhando suas práticas. Assim, ao longo dos encontros os escritos/vozes foram lidos/ouvidas partindo da leitura de mundo de cada um e cada uma, porém sem deixar de lado a realidade do contexto escolar do qual a pesquisadora interpretava-as e significava-as. A autora apresenta-nos uma contextualização acerca das políticas públicas da EJA, dos caminhos da educação popular com a modalidade, da juvenilização na EJA e dos desafios à formação permanente significativa dos(as) professores(as) que atuam na modalidade. Destacando a necessidade de formações que considerem as realidades escolares e pessoais dos sujeitos que compõem a modalidade no município, uma vez que "educar(se) na EJA requer sensibilidade, diálogo, amorosidade, reflexão e humildade para a auto(trans)formação, como condição e possibilidade de práxis pedagógicas humanizadoras" (RIBEIRO, p. 10, 2015).

O ano seguinte foi marcado por quatro produções acadêmicas no grupo, considerando o tema escolhido. Assim, a primeira produção diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia/UFSM) "A formação Inicial no Curso de Pedagogia: identificando qualidade e capacitação da práxis pedagógica na Classe Hospitalar" (OLIVEIRA, 2015); a pesquisa que adotou as preposições freireanas (2011, 2013, 2001,

1996), buscou identificar como a formação inicial, desenvolvida nos cursos presenciais de pedagogia de Santa Maria/RS, contribui na formação de pedagogos(as) capazes de atuar em diferentes contextos educativos, enfatizando o contexto hospitalar. Diante disso, buscando responder à questão, realizou-se a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (diurno e noturno) da Universidade Federal de Santa Maria e do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, bem como foi aplicado um questionário aberto a acadêmicos que estavam cursando o último ano destes.

Ao discorrer acerca da formação inicial no Curso de Pedagogia, tomou-se por base as escritas de Imbernón (2011) e Henz (2010), fazendo-nos compreender que a mesma deve ir além do caráter acadêmico e disciplinar, dando ênfase às respostas para as novas demandas de atuação deste profissional. Desse modo, constatou-se, a partir das "falas" dos sujeitos participantes e da análise junto aos Projetos Pedagógicos, que a formação inicial desenvolvida nos Cursos presenciais de Pedagogia deste município é frágil no que se refere a uma formação de qualidade para a atuação nos espaços não escolares, especificamente para o Contexto Hospitalar, pois, embora reconhecido como um espaço de atuação do profissional pedagogo, o contexto hospitalar não passa disso nos Cursos. Nesse sentido, a pesquisa compreendeu que no que tange à formação inicial de pedagogos, as Instituições de Ensino Superior estão à frente de um grande desafio, pois precisam assumir a necessidade de desenvolver uma formação inicial capaz de preparar seus acadêmicos e acadêmicas para os diferentes contextos no qual o pedagogo poderá exercer sua profissão, enfatizando aqui, o contexto hospitalar, a Classe Hospitalar.

O trabalho seguinte, "A formação inicial de professores das licenciaturas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: desafios e possibilidades" (KAUFMAN, 2015), dissertação do mestrado em educação (PPGE/UFSM), buscou identificar os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos Cursos de licenciaturas da UFSM, para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades da modalidade na etapa do ensino médio. Assim, a pesquisa deu-se por meio dos círculos dialógicos investigativo-formativos virtuais, os quais seguiram temas geradores que emergiram das entrevistas prévias com acadêmicos de alguns cursos de licenciatura da universidade, os quais já atuaram na modalidade, na etapa do ensino médio, em seus estágios supervisionados.

A dissertação nos leva a pensar, assim como o trabalho anterior, no quanto a formação inicial, desenvolvida nos cursos de licenciatura, vem deixando a desejar no quesito qualidade da práxis pedagógica para as diferentes modalidades e contextos educacionais;

constatou-se, a partir das fragilidades dos estágios, a dificuldade de articulação teoria/prática e a necessidade de um aprofundamento nas modalidades, dando ênfase à EJA, uma vez que tais possuem muitas particularidades a serem reconhecidas na formação inicial de futuros professores.

Dando continuidade, a próxima produção acadêmica, intitulada como "Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da Educação de Jovens e Adultos" (OLIVEIRA, 2015), também caracteriza-se como uma dissertação do mestrado em Educação (PPGE/UFSM). Ao analisar com os educadores, na perspectiva da formação permanente, os desafios de integrar as leituras de mundo dos jovens e adultos nos trabalhos com projetos temáticos, tornando as relações eu-tu mais alegres e participativas, a pesquisa provocou, nos educadores de uma escola pública estadual de Santa Maria/RS, a reflexão sobre as condições reais do educando e as suas especificidades, considerando o fato de serem jovens e/ou adultos, na maioria das vezes "excluídos da escola regular e pertencentes a grupos sociais menos favorecidos" (OLIVEIRA, p. 13, 2015). Diante disso, adotou-se os círculos dialógicos investigativo-formativos, inspirados na concepção freireana (2001, 1989, 1979, 1988, 1986, 2011, 2008, 2013), possibilitando que cada sujeito participante, professores e professoras, pudessem dizer a sua palavra, sem constrangimento.

Para tanto, a dissertação destaca a necessidade de uma auto(trans)formação permanente dos educadores que atuam com a modalidade da EJA; enfatizando o quanto a mesma se torna viável quando o grupo de professorado busca alternativas em conjunto, por meio do diálogo e do compartilhamento de opiniões, possibilitando assim, o surgimento de novos quefazeres.

O último trabalho também é uma dissertação do mestrado em educação (PPGE/UFSM). A mesma nos leva a pensar nos desafios para a humanização nos processos de formação de professores. Intitulada como "Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores" (ROSA, 2015), a pesquisa buscou analisar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores do Curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso do Tocantins. Caracterizando-se como uma pesquisa-formação a mesma desenvolveu-se em torno das questões epistemológicas da formação docente, os dados foram coletados a partir de narrativas autobiográficas dos sujeitos, de entrevistas, de questionário e dos diálogos mediados por temas geradores, os

quais configuraram-se como círculos dialógicos, também inspirados e fundamentados nos círculos de cultura de Freire.

Percebe-se que a pesquisa se amparou na bibliografia de Freire (1979, 2011, 1996, 2013, 1997, 2014, 2000, 2013, 2010, 2001), a qual defende a conscientização dos sujeitos mediados pela educação libertadora; em diálogo com o educador brasileiro, se entrelaçaram referenciais que defendem a autoria dos sujeitos no processo de produção e autoprodução humana e a resistência na luta contra a opressão desumanizante. Assim a dissertação, carregada de humanização, nos faz compreender o quanto a mesma é essencial na formação de professores e professoras que trabalham com gente e que assumem a sua própria genteidade no dia a dia. Quanto à humanização da formação dos professores do Instituto, a pesquisa destaca que a mesma pode ser viabilizada por referenciais teóricos e metodológicos da própria pesquisa-formação, uma vez que os mesmos são pautados na práxis freireana.

Após o estudo das nove produções acadêmicas dos integrantes do grupo Dialogus, evidenciou-se que o grupo vem trabalhando há alguns anos na perspectiva de criar uma nova metodologia para as formações de/com professores; ou melhor, (re)criar a metodologia utilizada pelo educador Paulo Freire durante os anos de 60, 70 e 80, os famosos Círculos de Cultura. Desse modo, a partir dos círculos de diálogos, círculos dialógicos ou ainda círculos dialógicos investigativo-formativos, o grupo vem desenvolvendo suas pesquisas e destacando elementos importantes da formação de/com professores. Sobre os círculos dialógicos Henz nos fala o seguinte:

> Trabalhar com os círculos dialógicos investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros. Sob esse prisma, todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos. (2015, p. 20-21)

Desse modo, as produções acadêmicas, resultantes de pesquisas se constituíram no entrelaçamento de diversas dimensões e aspectos do humano, do pedagógico e do social na formação de/com professores, levando em conta que cada sujeito que participou das mesmas é único e singular.

Considerações finais

O desenvolvimento da compreensão e interpretação dos trabalhos mencionados possibilitou um aprofundamento teórico acerca da formação de professores. Além disso, foi possível evidenciar quais assuntos vêm sendo discutidos nos processos de formação, ou seja, o que aparece como desafios e consequentemente, o que necessita de um olhar/escuta sensível dentro deste campo. Nesse sentido, o grupo Dialogus vem desenvolvendo pesquisas de investigação e, porquê não dizer, de denúncias e anúncios. As mesmas trazem à tona os principais desafios encontrados por professores em processo de formação, seja essa inicial, continuada e/ou permanente. O grupo vem destinando seus estudos para aqueles que Arroyo (2012) chamou de sujeitos sociais invisibilizados, pois são educadores que atuam em contextos escolares desassistidos no que diz respeito à formação, ou ainda que atuam nas diferentes modalidades educativas e/ou que pretendem atuar nos contextos não escolares, na maioria das vezes, embora protegidos por leis, abandonados/esquecidos pelas instituições de ensino superior e pelas gestões escolares.

Porém, os trabalhos não trazem apenas os achados negativos da organização dos processos de formação de/com professores, mas possíveis meios para humanizá-los e torná-los mais significativos e verdadeiros para os sujeitos em formação, a partir de pesquisas-formação com o uso da metodologia dos círculos dialógicos investigativo-formativos; metodologia que o grupo assumiu como possível de melhorar tais processos, o que nos faz reconhecer profissionais engajados em não apenas concluir suas pesquisas de curso, mas de fato contribuir para a Educação do país, buscando metodologias capazes de desenvolver uma formação que desperte a genteidade de educadores que lidam com gente e que gostam de fazê-la.

Para tanto, desenvolver a leitura e estudo dos trabalhos possibilitou uma série de perspectivas, as quais poderão influenciar positivamente nossa formação/atuação como professora e gestora educacional, entendemos que dentro do campo educacional em que vivemos, escutar/dar voz aos professores torna-se algo indispensável para que possamos desenvolver um trabalho de qualidade e harmonioso, bem como, pensar/desenvolver processos de formação permanente que visem a auto(trans)formação dos educadores.

Referências

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

DORNELES, Tatiane. (*Des)construções e (re)construções na formação permanente de educadores(as):* diálogos para a cultura da paz. 2014. 84 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DRESSLER, Marlize. *A formação permanente no tempo-espaço da escola:* ‘olhares’ de gestoras coordenadoras pedagógicas. 2013. 192 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

HENZ, C. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores /* orgs: Celso Henz; Joze M. Toniolo.- São Leopoldo: Oikos, 2015.

HUNDERTMARCK, Nilta. *Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico.* 2014. 136 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional:* formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Maria-Christine. *Caminhar para si.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAUFMAN, Nisiael. *A formação inicial de professores das licenciaturas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio:* desafios e possibilidades. 2015. 176 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

OLIVEIRA, Marilei. *A formação Inicial no Curso de Pedagogia:* identificando qualidade e capacitação da práxis pedagógica na Classe Hospitalar. 2015. 63 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

OLIVEIRA, Renato. *Ensinando e aprendendo com projetos temáticos:* um desafio para a formação permanente de educadores da Educação de Jovens e Adultos. 2015. 127 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, Eliziane Tainá. *Formação permanente de professores(as) da EJA:* círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora. 2014. 106 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

ROSA, Ana Claudia. *Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores.* 2015. 162 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

TONIOLO, Joze. *Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire:* dos princípios às atitudes na formação de professores. 2010. 106 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

A (DES)MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marisa Alff dos Santos[1]
Raquel Karpinski[2]

Resumo: O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de campo que teve como objetivo analisar se há (Des) motivação na prática docente nas escolas da rede pública de Nova Hartz, RS e quais são as expectativas em relação a sua profissão nos dias atuais. Para coleta dos dados, foi utilizada, como instrumento, uma entrevista. A pesquisa visou os seguintes objetivos: delinear aspectos recentes da educação em nossa Sociedade, no Ensino Fundamental, frente às mudanças que aconteceram ao longo dos anos; apontar possíveis situações que causam a motivação no trabalho docente; reconhecer características dos docentes realizados com a profissão nos dias atuais; descrever as estratégias utilizadas pelos professores para manter-se motivados em sua carreira profissional; identificar se ao longo dos anos houve uma desvalorização da profissão docente e expor ações da Gestão Escolar. Como aporte de base teórica o estudo fundamentou-se nos seguintes autores: Freire (2001-1995), Böck (2008), Gadotti (2003), Bergamini (1991) entre outros. Os resultados da pesquisa, conforme os relatos dos entrevistados estão ligados à própria prática docente.
Palavras-chave: Educação. Professor. Motivação.

Introdução

Com as mudanças tecnológicas e humanas no que diz respeito a conceitos e a padrões (família, valores, direitos humanos) ocorridos na Sociedade e nos sistemas de ensino nos últimos anos, pode-se apontar uma crise de identidade e desmotivação nos profissionais docentes.

Em meio a tantas preocupações e frustrações sentidas (insucesso dos alunos, condições de trabalho, indisciplina, negligência das famílias e, às vezes, da própria Gestão Escolar), somando-se à desvalorização da profissão docente passada por nós em algum momento da carreira, entre outras situações, foram os motivos que nos levaram ao seguinte questionamento: o que nos motiva a sermos professores nos dias atuais?

Portanto, este estudo pretende conhecer, de maneira mais aprofundada, o cotidiano escolar e identificar situações que causam o bem-estar docente bem como os fatores que causam possível desmotivação e, mesmo assim, a permanência do docente na área.

Desafios atuais à profissão docente

[1] Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT – Taquara, RS. Especialização em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal/SP. E-mail do autor:marisa.alff@hotmail.com. Orientadora: Luciane Mialich Scadelai.
[2] Professora Mestre Raquel Karpinski – FACCAT – Taquara, RS.

A partir da década de 1990, data na qual foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96, intensificaram-se as reformas políticas, aumentando as atribuições das funções docentes.

Por meio de novos Decretos e Resoluções, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases, limitando-a em instituições não universitárias, bem como seu nível de especialização, levando as diversas habilitações para o nível de pós-graduação.

Destacamos também a novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), intitulado por Licenciatura, com isso, a identidade do curso e sua atuação, pela Resolução nº. 1 de 15 de maio de 2005. Conforme a Resolução cabe ao Curso de licenciatura em Pedagogia formar o profissional para a atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como, de forma complementar, no ensino nos cursos de Nível Médio, na modalidade Normal, além de estar apto para prestar apoio escolar, para atuar em atividades de organização e gestão educativas, de produção e difusão de conhecimento no campo educacional, tanto no científico como no tecnológico.

Anteriormente, no curso Normal Superior, os estudantes tinham que optar pela habilitação. Sendo assim, o Parecer de 15 de maio de 2005 não se refere à formação de Pedagogo, mas à Licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, o curso de Pedagogia ganhou maior abrangência na área e indica que sua principal ênfase se faz na docência.

Profissão docente (realizações/frustrações)

Em sua prática diária, o professor tem, em suas mãos, a possibilidade de contribuir para a formação de seres humanos éticos, críticos e participativos na sociedade, pois, além de conteúdos, é a formação humana que ocorre. A partir do ensino, podemos compreender melhor nossa realidade, questioná-la e, sucessivamente, mudar nossa história.

Uma nova postura profissional deve ser assumida pelos professores diante da sociedade que estamos vivendo hoje, como afirma Gadotti (2003), a "mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel. Daí a importância estratégica de discutir hoje o novo papel do professor". (p. 26). Ainda para o autor, acredita que a mudança do sistema e das instituições não virá de cima, pois por essência o sistema é conservador. Acredita que o agente protagonista é o profissional da escola.

Na obra *À sombra dessa mangueira*, Freire (1995) define as dificuldades encontradas pelos professores em nossa sociedade como [...] uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-

modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança [...] (FREIRE, 1995, p. 59).

Na escrita do autor, percebemos que estamos inseridos em uma sociedade desafiadora. A realidade escolar é, muitas vezes, diferente da sonhada pelos docentes, tornando um número expressivo de professores desmotivados, desinteressados e com discursos derrotistas sobre sua vida profissional, segundo Böck (2008).

Segundo Böck (2008), muitas vezes sem saber, os professores passam a sofrer *Burnout*. Em português, essa palavra é traduzida para um fenômeno que significa "perder a energia", uma síndrome de desistência. Esse fenômeno consiste em um processo que se desenvolve na interação do ambiente de trabalho, conforme características pessoais.

A definição desse processo toma como referência, construída em 1981, por Maslach e Jackson, que se referiram a uma tensão emocional crônica, gerada principalmente em pessoas cuja atividade era manter contato direto e contínuo com outros seres humanos, profissionais que trabalhassem com relações interpessoais, como professores e funcionários da saúde.

A Síndrome de *Burnout* é entendida por esses autores como um conceito multidimensional que envolve três fatores: exaustão emocional, despersonalização/ceticismo e ineficácia/reduzida realização profissional (BÖCK, 2008).

Os aspectos mais citados como desencadeadores dessa síndrome foram: estresse, carga de trabalho excessiva, contato direto com pessoas, falta de controle decisório, personalidade perfeccionista, remuneração insuficiente, falta de união dos colegas de trabalho e valores conflitantes.

Conceitos: motivação/desmotivação

É difícil definir exatamente o significado de motivação, pois, muitas vezes, tem caráter muito subjetivo. Motivação, para Chiavenato (1999), seria tudo que impulsiona o indivíduo a agir de determinada forma ou gera um comportamento específico, podendo ser provocada por um estímulo (externo ou gerada internamente no indivíduo).

Segundo Bergamini (1991, p. 48), para compreendermos a motivação, devemos dar um enfoque o mais natural possível, o qual individualiza as pessoas, respeitando sua história particular de vida, o que denominamos de "realidade motivacional do ser". Essa realidade não possui réplica, por que diz respeito às vivências de cada ser. Por isso, somente os estudos que compõem essa realidade motivacional de âmbito individual poderão mostrar

orientações para a compreensão dos comportamentos e das reações típicas de cada ser em separado.

O psicólogo americano Abraham Maslow (apud KOTLER; KELLER, 2006) propõe um conjunto de cinco necessidades que o indivíduo, em sua totalidade, precisa alcançar para atingir sua motivação pessoal. Nesse conjunto, necessidades inferiores precisam, em partes, ser satisfeitas para que as necessidades superiores mostrem-se como motivadoras. Ele propõe uma Pirâmide de Necessidades de origem biológica que o sujeito vai atingindo conforme as situações vivenciadas.

Essas necessidades humanas, segundo Maslow (apud KOTLER; KELLER, 2006), organizam-se em uma escala que ele denominou de Hierarquia dos Motivos Humanos. Conforme o seu conceito, uma necessidade é substituída pela seguinte mais forte na medida em que começa a ser satisfeita. Maslow compreende o homem como insatisfeito durante sua trajetória de vida. As necessidades citadas por ele dividem-se em necessidades primárias (fisiológicas e de segurança) e necessidades secundárias (sociais, de estima e auto realização).

Enquanto Maslow (apud KOTLER; KELLER, 2006) acredita e defende seus estudos sobre a teoria da motivação fundamentada na Pirâmide das Necessidades Humanas (abordagem intraorientada), Herzberg (apud KOTLER; KELLER, 2006) alicerça sua teoria da motivação no ambiente e trabalho do indivíduo (abordagem extraorientada).

Frederick Herzberg (apud KOTLER; KELLER, 2006) evidenciou, a partir de estudos e de análises sobre o que as pessoas desejavam obter com o seu trabalho, dois fatores que garantem satisfação/ motivação, denominando-os de Fatores Higiênicos e Fatores Motivacionais.

Fatores Higiênicos são aqueles que dizem respeito às condições físicas de trabalho do indivíduo e, consequentemente, podem evitar a insatisfação. São eles: estrutura física do trabalho, salário, relações, regulamentações, benefícios, oportunidades e políticas da empresa. Os fatores higiênicos são capazes de reduzir ou anular a insatisfação, mas não conseguem levar à motivação. Também são conhecidos como extrínsecos ou ambientais.

Os fatores extrínsecos, como salário, segurança, políticas organizacionais, relacionamento interpessoal, condições do ambiente, não são fatores que geram a motivação segundo Bergamini (1991). Eles apenas farão com que as pessoas os busquem caso venham a perdê-los. Essas condições oferecidas apenas mantêm um baixo nível de insatisfação, mas não oportunizam as verdadeiras necessidades psicológicas das pessoas.

Podemos dizer que a motivação é um impulso interno e a força da energia depende de cada um. “A motivação é uma força que se encontra no interior de cada pessoa e que pode estar ligada a um desejo. Uma pessoa não pode jamais motivar outra, o que ela pode fazer é estimular a outra”. (GOOCH, MCDOWELL, 1988, p. 51).

O impacto da motivação/desmotivação na prática docente

Nossa sociedade encontra-se repleta de violência, exclusão, discriminação e dominação, levando-nos a uma desumanização e a uma desmotivação gritantes nos dias atuais. Então, neste momento, estamos sendo desafiados a fazermos de nossas escolas espaços-tempos de vivências mais humanas do que a rua, o mercado de trabalho, do que o capitalismo e tantos outros mecanismos de agressão à dignidade dos alunos, segundo Henz (2007).

É necessário atenção para que não façamos da escola somente um espaço de transmissão de conhecimentos específicos. “Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los” (FREIRE 2011, p. 80). Nessa concepção “bancária” de educação, frequentemente se esquece de que a escola é formada por e formadora de gente.

Nossa sociedade, cada dia mais, enfatiza o consumo desenfreado e imediatista. As mídias valorizam somente o poder, o dinheiro, a fama, tirando o foco da importância da educação para transformar vidas e realidades. A comparação se torna injusta e desmotivadora. Os alunos não se sentem motivados, muitas vezes, a buscarem, por meio do ensino, seu crescimento e sua realização pessoal. Não estamos formando sujeitos curiosos e criativos.

Método

A pesquisa de campo teve a finalidade de analisar, classificar e interpretar os fenômenos que foram desenvolvidos e os dados que foram coletados, bem como obter informações e compará-las com base em dados bibliográficos.

Sendo bibliográfica e quali-quantitativa, de cunho exploratório, a pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário com cinco perguntas abertas e dados coletados para analisar o perfil do pesquisado, em cinco escolas no município de Nova Hartz, sendo duas escolas da rede estadual e três escolas da rede municipal. Em cada escola,

três professores opinaram sobre aspectos da realidade escolar na atualidade, ou seja, foram 15 professores no total.

Motivos que o levaram a escolher a profissão docente.

Dentre os entrevistados, em relação aos motivos que os levaram a escolher a docência como profissão, a maioria dos participantes declarou ser um sonho desde a infância, devido à admiração que sentiam por seus professores dos anos iniciais. Foram estimulados e influenciados por seus familiares a ingressarem na carreira, sendo identificados por alguns como vocação posteriormente. Também há os que reconhecem o ensino como possibilidade de fazer algo pelo próximo, transformar vidas e a oportunidade de aprender e ensinar diariamente por meio da prática docente e do contato humano que a profissão proporciona.

Fatores que motivam o dia a dia da profissão docente

Quanto aos fatores que motivam o cotidiano escolar, a maioria elencou como principal fator o retorno dos alunos diante das aprendizagens e avanços conquistados ao longo do ano escolar, seguido do reconhecimento profissional, o vínculo afetivo que se constrói entre aluno e professor em sala de aula, as vivências, valorização do profissional docente perante os alunos e pais, salário digno e o ambiente de trabalho (amizades, trocas, respeito, parceria).

Aspectos negativos que os professores enfrentam no trabalho docente

Quando questionados sobre os aspectos negativos da profissão docente, a indisciplina escolar e a falta de interesse dos alunos nas aulas foram os primeiros aspectos citados de maneira geral, seguidos da falta de participação familiar na educação dos filhos e na escola por parte de algumas famílias, a desvalorização por parte da sociedade e governantes, baixos salários, bem como a falta de investimentos na escola no que se refere à infraestrutura.

Grau de satisfação dos professores com sua escola

Quando interrogados sobre o grau de satisfação dos professores em sua escola, praticamente quase todos consideram um bom nível de satisfação no ambiente de trabalho, pois os professores desempenham suas funções com dedicação, a gestão é empenhada e

participativa. A insatisfação diz respeito a questões salariais, de melhores políticas educacionais, e à desvalorização do profissional no que diz respeito às suas atribuições.

Ações que a Gestão Escolar desenvolve ou poderia desenvolver para motivar os professores

Os pesquisados mostraram-se satisfeitos com o trabalho que a Gestão escolar vem realizando junto à comunidade escolar e consideraram de extrema importância o apoio e a parceria no que diz respeito à prática pedagógica em sala de aula, valorização e bem-estar dos docentes, bem como a busca por respeito à classe docente.

A gestão em exercício nas escolas pesquisadas tem realizado formação pedagógica continuada junto a seus professores, bem como trabalhado questões específicas solicitadas e sinalizadas pelos mesmos. Além dos Conselhos de Classe participativos, mantém contato direto com as famílias, buscando a resoluções de problemas do cotidiano em sala de aula no que diz respeito à aprendizagem e ao comportamento, à construção de normas e regras em parceria com o grupo de docentes.

Considerações finais

Percebemos, por meio da pesquisa, que os professores identificam as mudanças do cotidiano escolar e da sociedade como um novo tempo a ser vivido e pensado de maneira diferente. Trata-se de um momento que exige mais de sua tarefa e pela responsabilidade que a profissão de educador implica. Ao mesmo tempo, coloca-o diante de situações inusitadas para as quais não se vê preparado, tendo que lidar com a diversidade, a ausência de valores nas relações e a falta de parceria das famílias com a escola nos dias atuais.

O fator motivacional primordial dos docentes no Ensino Fundamental não está vinculado somente a uma boa remuneração, o que nos remete a fatores extrínsecos citados anteriormente, como: salário, segurança, políticas organizacionais, relacionamento interpessoal, condições do ambiente. Esses não são fatores que geram a motivação. Segundo Bergamini (1991), eles apenas farão com que as pessoas os busquem caso venham a perdê-los. Essas condições oferecidas apenas mantêm um baixo nível de insatisfação, mas não oportunizam as verdadeiras necessidades psicológicas das pessoas.

A motivação docente está relacionada aos fatores motivacionais intrínsecos, que causam os sentimentos de realização, valorização, reconhecimento, crescimento, realização de tarefas desafiadoras e significativas. Logo, o resultado de sua prática direta em sala de

aula, pela qual eles próprios são responsáveis (retorno das aprendizagens, 26%) vem seguido da valorização de sua função para a sociedade (reconhecimento/ valorização, 22%), acrescida dos vínculos criados em sala de aula com seus alunos (13%). Após, aparecem demais fatores, como possibilidade de contribuir na vida das pessoas (9%), trocas de conhecimento (9%), motivação interna (9%), vivências no grupo (8%) e ambiente de trabalho (4%).

O retorno dos alunos, por meio das aprendizagens em sala de aula, sendo perceptíveis seus avanços aos olhos do professor, é o fator principal para motivá-los diariamente em sua prática. Tal fator é seguido do reconhecimento de sua importância para a construção de uma sociedade melhor.

Sendo assim, a falta de interesse dos alunos e a indisciplina (34%), seguidas da falta de participação da família (23%), geram uma possível desmotivação dos professores, acrescidas da desvalorização profissional (20%) que os docentes vêm enfrentando devido aos baixos salários e à falta de investimentos na infraestrutura das escolas e em Políticas Públicas Educacionais.

A indisciplina escolar também contribui para o insucesso das relações interpessoais em sala de aula. A falta de respeito entre colegas e com o professor facilita o desgaste do profissional e não possibilita o interesse em aprender e ensinar em ambos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia, o que mantém os docentes realizados com sua profissão nada mais é do que o reconhecimento de pais e seus alunos, manifestado por meio de respeito, carinho, elogios, parceria e principalmente o brilho nos olhos dos pequenos que desejam aprender. Isso impulsiona seu professor a acreditar no que faz e fazer ainda melhor.

As formações continuadas são e sempre serão de extrema importância para todas as áreas do trabalho humano, mas, em se tratando do ensino, podemos dizer que elas são as principais estratégias que podem ser utilizadas para a inovação e humanização da educação perante as situações enfrentadas no cotidiano escolar.

A gestão de políticas públicas no Brasil necessita ser repensada a partir de currículos readaptados, com temas atuais, para que haja interesse dos alunos.

Assim se fazem necessárias a análise e a pesquisa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino: professores, alunos, família e Gestão.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. *Lei n° 9394/96. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 5/2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Dezembro de 2005.* Brasília, 2005.

BERGAMINI. Cecília Whitaker. *Motivação nas Organizações.* São Paulo: Atlas, 1991.

BÖCK, Vivien Rose. *Motivação para aprender e Motivação para ensinar: re-encantando a escola.* Porto Alegre: CAPE Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.* Rio de Janeiro: Campus, 1999.

FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira.* 2ª edição, Ed. Olho D'água, São Paulo, 1995,120p.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho.* Novo Hamburgo. FEEVALE. 2003.

GOOCH, B.G., McDOWELL, P.J. *Use aniety to motivate. Personnel Journal.* USA, Apr. 1988.

HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo. *Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada.* Santa Maria: Biblos, 2007.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. *Administração de Marketing.* 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* In: Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul./set 1993.

ZANELLI, C. J. Borges, A. E. J: Bastos, B.V.A. *Psicologia, organizações e trabalho.* Porto Alegre: Artmed. 2004.

PESQUISANDO E (RES)SIGNIFICANDO AS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Marli Almeida de Oliveira[1]

Resumo: O presente trabalho buscou investigar a formação continuada de professores municipais da rede pública do município de Toropi/RS, com objetivo principal de perceber se as propostas formativas priorizam ou ofertam a inserção e desenvolvimento das tecnologias aplicadas à educação em sua formação continuada, nos últimos cinco (5) anos. Utilizou-se como metodologia uma abordagem qualitativa e os instrumentos escolhidos para coleta de informações foi o estudo documental e o questionário com perguntas abertas e fechadas, onde contribuíram com a pesquisa 08 (oito) professoras que atuam na rede há mais de dois anos, esse estudo oportunizou (re) significar a formação continuada e propiciar momentos de interação e avaliação das professoras sobre suas práticas bem como se perceberem como sujeitos de sua própria formação.
Palavras chave: Formação Continuada. TICs. Professores.

Considerações iniciais

Compreende-se que a prática docente nos dias atuais vai além do conhecimento específico em sua área de atuação. O sujeito professor(a) precisa ser um estimulador do prazer em construir o conhecimento, assumindo o compromisso de ensinar para além dos conteúdos, ou seja, ensinar os estudantes a pensarem, descobrirem e desenvolverem suas competências e habilidades.

Desse modo, as Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação – TICs – surgem como aliadas neste processo, caracterizando-se como instrumentos para a construção do conhecimento. Assim, buscando compreender como as secretarias municipais de educação estão inserindo a temática das TICs na formação continuada de seus professores e professoras, a pesquisa se propôs a investigar uma rede municipal da região central do Rio Grande do Sul.

Diante disso, volto-me para o contexto educacional ao qual integro como professora regente de turma dos anos iniciais do ensino fundamental, pois percebo a dificuldade de apropriação de aplicativos e objetos de ensino-aprendizagem, bem como noções básicas sobre os hardwares e softwares. Diante desta constatação inquieto-me e me proponho pesquisar acerca da formação continuada que nos é ofertada, se tal formação já inseriu o tema TICs nos últimos anos, permitindo que o professor faça uso das competências pertinentes ao manuseio, agilidade e conhecimento necessários para tornar sua práxis

[1] Pedagoga/Anhanguera; Especialista em Gestão Educacional/UFSM. marlioliveira1587@gmail.com

pedagógica eficiente e atrativa para os estudantes que estão cada vez mais imersos no mundo tecnológico.

Paulo Freire, já considerava as tecnologias importantes e destacou em artigo inédito publicado na revista BITS em 1984: “Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele” (FREIRE, 1984a, p.1). Freire entendia a tecnologia como uma das “grandes expressões da criatividade humana” (FREIRE, 1968a, p. 98) e como “a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (FREIRE, 1968a, p.98). Defendia que a tecnologia faz “parte do natural desenvolvimento dos seres humanos” (FREIRE, 1968a, p. 98).

Desenvolvimento

O presente trabalho, permeado pela perspectiva freireana (2011), acredita na importância de conhecer, ressignificar e compartilhar; desse modo, se propõe a descobrir, aprender, partilhar e dialogar, destacando a necessidade dos professores se assumirem como agentes responsáveis pelas transformações, sociais, políticas e econômicas. Assim, afirma Freire ao dizer que o ser humano é capaz de intervir, modificar e transformar seu entorno social, de tal maneira que o ser humano consciente é capaz de sair de sua situação,

> Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e,
>
> transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1983, p. 17).

Considerando isso, a importância e a necessidade de conhecer, compartilhar e ressignificar, a pesquisa se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que a mesma preocupa-se “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...], trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21-22), ou seja, nos permite envolver significados, opiniões, fatos, todos permeados pelas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em um contexto social e possibilita ao sujeito pesquisador a participação, compreensão e interpretação.

A metodologia adotada foi o estudo de caso (Gil, 2010; Michel, 2009), uma vez que foi desenvolvido um estudo/investigação acerca de um caso específico dentro de uma rede

de ensino; tal enfoque preocupa-se com o estudo profundo de um ou mais objetos, compreendendo um aspecto específico dentro de um sistema amplo.

As fontes de informação utilizadas durante a coleta de dados foram sujeitos e documentos. As professoras responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas e em paralelo foi realizada uma analise documental a partir dos registros da Secretaria de educação e de folders de eventos formativos.

Ao decorrer do trabalho foi possível evidenciar pela construção dos dados que a formação continuada não contempla as Tecnologias Aplicadas à Educação, mas que os professores buscam e desejam informações e momentos para troca de experiências significativas e práticas. Deste modo, foram propiciados momentos de interação e breve contextualização sobre a temática, também foi compartilhado dicas de repositórios com OEA (Objetos Interativos de Aprendizagem) os quais são definidos como entidades, digitais ou não, que podem ser usadas e reutilizadas ou referenciadas durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem (Reis, 2010). Esses momentos de trocas também foram fundamentais para uma reflexão e avaliação dos docentes acerca da formação continuada permitindo abordar questões pertinentes ao tema nos processos de formação, ou seja, consequentemente, o que necessita de um olhar/escuta sensível dentro deste campo.

Considerações finais

O objetivo geral do trabalho certamente foi alcançado e mais que isso, o desejo de fazer o melhor para nós mesmos (as) e para as crianças através de uma pedagogia sensível e com amorosidade, buscando reconstruir e superar todos os obstáculos do caminho foi possível perceber em cada sujeito que se permitiu participar de todo o processo, que as Tecnologias Aplicadas à Educação não se limitam apenas a um modo de uso. Para que ocorram processos de interação dialógica, faz-se necessário lidar com diferentes graus de interatividade, favorecendo ambientes heterogêneos de ensino-aprendizagem em que se possam desenvolver propostas interdisciplinares, possibilitando a realização de projetos com temas transversais voltados ao cotidiano dos estudantes.

Referências

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C.; *A pesquisa participante:* um momento da educação popular. Revista Educação Popular. Uberlândia, v.6, p.51-62. Jan./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. *A máquina está a serviço de quem?* Revista BITS, São Paulo, v.1,n.7. Maio de 1984.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968a, 149 p.

_____. *Educação e mudança.* Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo. Atlas, 2009.

MINAYO, Cecilia S. *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

REIS, S.C. *Do discurso à prática:* textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador, Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

A PERSPECTIVA FREIREANA E A PROPOSTA HUMANIZADORA DA EDUCAÇÃO

Melissa Noal da Silveira[1]
Larissa Martins Freitas[2]

Primeiras palavras... o diálogo

E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(FREIRE, Pedagogia da Autonomia)

Consideramos o processo de conhecimento como uma experiência em que o movimento da perspectiva do *experenciar* será ato consciente de sentir/pensar/agir e que isso implica sair da situação cômoda para iniciar uma caminhada ativa de procura com boniteza e alegria. Nessa perspectiva, a possibilidade de uma *práxis* pedagógica estabelece-se com/no o diálogo problematizador e transformador, como o que temos vivenciado como grupo de pesquisa junto aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos[3], como metodologia para o desenvolvimento e aprofundamento do saber/ser do/no espaço educativo e no mundo. Dessa forma, valorizando o "dizer a sua palavra" para a constituição coletiva de uma escola mais humana contra as mordaças que inibem e impedem a autoria, como pressuposto à autonomia. Os Círculos Dialógicos, como *práxis* educativa, podem tornar possível um Ensino Médio com mais sentido e mais engajado nas realidades dos discentes, trazendo para a realidade da escola o diálogo como possibilidade do fazer consciente a própria realidade e, a partir dessa consciência, ir se auto(trans)formando e (re)criando formas de aprendizagem, de sentido daquilo que se propõe como conhecimento e do porquê e para quê esse conhecimento será fonte de desenvolvimento pessoal, social e, claro, humano.

Nesse sentido; tendo o diálogo como promotor da descoberta de si, do outro, do meio, de novas perspectivas, com novas perguntas, a compreensão de que cada um é um ser histórico e em processo, *sendo no mundo*, compartilhando anseios, angústias, sonhos e possibilidades é que juntos todos poderão, ao *dizerem as suas palavras*, ser e sentir-se pertencentes a um tempo-espaço que, ao ouvi-los, percebe as dimensões para uma possível

[1] Participante do evento.
[2] Participante do evento.
[3] Círculos Dialógicos Investigativo-formativos vêm se concretizando como um possível caminho epistemológico-político junto ao grupo de Pesquisa *"Dialogus;* educação, formação e humanização com Paulo Freire". A proposta dos Círculos é inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e tem no diálogo problematizador seu maior aporte, unindo-se à pesquisa-formação de Josso, como metodologia de pesquisa e práxis pedagógica.

mudança. Para Freire (2001), os Círculos são encontros onde as pessoas são convidadas a se achegarem em uma roda, onde, em igual ocupação espacial na sala, no pátio, se reúnem em um trabalho de conquista da linguagem, através do diálogo. Nessa perspectiva, Henz e Freitas (2015, p. 75) enfatizam que

> Não existem receitas determinadas e prontas, tudo depende da situação e do contexto [...] não precisa apresentar uma estrutura rígida, podendo ser pensado e adequado com vistas a atender às necessidades dos sujeitos envolvidos [...], buscando sempre a libertação e a emancipação de todos.

Com isso, em roda, as gentes da comunidade se juntam em uma ação dialógica, em um trabalho coletivo, coparticipado, num lugar de compartilhar conhecimentos, realidades, experiências e esperanças, em que "a descoberta coletiva da vida através da fala; do mundo através da palavra. [...] deve servir também para criar um momento comum de descoberta" (BRANDÃO 2013, p. 30).

A educação básica e as (des)humanizações: Base Nacional Comum Curricular

Os protagonistas do espaço educativo sejam docentes ou discentes, e a escola em um contexto emergente, o diálogo problematizador poderá aproximar horizontes de compreensão entre estes entes, principalmente no que concerne normatização para o ensino médio e o cotidiano na escola para a reflexão para que *serve* e do que *se serve* a escola de educação básica na contemporaneidade. Nessa perspectiva o contexto emergente para a Educação Básica encontra na Medida Provisória (MP) 746/2016 a proposta para reestruturação do ensino médio. Essa normativa estabelece dentre outros quesitos:

> Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas; Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio; Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio; Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol; Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior; O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional; Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Diante destas prerrogativas de proposta e tendo o que estabelece a constituição “uma Educação Básica de qualidade para todos” (Brasil 2006), é importante pensar na dimensão da política pública com articulação para a função social da educação básica. Assim pensar a proposta de reformulação do Ensino médio pode dar a perceber uma pseudoruptura com o sistema até então em vigor. Porém o que se vê é a legitimação de uma proposta de continuidade das discrepâncias em que a escola é massa de manobra para consolidação de uma sociedade projetada para a desigualdade.

Posto assim pode-se inferir algumas dificuldades inerentes a essa proposta, quais sejam:

Com o aumento da carga horária como o jovem trabalhador poderá cumpri-la? Se por um lado é viável aos filhos da classe média projetar uma proposta quanto a expectativa de vida social, por outro lado os filhos dos operários não tem possibilidades de escolha ou se trabalha, ou se estuda e nesse processo os estudos podem ser abandonados devido, justamente, essa expectativa social de vida (GANDIN, 2017). O ensino de artes e educação física será facultativo ao Ensino Médio, ou seja, sem obrigatoriedade um sistema regido pelo capital oportunamente não se empenhará em torná-lo viável. Além disso, infere que os estudantes aproveitarão conteúdos cursados no Ensino Médio no Ensino Superior trazendo a ideia de que essa possibilidade está posta para o grande contingente de jovens que não acessam e não acessarão os bancos universitários. E por fim, a mais grave proposição, onde os itinerários formativos serão definidos em cada sistema de ensino dando autonomia para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Deste modo é mister pensar a educação com participação, base científica e base participativa, trazendo e contemplando a real necessidade discente e tornando viável a constituição do sujeito sem ingenuidade que isso virá posto e sim esta perspectiva deverá ser defendida sob pena de se duvidar o compõe a palavra autonomia. A escola precisa ter coragem de cumprir sua tarefa com a participação para a autonomia (FREIRE, 2011a).

As políticas públicas desconectadas dos valores humanos sem vocação ao diálogo, à partilha e ao compromisso transformador poderá estar a serviço de um Estado que prevê o humano enquanto indivíduo regido pela competitividade fortalecendo a perspectiva liberal. É fundamental que reflitamos as políticas públicas para o combate à globalização da indiferença.

Amorosamente: os temas geradores como possibilidade de diálogo

Vários documentos salientam a importância de se trabalhar conteúdos relacionados à realidade em que estão inseridos os estudantes, trabalhar os conteúdos curriculares relacionados aos contextos sociais dos educandos de forma interdisciplinar e sempre contextualizada para que os conhecimentos tenham sentido, se tornem significativos tendo como intenção a formação de sujeitos que interajam com o mundo compreendendo no sentir/pensar/agir.

Freire propõe que a organização curricular com base nos temas geradores se dará por meio da investigação temática, através da escuta sensível e do olhar aguçado favorecendo a emersão destas temáticas. É, ainda, fundamental que a temática esteja relacionada a vida do educando uma vez que a condição para a educação libertadora é a problematização das questões existenciais do sujeito aprendente (FREIRE, 2011).

Para Freire os temas geradores são aqueles que se desdobrarão em outros temas provocando novas possibilidades, novas problematizações, novas dúvidas, discussões e questionamentos que transbordam a disciplina própria que o provocou. Ao questionar a realidade, e o próprio conhecimento, faz-se uma rede de subtemas que apontam a interdisciplinaridade. O que caracterizam os temas geradores é o núcleo de contradições vivenciadas pelos sujeitos; situações-limite; uma unidade de conjunto de idéias; de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, como também os obstáculos (FREIRE, 1985).

Assim pode-se questionar: Como se chega então a um tema gerador? Primeiro pela escuta, escutar as minúcias em que os sujeitos se expressam, como se relacionam o que afeta aquela comunidade, a escuta sensível. O tema gerador aparece na interpretação-compreensão frente ao vivenciado e experenciado, ou seja, muitas vezes os sujeitos não percebem a realidade que os envolve é fundamental o diálogo para que adentrem no nível de percepção da realidade, bem como a consciência de sua condição e visão de mundo, suas necessidades desejos e aspirações. Quando falamos em temas geradores, então, não estamos falando de um tema cujo professor considera importante e este é trazido de forma pronta, acabada e que intenciona um aparente compartilhar e que, ao contrário, tem na sua concepção a manutenção da condição de verticalidade no processo educativo. Ao fazer uso dos temas geradores é possível de imediato perceber a não neutralidade do processo visto que pressupõe a intenção de promoção da autonomia e da criticidade dos sujeitos e propõe a

democratização de decisões. Não existe ciência fora da realidade do educando, não existe ciência sem o humano. (JOSSO, 2004).

Na *práxis* educativa com temas geradores é possível perceber a intencionalidade na formação do indivíduo que não mais será centrada nos valores de mercado gerado pela sociedade tecnológica como propõe o modelo da BNCC, mas primeiro dará conta da perspectiva humanística da educação, sem que com isso se negue a condição primeira.

Sentada à sombra da mangueira... o devir...

Pretendemos, nestas palavras, também *dizer a nossa palavra*, para que ações mais humanizadoras invadam espaços-tempos que concernem a *práxis* pedagógica, e aí se incluí inclusive as políticas públicas, como mencionada a Medida Provisória 746/2016, que prevê a reformulação do Ensino Médio. Sabemos da urgente necessidade de se estabelecer um sentido ao Ensino Médio no Brasil, muito embora também saibamos que tais normas não podem mais ser estabelecidas através de decretos de homens em seus gabinetes refrigerados que, quiçá, jamais pisaram em uma escola pública. Nós, ao contrário, como professoras com mais de uma década em sala de aula, destas escolas, nos legitimamos a não só a dizer a nossa palavra, mas, antes, trabalhar em prol a uma educação mais justa, humana e amorosa.

Na Proposta da BNCC, fica estabelecido que todos os estados da República Federativa do Brasil terão em seus currículos a normatização das disciplinas e da formulação do currículo, incluindo a supressão de disciplinas que, bem sabemos, promovem o senso crítico e mobilizam a autonomia. Nossa reflexão estabelece que, assim como nos temas geradores propostos por Paulo Freire, a ideia de necessidade escolar deve provir daqueles que estão efetivamente na escola. Porque não se fazer o uso de sentido próprio de uma região, de um povoado, de uma aldeia e assim mobilizar o ser-estar na escola como fonte de conhecimento e de vida para a sua comunidade? E assim também se faz pesquisa, pesquisa auto(trans)formativa em que o foco são as gentes, as processualidades na busca por libertação e emancipação, criando uma cultura de paz e de pertença.

Desta forma, pensamos que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos poderão ser mais que uma metodologia de pesquisa, poderão ser uma possibilidade para o dizer a palavra, seja na fábrica, no campo, em uma sala de aula, ou... à sombra de mangueiras...

Por isso, pensar em estar em uma sala de aula e nem sequer ouvir os estudantes é no mínimo uma violência a seus saberes e seres outros... ouvir o menino, a menina é de fato

fazer uma tentativa de compreensão de realidades muito duras e, por vezes, extremamente doloridas. Assim como na terceira carta, em Professora sim, Tia não (2015), "Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia que lutemos, dia e noite, por uma escola em que fale **aos** e **com** os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também" (FREIRE, p.92) e essa escuta se dá sim entre diferentes, mas jamais entre antagônicos, cujas perspectivas de um *outro mundo possível* se encontram em permanente diálogo. Por essas perspectivas em que o outro, o mundo e nós mesmos nos encontramos em permanente busca dialógica e carregada de afeto, muitas vezes, Paulo Freire foi alvo de uma crítica que o considerou pouco rígido na sua forma de ser.

Sobre isso, ele assim declara:

> Gostaria desde já manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com o que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também." (FREIRE, 1995. p.18).

Essa dialogicidade entre todo o ser e todos os seres, que não dicotomiza, mas promove a inteireza, tem no amor sua grande aliança. "Só na plenitude do ato de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira" (FREIRE, 2011, p. 50) e, ainda, na busca desta transformação afetiva, amorosa em que se vislumbra um mundo menos feio, menos malvado, menos alienante, em que se faz hino a última frase da Pedagogia do oprimido, a qual declara a esperança. "Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (IDEM, p. 253).

Assim podemos inferir (não compreender), por que Paulo Freire incomoda, por que ele foi/é muitas vezes silenciado. Amar é tarefa para seres humanizados, tarefa difícil em tempos em que homens e mulheres são confundidos com objetos de expiação, seja econômica, seja social, seja, inclusive, intelectual.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*. Brasília, 2008.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Medida Provisória N° 746/2016.* Presidência da República. Brasília, 2016.

FRANCO, S. A. Universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M.E.; ZITKOSKI, J.J.; FRANCO, S.R. *Educação Superior e contextos emergentes.* Porto Alegre. EDIPUCRS, 2016.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta.* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

GANDIN, G. *Reforma do Ensino Médio no (des)governo:* decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres. II conferência XVII Congresso Internacional de Educação Popular- Santa Maria - MOBREC, 2017.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação.* São Paulo: Cortez, 2011.

HENZ, C. I. Educação e Culturas: (des)encontros entre o ―eu‖ e o ―outro. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I.; GHIGGi, G. *Diálogos com Paulo Freire:* ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas: Edu. Da UFPel, 2012.

_____. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, C. I.; ROSSATO, R. *Educação humanizadora na sociedade globalizada.* Santa Maria: Biblos, 2007.

_____. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, Celso Ilgo; TONILO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.* São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação.* Ed. Cortez. São Paulo. 2004.

_____. *Caminhar para si.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAHE, E.D. Formação inicial docente em contextos emergentes: arquiteturas curriculares inovadoras (ou não?). In: FRANCO, M.E.; ZITKOSKI, J.J.; FRANCO, S.R. *Educação Superior e contextos emergentes.* Porto Alegre. EDIPUCRS, 2016.

LARROSA, J. *La experiência de la lectura:* Estudios sobre literatura y formación. Barcelona. Editora Fondo de Cultura Economica. 2003. 678 p.

MELMAN, S. *Depois do capitalismo.* São Paulo, Futura, 2002.

SERRES, M. *Os cinco sentidos:* filosofia dos corpos misturados. Rio De Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

SILVEIRA, M. N. *Diálogos auto(trans)formativos com professores do Ensino Médio Noturno:* uma proposta de uma nova práxis educativa em uma escola estadual de Ensino Médio. Universidade Federal de Santa Maria. (Dissertação). Rio Grande do Sul, 2017.

CARTAS PEDAGÓGICAS: UM CONVITE AO REGISTRO CRÍTICO-REFLEXIVO

Micheli Silveira de Souza[1]
Maria Elisabete Machado[2]
Gabriela Silva Pereira[3]
Ana Lúcia Souza de Freitas[4]

Queridas e queridos leitoras/es de Paulo Freire

É com grande alegria que escrevemos esta carta para convidar a pensar sobre as Cartas Pedagógicas na obra de Paulo Freire. Para isso, trazemos a experiência da construção de Cartas Pedagógicas no projeto *Práticas de Gestão da Escola: saberes, tensionamentos e possibilidades* do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas (FPGPP) vinculado ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da UNISINOS.

O projeto trata da temática da formação continuada de Gestores da Educação Básica, tendo a escola e seu entorno como espaço formativo privilegiado. Toma como objeto de estudo as práticas veiculadas pelas equipes diretivas no cotidiano escolar e seu objetivo é compreender os processos de gestão em que se constituem práticas inovadoras na escola. Entendemos a gestão da escola sob a perspectiva democrática e desenvolvemos o processo de investigação/formação buscando estabelecer uma rede de diálogos de saberes e troca de experiências entre a escola e a universidade.

As Cartas Pedagógicas, juntamente com o Diário de Registros (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017) e as Rodas de Diálogo (MACHADO; FREITAS, 2018) são os instrumentos, ainda em construção, que integram a metodologia da pesquisa, fundamentada no pensamento de Paulo Freire.

Neste projeto, as Cartas Pedagógicas assumiram diferentes finalidades; entre elas, as Cartas Convite, cuja intencionalidade é acolher os/as novos/as participantes e fortalecer os laços com os/as demais, levando em consideração que o grupo se amplia, renovando-se em cada Roda de Diálogo. Com o propósito de um primeiro contato com os participantes do encontro, a Carta Convite é enviada por e-mail e seu conteúdo traz informações a respeito das temáticas que serão abordadas, bem como, contextualiza as discussões e reflexões anteriores. Ela é composta do logotipo da universidade, data, horário e local,

[1] Pedagoga, PUCRS, micheli.souza@acad.pucrs.br
[2] Doutoranda em Educação, PUCRS, mmelisabete@yahoo.com.br
[3] Graduanda de psicologia, UNISINOS, pereira.gabriela@hotmail.com
[4] Orientadora

juntamente de uma imagem ilustrativa, elaborada especificamente para cada encontro. Também há a indicação de leituras e tarefas prévias, provocações e questionamentos iniciais que contribuirão para posterior discussão.

A primeira Carta Convite foi elaborada para a terceira edição das Rodas de Diálogo, tendo como propósito provocar ao leitor/a reflexões prévias sobre a temática a ser discutida no encontro. A partir da segunda carta, foram definidas as temáticas trabalhadas em cada encontro, recebendo os seguintes títulos: "Boa Educação na era da Mensuração" (IV Roda); "Sobre 'importâncias' no cotidiano de gestão da escola" (V Roda); "Escola ComVida" (VI Roda); "Minha alegria, meu cansaço: 'esta escola fotografa bem'" (VII Roda); "Pré Fórum de estudos e leituras de Paulo Freire" (VIII Roda) e "Cartas Pedagógicas" (IX Roda).

Neste percurso de produção das Cartas Convite, percebemos um amadurecimento na forma como realizamos a escrita. Aos poucos, fomos acrescentando elementos visuais, priorizando informações sobre o encontro, o compartilhamento de ideias e reflexões acerca das temáticas, juntamente com a amorosidade no diálogo, como destaca Vieira

> A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (VIEIRA, 2010, p. 65).

Na sétima carta, correspondente à IX Roda de Diálogo com Gestores/as, resgatamos a imagem de um envelope tradicional de carta, aquele enviado pelos Correios, com a intenção de despertar memórias e sentimentos de outros tempos. A partir da experiência com as Cartas Convite até este momento, acreditamos que os saberes mobilizados na reflexão por meio das Cartas Pedagógicas são importantes para nos auxiliar a exercer a escrita como convite ao diálogo, antecipando ao mesmo tempo o conteúdo e a acolhida do encontro.

Ao finalizar, compartilhamos nossa compreensão de que a Carta Convite, quando enviada para nossos contatos/relações, faz um chamamento epistemológico na perspectiva freireana, ou seja, que envolve também a afetividade. A Carta Convite evoca, através da emoção, a vontade de vir participar do encontro, autorizando-se a "dizer a sua palavra".

Convidamos vocês a trazerem também as suas experiências de produção escrita para que juntas/os possamos ampliar a compreensão sobre o potencial das Cartas

Pedagógicas para o desenvolvimento de registros crítico-reflexivos. Propomos os seguintes questionamentos: o que caracteriza a escrita de uma Carta Pedagógica? Quais os elementos constitutivos desta modalidade de escrita? Qual o potencial da Carta Pedagógica como um instrumento metodológico de formação?

Esperamos que se sintam convidados/as a dizerem a sua palavra e, se possível, "Escrevam sobre isso!".

Um grande abraço freireano,

As autoras integrantes do FPGPP

Referências

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. SOUZA, Micheli Silveira de. O Diário de Registros como instrumento de (trans)formação docente. In: *Revista Ambiente & Educação.* Dossiê temático: Saberes, Práticas e Formação de Educadores(as) Ambientais. PPGEA, FURG, Rio Grande, V.22 n.2, 2017. p.6-27. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/viewFile/7886/5099 Acesso em: 3 out de 2018.

MACHADO, Maria Elisabete; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Diálogos em Roda: contribuições para a formação de educadores e educandos na educação formal e não formal. In: *Revista por Escrito.* PPGE PUCRS, Porto Alegre, v.9, num.1,2018. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/28056 Acesso em: 3 out de 2018, p.54-65.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.65-66.

REINVENTANDO AS PRÁXIS EDUCATIVAS: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES NO ACOMPANHAMENTO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CTISM/ UFSM

Nisiael de Oliveira Kaufman[1]
Mariglei Severo Maraschin[2]

Palavras iniciais

O presente trabalho busca apresentar as ações desenvolvidas pelo "Projeto de Acompanhamento Pedagógico com os alunos do CTISM-UFSM: ações de inclusão e sucesso no desempenho acadêmico" que estão sendo realizadas com estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes e superiores, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria, com o objetivo de superar dificuldades, desenvolvendo uma cultura de estudo e sucesso escolar e a valorização da formação em Educação Profissional e Tecnológica.

Este projeto surgiu no ano de 2015, como projeto piloto, buscando realizar acompanhamento pedagógico dos alunos do CTISM/ UFSM visando a permanência dos mesmos, propiciando uma formação integral para aqueles estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem. O mesmo, ao longo dos anos foi atingindo resultados expressivos e surpreendentes, sendo, hoje, referência para repensar os espaços educativos a partir das estratégias de acompanhamento dos estudantes.

Neste sentido, é importante que as instituições educacionais ampliem as discussões teórico metodológicas, com respeito à diversidade e trajetórias dos educandos, contribuindo efetivamente para a redução das desigualdades sócio educacionais e culturais causadas por direitos amplamente negados durante séculos. E essa mudança de paradigma, se dá desde as relações que estabelecemos com o estudante até as metodologias e conteúdos trabalhados, que devem estar interligados a uma prática pedagógica consciente, pautada nos princípios do direito universal à educação em relação com a realidade dos estudantes.

Possibilidades auto(trans)formativas de sucesso escolar: ações de acompanhamento e apoio pedagógico

[1] Mestra em Educação, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/ Universidade Federal de Santa Maria, nisiaeloliveira@bol.com.br
[2] Doutora em Educação, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/ Universidade Federal de Santa Maria, mariglei@ctism.ufsm.br

Estamos frente a novas realidades sociais desafiadoras. A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza, que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social. Nosso desafio é ressignificarmos a escola, a partir do seu contexto sócio-histórico, político e cultural, pois consideramos que somente assim, será possível reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, oportunizando empenho na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania e sucesso escolar.

O trabalho de acompanhamento pedagógico no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria é realizado como uma prática que busca contribuir, na superação das dificuldades encontradas pelos estudantes durante o período de formação. Para isso, além de um espaço de escuta aonde o aluno pode expor as suas dificuldades, ainda é oferecido a ele o trabalho de bolsistas de apoio específico de cada disciplina a qual ele necessita. Com esse trabalho é possível que os estudantes se desenvolvam uma formação integral, diminuindo também as possibilidades de abandono escolar.

Buscamos construir uma proposta de acolhimento e inclusão, que garanta não somente o acesso, mas a permanência com qualidade e êxito. Observa-se a necessidade de um trabalho pedagógico que promova ações, relações e transformações (MARASCHIN, 2015). Pois, é importante que a instituição constantemente repense suas ações, seu planejamento e principalmente esteja atenta ao processo avaliativo dos estudantes que tem dificuldade para aprender.

A metodologia organiza-se em aulas presenciais de revisão dos conteúdos e apoio específico de cada área do conhecimento, produzindo inclusive materiais de apoio e retomada dos conteúdos, em conjunto com os docentes. Além disso, o projeto conta com o auxílio de bolsistas para o apoio pedagógico e psicológico dos estudantes, que realizam um acompanhamento mais próximo dos alunos com baixo rendimento escolar ou com dificuldades e fragilidades pessoais.

Também são proporcionadas outras ações como: entrevistas individuais e mapeamento das turmas, organização do tempo de estudo, oficinas, rodas de conversa, encontro com representantes de turmas, diálogos com os familiares, entre outras.

Além de propiciar o esclarecimento de dúvidas em relação aos conteúdos das disciplinas, através do trabalho de acompanhamento pedagógico, os estudantes passam a criar uma cultura de estudo, já que nas aulas de apoio o aluno tem a oportunidade de resolver exercícios nos quais apresenta dificuldade, rever atividades anteriormente estudadas, focar

em disciplinas específicas com um apoio individual, que também servirão de base para o mundo do trabalho.

O desafio é o de transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir. É preciso associar o ensino do conteúdo à leitura crítica da realidade, inquietando os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo pode ser mudado, transformado, reinventado. Neste sentido, corroboramos com Freire quando traz a necessária reflexão sobre situações de evasão, advertindo sobre a necessidade de olhar para a sociedade e suas interferências no processo de ensino e no processo de aprendizagem.

> A luta contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado "fracasso escolar", a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (2003, p. 125)

Freire (1997) esclarece que a práxis educativa constitui-se em um movimento permanentemente inconcluso, visto que trabalha com seres humanos, "gente" em processo de auto(trans)formação. Assim, defendemos a escola como esse entre-lugar de auto(trans)formação, sempre dialógica, intersubjetiva e amorosa. Nesta direção de doação, de querer bem, sonhar coletivamente, que possamos lutar para fazer possíveis os sonhos humanizadores e auto(trans)transformadores, reiventando as formas ensinar e aprender na busca pela formação integral com qualidade e o consequente sucesso escolar dos estudantes.

Desvelando inéditos viáveis: os diálogos permanecem

O referido projeto têm atingido resultados expressivos, sendo referência na UFSM e demais contextos de Educação Profissional e Tecnológica. Consideramos que existe um longo caminho a percorrer para superar as fragilidades escolares, porém acreditamos que este projeto tem resgatado o sentido de ensinar e aprender, ressignificando as trajetórias formativas de jovens e adultos, garantindo direitos de acesso a um espaço mais humano, dialógico e transformador, auxiliando o estudante a estabelecer relações entre os conhecimentos e a realidade dele.

Com isso, os diálogos permanecem, como a reinvenção da obra de Freire que não se esgota num sistema pedagógico ou filosófico. Acreditamos em uma educação como práxis histórica e política e na possibilidade permanente de ultrapassar barreiras, vencer limites e desvelar o desconhecido, apostando em "inéditos viáveis". Enfim, lutamos por novos caminhos em meio as fortes estruturas de um sistema ultrapassado e descontextualizado, refletindo sobre a busca de novas metodologias e práticas pedagógicas, para que os conteúdos sejam trabalhados com qualidade social e humana, encontrando caminhos para o diálogo, para a escuta sensível e a legitimação das vozes dos jovens e adultos.

Referências

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA. *Projeto de Ensino:* Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico com alunos do CTISM-UFSM: ações de inclusão e sucesso no desempenho acadêmico. 2015.

FREIRE, P. *Professora sim, Tia não*: cartas a quem ousa ensinar . São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MARASCHIN, M. S. *Dialética das disputas*: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015, 316 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CARTA-CONVITE A (RE)INVENTAR PAULO FREIRE EM TEMPOS DE DESESPERANÇA: PORQUE SER EDUCADOR É ACREDITAR QUE É POSSÍVEL

Patrícia Signor[1]
Ivani Soares[2]

> O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE & SHOR, 2011, p. 65).

Ao tempo em que compomos estas linhas, aproxima-se mais um dia da data na qual comemoramos o dia do professor; uma data que nos é tão cara, tão preciosa, que acaricia nossas emoções, nos sensibiliza e nos fortalece enquanto classe. Para nós (coautoras desta carta) é chegado o tempo do início da aplicação de nossas pesquisas, de doutoramento (Patrícia) e de mestrado (Ivani). Estivemos lendo e nos indagando bastante nos últimos tempos, para estarmos em condições de iniciar essa fase: a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos[3] nos ambientes a que nos propomos atuar, a Escola Zandoná, de Barra Funda/RS e os estudantes egressos de programas de Educação de Jovens e Adultos-EJA que ascenderam ao Ensino Superior na UFSM, respectivamente. A proposta da escola Zandoná, é uma proposta audaciosa, autêntica e histórica, construída por um coletivo que acredita em uma educação libertadora, emancipatória e humanizadora. As ações afirmativas da UFSM contribuíram para a presença dos egressos EJA no Ensino Superior. Ambas as propostas vão no sentido de uma educação popular.

No atual contexto político-social-educacional, em que professores têm seus salários congelados há quatro anos e parcelados há 33 meses; em que o recente golpe de estado e a iminente eleição de uma proposta neoliberal de extrema direita ameaça expurgar a "doutrinação" de Paulo Freire das escolas brasileiras, como se aqui ele fosse um educador bastante utilizado, quando sabemos que seu país natal nunca valorizou seus ensinamentos como deveria, nosso coração fica repleto de angústias. Não sabemos o que esperar do futuro da educação popular, por isso, nosso convite é justamente este: não esperemos! Assim como

[1] Doutoranda em Educação, LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional pela UFSM. E-mail: psignor89@gmail.com.
[2] Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. E-mail: ivanirodhen@gmail.com.
[3] Proposta epistemológico-política de pesquisa (inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire) dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, em desenvolvimento pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire, registrado junto à base do CNPq em 2011.

ensinou Paulo Freire, sejamos uma educação para o amor em tempos de resistência! Esperancemos!

Não são os bons ventos que precisam de marujos experientes e corajosos, é nas tempestades que temos de nos fortalecer, unir ideais e reconstruir a pedagogia que queremos para nossos estudantes, para superar os obstáculos que a sociedade do medo e do despreparo nos impõem. Freire, em Pedagogia do Oprimido, diz que o que diferencia o homem dos outros animais é que todas as espécies se adaptam às situações impostas, o homem, ao contrário, é capaz de transformar sua realidade. Por esta razão, se somos oposição ao sistema que oprime, se defendemos uma educação que liberta, se queremos ser escola para todas e todos e que ensine a questionar, a pensar e a humanizar, precisamos, neste momento, talvez mais do que em outros, nos levantar e lutar.

Primeiramente, ter clareza do caminho que queremos traçar. Afinal, em um contexto de determinações regidas pelo neoliberalismo e pela educação para o mercado, instituições educativas que não sabem aonde vão, serão levadas para onde o lucro e o capital quiserem. As pesquisas que estamos desenvolvendo, em meio a este contexto de tensões e incertezas sociais, políticas e históricas, busca estudar as (re)organizações curriculares em um ambiente de escola pública (tese) e as condições de acesso e permanência de estudantes egressos da EJA no ensino superior (dissertação) para a construção de agendas de propostas, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, em aproximações com a pedagogia de educação popular, como construção processual para uma auto(trans)formação com estudantes e professores em instituições públicas.

Sabemos que somos seres inconclusos e em constante caminhar, não queremos ser estrangeiras que chegam e determinam os rumos. Ao contrário, constituímo-nos sujeitos de relações, saberes e experiências juntamente com aqueles e aquelas que conosco caminham. Entrelaçar experiências e saberes é recriar possibilidades e tentar atuar com comprometimento em diferentes contextos. O ineditismo que reside nestas pesquisas em construção são seus caminhos e as possibilidades que possam vir a surgir das experiências formativas de cada uma das coautoras e de cada um dos coautores de ambas as pesquisas. Afinal, Freire mesmo já disse que o caminho se faz caminhando e nunca passaremos iguais pelo mesmo rio, pois, como disse Heráclito, nós já não seremos os mesmos, nem o rio será igual.

As pesquisas que intentamos se propõe dialógicas e participativas, pois é necessário diálogo para que uma educação democrática e participativa ocorra e para que o outro possa "dizer a sua palavra"; portanto, o ambiente democrático e dialógico instaura-se no momento

em que é possível ter espaço para falar e ouvir a realidade e a palavra de cada um. Fiori ponderou, em seu mais famoso prefácio (FREIRE, 2013, p. 17) que Freire "coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra".

A expressão "dizer a sua palavra", muito cara para quem procura se aproximar do legado de Paulo Freire e (re)significá-lo em contextos diversos, é pressuposto para um processo de auto(trans)formação que se efetiva com o diálogo e o reconhecimento da condição de outrem, que não existe só. É na coletividade que se assume a condição para a humildade pedagógica e o diálogo. É com os outros que refletimos a condição humana e a (re)significamos enquanto formação para a vida. Atribuir e (re)significar sentidos de experiência à pesquisa educativa é contribuir para um processo mais humano e dialógico de fazer ciência.

Com a leitura da obra de Freire é possível internalizar a importância do processo de escuta no pensamento freireano. Em Pedagogia do Oprimido (2013), ele afirma que a escuta é condição para uma prática educativa democrática, para que se passe a falar *com o educando* e não *para* ele, em uma crítica à educação bancária e autoritária que acha que detém o saber e deve transmiti-lo ao educando.

Ao perceberem-se "olhados", "escutados" e com condições para "dizerem a sua palavra" como integrantes da pesquisa, os coautores, poderão propor a abordagem de questões que emergirem/imergirem[4] e que interessarem ao coletivo, sustentados pelo trabalho, pela colaboração e pela solidariedade. Com a organização dos Círculos, o espaço de voz e vez é ampliado por meio dos diálogos-problematizadores, crítico-reflexivos e proativos, dos encontros de auto(trans)formação, abordando questões diversas e intensamente ligadas às práxis educativas.

Para Henz e Freitas (2015), a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, apreendida/construída pelo Grupo *Dialogus*, possibilita a aproximação dialógica e o repensar das práticas coletivas e de formação permanente. Isso implica que cada coletivo, à sua maneira, vai dando o seu contorno à pesquisa-auto(trans)formação, mas sem perder o movimento característico da investigação, formação e diálogo, propostos nos Círculos de Cultura[5] (FREIRE, 2001b). Para Toniolo e Henz (2017), a proposição dos Círculos não se constitui apenas em uma metodologia, mas configura-se como proposta epistemológico-

[4]A expressão utilizada emersão/imersão refere-se a um dos movimentos nos Círculos Dialógicos Investigativo formativos, que será trabalhado ao longo das pesquisas.

[5] Freire, em sua trajetória como educador, reunia-se com algumas pessoas do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem, pressupondo o diálogo como condição essencial para sua realização (FREIRE, 2001b).

política assumida pelo coletivo. Quando o sujeito consegue compreender sua participação no processo de pensar o currículo, realizar práticas, discutir questões pertinentes ao contexto e utilizar o conhecimento como instrumento de compreensão de sua realidade, a concepção crítica fica evidente, uma vez que ele é capaz de refletir acerca de suas vivências e a relação com o conhecimento amplia-se, ajudando-o a encontrar o seu lugar no cosmos (FREIRE, 2013).

A proposta anti-hegemônica de Freire sempre esteve comprometida com a educação popular, percebendo o ambiente escolar enquanto espaço de politização, de conscientização, de libertação e autonomia, pela práxis permanente da dialética "leitura de mundo/leitura da palavra". Freire, sem dúvidas, plantou sementes de amor e esperança com relação à concretização de um currículo que partisse do que os sujeitos já conheciam, e que fosse ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e a viabilização de outras condições de vida possíveis; inéditos-viáveis para instituições públicas com mais amor e compromisso para com o ser humano e para com a alegria. É isso que acreditamos ser possível, ainda que vivendo em tempos de desesperança.

Referências

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando:* Conversas sobre educação e mudança social. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2011.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia:* o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2015b.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 62ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. *Revista Interação,* Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>. Acesso em: mar. 2018.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: AGRESSÃO CONTRA A MULHER

Raquel Karpinski[1]
Elair Karpinski[2]
Shirlei Alexandra Fetter[3]

Resumo: Este artigo tem por objetivo realizar uma reflexão teórica em relação à temática abordando a agressão sobre a mulher, seja ela de forma física, verbal ou moral. Caso este, cada vez mais predominando as relações na sociedade contemporânea. Percebe-se, que mesmo com um avanço na sociedade, a mulher continua sendo descriminada, o homem por sua vez ainda afirma sua superioridade em relação à mulher. Por fim, conclui-se que mesmo tendo ocorrido avanços significativos, diante das relações de gênero e sobre as políticas de combate à violência doméstica, ainda é preciso avançar em relação à superioridade masculina diante das relações, tornando-as mais efetivas perante o número tão elevado de casos de agressões físicas e psicológicas praticadas contra as mulheres.
Palavras-chave: Agressão. Violência. Mulher. Sociedade.

Considerações iniciais

Sabe-se que a violência contra a mulher é um fato já antigo, desta forma, ficando até por vezes com pouca relevância no que tange o assunto. Justificando por questões comuns que apontam ser a mulher sujeito frágil, de menor capacidade e por sua própria natureza dependente e dominada pelo sexo oposto.

Nesta visão, a violência, acaba ficando propicia, pois se tem o entendimento de que por vezes elas agem de forma irracional, e tem suas emoções mais afloradas, sendo vistas como imaturas e irresponsáveis. Nesta perspectiva infundada, a agressão na visão do outro, se da ao fato como controle da irracionalidade feminina. Ou seja, o gênero "forte" se prevalece ao "fraco".

A mulher brasileira, mais do que nunca na história de nosso país, conseguiu alcançar sua independência. De fato, o atual cenário da sociedade brasileira demonstra que muitas mulheres atuam no mercado de trabalho, sendo maioria em diversos cursos profissionalizantes, concretizando, de uma vez por todas, a liberdade para determinar-se de acordo com seus entendimentos.

Contudo, esta independência econômica, profissional, e esta liberdade conquistada, não foi capaz de reduzir os níveis de violência de gênero. Pesquisas demonstram que milhares de mulheres convivem com situações diárias de violência psíquica, física e sexual.

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, raquelk@faccat.br
[2] Graduanda de Direito, Faculdades Integrada de Taquara, elairkarpinski@sou.faccat.br
[3] Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, fettershirlei@gmail.com

O agressor, que na maioria das vezes, é o convivente, cônjuge, namorado ou "ex", acredita que ele tem o poder sobre o corpo e a mente da mulher, e que suas atitudes são, portanto, legítimas.

Frente à escalada de violência contra a mulher, se torna cada vez mais importante a criação e consolidação de políticas públicas voltadas ao combate e prevenção da violência contra a mulher. É papel e dever do Estado enquanto instância que assegura o bem comum, promover políticas de combate à violência contra a mulher.

Nesse sentido, o presente artigo pretende fazer uma discussão teórica qualitativa a partir de estudo bibliográfico de artigos já publicados sobre a temática, compostos por diferentes autores que contribuíram para o assunto. Ao conceituar a violência contra a mulher, procura-se discutir e apresentar algumas estratégias adotadas pelo estado brasileiro para o combate à mesma, discorrendo sobre algumas políticas, dentre elas, a Lei Maria da Penha.

Conceituando e compreendendo a violência contra a mulher

Durante muito tempo o ambiente familiar foi tratado como um lugar privado e restrito, onde todos os problemas a eles relacionados eram de competência do "chefe da família", no caso o homem. Numa sociedade patriarcal, onde historicamente predominou os valores masculinos, as mulheres foram confinadas às atividades do lar e, portanto, longe do alcance da intervenção do Estado.

Vista como inferior, como "sexo frágil", emocional e por vezes irracional, as mulheres viveram sobre a tutela masculina por séculos. Cabia ao homem, como chefe da família e provedor, organizar e por "ordem na casa". Vivendo à mercê dos mandos e desmandos dos maridos, sendo consideradas inferiores e mais fracas, historicamente as mulheres foram vítimas da violência doméstica, sendo agredidas das mais diversas e variadas formas.

E, mesmo quando essa situação passou a ser denunciada por movimentos organizadas de defesa dos direitos das mulheres, liderados pelos movimentos feministas, o Estado sempre teve muita dificuldade para entrar nas casas e combater a violência doméstica.

Mesmo na atualidade em que há uma série de políticas que assegurem direitos fundamentais às mulheres no contexto, o medo, a vergonha e a falta de informação contribuem para que mulheres agredidas dentro do espaço doméstico não denunciem seus agressores, principalmente por se tratar, na maioria das vezes, de pessoas muito próximas,

como maridos, companheiros, namorados, pais, irmãos, filhos ou outros integrantes da família.

No Brasil, vários passos já foram dados no sentido de combater a violência contra mulher, é o caso da criação, em 2003, da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), da Presidência da República. Além disso, o país é signatário de vários acordos internacionais com vistas à eliminação da violência doméstica. Em 2006, com a sanção da Lei 11.340, Lei Maria da Penha, as mulheres passaram a ser amparadas por inúmeros instrumentos e serviços para garantir seus direitos e o atendimento em situações de violência.

Segundo Oenning (2016) existem diferentes formas de violência contra a mulher das quais destaca-se a violência intrafamiliar ou doméstica, violência física, sexual, psicológica e moral, patrimonial e institucional.

Quanto às formas de violência contra a mulher, as mais comuns são a física, que é o ato de provocar lesões corporais possivelmente diagnosticáveis, tais como cutâneas, neurológicas, oculares e ósseas, provocadas por queimaduras, mordidas, tapas, espancamentos, ou qualquer ação que ponha em risco a integridade física da mulher (FONSECA e LUCAS, 2006).

Outra forma de violência praticada contra a mulher é a sexual, que corresponde a qualquer forma de atividade e prática sexual sem seu consentimento, com uso de força, intimidações, chantagens, manipulações, ameaças ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal, como, por exemplo, forçar a prática de atos sexuais que lhe desagradem ou criticar seu desempenho sexual, e até obrigá-la a ter relações sexuais com outras pessoas (FONSECA e LUCAS, 2006).

A violência emocional ou psicológica é evidenciada pelo prejuízo à competência emocional da mulher, expresso através da tentativa de controlar suas ações, crenças e decisões, por meio de intimidação, manipulação, ameaças dirigidas a ela ou a seus filhos, humilhação, isolamento, rejeição, exploração e agressão verbal. Sendo assim, é considerado violento todo ato que cause danos à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal, como por exemplo, negar carinho, impedi-la de trabalhar, ter amizades ou sair de casa. São atos de hostilidade e agressividade que podem influenciar na motivação, na autoimagem e na autoestima feminina (FONSECA e LUCAS, 2006).

Outro tipo de violência é a patrimonial, que resulta em danos, perdas, subtração ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores da mulher. Esta forma de violência pode ser visualizada através de situações como quebrar móveis ou eletrodomésticos, rasgar

roupas e documentos, ferir ou matar animais de estimação, tomar imóveis e dinheiro, ou, até, não pagar pensão alimentícia.

No que se refere à violência psicológica, o isolamento é uma de suas principais formas de manifestação. Nesta prática, o homem busca, através de ações que enfraqueçam sua rede de apoio, afastar a mulher de seu convívio social, proibindo-a de manter relacionamentos com familiares e amigos, trabalhar ou estudar. O objetivo primário do isolamento social é o controle absoluto da mulher, já que, ao restringir seu contato com o mundo externo, ela dependerá ainda mais de seu parceiro, tornando-se submissa a ele.

Por fim, a violência institucional é qualquer ato constrangedor, fala inapropriada ou omissão de atendimento realizado por agentes de órgãos públicos prestadores de serviços que deveriam proteger as vítimas dos outros tipos de violência e reparar as consequências por eles causadas (OENNING, 2016).

Uma das formas mais comuns de violência contra a mulher, no entanto, é praticada por seus maridos ou parceiros íntimos. O fato é que as mulheres geralmente estão envolvidas emocionalmente com seus parceiros e dependem financeiramente deles, o que acaba resultando em sua submissão. Isso ocorre em qualquer esfera social independentemente do grupo econômico, religioso, social ou cultural (CAVALCANTI, 2012).

A violência contra mulheres constitui-se em uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, atingindo-as em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física. Ela é estruturante da desigualdade de gênero.

A violência contra as mulheres se manifesta de diversas formas. De fato, o próprio conceito definido na Convenção de Belém do Pará (1994) aponta para esta amplitude, definindo violência contra as mulheres como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (Art. 1°). Além das violações aos direitos das mulheres e a sua integridade física e psicológica, a violência impacta também no desenvolvimento social e econômico de um país.

A violência atinge mulheres e homens de formas distintas. Grande parte das violências cometidas contra as mulheres é praticada no âmbito privado, enquanto que as que atingem homens ocorrem, em sua maioria, nas ruas. Um dos principais tipos de violência empregados contra a mulher ocorre dentro do lar, sendo esta praticada por pessoas próximas à sua convivência, como maridos/esposas ou companheiros/as, sendo também praticada de diversas maneiras, desde agressões físicas até psicológicas e verbais.

Onde deveria existir uma relação de afeto e respeito, existe uma relação de violência, que muitas vezes é invisibilizada por estar atrelada a papéis que são culturalmente atribuídos para homens e mulheres. Tal situação torna difícil a denúncia e o relato, pois torna a mulher agredida ainda mais vulnerável à violência. Pesquisa revela que, segundo dados de 2006 a 2010 da Organização Mundial de Saúde, o Brasil está entre os dez países com maior número de homicídios femininos. Esse dado é ainda mais alarmante quando se verifica que, em mais de 90% dos casos, o homicídio contra as mulheres é cometido por homens com quem a vítima possuía uma relação afetiva, com frequência na própria residência das mulheres.

Um dos instrumentos mais importantes para o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres é a Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006. Esta lei, além de definir e tipificar as formas de violência contra as mulheres (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral), também prevê a criação de serviços especializados, como os que integram a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, compostos por instituições de segurança pública, justiça, saúde, e da assistência social.

A Lei Maria da Penha também teve uma importante vitória em fevereiro de 2012, em decisão do STF, quando foi estabelecido que qualquer pessoa poderia registrar formalmente uma denúncia de violência contra a mulher, e não apenas quem está sob essa violência (CAVALCANTI, 2012).

Não é apenas no âmbito doméstico que as mulheres são expostas à situação de violência. Esta pode atingi-las em diferentes espaços, como a violência institucional, que se dá quando um servidor do Estado a pratica, podendo ser caracterizada desde a omissão no atendimento até casos que envolvem maus tratos e preconceitos. Esse tipo de violência também pode revelar outras práticas que atentam contra os direitos das mulheres, como a discriminação racial.

Segundo Silva (2004), o assédio também é uma violência que pode ocorrer no ambiente de trabalho, em que a mulher se sente muitas vezes intimidada, devido a este tipo de prática ser exercida principalmente por pessoas que ocupam posições hierárquicas superiores as mesmas.

Mulheres lésbicas e bissexuais podem sofrer diversos tipos de violência em função de sua orientação sexual, desde agressões físicas, verbais e psicológicas, até estupros corretivos (que pretendem modificar a orientação sexual da mulher). Mulheres transexuais também se tornam alvos de preconceitos e agressões múltiplas, e ainda lidam com violências dentro de instituições, como as que ocorrem no ambiente de trabalho e nos serviços de saúde.

O tráfico e a exploração sexual de mulheres, meninas e jovens também é uma prática relevante no que diz respeito às violências de gênero. O tráfico de mulheres, que tenha como finalidade a exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, a escravatura, a servidão, a remoção de órgãos ou o casamento servil, envolve uma ampla rede de atores e ocorre tanto localmente quanto globalmente, e consiste em violação dos direitos humanos das mulheres (DIAS, 2007).

O enfrentamento às múltiplas formas de violência contra as mulheres é uma importante demanda no que diz respeito a condições mais dignas e justas para as mulheres. A mulher deve possuir o direito de não sofrer agressões no espaço público ou privado, a ser respeitada em suas especificidades e a ter garantia de acesso aos serviços da rede de enfrentamento à violência contra a mulher, quando passar por situação em que sofreu algum tipo de agressão, seja ela física, moral, psicológica ou verbal.

É dever do Estado e uma demanda da sociedade enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres. Coibir, punir e erradicar todas as formas de violência deve ser preceitos fundamentais de um país que preze por uma sociedade justa e igualitária entre mulheres e homens.

Considerações finais

Os direitos adquiridos pelas mulheres não vieram de uma hora para outra, são fruto de uma longa jornada de embates. O sexo feminino sempre foi visto como sinônimo de fragilidade e medo, mas, com o passar do tempo, essa ideia da mulher ser sempre fraca foi se modificando. O primeiro passo, para a mulher ser vista como equivalente ao homem foi o de ingressar no mercado de trabalho e participar da vida política. Tais fatos auxiliaram na valorização da imagem da mulher diante da sociedade.

Os movimentos feministas organizados conquistaram diverso marcos legais importantes que garantiram direitos mínimos. No Brasil, nas últimas décadas, a legislação vigente tem se voltado para as questões da violência contra a mulher. Infelizmente, apesar de todo o progresso alcançado, permanece ainda aquela visão que associa à mulher as funções de organizadora do lar ou de reprodutora. Isso mostra que é preciso, além de combater os casos de violência contra a mulher, mudar a cultura patriarcal e as estruturas e padrões sociais que continuam reproduzindo as condições e inferioridade do sexo feminino.

Atualmente, o corpo feminino é ainda mostrado como um produto a ser consumido pelos homens, principalmente nos meios de comunicação em massa. Algo que pode ser

usado e descartado a qualquer momento. A mídia auxilia na construção da imagem de mulher como mercadoria, ao vincular em comerciais de todo o tipo, a visão negativa sobre o corpo feminino. Na publicidade a mulher é associada ao lazer e ao prazer masculino, seja em propagandas de bebidas alcoólicas, de automóveis ou de outros produtos.

Não é possível ignorar a gravidade da violência doméstica que é praticada contra a mulher, no interior dos lares e seus efeitos desastrosos e muito negativos atingem não somente a mulher, que é fisicamente agredida, mas também produz danos psicológicos seríssimos. Atinge não só a dignidade da mulher agredida, como sujeito de direitos humanos que ela é, como também a formação dos seus filhos e a dignidade de toda a sua família.

A violência doméstica praticada contra a mulher é consequência direta do aspecto cultural de nossa sociedade machista e patriarcal, onde, culturalmente, há a determinação que o homem deve exercer domínio sobre a mulher, através da força física ou psicológica. Essa violência repete-se num círculo vicioso, pois geralmente a mulher que é agredida, e não tem coragem para denunciar a violência, na infância também conviveu num ambiente doméstico onde pessoas de sua família sofreram violência, passando a achar, até de forma inconsciente, que essa agressão é algo "normal". Trata-se, portanto, da necessidade urgente de se construir um novo paradigma, uma nova mentalidade social, que terá reflexos nos aspectos jurídicos e em conquistas e efetivação dos direitos humanos.

Referências

BRASIL. *Lei n. 11.340,* de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. *Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.* Brasília: 2011.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. *Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.* Brasília: 2011.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.* Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

CAVALCANTI, S. V. S. de F. *Violência Doméstica* – análise da Lei "Maria da Penha", nº11. 340/06, Salvador: Editora Podivm, 2012, p. 29.

DIAS, M. B. Manual de Direito das Famílias. 4 ed. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 2007. p. 406.

_____. A Lei Maria da Penha na Justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 3 ed. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 2012.

FONSECA, P. M. da; LUCAS, T. N. S. *Violência doméstica contra a mulher e suas consequências psicológicas.* Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Artigo de Conclusão de Curso. Salvador, Bahia, 2006. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/152.pdf

OENNING, A. *Violência Doméstica contra a mulher no Brasil:* Relação com a lei 11.340/06 intitulada Lei Maria da Penha. Disponível em: https://alexandraoenning.jusbrasil.com.br/artigos/170060222/violencia-domestica-contra-a-mulher-no-brasil Acesso em 10/11/2016.

SILVA, C. M. da. Descumprimento do Dever de Convivência Familiar e Indenização por Danos à Personalidade do Filho. *Revista Brasileira de Direito de Família.* Ano VI - n. 25, Porto Alegre: Síntese, ago/set 2004.

O DESAFIO DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA PERSPECTIVA DE FREIRE

Raquel Karpinski[1]
Shirlei Alexandra Fetter[2]
Cristiane Denise Becker[3]

Resumo: O estudo apresenta a Escola de Educação Infantil enquanto espaço voltado para descobertas e aprendizados, lugar de criança, lugar cultural, social de trocas afetivas. Esse trabalho se propõe a compreender, na perspectiva freireana, as relações constituídas pela criança na sociedade atual, suas necessidades, pelas quais muitas vezes é reproduzido e consequente reflete na escola. Destaca também que este ambiente é desafiante para o professor, principalmente pela tarefa de cuidar e ensinar outro ser humano e que isso significa romper com preconceitos. O professor por tanto é aquele que estuda sobre a educação para compreender como se dá o aprendizado de uma criança. Sendo a educação escolar um compromisso da escola e da família, de que forma os problemas enfrentados pela família quanto ao dever de educar interfere no trabalho docente.
Palavras chave: Infância. Família. Docência.

Considerações iniciais

O modelo familiar e a escola tem se transformado ao longo dos tempos, assim como a criança. Por isso, o professor precisa estar atento para aquele que chega até a escola, em sua cultura, história, princípios trazidos de casa, pois é a partir disso que se poderá entender o motivo das relações dos alunos no ambiente escolar.

Enquanto objetivo, esse trabalho se propõe a compreender, na perspectiva freiriana, quem é essa criança da sociedade atual, suas necessidades, observando o meio pelo qual muitas vezes é reproduzido e consequente reflete na escola.

Quando observamos questões de conflitos que surgem na Educação Infantil temos a consciência da importância de pais e professores estarem unidos pela amorosidade para enfrentar as dificuldades, e assim, tornar uma relação afetiva entre escola e família.

Assim, ao analisar a família contemporânea - tão influenciada pela sociedade - a ponto de mudar significativamente o modo dos pais ou responsáveis educarem seus filhos comparando há alguns anos atrás. Muito se espera do professor, precisamente por ter entendido o quanto a criança na Educação Infantil pode se desenvolver, ao mesmo tempo existe uma preocupação do educador em atender a criança que chega a escola da melhor

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, raquelk@faccat.br
[2] Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, fettershirlei@gmail.com
[3] Especialista, Faculdades Integradas de Taquara, cristiane@faccat.br

maneira. Para compreender, o professor enquanto autoridade de seu saber, o mesmo precisa conhecer seu aluno, levando em conta as influencia sociais.

Considera Freire (1989) que a autoridade é um produto da relação professor-aluno não a considera errada e sim necessária, porém a ser realizada de forma significativa, que conduza o discente a se disciplinar, sendo-o então capaz de adequar seu comportamento a determinadas regras, definidas por ele ou não (FREIRE, 1989).

A criança na atualidade e o direito á educação

Na atualidade, vários desafios existem para o professor de Educação Infantil, eles vão muito além do excesso de alunos em uma turma ou falta de materiais na escola para trabalhar, geralmente as maiores dificuldades encontradas nas salas de aula da Educação Infantil são principais problemas trazidos de casa, gerados no contexto familiar. Visando atender as necessidades da família que se refere ao cuidado e a necessidade dos filhos, as escolas de Educação Infantil se universalizarem e em cada uma delas atua grande número de professores.

Segundo Freire:

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (1996, p. 96).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2000) o primeiro espaço coletivo que a criança vai frequentar depois da família é a escola. Os respectivos ambientes são de extrema importância na formação integral desse sujeito que é a criança e representam uma grande ajuda especialmente para pais que necessitam da dedicação dos professores, porém estes necessitam da participação dos pais, fazendo assim uma relação escola e família.

O professor precisa estar preparado para trabalhar com as novas transformações ocorridas na família, especialmente no que diz respeito ao modo dos pais educarem seus filhos. As crianças vão acompanhando as transformações de seu meio, até mesmo os adultos esperam mais das crianças, por saberem o quanto elas são muito capazes.

Quando olhamos uma criança hoje em dia mexendo no celular, às vezes com apenas três anos de idade e tendo muita habilidade com aparelhos eletrônicos, em algumas vezes

mais que os adultos, nos perguntamos se as crianças sempre foram inteligentes assim, ou se nós é que não nos dávamos conta disso. De fato, as crianças de antes como contam os antigos demoravam alguns dias até para abrirem os olhos, enquanto que as de hoje em dia, logo após seu nascimento estão bem espertas, isso não acontece porque crianças de um tempo ou de outro são mais inteligentes, mas pelo fato de que o meio também interfere no seu desenvolvimento.

Devido ao avanço da ciência, da psicologia, especialmente na área sobre o desenvolvimento da criança, se tem percebido o quanto a criança é inteligente, especialmente quando recebe estímulos para se desenvolver.

A criança hoje tem direito a estar na escola de educação infantil, isso é uma questão bem relevante para o educando que está se formando atualmente

Conforme a LDB:

> Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Segundo Crady (2001) as creches pré-escolares surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Uma criança sai do ambiente familiar para conviver em grupo, isso remete a uma independência, autonomia. Isso é um fato que transforma a realidade da criança, pois além da família ela tem a escola de Educação Infantil para se desenvolver, tanto na aprendizagem quanto na convivência com o outro.

Desta forma, a família encontra na escola outro ambiente de educação para compartilhar dessa tarefa com ela. A partir de muitos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, sabe-se que a escola não deve ser um lugar para as crianças apenas estarem enquanto os pais trabalham, mais deve ser um ambiente de descobertas e aprendizado. A escola de Educação Infantil é um espaço também de trocas afetivas entre os alunos e professor, professor e família.

Geralmente quando a criança está com dificuldades em casa, o professor percebe através do seu comportamento em sala de aula, dessa forma o educador pode ajudar no que for preciso, mediante preparação. Se por um lado as influências da sociedade atual trazem dificuldades aos pais para educarem seus filhos por outro, temos as escolas de educação infantil para realizar essa tarefa linda e exigente de educar.

A partir do conhecimento que se tem sobre a Educação Infantil, que não deve ser apenas um espaço de cuidado, mas de desenvolvimento também como um todo. O ambiente da Educação Infantil é bem recente, devido ao novo olhar sobre a infância, busca-se aprimorar de forma a complementar a educação de família.

Essa é uma realidade presente na vida atual de muitas crianças, em que a família precisa se adequar as novas mudanças, especialmente no que se refere à educação. Para o bem da criança os pais devem continuar companheiros mesmo depois de separados, pois é preciso que concordem nas regras, quanto ao educar seus filhos. Se um dos dois ensinar uma coisa e o outro algo bem diferente, fica complicado para a cabeça da criança se desenvolver em ambientes com conflitos assim, muitas vezes isso se reflete na escola no comportamento dos alunos.

Tanto a falta de carinho como seu excesso podem ser prejudicial para a educação da criança, pois estamos em um mundo que contem regras, e desde cedo precisamos aprender a ter limites. Está é uma dificuldade da família de hoje, os pais saberem dizer "não" aos filhos. Segundo Guillot (2008) Muitos pais fazem de tudo, chegam a se privar, para satisfazer as supostas demandas e necessidades de seus filhos.

Esse tema tem gerado bastante discussão, o resultado da falta de limites geralmente é a indisciplina. Os pais acabam cedendo à vontade dos filhos, por muitos motivos um deles é o de casais separados, em que cada um quer agradar mais seu filho

Percebendo os desafios que o professor de Educação Infantil, sente- se a grandiosidade que tem o ato de educar. E as responsabilidades levando em consideração que seu trabalho tem relação direta com as famílias e as crianças, pois geralmente problemas ocorridos em casa também acompanham a criança e a influenciam em seu agir em todos os lugares. Existe tanto por parte dos pais como dos professores possibilidades de erros e acertos. Podemos também reforçar a importância do diálogo usando Freire (1996, p. 95):

> [...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Segundo Outeiral (2005), o ato de educar não ocorre sem conflitos, dúvidas e arrependimentos. Isto é, o caminho pelo qual o adulto dialoga com a criança no processo educativo não é linear nem imune de erros. Segundo Paulo (1999, p. 66) "[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança".

Especialmente o professor da educação infantil, que tem a responsabilidade de educar a criança em uma idade em que ela está formando sua personalidade seus valores. Muitas vezes, existem angustia no professor diante das adversidades de questões que estão relacionadas com as famílias e as crianças na atualidade, uma delas é a indisciplina. Na abordagem "Sociocultural", a relação professor - aluno ocorre de forma horizontal e não impositivamente. Isso significa que as relações autoritárias são abolidas dessa teoria. A ação pedagógica do professor e do aluno volta-se para uma prática histórica real. Segundo Freire (1999), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

Segundo Dayan (2012) a reclamação de pais e professores e dos adultos em geral que assinalam que as crianças não têm limites é real. Desta forma, levando em consideração o contexto social que permeia a família, não tem como separar em alguns casos o que seja a parte da família ou da escola, relacionada à educação da criança e está deveria ser uma extensão da outra. Mesmo que a dificuldade comece dentro da família, ali está o desafio do professor, receber crianças de comportamentos variados, cuidando elas e buscando a melhor forma de ajuda-las.

Para Freire (1996), a prática pedagógica não se concretiza apenas com ciências e técnica. Sendo a afetividade um compromisso a ser selado entre professor-aluno, não comprometendo seu dever enquanto profissional. Ou seja, a função primordial ao diálogo para relação professor-aluno desenvolvendo em suas praticas, embora por vezes de modo inconsciente falas de autoritarismo em uma postura antidialogica.

Em algumas vezes o professor na busca de compreender a infância e fazer seu trabalho percebe muitas coisas, não somente sobre a criança, mas sobre os seres humanos. De acordo com Dayan (2012) em todo caso, a criança que faz barulho, provoca desordem ou inclusive, comete atos de vandalismo poderia mostra querer existe. Ou seja, a criança muitas vezes procura na escola uma atenção que não ganha em casa. Porém, na escola de Educação Infantil, a rotina é corrida e com turmas numerosas, ficando complicado o professor dar sempre essa atenção de que a criança precisa. De alguma forma se diz que o professor é um profissional de mil faces, isto é diversas funções.

De acordo com as abordagens de Freire (2000), percebe-se uma forte valorização do diálogo com importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo com um fenômeno humano capaz de mobilizar e refletir o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática pedagógica.

Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. Intensificar a relação família-escola com o objetivo de ajudar os pais a lidarem com suas dificuldades, pois se encontram sem saber como interferir positivamente na vida de seus filhos, trazendo o abandono intelectual, emocional e social.

A relação família-escola deve ocorrer buscando interações qualitativas positivas entre esses ambientes socializadores e educativos. A melhoria dessas relações é um caminho de mão dupla, mas devido a sua especificidade educativa deve partir preferencialmente da escola, contemplando não apenas os problemas escolares, mas conhecer o modo de ser e de viver dos pais e alunos, sem descaracterizar os papéis das instâncias envolvidas.

Nesse aspecto a escola deve criar um ambiente receptivo à participação, de modo que as famílias possam sentir-se aceitas, conhecer e compreender o trabalho realizado e contribuir, dentro de suas possibilidades, com o trabalho escolar. A relação família-escola deve ser tratada com estratégias específicas para seu real contexto de ações voltadas para a educação integral da criança e adolescente.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica realizada reforça a importância de envolvimento efetivo das instituições família e escola, para a formação de um indivíduo emocionalmente saudável. Para tanto é necessário transpor as dificuldades existenciais implícitas nas mesmas. Essa interação família-escola deve ocorrer de forma sistêmica e dialética, objetivando a minimização e, a médio/longo prazo, a dissolução da problemática disciplinar presente atualmente nestes ambientes.

Os pais tem consciência da importância da Escola de Educação Infantil, às vezes não conseguem participar mais e ter as atitudes devidas em relação à educação da criança, mas não por omissão e sim por muitas vezes não saber como intervir. Os professores sentem falta da presença da família na escola, ainda não conseguiram encontrar um modo adequado para essa possível participação. Algumas questões são tão delicadas envolvendo a família e a criança que escapa a possibilidade de apenas a professora intervir, muitas situações ocorridas na família são vindas de influências externas, da sociedade que vem transformando inclusive a própria família.

Contudo, precisa fazer um trabalho bem amplo entre família e escola, para que ambos estejam em sintonia, para que a escola saiba da realidade da família, de como ela vem educando a criança e assim a família também saiba como são as práticas educativas da escola, para que possa caminhar na mesma direção, trilhando pelos mesmos objetivos. Tudo isso começa a partir do esclarecimento dos papéis de cada um, onde todos se responsabilizem pela educação da criança.

Referências

BRASIL, Ministério Educação e Cultura. 2000. *Referencial curricular nacional para a educação infantil:* estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação – Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf>. Acesso em: 30 de out. de 2017.

_____. LDB, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*-Lei n° 9.394/6, 20 de dezembro de 1996.

CRAIDY, Carmem Maria. *Educador todos os dias:* Convivendo com crianças de 0 a 6 anos. 3.d. Porto Alegre: Mediação, 2001.

DAYAN, Silvia *Parrat- como enfrentar a indisciplina na escola/* 2. ed. São Paulo: Contextos, 2002.

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

_____, P. e outros. *Disciplina na escola:* autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

_____. *Medo e ousadia.* 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUILLOT, Gérard. *O resgate da educação* / Guillot, Gérard; tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard.-Porto Alegre: Artmed 2008.

OUTEIRAL, José; Cerezer, Cleon. *O mal estar na escola,* 2. ed. Rio de Janeiro: REVINTER Ltda. 2005.

A ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE QUE TEMOS E A ESCOLA PÚBLICA QUE QUEREMOS

Raquel Xavier da Rocha[1]
Nádia Azevedo[2]

Resumo: Este trabalho é apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Gestora Escolar do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Grupo Uniasselvi Programa de Pós-Graduação EAD – Centro Universitário Leonardo da Vinci, onde o presente artigo aborda a importância do trabalho do Gestor Escolar na transformação da escola tradicional e conservadora, em uma escola autônoma e cidadã. O texto tem como referência, entre outros, o legado de Paulo Freire[3], que passou sua vida lutando por uma escola mais justa, humana e igualitária, tendo como foco o conceito de *conscientização* para expressar a visão sobre o processo de transformação da escola. Ser educador/Gestor Escolar é ser agente da transformação. Sendo assim o trabalho do Gestor Escolar é lutar pela escola pública de qualidade, valorizando as diferentes culturas e saberes, transformando assim a escola num espaço de aprendizagens e desenvolvimento social.

Palavras-chave: Gestão Escolar – Conscientização – Escola Pública.

> A escola pública não pode deixar de ser uma obrigação do Estado Democrático e, como tal, um lugar de investimento prioritário, quer em termos de orçamento, quer em termos de recursos materiais e humanos, quer ainda no que diz respeito à formação inicial e contínua de professores e educadores. (...) Aliás, na minha perspectiva, a resistência desta forma política de Estado não pode ser desconectada do papel que a educação tem na construção da cidadania democrática. Isto mostra, na verdade, a importância decisiva da escola básica enquanto escola pública democrática, porque é nesta escola que alguns dos direitos humanos básicos devem ser promovidos e postos em prática, levando os alunos (e professores) a vivenciá-los, interioriza-los e mais tarde saber defendê-los (ESTEBAN[4], 2002, p. 86).

Infelizmente a realidade atual da escola pública continua sendo a mesma dos séculos passados, reproduzindo uma educação homogênea, uma falsa igualdade. Hoje em dia a escola pública deveria ser de alta qualidade, pois é por ela que passa a maioria dos estudantes brasileiros, ela detém o poder de formar esses indivíduos para atuarem na sociedade como cidadãos[5], responsáveis pela transformação da realidade.

A realidade da maioria das escolas públicas, sendo elas municipais ou estaduais, do Estado Brasileiro, é vergonhosa e cruel, as escolas muitas vezes, não possuem estrutura

---

[1] Pedagoga; Especialista em Supervisão Escolar e Pós-graduanda do curso de Gestão Escolar do Grupo Uniasselvi - Centro Universitário Leonardo da Vinci.
[2] Pedagoga especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
[3] Paulo Freire é um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, elaborou uma teoria ou, como ele mesmo preferia dizer, "uma certa compreensão ético-crítico-política da educação", que tem como uma de suas bases o diálogo que possibilita a conscientização com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta (FREIRE, 2011).
[4] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e participante do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares.
[5] Para GADOTTI, Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo (2010,p.37).

física adequada para receber seus educandos e na maioria das realidades, não possuem um corpo docente motivado, pois a luta diária, se torna em um fardo pesado, levando assim ao comodismo e a conformidade.

Esta realidade é vergonhosa, pois é direito de todo cidadão ter uma educação básica pública de qualidade, como também direito à saúde pública de qualidade, segurança e moradia, direitos constituídos desde o seu nascimento. Direitos estes, que não podem ser negados á nenhum cidadão e está nas mãos dos professores lutar e ensinar como lutar, por esses direitos, mas somente professores comprometidos com a democracia, podem transformar a realidade atual da sociedade, através da educação.

A conscientização segundo Paulo Freire

Para haver transformação dentro da Escola Pública e consequentemente transformar a realidade da sociedade, é necessário mudanças de paradigmas, temos que ter consciência do papel fundamental do professor na construção da escola democrática e do Estado Democrático por Direito.

Paulo Freire foi um defensor da Escola Pública de qualidade, lutou por um mundo onde todas as crianças tivessem acesso à escola, onde todas as pessoas fossem alfabetizadas. Foi um Educador que respeitou e aceitou as diferenças e defendeu que os educadores fossem valorizados e se valorizassem. Nunca perdeu a esperança de ter uma sociedade mais justa e menos cruel, de que a escola se tornasse um espaço de igualdade e democracia, de tornar o impossível possível:

> A conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre a autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje (2006, p.72).

Segundo FREIRE, a tomada de consciência só é possível quando temos consciência da realidade da escola pública e do nosso papel como professores, para assim reinventarmos a docência, nos tornando agentes transformadores da realidade. Educadores comprometidos com a transformação da atual sociedade, tornando o impossível possível.

Essa conscientização só é possível relacionando, diariamente, teoria e prática, devemos refletir a prática pedagógica constantemente, a escola deve ser um espaço de

constante reflexão, para assim haver transformação. Para que a escola se constitua um espaço reflexivo e de mudanças é fundamental ter uma gestão escolar democrática e preocupada com o bem comum de todos, trabalhando assim na transformação da Escola Pública.

O papel da gestão escolar na transformação da escola pública

Todos que trabalham na instituição escolar são educadores, cada um desenvolve um papel fundamental para a transformação da escola, desde os funcionários, corpo docente e neste presente trabalho acadêmico, especialmente, o papel da Gestão Escolar, o papel desenvolvido pelo gestor escolar é fundamental para que a Escola se torne um espaço democrático a serviço da comunidade.

Para entendermos melhor o papel do Gestor Escolar, que é o profissional especialista em gestar a instituição Escolar, temos que entender, que não se gesta sozinho, precisa de uma equipe de apoio, como também de toda a comunidade escolar, para que assim possa garantir uma Gestão democrática.

Os profissionais que geralmente fazem parte da equipe gestora são: Diretor, Vice-diretor, Supervisor Escolar, Orientador Escolar. Claro que depende muito de como funciona a administração pública e a legislação específica de cada município. Estes profissionais, geralmente são especialistas em Educação, com cursos de especializações nas áreas de: Gestão Educacional, Supervisão Escolar e Orientação. Mas necessariamente não é uma regra, muitos municípios elegem seus gestores em eleições na comunidade escolar ou por indicação política, sem terem formação especializada na função.

Antes de se tornarem gestores do espaço escolar, todos são educadores, de tal forma, possuem a experiência de sala de aula, do contato diário com o educando como também a formação inicial de licenciado, ou seja, a formação inicial da equipe gestora é de professores, são formados em faculdades de licenciatura, segundo Iria Brzezinski[6]:

> Assim para atuar na organização escolar (...) o educador deve, em princípio, dominar uma base sólida de conhecimentos que o capacite para o desempenho das tarefas docentes. Sua formação inicial deve dotá-lo de conteúdos que se

[6] Iria Brzezinski é cientista social e orientadora educacional pela universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É presidente da Associação Nacional pela formação de Profissionais da Educação (Anfope), coordenadora do GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), membro do colegiado da Associação Nacional da Educação (Ande) e membro do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

> complementarão, de modo que garanta certos conhecimentos necessários ao desempenho de tarefas especializadas e que exigem uma formação mais verticalizada. Essa formação verticalizada dará suporte ao trabalho especializado na escola, mediante ao qual são delimitadas as ações de um em relação aos demais. Assim preparados, os especialistas terão condições de articular suas ações, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho orgânico e coletivo na escola, porque todos possuem uma formação básica em comum: são professores (BRZEZINSK, 2012, p. 223).

Segundo a autora, em sua obra "Pedagogia, Pedagogos e formação de professores", afirma que o papel do especialista em educação, é de trabalhar em prol do bom andamento de todas as atividades da escola, desde as administrativas, até articular atividades com o corpo docente e educandos. Sempre buscando cursos, atividades, seminários para a formação continuada dos professores e colaboradores, auxiliando também nos projetos diretamente ligados aos alunos e comunidade.

O papel da equipe gestora é fundamental para tornar a escola pública num espaço democrático por direito, o Gestor deve ter a consciência que a escola não é propriedade dele, mas sim de toda a comunidade escolar, sendo assim o diálogo se torna fundamental, pois a solução de problemas deve ser realizado em conjunto com todos os envolvidos no cotidiano escolar, não apenas pelo Diretor e sua equipe diretiva.

A gestão democrática torna – se possível

A tomada de consciência, por parte da equipe gestora é o primeiro passo para a transformação da Gestão autoritária para a Gestão democrática. Tendo a consciência que o individualismo e autoritarismo, não se faz a escola, mas somente com união e diálogo, podemos mudar a cara da Escola, tornando a Gestão Democrática possível, no Dicionário de Paulo Freire, encontramos que:

> É neste sentido que a gestão democrática, em Freire, representa uma manifestação da "organização verdadeira", isto é, um meio de libertação em que os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se, contra dirigismos, vanguardismos e práticas oligárquicas de organização (...). Tal processo representa ainda, na tradição dos teóricos da democracia participativa, "um aprendizado existencial da democracia" (...), a aquisição de um "saber democrático" só é possível através do exercício da participação democrática no processo de decisão. Discutir, argumentar, decidir, correr riscos são, entre outros, elementos indispensáveis à "mudança da cara da escola" (...), isto é, à sua reinvenção democrática, transformando-a num *locus* de cidadania crítica e de produção colegial de orientações e de regras próprias, em direção ao seu autogoverno (2018, p.237).

Freire nos diz que o processo para a transformação da cara da Escola não é nada fácil, é um processo árduo e contínuo, temos que tomar consciência que só se muda velhos hábitos, adotando novas posturas, para nos tornarmos democráticos, temos que exercer a cidadania, trabalhando assim para a mudança da cara da escola pública.

Esta mudança só é possível se nos libertarmos das correntes do autoritarismo dentro das escolas públicas, se o corpo diretivo e docente se libertar da educação bancária, lutar contra o conformismo e estagnação que se encontra enraizado dentro das escolas. Sair do comodismo, acabar com a teoria do senso comum, que insiste em afirmar que "sempre foi assim e vai continuar sendo assim". Acabar com esse paradigma, onde a figura do Diretor e Professor são autoridades máximas dentro das escolas, não permitindo o diálogo e nem tão pouco dando voz à alunos, pais e comunidade.

A transformação da escola pública autoritária em escola pública democrática se dará através da luta diária do corpo diretivo, corpo docente e comunidade escolar, por uma educação pública de qualidade, esta luta diária é o que transforma a cara da escola pública, lutando diariamente contra o status[7] quo da sociedade atual, fazemos valer os nossos direitos quanto cidadãos participantes na construção de uma sociedade democrática e assim levamos para dentro da escola pública a importância de fazer valer os nossos direitos, a autora Maria Teresa Esteban diz ainda que:

> Um desses direitos é, sem dúvida, o direito a uma educação bem-sucedida que seja consequência da realização de aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica. Penso mesmo que a defesa e a exigência de uma escola básica com qualidade científica e pedagógica, direcionada para a transmissão e promoção de um "mínimo cultural comum" para todos (sem exceção), é hoje uma estratégia decisiva na luta pela democratização dessa mesma escola (2002, p. 86,87).

A democratização da escola se dá pela luta diária de todos os seus envolvidos, com educadores comprometidos pedagogicamente, motivados dentro e fora da sala de aula, trabalhando em conjunto com a comunidade escolar. Quanto educadores e gestores do espaço escolar, devemos ser transparentes em nossas ações, não podemos apenas cobrar de nossos governantes transparências em seus atos, se nós mesmos não trabalhamos com transparência de nossos atos dentro da escola pública.

[7] Segundo o dicionário Aurélio: Status (státuos)[Lat.] sm.1.Situação ou posição hierárquica num grupo ou numa organização, e que implica determinados direitos e obrigações. 2. Prestígio ou distinção social (2010,p.712).

A gestão democrática dentro da escola pública perpassa a gestão pública, os mesmos conceitos de transparência administrativa devem estar dentro da escola, a gestão compartilhada é o melhor caminho, devemos dividir com a comunidade escolar todas as dificuldades que enfrentamos diariamente, sendo dificuldades administrativas, financeiras e pedagógicas. Devemos trazer para dentro da escola pais, família e comunidade em geral, todos devem participar ativamente para solucionar problemas e compartilhar conquistas, que segundo FREIRE:

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (2001,p.16).

Temos que trazer o povo para dentro da escola, abrir os portões da escola para a comunidade entrar, não deixar que os muros da escola nos separem do povo, não apenas trazê-los para festas ou comemorações, mas para participarem ativamente de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Que a comunidade possa trabalhar ativamente juntamente com a equipe gestora e o corpo docente. Discutindo permanentemente tudo relacionando ao bom funcionamento da instituição escolar. Unindo forças, conseguiremos transformar a cara da escola, perpassaremos a gestão autoritária e individualista, transformando a gestão individual em gestão democrática por direito, onde somente a democracia sai ganhando, pois somente a união faz a força e transforma a realidade, a democracia só se torna possível quando mudamos a nossa maneira de ver o outro, de nos aceitarmos como seres inacabados e de que constantemente precisamos uns dos outros para sobreviver na atual sociedade, somente assim é possível vencermos o autoritarismo e enxergarmos que um mundo mais justo e humano é possível.

Considerações finais

> Naturalmente, a viabilização do país, não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. (...) É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre, com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se (FREIRE, 1993, p.59 e 88).

Ser professor/professora nos dias de hoje não é uma tarefa fácil, acreditamos, através de estudos e leituras sobre a história da educação, principalmente em nosso país, que em nenhum momento da história, ser professor ou professora foi fácil, a nossa luta por uma educação de qualidade e por salários justos, é uma luta histórica.

Esta luta se torna mais enraizada quando escolhemos ser professores da escola pública, onde por ela passa a maioria dos cidadãos e cidadãs brasileiras e por esse motivo somos obrigados a sobreviver com salários miseráveis, parcelamentos de salários e a marginalização da escola pública.

Se não bastasse o poder público sucatear as escolas públicas , temos que conviver com a constante crítica de muitos setores da sociedade, entre eles a mídia, que frequentemente bombardeia a figura do professor e da escola pública com notícias do sucateamento das escolas e também do ensino ministrado nelas, e, ainda oferecem receitas milagrosas de como melhorar realidade, mas nada de concreto, para ajudar , realmente fazem, apenas fazem suposições.

Dentro deste cenário se encontra a escola pública, os alunos, os professores e professoras, funcionários da escola, pais, comunidade e equipe diretiva. Pessoas que realmente fazem parte, não apenas de um cenário, de uma notícia, mas de uma realidade, cidadãos que diariamente sobrevivem ao todo que os cerca.

Sobrevivem ao descaso do poder público, a precariedade das instituições, ao parcelamento de salários, a precariedade das merendas escolares, á violência, a miséria que aumenta e assusta, ao vandalismo nas escolas e consequentemente a precariedade da educação pública.

Diante de tudo isso, historicamente existente, escolhemos ser professores, educadores, gestores escolares, escolhemos fazer concursos públicos e estar dentro das escolas públicas, sabíamos que não seríamos valorizados financeiramente, que viveríamos à margem de outros profissionais, mas mesmo sabendo de tudo isso , escolhemos estar na escola pública, ser professores e professoras, que nas palavras de FREIRE:

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura. (...) Sou professor a favor da luta constante contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura (1996,p.115).

Por esses motivos escolhemos ser professores da escola pública e estes mesmos motivos nos fazem seguir em frente diariamente. Não podemos esquecer o que nos motivou a ser professores e professoras da escola pública, que nos levou a lutar por ela diariamente.

Infelizmente muitos profissionais da educação já se deixaram atingir pelos problemas, encontramos professores desmotivados, cansados e desesperançosos, fechados dentro de suas salas de aulas, dentro de suas escolas, onde não veem mais salvação e tão pouco almejam por mudanças, que tudo deve ser como está e só tende a piorar.

Dentro deste cenário de desesperança se encontra a figura do Gestor, profissional este que deve lidar com tudo isso e ainda pensar em maneiras plausíveis para o bom andamento da Escola Pública. O papel da gestão é fundamental para o bom funcionamento da escola pública, é imprescindível que o gestor seja uma pessoa determinada, inovadora e motivadora.

Cabe ao gestor pensar em formas e maneiras motivacionais para o seu corpo docente, buscar formação continuada e de qualidade, atividades de interação para funcionários e professores. O gestor também deve proporcionar que a comunidade escolar e a comunidade que a escola esteja inserida, participem ativamente das decisões a serem tomadas na escola.

Buscando desta forma, implantar a gestão democrática, delegando funções ao corpo docente, buscando diálogo com a comunidade, fazendo que todos os envolvidos acabem se tornando pertencentes à escola, que a comunidade ajude o Gestor em todas as tomadas de decisões.

Que se crie dentro das Escolas grupos de lutas pela democratização da escola, como o Clube de Mães, Grêmio Estudantil, comissão de professores, de pais para ajudarem na administração financeira, tornando tudo transparente, dessa forma dando cara e forma a Gestão democrática.

Finalizo este trabalho acadêmico, de conclusão de curso, reafirmando a minha fé na educação pública de qualidade. Acredito que uma escola pública de qualidade é possível sim, que cada vez mais teremos profissionais preocupados em transformar a realidade.

Que a atual escola pública que temos não é a que queremos, mas se todos os envolvidos, professores, funcionários, gestores, pais e comunidade se unirem, por um futuro melhor, que todos passem a pensar nas crianças, pois elas são o real motivo de estarmos na escola, de a escola existir quanto instituição, vamos conseguir ter a escola que queremos ter.

Se nos desacomodarmos, sairmos da nossa zona de conforto e nos tornarmos militantes da escola pública, lutarmos por ela, mostrarmos a nossa força, não nos

conformarmos com a realidade, mas fazermos o impossível virar possível, teremos a escola pública de qualidade que queremos.

Não é o poder público que faz a escola, não são os governantes que tem poder sobre a escola, não são as mídias que vão achar a fórmula mágica da mudança, mas, sim, NÓS! Somos nós professores, somos nós gestores, somos nós alunos, somos nós funcionários, somos nós pais, somos nós comunidade! Todos nós juntos, de mãos dadas, unindo forças, que iremos mudar a cara escola.

A escola pública de qualidade só é possível com uma Gestão democrática, não podemos desistir jamais da escola pública, pois um futuro melhor é possível, a escola que queremos está em nossas mãos, nós somos os agentes da transformação.

Ser professor é amar o que faz, amar a educação e lutar por ela.

Ser professor é acreditar que um mundo melhor, mais justo, mais humano, menos feio é possível.

Ser professor é ter fé na vida, fé na humanidade e jamais perder a esperança.

Ser professor é sonhar sonhos possíveis e realizar os sonhos.

Ser professor é tornar o impossível, possível hoje.

Ser professor é acima de tudo SER HUMANO.

Sou professora!

Sou sonhadora!

Referências

ESTEBAN, Maria Teresa (organizadora). *Avaliação:* uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. - 4º Edição.

BRZEZINSKI, Ira. *Pedagogia, pedagogos e formação de Professores:* Busca e movimento/Iria Brzezinski. – 9º Ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não.* São Paulo: Olho D'àgua, 1993.

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

_____. *A Educação na Cidade.* 5º Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*.50.ed.rev.E Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Tolerância;* organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,2014.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã* (coleção questões da nossa época; v.9). São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK. Danilo R. *Dicionário Paulo Freire.* Danilo R.Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.); 4º Edi. Rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CARTA PEDAGÓGICA TERRITORIALIDADE ESCOLAR: LEITURAS E INOVAÇÕES "ANALISANDO OS SABERES E DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA"

Raul Spolaor Diedoviec[1]
Ana Lúcia Souza de Freitas[2]

Caros professores e gestores,

Esta Carta Pedagógica (VIEIRA, 2010) tem como intenção convidar para uma reflexão sobre a escola contemporânea brasileira a partir de uma leitura realizada sobre as relações entre texto e contexto, recorrendo ao livro "A importância do Ato de Ler", de Paulo Freire. O desdobramento do referido tema tem o objetivo de analisar o cotidiano da instituição escolar como ambiente de sociabilidade e de extensão da vida pública. Para tanto, faço considerações sobre a escola de educação básica e a importância da gestão na condução cotidiana da tomada de decisão junto à comunidade escolar.

Além de Paulo Freire, o diálogo com os pensamentos do geógrafo Milton Santos e do escritor e pesquisador Vitor Paro também estão presentes na produção desta Carta Pedagógica. Com base na visão de Freire, dialogando com os outros dois referidos autores, convido-os a observar a territorialidade da escola e esta como objeto de gestão.

Na obra A Importância do Ato de ler, Paulo Freire, educador brasileiro de referência da educação popular, nacional e mundialmente, atenta para a prática educativa, ressaltando a importância de que se compreenda a leitura a partir do estabelecimento de relações entre texto e contexto.

> Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginasial (...) Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memoriza-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 2003, p.11 -12)

[1] Mestrando em Gestão Educacional - UNISINOS, raulsdiedoviec@gmail.com
[2] anafr@unisinos.br

Fonte: www.projetomemoria.art.br

Tomo como referência sua experiência com a alfabetização no país de São Tomé e Príncipe, também lusófono, no período de nascimento e descolonização das jovens nações africanas, na década de 1970, como apresenta o quarto capítulo do livro, titulado de "O Povo diz a sua Palavra ou a Alfabetização em São Tomé e Príncipe". Esta experiência retrata a importância da alfabetização da população local, através do uso de "Cadernos Populares de Alfabetização". A proposta para a sua leitura, professores e gestores, consiste na valorização do episódio de Freire no país africano, em comparação com a realidade brasileira. Freire (2003) registra que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e, por esta via, destaco a importância da valorização do andamento da educação no destino de uma nação.

Conforme o descrito, é parte da história de cada povo e nação, ter a sua soberania também no seu campo educacional. Procurando indagar autonomia a partir deste fato, que o exemplo da nação santomense, que em alguns anos obteve uma taxa de alfabetização elevada e satisfatória, seja tomado como processo de conscientização, como leitura da necessidade de educação e reeducação nacional. A promoção da alfabetização geral da sua população, contando com o auxílio de Freire, é parte do convite para a reflexão a partir desta carta. Sua estratégia consistiu em trabalhar com a realidade local e natural daquele país. Pense no caso do nosso país a partir deste episódio, configurado pela nação africana. Relacionando-o com uma atuação contextual, transferindo para o Brasil, o que pensar? Como intervir? Fazer política? Quais atitudes a tomar? O valor deste exercício entre educação e as qualidades do país é alvo também do nosso autor de referência:

> Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura também é a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha (...) Cultura são aos instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura á forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o mundo. (FREIRE, 2003, p. 75)

A partir desta introdução, enfatizo a importância da territorialidade da escola, buscando uma definição de território e territorialidade em Milton Santos (1982), o que não é tarefa fácil. Segundo o autor, a territorialidade é definida como as consequências políticas e sociais que determinado território possui. Assim, concebendo a escola como importante localidade espacial, demonstro por essas definições, a importância da extensão da escola no que tange à esfera dos papéis sociais.

Fonte: www.miltonsantos.com.br

Santos (1978) expõe que a territorialidade representa complexas relações de domínio de espaço, organizadas e reorganizadas pelos agentes ali envolvidos. A partir deste apontamento, a escola vai historicamente adquirindo as suas identidades, mediante a troca de grupos sociais que ali depositam sua vivência pela participação, na medida em que ocorre esta formação identitária, esta se torna uma consideração justa para gerir a escola. Esta frase não está clara. Tenta simplificar. As informações são de dois livros imprescindíveis de Santos: “Por uma nova Geografia” e “Pensando o Espaço do Homem”.

Finalizo a carta com a contribuição de Vitor Paro, em pensar a escola como o objeto de estudo da gestão. O suporte para que as instituições de educação sejam vistas como objeto de gestão consiste nas particularidades que apresentam. A territorialidade escolar e a

contextualização do ambiente, respectivamente identificadas em Santos e Freire, proporcionam a escola como um objeto de gestão diferenciada, como observado por Paro:

> Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficial instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõe a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações sócias. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou operar (...). (2011, p.19)

Fonte: www.usp.br

Pelo exposto, compreende-se que a escola se configure como um objeto de gestão diferenciado de outros. Por isto, vos torno a convidar para a participação do evento com o intuito de reflexão sobre a escola brasileira e a importância da gestão escolar. Para compreender este processo, proponho aprofundar estudos sobre o pensamento de Paulo Freire em diálogo com Milton Santos e Vítor Paro. Desejo boas leituras a todos e todas!

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam**.** – 45. ed. Rio de São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola.* São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova.* São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. *Pensando o espaço do homem.* São Paulo: Hucitec, 1982.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire.* – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.65-66.

A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE FREIRE

Ricardo Albino Rambo[1]
Jaime José Zitkoski[2]

Resumo: A compreensão de educação popular em Paulo Freire, vem ao encontro de uma educação que empodera a luta popular para a emancipação. Porém, não basta dizer do que se trata, ou o que significa educação popular. É necessário antes saber o que é educação e o que é popular. Educação pode ser descrita sob o ponto de vista de vários conceitos. Neste caso, vamos seguir os caminhos conceituais de Freire. Entendemos que educação significa olhar para o outro como ele é, a partir do que ele pensa, a partir da história que carrega consigo, e com uma linguagem própria. Seguindo este pensamento, pretendemos fazer um diálogo com a pedagogia de Freire, tentando trabalhar o conceito de educação baseado na dialogicidade, na politicidade do ato educativo, nas críticas à educação bancária, na educação como prática de liberdade e na conscientização.
Palavras-chave: Educação Popular; Paulo Freire; Dialogicidade.

Introdução

Nesse trabalho, procuramos trazer uma reflexão sobre a Educação Popular, não só a que acontece dentro das escolas, onde normalmente nos parece acontecer a Educação, mas no meio da sociedade, no meio do povo, no meio das famílias que sofrem com pressões de todas as naturezas e sentidos.

A compreensão de educação popular em Paulo Freire, vem ao encontro de uma educação que empodera a luta popular para a emancipação. Porém, não basta dizer do que se trata, ou o que significa educação popular.

Mas, entendemos que educação significa olhar para o outro como ele é, a partir do que ele pensa, a partir da história que carrega consigo, e com uma linguagem própria. Seguindo este pensamento, pretendemos desenvolver o conceito de educação popular baseado na dialogicidade, na politicidade do ato educativo, nas críticas à educação bancária, na educação como prática de liberdade e na conscientização. Partindo destes conceitos, lemos em uma análise da pedagogia freireana, que concebe a educação como humanização.

> "Não vejo como a educação popular, não importa onde e quando, pudesse ter prescindido ou possa prescindir do esforço crítico a envolver educadores e educadoras, de um lado, e educandos, de outro, na busca da razão de ser dos fatos. Em outras palavras, centrando-se a educação popular na produção cooperativada, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias (...) qualquer que seja a hipótese, não é possível descartar o processo gnosiológico" (FREIRE, 1992, p.132).

[1] Mestre em Educação pela UFRGS, Educador Popular engajado na Lomba do Pinheiro - Porto Alegre-RS
[2] Professor na FACED-UFRGS, Pesquisador no PPG de Educação na área da Educação popular.

Entendemos que Freire se fundamenta na concepção dialética da educação, que é um processo emancipatório embasando a luta dos oprimidos por direitos e por um mundo mais humanizado.

Características da educação popular freireana

Para Freire (1992), em se tratando de explicitar um conceito de educação popular, se faz necessário, analisar as categorias a seguir: *dialogicidade, politicidade, conscientização e libertação*. Segundo Freire (1992), a dialogicidade significa que ensinar não é, fundamentalmente, transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção, é uma relação horizontal com o sujeito, não há saber mais ou menos, mas sim, existem saberes diferentes.

A *dialogicidade*é a prática do diálogo verdadeiro, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência existencial do ser humano porque constitui-se na própria vocação de nossa espécie radicalmente aberta ao mundo e, por isso mesmo, é histórica, incompleta e sedenta de humanização. É pelo diálogo, que implica em uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se.

> "A existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar" (FREIRE, 1987, p. 78).

Outra característica da Educação Popular é a politicidade do ato educativo, que vem da opção pelos oprimidos em Freire. Para os educadores progressistas, toda educação é um ato político que busca intervir no mundo para transformá-lo. Freire nos explica pedagogicamente que não basta saber ler que "vovó viu a uva", pois é preciso compreender a posição que vovó e a uva ocupam no contexto social de cada indivíduo. Ao escrevermos esta última frase, passamos a entender melhor o significado de popular e de diversificações de saberes. Toda cultura popular é marcada por contextos sociais e políticos marcados pelas desigualdades. No Brasil e América Latina isso é evidente e o educador não pode ser neutro diante dessa realidade. A opção de classe é um imperativo ético do educador progressista.

Ao contrário de uma visão bancária de educação, onde o educador deposita conhecimento de memorização e de reprodução, repassando uma leitura de mundo pronta, de silêncio e subordinação, na *Educação como prática de liberdade*, ele reflete sobre o homem, situado no seu tempo histórico e suas relações com o mundo, que possibilita ao sujeito se perceber na sua condição histórica e como construtor do seu caminhar:

> Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza (FREIRE, 1992, p.126).

Esse processo busca formar um ser humano consciente de sua presença atuante e transformadora no mundo. Nesse sentido, colocaríamos a conscientização, entendendo no diálogo com Freire, como sendo uma atuação do homem sobre a realidade social em busca da transformação dessa realidade e da superação da visão ingênua de mundo.

O Amigo de Freire, Fiori (1992), em sua profundidade filosófica, explica muito bem, que revela o constante movimento dialetizador da reflexão-ação humanizadora do mundo,

> "A conscientização, como processo interno às contradições estruturais, pode ser fator relevante da transformação sociocultural, de qualquer maneira deverá ser sempre, o seu acabamento. O homem não pode libertar-se, se ele mesmo não tomar sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização" (FIORI, 1992, p. 65-66).

Analisando o conceito de educação em Freire, temos a pedagogia como humanização. Pois, voltando ao sentido de humanização conseguimos ligar aportes teóricos de Freire com o que pretendemos dizer sobre o ser humano em processo permanente do educar-se.

E, resumindo tais conceitos de educação segundo Freire, conseguiremos elaborar um conceito de humanização baseando-nos nas definições do ponto anterior.

Se um ato humano se relaciona com um olhar sobre o sujeito, então educação passa a ter significado de humanização na perspectiva de mudança da realidade e luta por um mundo mais humanizado.

Primeiramente, popular é pertencente ou relativo ao povo, próprio do povo, comum e usual entre o povo: por exemplo, a linguagem popular. Popular, adapta-se a compreensão ou ao gosto do povo, ou promovido pelo povo: manifesto popular. Originado entre o povo ou por ele composto ou transmitido: música popular; dança popular. Que representa ou pretende

representar a vontade do povo: partido popular; governo popular. Popular é visto, ainda, como sendo o que é do agrado do povo; que tem as simpatias, o afeto do povo o que é democrático homem do povo, partidários do povo (Dicionário de português. 2009 - Editora Melhoramentos Ltda.).

E para Freire,"*educar é uma obra de arte coletiva*". Pensando em educação como obra de arte coletiva, como processo de humanização e como pertencente ou relativo ao povo, relacionamos as nossas ideias e percepções aos conceitos de Freire para dizer que educação popular pretende se apresentar como um movimento de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Ela está implicada com o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Como processo, ela é anterior ao aparecimento da escola, pois, com o surgimento do sistema escolar, cada vez mais a educação vai se institucionalizando para controlar o desenvolvimento humano. Vista por este parâmetro, a educação popular vem facilitar o desenvolvimento da comunidade a qual o sujeito está inserido uma vez que estimula o diálogo e a participação comunitária. Possibilita uma melhor leitura da realidade social, política e econômica.

É importante salientar também que a educação popular não se trata simplesmente de uma educação informal, porque uma educação popular objetiva a formação de sujeitos com conhecimento, conscientização e organização do trabalho político com vistas a transformação social.

Se educação se estabelece como processo de humanização utilizando-se a linguagem popular, pode ser vista também no processo de educação popular como uma estratégia de construção da participação para as mudanças que o povo exige na vida social. Seguindo por esta linha, entende-se também que a principal característica da educação popular é utilizar o saber da comunidade como base para o debate, valorizando, essencialmente a cultura popular, mas buscando a organização política para transformar a realidade.

Ao colocar um modo de olhar freireano na educação popular como um ato político e humano, o espaço de educação torna-se o lugar de afetos, amorosidade e alegria, mas principalmente um espaço de oportunidades de saberes e um espaço de oportunidades para o compromisso da cidadania. Tudo isso, remete nosso diálogo com Freire, que educação popular é o reconhecimento do conhecimento do sujeito a partir de uma linguagem e temáticas geradoras do cotidiano dele, pontuando ainda a importância do saber popular tornando-se um saber científico. E, em se tratando de saber popular - saber científico, remete, também, o sentido de luta com a palavra que aprender possa nada mais ser do que

dizer a sua palavra, conforme pensamento que Brandão nos mostra pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), (GADOTTI, 1988).

Assim, como Brandão, existe um grupo de educadores que vem se ampliando na luta da educação popular. São intelectuais que trabalham na linha popular e da pesquisa participante. Nesta diversidade de pesquisadores e trabalhadores, na linha da Educação Popular, o conceito de educação tem hoje uma compreensão muito ampla, que articula saberes da experiência com as diferentes áreas da ciência. Tornou-se um conceito tão amplo e diversificado como o conceito de democracia. Por isso, ao se falar de educação popular é preciso esclarecer de que educação se está falando, ou seja, qual a área a que nos referimos.

Os movimentos de educação popular no brasil

Segundo Wanderlei (1984) têm no Brasil orientações que configuram diferentes perspectivas de educação popular, conforme as três correntes, a saber:

1) A Educação Popular com orientação de integração, visando popularizar a educação oficial sob a hegemonia das classes dominantes e a integração do campesinato ao capitalismo, enfatizando a alfabetização como bandeira de integração da cultura e do desenvolvimento;

2) A Educação Popular com a orientação nacional – desenvolvimentista, visando distribuir os benefícios do processo social e econômico, sem questionar a legitimidade do desenvolvimento e seu custo social;

3) a Educação Popular com visão de libertação, movimentando para uma participação mais ampla, problematizando a ordem capitalista e mobilizando para uma mudança profunda no sistema.

Essa última perspectiva é a mais próxima de Paulo Freire. Unindo as orientações de uma educação popular com compromisso político, enfatizando como um ato de conhecimento e transformação social, o resultado é observado quando os movimentos populares podem situar-se no espaço da liberdade, justiça e buscada igualdade social.

Enfim, como síntese, pode-se dizer que a Educação Popular, enquanto utopia latino-americana de libertação dos oprimidos:

> [...] é um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e descodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz à indignação e ao

> desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial. (GADOTTI e TORRES, 1994, p. 8).

Dessa forma, então, a educação popular é concebida como uma educação comprometida e orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Seria ela então, conhecimento e transformação social? Estaria pautada na educação política? Entendemos que sim. Entendemos que todas estas perguntas se direcionam a educação popular na perspectiva de Freire, pois educação popular visa à formação de sujeitos de conhecimento e consciência cidadã no sentido da luta por transformações sociais e construção de um mundo humanizado. Educação popular não se restringe pelos contextos, mas busca caracterizar os contextos em que ela precisa ser trabalhada. Assim, a educação popular contribui com os movimentos sociais e vem colocando a discussão de direitos das classes populares, as diferenças e compromissos sociais, a qualidade da educação também na rede pública.

É sabido que as classes populares produzem saberes, saberes estes que possuem experiência de vida e contexto social em que estão inseridos. Além disso, sabe-se que educação popular valoriza e problematiza saberes, sem subjugá-los pelos saberes acadêmicos, mas em articulação com estes produzir sínteses novas que permitem uma práxis social inovadora.

Com relação ao que viemos colocando sobre educação popular, no sentido de refletir sobre as experiências sociais de cada sujeito ou de grupos, Freire e Schor (1986) ressaltam: A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que se você é um professor dialógico nega definitivamente as diferenças entre ele e você. Assim, a educação popular não tem uma metodologia pronta. Algo definido a ser seguido. Ela parte do conhecimento dos sujeitos. A educação popular não é uma atividade pedagógica para se alcançar um objetivo individual apenas, mas, um trabalho coletivo em si mesmo, um momento na vivência do saber compartilhado, cria uma experiência. Ela valoriza e problematiza saberes sem perder a articulação entre os mesmos.

É para superar a separação entre o conhecimento erudito e o popular numa sociedade desigual que surge a educação popular. Pois, seu compromisso é com a participação orientada pela perspectiva de luta em prol dos direitos do povo. É, enfim, um ato de conhecimento e de transformação social.

Considerações finais

Diante da reflexão acerca da educação popular, identificamos algumas dimensões no campo político, epistemológico e antropológico, caracterizando assim, a identidade da educação popular a partir de Freire (1986). Os significados e sentidos da educação numa perspectiva ampla, de cunho humanizador está implicado na afirmação da pedagogia da luta e da formação política com vistas à emancipação social e humana.

Freire considera a educação humanizadora enquanto processo de conscientização política, respeitando a problematização dos diferentes saberes e culturas. E, finalmente, os argumentos de Freire, na defesa da educação humanizadora, estão associados à transformação social e, portanto, na organização da luta por uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Mesmo que hoje no Brasil estejamos vivendo tempos difíceis, que caracterizam uma tendência à negação dos direitos sociais já conquistados, a pedagogia freireana é um horizonte da esperança no futuro. A perspectiva de novos embates e a afirmação das vontades democráticas haverão de construir novos caminhos para que as classes populares afirmem seu modo de fazer o mundo e, assim, garantam seus direitos sociais, políticos e humanos.

Precisamos acreditar em um novo mundo possível de ser construído. Para isso precisamos fazer parte desta construção. Já é convicção que ninguém vence sozinho. Precisamos formar um "time" para juntos vencermos os obstáculos que nos incomodam.

Referências

FREIRE, Paulo. *Conscientização:* Teoria e Prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire: São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição. 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 17ª Edição. 1987.

_____. *Pedagogia do Oprimido***.** Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 21ª Edição. 1992.

_____ . SCHOR, Ira. *Medo e Ousadia:* o cotidiano do professor .RJ, Paz e Terra. 1986.

_____**.** *Conscientização:* Teoria e Prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes.1979.

_____. *Educação e mudança.* 28 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1979b.

_____. Educação. O Sonho Possível. In: Brandão, C.R. CHAUI,M.S.; FREIRE, P. *Educador*: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Groal. 1982.

_____ . *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.1997a.

_____. *Política e Educação:* ensaios. São Paulo: Cortez. 1997b.

_____. *Pedagogia da Esperança.* Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.1997c.

_____. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 8ª Edição. 1998.

_____. *Pedagogia da Indignação-cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Ed UNESP. 2000.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. *Pedagogia do inédito-Viável: Contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações Ensinar-Aprender-Pesquisar.* V colóquio Internacional Paulo Freire – Recife. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro.* Ed. Ática. 2ª Ed. 1988.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1994. *Educação popular:* utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp. 1994.

VACINA: PORQUE NÃO BASTA APLICAR UMA 'INJEÇÃO'

Ronaldo Rossi Ferreira[1]
Dilmar Xavier da Paixão[2]

Resumo: Este trabalho oferece itens de contexto, requisitos e métodos como pontos de análises referentes ao processo de cobertura vacinal destinado a pessoas de grupos especialmente vulneráveis, como crianças, jovens, pessoas adultas e de idosos. Na análise reflexiva e problematizadora, constroem-se raciocínios em contato com outros acontecimentos envolventes da saúde pública brasileira. No sentido mais tradicional e conservador, comenta-se o conjunto de ocorrências que ficou denominado como A Revolta da Vacina. Se a imunização pretendia prevenir o adoecimento das pessoas, a metodologia coercitiva e obrigatória adotada na época provocou inúmeras mortes e graves ferimentos de militares e, inclusive, de pessoas que deveriam ser beneficiadas com a medida. A atual rejeição, admitida pelos gestores públicos locais, regionais e nacionais do segmento saúde, nasceu de boatos e falas intencionalmente falsas, como a de que a nova vacinação em massa seria feita "para reduzir o elevado número de pessoas mais velhas", porque "o extermínio da população idosa" poderia desonerar os gastos do sistema previdenciário público do país.
Palavras chave: Vacina. Políticas Públicas de Saúde. Programa de Imunizações.

Considerações iniciais

Tratam-se aqui de pontos de análises pertinentes ao processo de vacinação das pessoas integrantes do universo coletivo de crianças, de jovens, da população adulta e da comunidade de idosos previstos, vigente em âmbito nacional no Brasil, como grupos prioritários do Programa Nacional de Imunizações.

O trabalho busca pronunciar ideias interpretativas, abordar reflexivamente, comentar e quer fornecer elementos para que se compreenda que o novo tempo presente no sistema social como política pública exige outros mecanismos e metodologias para conexão e convivência entre gestores, profissionais e população usuária dos serviços de saúde a partir das interações humanas.

Ao apresentarmos tais subsídios, oferecemos informações à população em geral e sugestões de análises dos diferentes contextos, do âmbito local ao nacional, aos profissionais de saúde e aos gestores dos serviços públicos, inclusive, quanto ao compartilhar de saberes e à construção de melhores caminhos.

Desenvolvimento

[1] Acadêmico de Enfermagem, integrante do LERASEQ/NES/UFRGS/CNPQ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: ronaldorossiferreira@hotmail.com
[2] Doutor em Educação, Professor Adjunto UFRGS, e-mail: leraseq@ufrgs.br

Seria cômico – se não fosse trágico e tão complexo – citar que os baixos índices obtidos pelas últimas campanhas nacionais de vacinação, em especial aquelas destinadas aos idosos, remetem-nos a estudos históricos no contexto social brasileiro, como é o caso de episódios como os que podem ser relacionados ao que ficou cognominado como A Revolta da Vacina.

As informações noticiadas pela imprensa, as notas oficiais divulgadas pelos gestores públicos da área da saúde e as entrevistas de profissionais e autoridades do setor sanitário indicam modificações rápidas e com gravidade, o que acentua a importância de que esse fato, profundamente lamentável e preocupante, não seja considerado como uma mera especulação jornalística ou *fake news.*

Em estudos retrospectivos encontramos a denominação A Revolta da Vacina para o amplo movimento de resistência criado por parte significativa da população em resposta às doutrinas arbitrárias adotadas pelo governo da cidade do Rio de Janeiro, em 1904. O conhecido movimento de embates físicos das forças policiais contra as manifestações populares representava as ideias impositivas oriundas do então Departamento Nacional de Saúde Pública, antes das próprias estruturas e estágios organizativos institucionais que vieram a originar o Ministério da Saúde. Evidentemente, tratou-se de um grande marco histórico da saúde pública nacional brasileira.

No ano de 1904, a cidade do Rio de Janeiro presenciava uma das maiores epidemias de varíola da história. Naquela ocasião, o político gaúcho Oswaldo Cruz era Chefe da Diretoria Geral de Saúde Pública, cargo equivalente ao Ministro da Saúde de hoje.

A direção da autarquia adotou medidas para que se fizessem cumprir a obrigatoriedade da vacinação, estabelecida desde 1837. Ciente da resistência imposta pela sociedade, o governo da época transformou a cidade em um grande "laboratório de doenças", dada a gravidade dos índices de morbidade e mortalidade em diversas faixas etárias da população (PORTO, 2003).

Com os militares nas ruas, estabeleceu-se uma grande política de vacinação em massa que, forçada e atrelada ao descontentamento da população sobre os líquidos e compostos que lhes eram injetados, a metodologia impositiva e pouca esclarecedora, bem como as raríssimas iniciativas de atividades de educação em saúde para conscientizar as pessoas, não demorou muito para a sociedade reagir e entrar em conflito estabelecendo o caso contraditório à intenção dos governantes.

Bem ao contrário do estilo e da atitude dialógica, humana e amorosa de Paulo Freire para com o povo, acolhendo-o e o afagando com propostas pedagógicas do amor e do

coração, naquele início do século XX, o posicionamento governamental era de extremo autoritarismo. Decorre disso, então, o caos estabelecido e o terror predominante. Pessoas foram vacinadas à força pelos militares, que entravam em suas casas e lhes aplicavam as doses de imunização sem o recomendável preparo humano e de controle epidemiológico.

O conflito foi tanto em proporção, a ponto de que uma grande parte das famílias habitantes do grande centro da cidade do Rio de Janeiro foi desalojada das suas residências. A reconstrução da área das casas abriu espaços para o nascer no local de ruas, rodovias, praças e grandes prédios. Era o avanço, por cima da humanidade, do dito progresso, andando acima do contexto histórico e social.

"Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser" (FREIRE, 1987, p. 17).

Em publicação de retrospecto sobre campanhas e vacinas, Porto e Ponte (2003) apontam para a necessidade de que seja observada cautela no processo de organização dessas atividades de imunizações.

A contraposição àquelas medidas impopulares e inadequadas comparadas ao pensamento contemporâneo asseguram definições, conexões e convivências de outro teor pela instituição pública. É o que se exemplifica nas preocupações informativas expostas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2013, p.7):

> As vacinas são seguras e estimulam o sistema imunológico a proteger a pessoa contra doenças transmissíveis. Quando adotada como estratégia de saúde pública, elas são consideradas um dos melhores investimentos em saúde, considerando o custo-benefício.

Hoje, o processo de vacinação constitui-se como uma ferramenta indispensável para combater doenças e evitar a disseminação de enfermidades entre a população.

As vacinas no Brasil são utilizadas desde o século XIX, para controle das doenças (TEMPORÃO et. al., 2005).

Domingues (2012) complementa-o afirmando que, somente em 1973, foi formulado o Programa Nacional de Imunizações (PNI), regulamentado pela Lei Federal nº 6.259, de 30 de outubro de 1975. Vencidos quarenta e cinco anos, o PNI permanece como principal pilar de sustentação e defesa das campanhas vacinais coletivas realizadas por todo o território brasileiro.

Grande parte do desenvolvimento do programa oficial de vacinação é aplicado no sistema único de saúde através do segmento da atenção básica em saúde, por sua rede organizada e hierarquizada de maneira crescente de complexidade, como assegura a atual Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

A visão conceitual do PNI define-o como uma ação de saúde pública que se concretiza a partir de uma unidade básica de saúde, integrante de um sistema municipal em rede com o sistema nacional de saúde, no caso, o Sistema Único de Saúde-SUS (BRASIL, 2013).

Isto exposto, podemos inferir que esse procedimento vacinal não é somente uma aplicação injetável ou em gotinhas, mas envolve um contexto ampliado de requisitos e métodos de abordagem e orientações ao usuário dos serviços, aos familiares e à população correlacionada.

Para Porto e Ponte (2008), é preciso compreender que a vacinação é um objeto de difícil apreensão, constituindo-se, na realidade, em um fenômeno de grande complexidade, no qual se associam e se entrechocam, além de outros aspectos individualizados e peculiares de cada situação, crenças e concepções políticas, científicas e culturais, as mais variadas.

Abordando a relevância da atualização em vacinas, imunizações e inovação tecnológica, Homma e seus colaboradores (2011) reconhecem que o PNI brasileiro é facilmente comparável ao de países desenvolvidos. Segundo contextualizam, apesar da considerável resolutividade obtida em suas aplicações, as vacinas não são aderidas por toda a população, o que, por sua vez, acaba por comprometer parte do processo preventivo.

Essa não aderência ao programa de cobertura vacinal é atribuída por diversos autores com motivos variados como os que foram coletados por Homma et al (2011):

- pela não cobertura total da malha efetiva do programa PNI;
- não acesso das populações às campanhas;
- desconhecimento das comunidades sobre a ocorrência das campanhas;
- falta de mecanismos ágeis e demonstradores de confiança para o povo.

Reconstruir caminhos, reconquistar a confiança, recuperar credibilidade e superar os obstáculos formam um conjunto de intenções que precisam ser encaradas como um desafio urgente e imprescindível.

Existem alternativas. Muitas delas encontradas como resultados dessas reflexões estudadas criteriosamente conectam aspectos mais dinâmicos como necessidades profissionais para os serviços de saúde. Pessoas melhor preparadas, qualificação de sujeitos e agentes que possam difundir informações mais tranquilizadoras e corretas no meio da

sociedade, a total retirada de tentativas de aproveitamentos políticos, cuidados com a educação em saúde e conscientização das pessoas ao responder com qualidade suas dúvidas, listam-se, inclusive, como tomada de consciência e posse da responsabilidade com o saber popular e coletivo.

Documentos do próprio PNI reiteram recomendações que precisam ser postas em prática, porque é essencial reconhecer e reafirmar a vacinação como atividade intrinsecamente vinculada à atenção básica em saúde, como um cuidado preventivo de promoção e de proteção da saúde, oferecido, de modo geral, na porta de entrada do sistema SUS (BRASIL, 2013).

Contudo, segue atual a advertência de Paulo Freire (1987), de que se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão.

Alves, Uga e Portela (2016), compararam a promoção da saúde, a prevenção de doenças e a utilização de serviços a partir da avaliação de ações de uma operadora de plano de saúde no Brasil. Das suas observações, ressaltamos que o debate em torno da promoção da saúde influencia, sobremodo, as políticas públicas de distintos países. Consideram o questionamento do paradigma biomédico e a mudança do perfil epidemiológico e demográfico da população nas últimas décadas.

O mesmo estudo reconhece o surgimento de propostas em torno da reorientação de um modelo de atenção voltado para práticas preventivas e para a integralidade do cuidado em saúde (ALVES; UGA; PORTELA, 2016).

Considerações finais

A oportunidade de refletir à luz das recomendações dialógicas da pedagogia freireana para reconstruir e superar obstáculos como os que foram aludidos no texto deste trabalho amplia em qualidade as chances para orientar debates e pesquisas reordenadoras necessárias aos planos de governo, como é o Programa de Imunizações.

Estudos sobre os contextos peculiaridade a cada região ou municipalidade, os requisitos essenciais e os métodos fundantes para o mais rápido, eficiente e eficaz procedimento de alcance dos objetivos estabelecidos compõem fatores determinantes e fundamentais para a avaliação de cada fase instituída.

Sejam quais forem as razões apresentadas, independentes do fórum dos debates, formatam-se como inaceitáveis quaisquer justificativas e exposições de motivos que tentem

argumentar sobre a não aderência da população a esse ou aquele programa da gestão em saúde. Essa é uma consequência da má operacionalidade, do planejamento inadequado ou á outra etapa da execução do programa. Ainda mais, quando a destinação dos procedimentos são pessoas integrantes dos grupos vulneráveis expostos a riscos de adoecimento.

Em complemento podemos destacar que a cobertura vacinal precisa dialogar com as políticas públicas vigentes para que o bem viver seja o marco intencional de busca do panorama melhor à vida de todas as pessoas.

Formas coadjuvantes de prevenção, a promoção do autocuidado, bem como a constante prestação de serviços em saúde à população, propostas resolutivas a um saneamento básico abrangente e para tornar sanitária essa realidade, a qualidade do bem viver, a manutenção das necessidades básicas humanas e a seguridade social sob óticas vivenciais, tal qual o envelhecimento e a infância, asseguram, também, quão amplas e contextualizadas precisam ser as políticas públicas de saúde. Nelas, avultamos o cenário relacionado às aplicações das vacinais, posto que, diante de outras providências, são aspectos relativamente simples e sobre os quais sobram vivências e expertises de gestores e profissionais.

Referências

ALVES, Danielle Conte; UGA, Maria Alicia Dominguez; PORTELA, Margareth Crisóstomo. *Promoção da saúde, prevenção de doenças e utilização de serviços:* avaliação das ações de uma operadora de plano de saúde brasileira. Cad. saúde colet., Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 153-161, June, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2016000200153&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. *Constituição Federal.* Brasília: 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Programa Nacional de Imunizações* (PNI) : 40 anos / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 236 p.

DOMINGUES C.M.A.S.; TEIXEIRA, A.M.S.; CARVALHO, S.M.D. National immunization program: vaccination, compliance and pharmacovigilance. *Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo*. 2012; 54 Suppl 18:S22-27.

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

HOMMA, A. et al. Atualização em vacinas, imunizações e inovação tecnológica. *Cienc Saude Coletiva*. 2011;16(2):445-58. DOI:10.1590/S1413-81232011000200008

PORTO, Ângela; PONTE, Carlos Fidelis. Vacinas e campanhas: as imagens de uma história a ser contada. *Hist. cienc. Saúde.* Manguinhos, Rio de Janeiro: v. 10, supl. 2, p. 725-742, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000500013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702003000500013.

PORTO, Mayla Yara. Uma revolta popular contra a vacinação. *Cienc. Cult.*. São Paulo: v. 55, n. 1, p. 53-54, Jan. 2003. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252003000100032&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2018.

TEMPORÃO, J.G.; NASCIMENTO, M.V.L; MAIA, M.L.S. Vacinas, soros e imunizações no Brasil. In: BUSS, P.M.; TEMPORÃO, J.G.; CAVALHEIRO, J.R. (orgs). *Programa Nacional de Imunizações* (PNI): história, avaliação e perspectivas. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

CARTA PEDAGÓGICA – REFLEXÕES SOBRE O QUE APRENDI – ATÉ O MOMENTO – COM O OS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE

Rosely Maria Danin Souza[1]

Aos interessados em dialogar com Paulo Freire

Meu contato com as ideias de Paulo Freire foram inicialmente fragmentadas, mas sempre me despertando alguma curiosidade. Entretanto, minha caminhada acadêmica me direcionava para outros autores. Sou formada em psicologia e após trabalhar em empresas na área de educação e desenvolvimento pessoal, passei a atuar na área clínica. Por entender a terapia como um espaço educativo, eu sempre gostei de trabalhar com grupos, nos quais, vínculos afetivos e de confiança são estabelecidos e as trocas de conhecimentos e experiências tornam-se terapêuticos, pois possibilitam surpreendentes transformações.

Participei de eventos públicos falando de afetividade e autoestima e passei a ser convidada a dar palestras em algumas escolas públicas de Porto Alegre e cidades próximas. Nestas oportunidades tive contato com professores e alunos no contexto escolar, pois já havia atendido alguns no consultório e conhecia um pouco dos problemas que enfrentavam.

A partir dessas experiências, meu interesse em cursar o mestrado na área da educação, se intensificou. Segui esse percurso no intuito de aprimorar meus conhecimentos, com vistas a contribuir para um mundo melhor, ainda que em uma esfera restrita.

Como psicóloga organizacional e clínica, tive a oportunidade de observar e compreender, como a tomada de consciência impulsiona as transformações das pessoas e contribui para que apresentem mais autoconhecimento, atitudes de autoconfiança e autonomia, além de melhorarem suas relações afetivas e sociais.

Para minha surpresa, ao conhecer o pensamento de Jean Piaget, e posteriormente, o de Paulo Freire sobre autonomia, minha visão sobre o tema se ampliou. Foi a partir desses estudos que ficou mais claro para mim a importância da autonomia do ponto de vista político e social. Antes compreendida somente do ponto de vista psicológico, embora sabendo o reflexo positivo nas inter-relações.

Minhas reflexões sobre autonomia aprofundaram-se após fazer a escolha deste tema para desenvolver o meu projeto de mestrado na área de educação. Inicialmente escolhi como referencial teórico Jean Piaget por ele nos oferecer conhecimentos consistentes sobre o desenvolvimento da autonomia e por estar presente em seus estudos sobre a educação para a

[1] Mestranda em Educação, PPGEDU/UFRGS, roselyddanin@gmail.com

paz. Posteriormente, optei por incluir em meu referencial teórico, também, o pensamento de Paulo Freire.

A escolha por Paulo Freire foi principalmente por sua abordagem teórica ser enriquecida por reflexões políticas e sociais que me alertaram para um posicionamento crítico e reflexivo perante a realidade das desigualdades e injustiças sociais, presentes em nossa sociedade. E também por ele apresentar uma proposta humanizadora da sociedade, na qual o respeito mútuo, a afetividade, o pensamento crítico-reflexivo e a curiosidade em aprender e evoluir são estimuladas e vivenciadas nas relações sociais.

Para mim fez muita diferença os ensinamentos de Paulo Freire. A impressão que tive, foi que passei a usar uma lente multifocal que me ampliou a visão de mundo e me fez perceber diferentes aspectos que não estavam alinhados na minha perspectiva. Antes existia um conhecimento que agora entendo como fragmentados.

Refletir sobre autonomia, sob a perspectiva teórica de Freire é consequentemente refletir sobre liberdade individual e coletiva. Em sua concepção de autonomia Freire nos faz perceber a presença do pensamento crítico-reflexivo, a ética, o respeito mútuo, a cooperação, o posicionamento próprio respeitando os demais pontos de vista.

É um convite a um modo de viver participativo. De transformação pessoal contínua com a intencionalidade voltada para o bem comum. Isso sem nenhuma conotação religiosa, mas acima de tudo humanizadora. Coloca-nos em desequilibração, mas nos conforta por que nos indica caminhos e esperança de que é possível, a partir de nossa transformação contribuir para a formação de pessoas melhores e consequentemente, de um mundo melhor.

Sabemos que a proposta de Paulo Freire, de uma pedagogia de conscientização, não agrada a todos, pois conduz as pessoas a tomarem consciência de seu mundo e de suas possibilidades de existência e transformação, o que não é de interesse para as classes dominantes. É nesse espaço que a obra de Paulo Freire faz toda a diferença. Oferece subsídios que nos tira da alienação e nos faz refletir sobre nossa realidade. De que lado estamos? Que interesses defendemos? Cada frase sua é um “toque na consciência”. E não deixa dúvidas. Deixa claro que não basta conhecer, é preciso agir e refletir sobre a ação realizada e continuar permanentemente nesse movimento. Um movimento que precisa ter a intenção de transformação de si e do mundo. Um mundo melhor onde todos possam ter acesso a uma escola de qualidade, todos possam ter direito a dizer a sua palavra, possam ter dignidade, possam enfim, ser felizes. Um mundo democrático, de paz e liberdade.

Paulo Freire é tão intenso em seus dizeres que não deixa dúvidas, ou não deveria deixar. Ele fala de vida, de sociedade, de cultura, de sentimentos, de estética e de esperança.

Em sua fala está presente o respeito pelo ser humano, pela natureza e ensinamentos sobre a importância do diálogo e do amor. Ele nos coloca:

> O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. [...] o amor é um ato de valor, não de medo. Ele é o compromisso para com os homens. (FREIRE, 2001, p. 83).

Conhecer o pensamento de Paulo Freire vem enriquecendo o meu percurso e meu interesse em participar ativamente e conscientemente na construção de um mundo com menos desigualdades, um mundo mais justo e com mais respeito e afeto entre as pessoas. Um mundo no qual todos tenham direitos e deveres iguais. Um mundo no qual todos possam escolher ser feliz e saibam contribuir para a felicidade das demais pessoas.

O título de seus livros já é um convite ao novo. Meus estudos mais sistematizados sobre a obra de Paulo Freire começaram com "Pedagogia do Oprimido" (1981) e "Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa" (2011). São estudos muito recentes, mas deram base para o meu projeto de mestrado. Incluí nesse período a leitura do livro "Pedagogia da Conscientização. Um legado de Paulo Freire à formação de professores" de Ana Lúcia Freitas (2004). Nesta leitura encontrei uma síntese das obras de Freire, e seus interlocutores, o que me forneceu uma visão mais ampliada da caminhada do referido autor. Meu planejamento é incluir a leitura de outras obras do autor e de outros autores que abordam o pensamento de Freire. O que já venho fazendo. E faço este convite a todos que anseiam participar da construção de um mundo no qual é possível crescer continuamente, sonhar, amar, e viver em harmonia consigo e com os outros. Paulo Freire como educador viveu intensamente o que nos ensina, e nos demonstrou que a ação e a reflexão sobre a ação abrem novas possibilidades. Vamos seguir seu exemplo.

Um carinhoso abraço.

Rosely Danin.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Conscientização* – Teoria e Prática da Libertação – uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da Conscientização.* Um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos.* Parrat-Dayan, S. e Tryphon, A. (Org.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

EDUCAR É CONSCIENTIZAR

Sérgio Trombeta[1]
Amanda Jasmin dos Santos Avila[2]
Taila Tais Bonniati[3]

Resumo: O texto pretende trabalhar a temática da conscientização como um processo infinito que visa desenvolver em cada pessoa a capacidade de ler criticamente as estruturas em que o ser humano se encontra inserido e a partir da tomada de consciência engajar-se na luta para criar um mundo humanizado tendo como alicerce à democracia, o diálogo, a justiça social, os direitos humanos e o reconhecimento da pluralidade como fundamento do humano.
Palavras chaves: Conscientização, educação, libertação, diálogo, humanização, práxis.

A intenção do texto é desenvolver algumas reflexões a respeito do tema da conscientização na perspectiva de Paulo Freire. Na nossa interpretação o tema da conscientização perpassa toda a obra do autor. Educar é conscientizar, mas conscientização não é apenas um momento epistemológico, mas opção, compromisso político com a transformação do mundo.

> "A educação para a libertação implica exercício constante, permanente da conscientização que se volta para si mesma e para sua relação com o mundo, tentando encontrar razões que expliquem e esclareçam a situação concreta do homem no mundo. Mas, não é suficiente. É importante fazer ver que a reflexão não é suficiente para o processo de libertação. Necessitamos da práxis ou, em outras palavras, necessitamos transformar a realidade, para desenvolver minha ação sobre a realidade, transformando-a, é necessário conhecer a realidade. Por isso, em minha práxis, é necessário que haja constante unidade entre minha ação e minha reflexão" (Freire, 1979, p. 31; In: Torres).

O conceito conscientização remete a esfera do conhecer e também da ação efetiva comprometida politica e eticamente com a mudança. A educação humanizadora exige a coragem de intervir no mundo. Nossa presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de que nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Aprender para o ser humano é sempre uma experiência criadora: constatar para mudar. Por isso, a prática educativa é sempre um ato político. É impossível uma educação neutra. "Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra" (Freire, 1996, p. 86).

O processo infinito de conscientização constitui-se numa leitura crítica da realidade comprometida com a ação ética e política na busca de uma nova sociedade pela via da

[1] Professor na Unisinos e Faccat. Email: sergiotrombetta@faccat.com.br
[2] Diretora EMEI na cidade de Igrejinha
[3] Coordenadora pedagógica na rede municipal de Igrejinha

mudança social. O caminho para uma nova sociedade exige a tomada de consciência das condições históricas. Pessoas conscientes não são manipuladas e tem a possibilidade de se engajarem na luta visando à transformação histórica. A conscientização e a manipulação são inconciliáveis. O sonho de um mundo melhor requer nossa decisão e o compromisso ético de irmos à luta para criá-lo.

> "A conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre a autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível é realizar o possível hoje" (Freire, 2011, p. 98).

Conscientização implica compromisso, engajamento, ação política visando à mudança. Conhecer mais para ser mais e inserir-se no mundo para mudar o que desumaniza. É fundamental que o ser humano oprimido se dê conta de seu papel e potencial na transformação da história. "O comprometimento não é um ato passivo, mas implica o conhecimento crítico da realidade, pois requer não apenas a consciência dessa realidade, mas também a consciência da capacidade do próprio sujeito em transformá-la" (Freitas, 2001, p. 154).

O ato de conscientizar não pode estar desvinculado de uma ação engajada e comprometida com os valores humanistas. Só quem conhece o mundo pode agir para transformá-lo. Homens e mulheres não podem participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não forem despertados para a tomada de consciência da realidade em que se encontram e de sua capacidade para transformá-la. A educação é sempre um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade que politica e eticamente exige o passo seguinte: agir para transformar; inserção crítica do sujeito na história. "A tarefa fundamental, essencial, indispensável da educação é propiciar às pessoas esse processo de libertação: crescer em consciência, para nos tornarmos mais livres e autenticamente responsáveis" (Guareschi e Biz, 2005, p. 21).

Para Freire, a educação humanista é um ato de intervenção ética no mundo. Neste sentido a consciência se constitui como consciência do mundo e de suas possibilidades.

> "A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano" (Fiori. Aprender dizer sua palavra; pedagogia do oprimido, p. 15).

O ser humano é fundamentalmente desejo de ser. Para que este projeto de ser mais se efetive na história é necessário criar as condições estruturais que implica um contexto político, social e cultural. Se as condições sociais proíbem o ser humano de se realizar em sua vocação ontológica, é um imperativo ético da educação libertadora, trabalhar para desenvolver o pensamento crítico, a autonomia intelectual para que cada pessoa assuma seu lugar na história como sujeito comprometido com a transformação social. Não há conscientização sem desvelamento da realidade.

> "É, pois, através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si próprio. Tal processo exige ação-reflexão em movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade, aquela que ocorre na forma espontânea de aproximação do mundo. Exige a assunção de uma posição crítica, para além da tomada de consciência, uma vez que a tomada de consciência não é ainda conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização exige o engajamento da ação numa perspectiva transformadora, de modo que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização" (Freitas, 2001, p. 151).

A libertação-humanização verdadeira, não é uma coisa que se deposita nos homens e mulheres. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante, pura teoria. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo.

Desenvolver o máximo de consciência possível; apropriar-se do real e inserir-se de forma cada vez mais lúcida na transformação das estruturas que oprimem. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, mulheres, por eles pode ser mudada; que não é algo intocável, um fatalismo, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. História é possibilidade, um vir a ser; abertura para o novo; esperança que uma nova realidade é sempre possível. A desumanização que resulta de uma ordem injusta não é causa de desesperança, mas de esperança, e nos desafia a procurar sem cessar a humanização que a injustiça, a opressão e o autoritarismo negam aos homens e mulheres. Na perspectiva de Freire, a educação humanista só é viável a partir da superação das estruturas opressoras que geram a desumanização. Não há outro caminho para a humanização a não ser uma autêntica transformação, que implica a superação das estruturas que oprimem e desumanizam. Ao voltarmos nosso olhar para a História, não só do Brasil, mas de muitos países da África, da América Latina e da Ásia, percebemos com assombro um cenário de barbárie, horror e violência. Frente a essa realidade a tarefa principal da educação se volta para a superação dessa lógica de violência, autoritarismos,

ausência de democracia e injustiças sociais. É nesta perspectiva que entendemos a preocupação de Adorno em torno da educação, pois julgamos que há afinidades com o pensamento de Freire em suas dimensões mais profundas. Este aparente desvio se justificará no final do texto. Adorno, no escrito: Educação Após Auschwitz (1995) anuncia o novo imperativo para a educação.

> "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita" (Adorno, 1995, p. 119).

O medo de uma regressão a barbárie preocupa Adorno e impõe um dever ético à educação, o de trabalhar para impedir que nada parecido com o que representou Auschwitz volte a acontecer. Educar é lutar contra a barbárie, o horror e as circunstâncias que agridem a dignidade humana. Precisamos nos dar conta que a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório e trabalhar por um novo futuro, livre desta ameaça. Educar é apostar na possibilidade da humanização, da autonomia crítica e no progresso moral capaz de instaurar relações humanas alicerçadas na democracia, na justiça social e na cultura dos direitos humanos que possibilitam a convivência de todas as culturas que contribuem para preservar a dignidade singular de cada ser humano.

Em Paulo Freire, a educação humanista e libertadora, está relacionada ao processo educativo entendido como conscientização e todas as implicações desse projeto infinito que visa criar condições epistemológicas, políticas, históricas e éticas para que o oprimido se transforme em sujeito de sua libertação. Não é possível mudar, transformar, revolucionar, chegar a outro mundo possível sem o alargamento da consciência crítica, sem a politização das pessoas para que assumam seu lugar no mundo como sujeitos protagonistas de sua história. Educação é um ato de conhecimento e desvelamento crítico da realidade.

> "A conscientização, enquanto processo permanente de construção da criticidade, para além de sua dimensão política, implica necessariamente uma dimensão epistemológica, uma vez que a consciência crítica ao não se satisfazer com as aparências, nem aceitar explicações mágicas sobre a realidade, pressupõe uma atitude de inquietação e busca de compreensão dos fatos, ultrapassando os limites da cotidianidade e exigindo que o pensamento opere epistemologicamente. Logo, a curiosidade torna-se epistemológica, característica fundante da consciência crítica, a qual não se reduz à tomada de consciência, mas implica, principalmente, a assunção de sua condição de sujeito histórico. Nesse processo, no exercício permanente da capacidade de conhecer-se, através da criticização das relações consciência-mundo, o sujeito contribui para a transformação da realidade à medida que transforma também a si mesmo" (Freitas, 2001, p. 73).

Aprender é compreender as razões de ser do mundo, suas contradições e possibilidades e intervir, agir para transformá-lo.

> "O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens e mulheres não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens e mulheres. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica a ação e a reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 67).

A essência da educação em Freire é um processo permanente que visa humanizar a pessoa singular e a sociedade. Seu projeto é coletivo: libertar oprimido e opressor. Estruturas injustas desumanizam o opressor e oprimido. A formação de um pensamento ético-político alicerçado na autonomia intelectual é ponto central da pedagogia da libertação. Quanto mais crítico mais capaz o ser humano se torna para intervir no mundo.

> "Mais que escrever e ler, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos" (Freire, 2011, p. 20).

O conhecimento crítico da realidade deve engajar a pessoa na luta pela mudança das estruturas que impedem o humano de ser, pois, não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens e mulheres, isolada do mundo, senão na práxis do ser humano enquanto sujeito dentro da história concreta que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação.

A intuição fecunda de Freire que perpassa todo seu pensamento pedagógico, filosófico e antropológico, é a ideia de conscientização como impulso para a transformação interna da pessoa (alcançar o máximo possível de consciência crítica) que se efetiva na autonomia do sujeito, na liberdade e no compromisso histórico com a transformação das estruturas tendo como critério o ser humano e seu desejo de humanização. Nesta perspectiva, educar é conscientizar; é desenvolver o pensamento crítico e a partir dessa dimensão caminhar na direção da libertação, da humanização, da autonomia, da condição de sujeito da história engajado na práxis transformadora. O sujeito histórico, o agente de mudança é o próprio oprimido que pela consciência crítica, comprometida politicamente e com a utopia ética da humanização emerge como sujeito capaz de fazer uma nova história livre da opressão desumanizadora. É o processo de conscientização que cria as condições históricas

para a mudança das estruturas opressoras que negam o ser humano e impedem que ele se realize como sujeito vocacionado para o ser mais.

> "A conscientização produz a desmitologização. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho de 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. 29).

A conscientização não pode existir fora da práxis, da ação-reflexão, do diálogo amoroso, do direito de pronunciar o mundo pela palavra e do compromisso ético-político com a mudança das estruturas que geram opressão. Toda compreensão autêntica da realidade ou do mundo é também práxis revolucionária. Saber para transformar. A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. O ato de conhecimento, desvelamento da realidade somente tem sentido, se estiver orientado numa ação política sobre a mesma, no sentido de modificá-la, sem a qual os homens e mulheres não podem alcançar sua humanização. Nesta perspectiva podemos dizer que para Freire, a educação autêntica é sempre um instrumento a serviço da libertação, da humanização, do ser mais, da democracia, da ética universal do ser humano, da justiça social, da fraternidade e de uma cultura dos direitos humanos em esfera planetária. Através da educação é possível efetivar uma nova sociedade; um mundo humanizado com estruturas que convergem para a realização da nossa vocação ontológica direcionada para o ser mais, ser gente na convivência com a pluralidade de gentes em espírito de fraternidade solidária. A verdadeira revolução é um ato de libertação, de criação e de amor. Não se faz revolução sem amor pelos seres humanos e pelo mundo. Sem a utopia de um mundo mais democrático, justo e com as estruturas direcionadas para realizar nossa vocação ontológica orientada ao ser mais. "A conscientização é o movimento da natureza humana que possibilita perceber a sua inconclusão, mas que implica necessariamente em provocar o movimento permanente em busca do ser mais" (Albuquerque, 2001, p. 243).

É tarefa da educação comprometida com a libertação-humanização trabalhar a esfera política, estética, emocional, ética, social, cultural e antropológica. Educar é sempre um ato político. Mas, além disso, é essencial trabalhar a sensibilidade, a ética, a esperança e o sonho de um novo mundo. A concretização da humanização, enquanto vocação ontológica dos seres humanos é um movimento histórico que não se efetiva sem utopias, esperanças, lutas e confiança nos homens e mulheres em seu agir para fazer deste mundo um espaço-tempo mais fraterno em que seja menos difícil amar.

Referências:

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. *Paulo Freire:* Vida e Obra. Organizado por Ana Inês Souza, Gisele Moura Schnoor, Sônia Fátima Schwendler, Marilene A. Amaral Bertolini, Targélia de Souza Albuquerque, Maria Aparecida Zanetti. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização:* teoria e pratica da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização:* um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho e BIZ, Osvaldo. *Mídia, educação e cidadania:* tudo o que você deve saber sobre mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire.* São Paulo: Edições Loyola, 1979.

O CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E LIBERTADORA

Silvia Regina Montagner[1]

Resumo: A materialização deste trabalho permeia um estudo do currículo integrado no PROEJA – Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos. O PROEJA tem como finalidade propiciar um aprendizado que não ocorre somente no espaço escolar, este público possui uma bagagem de conhecimento empírico, construído a partir de suas relações e de suas vivências, as quais devem ser consideradas na construção de novos conhecimentos. Portanto as ações curriculares visam promover a integralidade dos processos e a interdisciplinaridade como ponto chave para superar a compartimentalização das práticas pedagógicas. E assim buscou-se conjuntamente com os docentes por em prática as formulações sobre politecnia, escola unitária, trabalho como princípio educativo e educação emancipadora e libertadora, ao mesmo tempo que se procurou garantir o acesso aos jovens e adultos por uma educação pública, gratuita e de qualidade.
Palavras chave: Currículo integrado; PROEJA; Educação emancipadora.

Considerações iniciais

A Educação Profissional legalizada na LDB 9394/96 coloca em seu artigo 39 que: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". Neste sentido uma das propostas da Educação Profissional Tecnológica é trabalhar com a formação integral que implica pensar a educação na sua totalidade, ou seja, a educação geral se torne inseparável da educação profissional nos campos em que se da à preparação para o trabalho nos processos produtivos e nos processos educativos. Pacheco nos remete a pensar no seguinte aspecto:

> [...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (PACHECO, 2012, p. 60).

Os Institutos Federais tem em sua proposta político-pedagógica, dentre outras especificidades a oferta de diferentes níveis da educação básica, mas principalmente cursos de ensino médio integrado, cursos técnicos de nível médio, PROEJA, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelado, bem como programas de Pós Graduação, formação inicial e continuada aos trabalhadores. Com esta abrangência os Institutos tem a

[1] Pedagoga, Doutoranda em Educação; Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos. e-mail: silvia.montagner@iffarroupilha.edu.br

possibilidade de flexibilizar itinerários formativos que permitem um diálogo rico e diverso com a integração dos diferentes níveis.

Assim, as práticas educativas do PROEJA estão (e/ou precisam estar) articuladas a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, capazes de assegurar as oportunidades de elevação da escolaridade, com qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã aos brasileiros que tiveram este direito negligenciado por alguma razão.

A partir da compreensão em uma perspectiva global desta modalidade de ensino – a EJA/PROEJA – é vista como uma possibilidade que visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos. Função que restitui e possibilita um processo qualitativo pela demanda do mercado de trabalho de forma globalizada e restauradora da capacidade emancipatória.

Desenvolvimento

O presente relato perpassa de uma experiência nas turmas do Técnico em Comércio na modalidade PROEJA, que no seu Projeto Pedagógico a perspectiva do currículo integrado é o principal desafio para esta modalidade de ensino. E para compreender melhor esta questão, faz-se necessário questionar "o que é integrar"? Que segundo o dicionário CEGALLA: "É formar um todo, incluir, integrar os conhecimentos, tornar inteiro" (2008, p.504). Desta forma o que é posto em questão é o sentido de integrar em sua completude de tratar a educação como uma totalidade social, nas suas múltiplas dimensões históricas que concretizam os processos educativos. Para Frigotto integrar significa:

> No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (FRIGOTTO, 2005, p.17)

Quando se fala em formação integrada do ensino médio, busca-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campus, focando o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. Como a formação humana é o princípio do currículo integrado, o que se busca é o direito deste jovem, adulto, trabalhador por uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país. Para Ciavatta "A

ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar." (2010, p.85).

Para a educação integrada as disciplinas da base comum devem ser indissociáveis do ensino técnico, em todos os seus momentos a questão do trabalho deve estar inserida, isto significa enfocar o trabalho como princípio educativo e superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e sim incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Nesta compreensão, por em prática o currículo integrado exige dos docentes um trabalho colaborativo e coletivo entre os professores da base comum e do ensino técnico, com vistas à compreensão em desenvolver atividades ancoradas nos princípios educativos atrelados ao trabalho, ciência e tecnologia, que ampliem o diálogo entre a teoria e a prática. O trabalho como principio educativo é à base da organização curricular da EPT, seus objetivos, conteúdos e métodos compreende a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesta perspectiva Pacheco considera que "o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la" (2012, p. 67). A educação profissional não é meramente preparar para o mercado de trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas e também habilitar para o exercício autônomo de cidadãos tendo o trabalho como fundamento da educação e como prática social.

Desta forma possibilita aos trabalhadores uma formação vinculada aos saberes adquiridos ao longo de suas vidas conjugando esses saberes formais ao currículo, o que requer do docente um trabalho pautado no princípio da diversidade em sua atuação pedagógica e curricular. Freire nos instiga a pensar que esta "libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela". (FREIRE, 1987, p. 17). Exige do grupo que se propõe á fazê-la uma práxis dialógica, articulada e indagadora às mudanças necessárias nos projetos pedagógicos expresso em um currículo transformado e transformador que se impõe as potencialidades dos alunos para o espaço educativo.

Na LDB a EPT é citada no Art. 39 "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". A proposta dos institutos agrega em sua

formação a preparação para o trabalho como um princípio educativo, como nos diz Pacheco (2011, p.15) "articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana". Estas articulações buscam uma formação profissional integrada e flexível com

infinitas possibilidades de reinventar-se e profissionalizar-se para o mundo do trabalho, fator decisivo no perfil de educador que a educação enquanto instituição almeja e necessita.

Com o intuito de superar a visão de trabalho somente pela ação de executar, mas sim garantir aos educandos uma formação para a leitura de mundo como cidadão integrado a sociedade, segundo Moura "o trabalho é a mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento" (2008, p.42). Na mediação ontológica o homem produz conhecimento pela sua própria existência na relação com a natureza e com outros homens, já no sentido histórico a produção da existência humana é sob o capitalismo visando para a práxis produtiva.

Como aponta Arroyo (2000), ao tentar aproximarmo-nos de uma reflexão acerca de nossa prática em e sobre o nosso cotidiano escolar, somos capazes de construir saberes específicos de como esta instituição se relaciona com os que a mantém viva: educador e educandos na constante reinvenção, com base em princípios que garantam a instauração do saber, das aprendizagens e dos dispositivos que garantirão a melhoria da condição de vida dos sujeitos históricos deste contexto investigativo.

A formação integral proporciona uma educação como prática social e cultural, do mesmo modo que o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja continuamente pensada e executada ao longo da formação do sujeito.

Portanto o PROEJA neste contexto pode ser caracterizado com uma política de inclusão social que busca:

> Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE,1996, p. 119)

Quando se trata da educação de jovens e adultos, sujeitos trabalhadores que estiveram afastados da escola e projetados no mundo do trabalho, muitas vezes incapacitados e desprovidos de um saber profissional, se torna um grande desafio entender que estes sujeitos são trabalhadores e são possuidores do direito de ter uma formação que relacione seus saberes construídos na prática social com os saberes vinculados a uma atividade produtiva.

Ao pensarmos a EJA temos que fazê-la retomando suas histórias cheias de perspectivas negativas, descontinuas, excludentes, essas perspectivas desqualifica o que os alunos trazem para o espaço tempo escolar, tanto no sentido da destituição de direitos,

quanto suas experiências da luta pela vida. “Pensando no ideário da educação profissional, no sentido de superar o ser humano historicamente dividido pelo trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (CIAVATTA, 2005, p. 85). Nessa perspectiva a formação humana exige da escola reformulações para potencializar a diversidade principalmente quando recebe alunos da classe trabalhadora e para assegurar questões inerentes a formulação de uma proposta curricular comprometida com as transformações estruturais da realidade.

> 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 capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 41).

Ao atribuirmos sentido a integração em todas as dimensões da vida, no trabalho, na ciência e na cultura, nos processos formativos, com o propósito fundamental de orientar os alunos trabalhadores na compreensão das relações sociais de produção na perspectiva da formação politécnica e omnilateral, estamos realizando sonhos capazes de modificarem o sentido da formação para este público. Pois, possuem uma relação entre educação e trabalho muito mais imediata, por muitas vezes retornarem a vida escolar por necessidade de se instrumentalizar para o exercício profissional, motivados pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, ou por nele se inserir ou por nele permanecer.

Considerações finais

Neste sentido, a ênfase, assim como o sentido e razão desta investigação, é o educando nas suas múltiplas dimensões, sua identidade como jovem e adulto trabalhador e cidadão, bem como a sua diversidade sociocultural, inseridos como sujeitos de sua história, num democrático processo de restituição de direito negligenciado aos milhões de brasileiros que não podiam pagar para concluírem seus estudos após anos de evasão, abandono ou afastamento do cotidiano da vida escolar.

Trabalhar com PROEJA é duplamente desafiador, pois exige os modos de aprender de jovens e adultos seja considerada ao mesmo tempo em que propõe a superação de modelos pedagógicos pautados na fragmentação do conhecimento. Assim, o PROEJA busca promover a formação para o trabalho e atender aos princípios de justiça social na medida que proporciona a estes jovens e adultos sair da situação de defasagem escolar causada muitas

vezes pela condição de pobreza. Por isso que o projeto pedagógico na perspectiva do currículo integrado só acontece por um ato coletivo, com planejamento conjunto de ações, com metodologias e objetivos claros.

A formação integral proporciona uma educação como prática social e cultural, do mesmo modo que o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja continuamente pensada e executada ao longo da formação do sujeito. Quando se trata da educação de jovens e adultos, sujeitos trabalhadores que estiveram afastados da escola e projetados no mundo do trabalho, muitas vezes incapacitados e desprovidos de um saber profissional, se torna um grande desafio entender que estes sujeitos são trabalhadores e são possuidores do direito de ter uma formação que relacione seus saberes construídos na prática social com os saberes vinculados a uma atividade produtiva.

O que se quer é colocar em discussão o ensino médio, sua finalidade, que o ensino médio supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que o foco seja o mercado de trabalho para a pessoa humana. É necessário que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica e desenvolva possibilidades formativas que contemplem as necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos adolescentes, jovens e adultos.

Referências

ARROYO, M. *Ofício de Mestre imagens e auto-imagens.* (8a ed). Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei n. 9.394,* de 20/12/1996.

CEGALLA, D.P. *Dicionário da Língua Portuguesa.* 2ed. Companhia Editora Nacional, são Paulo, 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. *Ensino médio integrado:* concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S.M. *As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010

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

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado:* concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Dante. H (in) *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.* V.1. n.1, (Jun.2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. (p.23-38).

PACHECO, E. (org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:* Proposta de Diretrizes Curriculares. São Paulo: Moderna, 2012. Pacheco, E. (org.). Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília e São Paulo: Moderna, 2011.

DIVERSIDADE DE GÊNERO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: O CONTRAPONTO FREIREANO

Shirlei Alexandra Fetter[1]
Raquel Karpinski[2]

Resumo: Apresentamos como temática central da proposta dialógica a diversidade de gênero no espaço educativo. O objetivo é fazer uma discussão em relação às identidades de gênero, com especial ênfase na teoria freiriana. Enquanto metodologia buscou-se descrever conceitos e relacioná-los ao pensamento de Paulo Freire. Deste modo, os resultados apresentam-se sob específica atenção no que diz respeito à valorização do ser. Este, enquanto sujeito de direito e pertencimento aos diferentes ambientes sociais. O estudo segue diante de reflexões sobre os direitos das minorias e grupos de inclusão social e sobre a conscientização contra qualquer forma de discriminação e exclusão perante as diversidades. Conclui-se que o espaço educativo, enquanto instituição de razões e capacidade de despertar a esperança, permitindo ao homem superar os seus anseios e medos, satisfazendo suas necessidades e aspirações.
Palavras chave: Relação. Diversidade. Educação.

Considerações iniciais

A sociedade contemporânea se constitui, historicamente, por exclusão social, sendo assim, pensar esse processo dentro da instituição de ensino nos impele também a pensar na composição da sociedade. Partindo em busca de compreensão sobre como as atitudes sociais se constituem e ocasionam pensamentos acerca dos acontecimentos, do e no mundo, busco trazer à discussão as questões de diversidade de gênero na educação sob a luz da teoria de Paulo Freire.

A instituição escolar foi constituída na história da humanidade enquanto espaço de socialização do conhecimento formal. O processo de educação vai além do formal, ele possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: através das artes e das ciências o ser humano, transforma sua vida e a de seus descendentes. A escola é assim, um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências pedagógicas imobilizadoras, mas buscar metodologias que disseminem e dialogam com o conhecimento contemporâneo.

Para Freire (1996) educação no Brasil tem por fetiche social, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. Baseados nestas reflexões apresentaram como objetivo a discussão em relação às identidades de gênero, com especial ênfase na teoria freiriana. Para contemplá-lo, buscou-se desenvolver o estudo baseado na perspectiva qualitativa, a qual abrangente o entendimento da ocorrência dos fatos a que o objetivo se

[1] Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, fettershirlei@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, raquelk@faccat.br

propõe, para isso, é essencial a abordagem crítica sobre as ações afirmativas que expressam a diversidade de gênero em específico no ambiente educativo.

Entendemos que as relações de gênero - incluídas no currículo da escola - são fundamentais, buscando contribuir para a promoção da igualdade, na medida em que promovem o respeito à diversidade. Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, proporcionar a convivência com a diversidade. Estima-se esse espaço como vantagem para a discussão de questões referentes à diversidade de gênero.

Desenvolvimento

A diversidade se caracteriza como uma das preciosidades do ser humano, a existência das diferenças entre as pessoas encontra-se em diferentes espaços e territórios, apresentando modificações de acordo com as culturas existentes. Conforme o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 (UNICEF, 1948) - em nenhum momento - deve haver discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. Como desenvolvido por Souza (2007), o surgimento da diversidade cultural e as alterações expressadas a partir dos anos 1990, emergem propostas de intervenção pedagógica escolar que procurassem apresentar estratégias e significações para as práticas e concepções.

No Brasil, a proteção e a promoção dos direitos de todo ser humano são articuladas e colocadas em prática através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O órgão se responsabiliza em pôr em prática os preceitos morais estabelecidos em estatutos e pela proteção dos direitos enquanto cidadãos. Trata-se de uma prática - com atitudes de reconhecimento e apreço à diversidade social e cultural - e, consequentemente estabelece o respeito entre os seres humanos. Nesse sentido, o estado brasileiro incorpora em seus documentos oficiais as temáticas que apresentam à diversidade.

O termo diversidade é constituído pela variedade e diferença que se apresenta entre alguns aspectos e sobre a quantidade dos mesmos. Para McLaren (2000) a questão de diversidade trata sobre a ênfase reflexiva a respeito do processo – pelo qual se constitui e se afirma a preponderância de alguns grupos humanos sobre os outros. Neste sentido o autor busca o questionamento sobre os privilégios que se apresentam nas relações sociais. Em relação aos grupos culturais existentes a multiplicidade e a diversidade cultural apresentam-se caracterizadas pela vital importância da integração que se desenvolve em respeito à generalidade.

Diante da pluralidade contemporânea, tomemos como exemplo as relações de gênero, sobre as quais Corrêa (2003) identifica - que na atualidade perante a diversidade sexual - docentes e discentes ainda não dispõem de atividades que superem as práticas preconceituosas. Segundo a autora, para além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, permeiam as questões em que "a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar" (CORRÊA, 2003, p. 133).

Tomemos como entendimento o conceito de gênero enquanto categoria relacional que se reelaborada num dado tempo histórico. Perante essa perspectiva, as relações entre os gêneros implicam na invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos pertencentes à sociedade. Entretanto, a diversidade de gênero - aborda os direitos civis e sociais, destacando o preconceito e discriminação social sobre as concepções de gênero - e os diferentes discursos que incidem sobre os sujeitos (FLEURI, 2003).

Paulo Freire (1996) trata de esclarecer que à necessidade de conscientizar o docente sobre o seu papel problematizador da realidade do educando. Lembra ainda, da importância da educação em não ser um instrumento disciplinador de condutas através da repreensão - costume que sempre predominou durante muitos anos - de forma explícita através de castigos físicos e morais, e hoje de maneira disfarçada através de uma repressão psicológica.

As atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula necessitem oportunizar a reflexão e a concepção sobre a exclusão social. Identificar na sociedade, sua descrição histórica é um salto importante em busca de disposição crítica, é transformar-se - diante da realidade preconceituosa por meio do trabalho educativo. Quando, o tratamento ao assunto der início às considerações e as relações de gênero assim percebem-se as características culturais consideradas "naturalmente" femininas ou masculinas correspondem às relações de poder (AUAD, 2006, p. 19).

No entendimento de Freire (2003) o processo de desintoxicação da opressão, se faz necessário no sentido de acontecer cuidadosamente para que os opressores não venham a serem novos oprimidos. O processo de liberdade deve ser vista e sentida por ambas as partes, isto é, por professores e alunos. A libertação do estado de opressão é uma ação social, portanto, acontecer isoladamente, neste caso o homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade. Tomamos consciência de que a discussão em torno de gênero perpassa pelas relações que constituímos, no trabalho, no lazer, na política, enfim, convivemos permanentemente com relações de diversidade.

O diálogo entre o educador e educando começa em seu planejamento sobre o conteúdo programático, quando questiona o que vai refletir com seus alunos. Mas esse

conteúdo não pode estar dissociado do cotidiano dos alunos. Ele tem que ter uma relação com o que eles vivem no mundo atual (FREIRE, 2003). Destaca-se, nesse primeiro instante, o compromisso e a necessidade de tomar a esperança, partindo do princípio de que o educando trás consigo a "experiência feito" e, ter na e pela educação se seu espaço dialógico. Sendo que, através das relações históricas, econômicas e sociais é perceptível a real importância que a mesma tem.

Para Freire (2003) o homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade, por isso as questões que se referem à sexualidade não se limitam ao individual. Pelo contrário, buscam compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Por meio das relações é que se define - por exemplo - as relação de gênero, ou seja, entre o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem do sexo masculino ou feminino. Saffioti (2004) considera essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos, que se apresentam em oposições, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes.

Considerável a postura de educadores, em que se fazem necessárias reflexões que busquem os valores democráticos em relação às questões de gênero. Por meio do trabalho pedagógico podem se transmitir a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Compreende-se que na sociedade, não existem índices para medir a homofobia, o que "na verdade há é um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão" (BENTO, 2008, p. 129).

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas por educadores estão – de certa forma – contextualizadas por políticas educacionais, as quais não se dobram de forma exclusiva à reprodução das orientações explícitas nas normatizações oficiais. Por vezes, influenciadas à convivência familiar e pelos meios de comunicação, os mecanismos de produção, considerados por Fernandes (2008) como reprodução e consumo das ideologias vigentes, diferem os espaços de socialização. Tais afirmações são corroboradas quando se apresenta as discussões sobre as representatividades de sexualidade veiculadas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (STAMPF, 2003).

Neste sentido Freire (1996) questiona a função de educador autoritário e conservador, que não permite a participação e integração dos educandos, suas curiosidades, insubmissões, e as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social. Coloca vários

argumentos em prol de um ensino mais democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que somos seres inacabados, em constante aprendizado e transformações.

Dar significância às relações de diferenças no espaço escolar requer atenção à variedade e a maneira como se produzem os significados dos comportamentos. Construções diferenciadas, como diversidade de gênero, apresentam questões contextualmente existenciais resultando na desigualdade e nas diferenças exploradas pela opressão do igualitarismo, apontado pelas formas "democráticas" de relacionamentos em sociedade. Ou melhor, "não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual" (BENTO, 2008, p. 131-132).

O conceito de gênero nos apresenta as representações sociais que ainda predominam na contemporaneidade. O uso dessa concepção consentiu no abandono da explicação entre as diferenças existentes, os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Tal demonstração revela que muitos discursos docentes e/ou institucionais estão recheados de moralidade e diálogo sobre as diferenças. As dificuldades em abordar esse assunto no cotidiano escolar se encontram alicerçadas em barreiras constituídas na exposição de ideias preponderantes - contribuindo - para a perpetuação de práticas e significações estereotipada e excludente (MADUREIRA, 2007).

Tal exposição anterior volta-se para a teoria do pensar certo, isto é, descobrir e entender o que está escondido nas coisas e nos fatos que observamos, analisamos e vivenciamos (FREIRE, 2003). Constantemente as diferenças de forma de tratamento às pessoas em relação ao seu nível social, debruçam-se a negação do outro. Entretanto, Freire (1996) nos leva a conscientização de educar é também respeitar as diferenças sem discriminação, dado que esta é imoral - nega radicalmente a democracia e fere a dignidade do ser humano - sendo assim, qualquer forma de discriminação deve ser rejeitada.

Contudo a reflexão sobre a diversidade na escola é um processo amplo que se situa no avanço de novos movimentos, que impactam e enaltece a diversidade nas relações de gênero. Balestrin (2007) verificou que as representações sociais - presentes - focam na diversidade dos sujeitos. Trazer esse tema à discussão na escola é fundamental. Assim, como afirma Sabat (2004, p. 98), "é precisamente a representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades de gêneros". Tanto as considerações a realizar na escola quanto as de relações estabelecidas socialmente - nos exibem maneiras específicas sobre a feminilidade e a masculinidade – apontando as formas "corretas" de relacionamento socialmente desejável a conviver integradamente na sociedade.

Considerações finais

Para tanto a instituição de ensino - de modo especial - a educação em sua condição de completude, apresenta-se como ferramenta para que se constitua a nossa sociedade que, ao mesmo tempo em que contribui para manter e reproduzir as desigualdades entre os gêneros, também componham um importante mecanismo de mudança de aproximação a uma condição mais igualitária entre homens e mulheres. No Brasil, o investimento em políticas de ação afirmativa começou com intenção de eliminar desigualdades historicamente surgidas, garantindo, assim, a igualdade de gêneros.

Uma educação disposta a assegurar a diversidade humana necessita de exercícios, tolerância e respeito ao convívio com a diversidade, isso, me remete a olhar o outro com olhos de sensibilidade e disposição de alteridade. Instiga-me a estudar este tema, por fazer sequência a minha pesquisa desenvolvida durante o mestrado, dado que a mesma refere-se à formação de professores, sendo assim darei continuidade, porém com ênfase e aprofundamento sobre questões que se referem à diversidade de gênero.

A pesquisa bibliográfica realizada reforça a importância de envolvimento efetivo das instituições família e escola, para a formação de um indivíduo emocionalmente saudável. Para tanto é necessário transpor as dificuldades existenciais implícitas nas mesmas. Essa interação família-escola deve ocorrer de forma sistêmica e dialética, objetivando a minimização e, a médio/longo prazo, a dissolução da problemática disciplinar presente atualmente nestes ambientes.

Os pais têm consciência da importância da Escola de Educação Infantil, às vezes não conseguem participar mais e ter as atitudes devidas em relação à educação da criança, mas não por omissão e sim por muitas vezes não saber como intervir. Os professores sentem falta da presença da família na escola, ainda não conseguiram encontrar um modo adequado para essa possível participação. Algumas questões são tão delicadas envolvendo a família e a criança que escapa a possibilidade de apenas a professora intervir, muitas situações ocorridas na família são vindas de influências externas, da sociedade que vem transformando inclusive a própria família.

Contudo, precisa fazer um trabalho bem amplo entre família e escola, para que ambos estejam em sintonia, para que a escola saiba da realidade da família, de como ela vem educando a criança e assim a família também saiba como são as práticas educativas da escola, para que possa caminhar na mesma direção, trilhando pelos mesmos objetivos. Tudo

isso começa a partir do esclarecimento dos papéis de cada um, onde todos se responsabilizam pela educação da criança.

Referências

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos:* relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BALESTRIN, Patrícia Abel. *Onde está a sexualidade:* representação de sexualidade num curso de formação de professores. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11083>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade.* São Paulo; Brasiliense, 2008.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27/09/2017.

CORRÊA, Lisete Bertotto. *A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar. 2003***.** 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3665>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FERNANDES, Daniela Mota. *Investigando a sexualidade de professoras:* suas histórias, saberes e práticas. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13717>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em 13 jun. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola:* a construção de uma cultura democrática. 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf>. Acesso em 13 jun. 2017.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário:* Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosangela**.** *Corpo, gênero e sexualidade.* Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência.* São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Márcia Maria de. *Construindo a inclusão da temática educação sexual no projeto político pedagógico de um colégio público de Goiânia.* 2007. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - ProgramaMulti-institucional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - Convênio Rede Centro-Oeste (UnB/UFG/UFMS), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5639>. Acesso em: 12 jun. 2017.

STAMPF, Débora Karine. *Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual.* 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5074>. Acesso em: 12 jun. 2017.

UNICEF. *Declaração dos direitos humanos: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em:* <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. *Acesso em:* 23 mar. 2017.

CEMAE APRENDER: UM ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO ONTOLÓGICA

Vanessa Linden[1]
Ramiro G. Barros[2],
Sonia Cristina Schenkel[3]
Luis Carlos Trombett[4]

Resumo: Este artigo mostra a importância da educação integral no processo de desenvolvimento do Ser como protagonista de sua vida e da sociedade, ressaltando a importância do brincar, e de como estas crianças, com o auxílio dos Educadores Sociais, enxergam e transformam o mundo que os rodeia neste espaço de educação não formal. É imprescindível, o "estar bem" e a felicidade como pontos fundamentais neste tipo de processo de construção do Ser, e de como ele vai se relacionar com os problemas e frustrações no futuro.
Palavras-Chave: Criança; Aprendizagem; Educação não formal; Educador Social

Introdução

A existência dos seres humanos é sempre uma possibilidade a ser potencializada ou negada/estagnada. Vemos inúmeras situações nas quais homens e mulheres são feitos reféns da sua própria história e que o despertar da consciência é algo bastante estranho e distante da sua vida. Além de ser triste esta situação é quase que desesperadora. Vários profissionais diante de situações de inércia e passividade dos humanos dominados 'jogam a toalha' e entregam os pontos. Este cenário é muito negativo para os profissionais que trabalham com a educação e que necessita ser interpretado e compreendido.

Entre as diversas profissões que temos na atualidade existe uma que pode exercer influências incomensuráveis diante de mentes brilhantes que estão ofuscadas pelos vícios da pós modernidade: a dos professores. Estes profissionais operam maravilhas em seu fazer pedagógico em situações que a princípio pareciam desesperadoras. Desde as antigas civilizações temos exemplos maravilhosos de intervenções bem-sucedidas de profissionais que se dedicaram ao cuidado da educação das futuras gerações. Ao lermos textos acerca da História da Educação percebemos avanços incríveis em situações que eram negativas e que

[1] Diretora no CEMAE Aprender. Graduada em Pedagogia Empresarial e Orientação Educacional pela FEEVALE e Pós-graduada em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela UNIASSELVI. Email:direcemae@gmail.com
[2] Educador Social no CEMAE Aprender. Ensino Superior incompleto, cursando Design pela FEEVALE. Email: ramirointernacional@hotmail.com
[3] Coordenadora Pedagógica no CEMAE Aprender. Graduada em Pedagogia pela FACCAT e Pós-graduada em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela UNIASSELVI. Email: socris2@gmail.com
[4] Secretário de Educação de Igrejinha. Doutor em Educação, Professor na UCS e na FACCAT. Email: trombetta@faccat.br

foram convertidas em positivas com a intervenção consciente daqueles e daquelas que tiveram propósitos claros e específicos em relação àquilo que pretendiam.

O projeto

Na atualidade percebemos exemplos positivos de projetos educacionais tanto em países pobres quanto em países ricos. Neste texto optamos em descrever o que ocorre em Igrejinha, cidade do Vale do Paranhana, RS, Brasil em relação à educação integral.

Na maioria das vezes acompanhamos a educação formal como sendo a única facultada às crianças em muitas cidades do Brasil. Além dela também temos um espaço que potencializa diferentes habilidades e potencialidades presentes na existência de trezentas crianças de nossa cidade. Estas crianças, como as demais, em um turno participam de escolas formais e regulares, e no contra turno desfrutam de inúmeros campos de experiências junto ao Cemae Aprender.

A experiência que passaremos a relatar está consolidada há décadas e cada vez mais se justifica e se aperfeiçoa.

No CEMAE Aprender materializamos um tipo de educação integral que converge com a libertação da humanidade e também com a dimensão ontológica presente na existência de todos e todas que lá atuam. São sujeitos específicos construindo suas próprias histórias. É nisto que acreditamos e apostamos.

> na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecerem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 64).

É muito importante aos profissionais que atuam no CEMAE Aprender esta consciência da incompletude que cada um dos atores sociais que aí convive carregam e que podem desenvolvê-la ao longo do tempo. Existe toda uma preocupação da gestão da educação da cidade e do próprio centro em fazer com que todos os profissionais internalizem e incorporem em suas atitudes e tarefas cotidianas esta filosofia. Sem esta apropriação e este compromisso seria muito difícil trabalhar com estas crianças incompletas, inconclusas e

inacabadas. Temos ciência que é isto que faz a diferença aqui e que pode fazer em qualquer lugar onde aja educação formal ou informal.

Ao deslizarmos nossos dedos sobre o teclado do computador convertemos nossa vida em texto, em escrita e isto converge com Freire no sentido de que a palavra mundo antecede a palavra escrita. Esta intropatia é muito interessante, pois faz com que a relação entre a teoria e a prática se efetive, de fato.

Escrevemos este artigo para dizer que é de suma importância à comunicação deste experimento exitoso que temos com crianças que, na maioria dos casos, estão marginalizadas, possuindo muitas carências afetivas, materiais, financeiras e também espirituais. Espirituais? Sim! Nossas crianças provêm de famílias pobres e vulneráveis socialmente e este é um dos critérios que faz com que as matriculemos no CEMAE Aprender. Não quer dizer que na cidade somente temos estas em situações delicadas, mas são as que podemos matricular e cuidar.

De onde tiramos a inspiração para instaurarmos este projeto? Provavelmente da ideia e da importância da educação integral à vida dos seres humanos, tentando resgatar o indivíduo como foco principal da sua própria vida, tornando-se confiante e único. Também falamos a estas crianças e aos seus familiares que esta é uma possibilidade rara e 'de ouro' a estas crianças. E ao afirmarmos isto estamos cheios de esperança e envolvidos pela ideia de ser mais que cada uma delas carrega em seu cotidiano. São existências raras que devem ser revestidas de essências nobres e convergentes com o processo humanizador e civilizatório presente em muitas literaturas que utilizamos para fazer nosso referencial e nossa proposta curricular.

Campos de Experiência

Nesta comunicação não teremos condições de explicitar ou descrever todos os campos de experiência que se efetivam no CEMAE Aprender, mas os que iremos apresentar pensamos que possam dar uma ideia nítida da importância e relevância do projeto aos eventuais leitores e também aos militantes e profissionais que atuam na e com educação formal ou não.

O campo do teatro, trabalhando com a "técnica" do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, funciona como uma mola impulsora, para que o aluno liberte-se da situação marginalizada e opressora onde normalmente se encontra na sociedade. De forma divertida e lúdica, as crianças trabalham com situações do cotidiano, sempre fazendo uma pós-análise e

identificando(-se nelas) o que está certo e errado, tentando combater a opressão na cena proposta. Este método busca ouvir, debater e reflexionar todos os papéis determinados na cena, para tornar esta criança um real agente transformador da opressão.

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como a subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que a dialética me relaciono, meu papel no mundo não é do que constata que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2013. p. 74).

É deste modo que tentamos fazer com que cada criança tente ser protagonista da própria vida, conquistando sua independência e autonomia.

Outro Campo de Experiência que possibilita uma aprendizagem significativa no desenvolvimento das crianças no CEMAE Aprender é o desenho. O foco principal deste Campo está em potencializar a criatividade das crianças, sua capacidade de criar, transformar, inventar e reflexionar sobre tudo o que existe e o que é novo. Este campo não só trabalha aspectos como motricidade fina, visão, organização do pensamento e outros aspectos cognitivos, mas principalmente como um método para descobrir como aquela criança enxerga o mundo, e dessa forma, abordar cada individuo como um, único e especial, assim, reflexionando sobre seus problemas e suas angústias.

Destacam-se também os Campos de Experiências que envolvem a dança. Estes visam trazer a dança para o universo da criança, utilizando-a como instrumento para o pleno desenvolvimento corporal e cognitivo, explorando todas as nuances que esta prática nos traz.

A dança é a principal forma de manifestação e expressão do movimento humano. É também um instrumento pedagógico, um meio de crítica social, de expressão e uma representação artística. Explora todo o desenvolvimento corporal, coordenação motora, ritmo, equilíbrio, socialização, imaginação e criatividade, transformando tudo isso em linguagem corporal, onde se pode expressar ideias, opiniões e sentimentos. Visando todos estes benefícios, o CEMAE Aprender disponibiliza os Campos de Experiência de Zumba, Dança Acrobática, Break e Dança Contemporânea aos seus alunos.

Atualmente oferecemos trinta e seis possibilidades de escolhas de Campos, sendo eles: Dança, Contação de História, Vida e saúde, Marcenaria, Reciclando o som, Culinária, Canto, Jogar e Brincar, Futebol, Slackline, Hóquei, Skate, Fotografia, Vôlei, Basquete, Informática, Robótica, Inglês, Dança alemã, Cultura alemã, Artesanato, Costura, Educação ambiental, Circo, Teatro, Desenho Muay Thai, Grafite, Break, Música, Pingue-pongue, Jogos de mesa, Dança acrobática, Zumba, CEMAE multicultural.

Nossas oficinas, denominadas de Campos de Experiências são organizados da seguinte forma: as crianças possuem a possibilidade de escolher, exercendo sua autonomia, no início do ano letivo e após o recesso escolar, oito Campos de Experiência na semana, que irão participar durante esse período.

Considerações Finais

Para concluir destacamos que este projeto é a menina de nossos olhos, pois transforma a existência destas crianças que em muitos casos estariam á margem da sociedade, para uma realidade digna e justa. Já temos egressos do CEMAE que continuam atuando no Clube de Xadrez, meninas que participavam do Campo de Experiência de Música que cantam e tocam violão, como também gaita. Muitas crianças ao completarem treze anos de idade precisam deixar o CEMAE. A maioria delas gostaria de permanecer, pois aqui tem a possibilidade de vivenciar diferentes experiências, as mesmas desenvolvem diversas habilidades que usufruem no cotidiano da vida.

Somos movidos pela utopia e lutamos muito para que nossos sonhos se convertam em realidade. Temos noção das dificuldades, mas, acima de tudo, conhecemos nossas capacidades e também apostamos muito na força do grupo que caminha conosco. Somos companheiros no sentido de 'comermos o mesmo pão' que é a educação. Esta socialização modesta do CEMAE Aprender esperamos que possa iluminar e entusiasmar outras tantas pessoas para que implementem projetos semelhantes a este em suas cidades. Pensamos que estamos dando uma modesta contribuição ao Seminário Diálogos com Paulo Freire da edição 2018.

Referências

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido.* Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES: EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Vanessa Porciúncula[1]

Resumo: O presente trabalho abordará o conceito de Educação Popular tomando como campo empírico os Pré-Universitários Populares (PUPs), que analiso sob a ótica dos novos movimentos sociais. A origem da problematização que levou à escrita deste estudo: tomar a própria prática objeto de reflexão crítica, problematizar as experiências vividas a partir da curiosidade epistemológica e da consciência de que, como "ser inacabado", é possível ampliar o conhecimento, "aprender com os outros e com o mundo". Os PUPs são espaços ímpares no debate atualizado sobre as questões que envolvem o conceito de Educação Popular na contemporaneidade. A principal característica dos PUPs é o objetivo de ir além do ingresso, de um indivíduo particular, ao ensino superior caracterizando-se como movimento social e que ululiza como base os princípios da educação popular.
Palavras chave: Pré-Universitários Populares Educação Popular Movimentos Sociais.

Considerações iniciais

> Se o nosso olhar analítico se aproximar com redobrada atenção pode-se-ão distinguir movimentos, procjetos, iniciativa pluriversais em diferentes escalas e com diferentes objectivos e resultados. (CUNHA, 2017, p.104)

É assim que quero iniciar, com a certeza que, para além de todas as crises, outras realidades existem e estão a atuar em suas fendas, resistindo e construindo alternativas. Neste trabalho, optei em concentrar meu olhar nas sociabilidades desobedientes que ousam sonhar com a democratização do ensino superior, para aqueles que acreditam no ensino superior como um direito. Escolhi, como campo, os Pré-Universitários Populares (PUPs), que analiso sob a ótica dos novos movimentos sociais.

A universidade pública brasileira, historicamente, é um espaço ocupado pela classe média, configurando-se como um meio elitista e meritocrático, em que o ingresso é dificultado e que exclui os segmentos das classes populares. Assim a educação superior brasileira tem como característica a dupla exclusão das camadas populares: a primeira forma de exclusão dá-se pelo não acesso das classes populares e a segunda pelo fato de que o conhecimento universitário é eurocêntrico, ou seja, o conhecimento das elites para as elites.

É em reação a esse contexto social, que nega a oportunidade e as condições iguais para que todos tenham acesso ao ensino superior, que surgem os PUPs, organizados pelos movimentos sociais e comunitários, na tentativa de minimizar os efeitos das desigualdades sociais da educação e de garantir o direito básico do acesso ao ensino superior, os

[1] Mestranda em Educação- PPGEDU-UFRGS, vanessa.porciuncula@hotmail.com

movimentos sociais. Cabe destacar que o objetivo não foi apenas o simples acesso destas camadas à universidade, mas também a preparação do estudante para os novos desafios dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Ao ingressar no ensino superior, estes estudantes enfrentam obstáculos socioeconômicos com os quais não estavam familiarizados.

A partir da década de 1990, estas iniciativas assumiram um papel político importante, pautando discussões sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular no ensino superior. Com a ampliação das experiências e a proliferação de tais iniciativas, surgiram os primeiros trabalhos acadêmicos sobre o assunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Parto do pressuposto de que não é possível entender o processo educacional desvinculado das relações sociais estabelecidas na sociedade, pois as desigualdades refletem no difícil acesso ao ensino superior para os estudantes das classes populares. Destaco, ainda, o papel do vestibular, sua constituição e manutenção, que traduz a forma como o Estado vem conduzindo a questão do acesso à universidade.

Diante do desafio de enfrentar as dificuldades (elitização do ensino superior) de acesso à universidade, percebe-se uma multiplicação de ações alternativas e movimentos de mobilização que surgiram em prol da democratização do acesso à educação pública superior, dentre os quais destaco os PUPs. Assim:

> Os pré-vestibulares populares são, desde os anos 1990, um dos mais importantes movimentos de tensionamentos do sistema educacional brasileiro. 'Aparentemente' concebidos/percebidos como uma crítica a elitização das universidades, eles foram difundidos por todos países através de entidades e militantes do movimento negro que, a partir da década de 1940, trouxeram à tona o debate sobre a desigualdade racial na sociedade brasileira, entendo então a educação como esfera central de expressão e reprodução. (ALBUQUERQUE,2010, p.140)

Trabalhando a partir da perspectiva da Educação Popular, mesmo que, muitas vezes, com concepções distintas, e com o objetivo principal de fomentar a democratização do ensino superior. Deste modo os PUPs, como forma de luta, não foram uma novidade dos anos 1990. Muitas experiências se constituíram nos anos 1970 e 1980, no entanto, é na década de 1990 que o trabalho de preparação para o vestibular, numa perspectiva crítica, transformadora e preocupada com a emancipação humana, ganhou força e se popularizou. E vem repercutindo, com maior ingresso, nas universidades, de estudantes de origem popular, fato que sinaliza uma revolução silenciosa composta por transformações culturais e educacionais.

Estas organizações desempenham um papel de destaque junto ao estudante, para que ele seja reconhecido e se reconheça como sujeito, como membro de uma classe.

PUPs: definições, características e dinâmica de organização.

Buscando melhor explicitação do tema, caracterizo os PUPs a partir de três pontos: o seu público-alvo, os seus professores e as suas organização e estrutura. Em geral, o público-alvo são jovens das classes populares, oriundos de escolas públicas, não familiarizados com os exames de ingresso ao ensino superior.

Quanto aos professores, a maioria, são estudantes voluntários de graduação ou recém-formados, com motivações variadas – a dificuldade para o ingresso no ensino superior, por serem oriundos de escolas públicas, ou a percepção de oportunidades desiguais geradas pelo sistema educacional, por exemplo.

Destaco que os professores não são apenas responsáveis pelas aulas, muitas vezes, são eles que mantêm a organização e a estrutura dos PUPs. Contudo não podemos acreditar que exista alguma singularidade ideológica entre os professores.

> Entretanto, a distinção ideológica mais fundamental, e que mudará extremamente a prática do indivíduo no CPV, é que alguns o compreendem como um espaço de exercício da "caridade", dotada de certa "solidariedade", ao contrário de outros que percebem os CPVs como um espaço de engajamento e militância política, entendendo os como um movimento social com alto teor reivindicativo. Constitui-se assim uma disputa ideológica entre quem reconhece os pré-vestibulares o seu papel transformador da sociedade e trabalha de forma a organizar e a orientar o pensamento político e teórico dos seus alunos para melhoria democratização do ensino superior dentro e fora da universidade; e aqueles, mesmo de que nem se dão conta disso que reproduzem, a visão hegemônica de trabalho voluntário, do "cada um fazer a sua parte", o qual consideramos assistencialista por ser conformadora. (FAREGE e VELLOSO, 2010, p. 23).

Por conta da não uniformidade ideológica, uma das características dos PUPS é a alta rotatividade de professores. Além disso não é possível desconsiderar a motivação de professores que veem esses espaços como uma oportunidade de formação profissional, buscando experiência na área docente.

Quanto à organização e à estrutura, o primeiro destaque é a viabilidade econômica. Por não se tratar de um modelo comercial, não visando lucro, os PUPs têm baixo ou nenhum custo para o estudante, obtendo assim um caráter autônomo e sem fins lucrativos.

Os sentidos da educação popular

São possíveis muitas leituras sobre o pensamento acerca do conceito de Educação Popular. O termo Educação Popular converteu-se a um lugar comum, um conceito e uma prática que pareciam não merecer maiores reflexões. Atribuem-no como pressuposto básico e compartilham com todos aqueles que estão comprometidos em atividades educativas com os segmentos populares, a partir de uma perspectiva de transformação social.

O certo é que a expressão *popular* tornou-se um grande guarda-chuva, amparada por um sentido comum e que abriga posições e práticas diversas. Acompanhada pela falta de reflexão e de discussões, consequentemente, tal sentença contribui para nublar cada vez mais o que entendemos por Educação Popular. Assim a expressão Educação Popular vem encobrindo-se por um manto de generalidades, carregada de discursos que apelam ao compromisso político e ao objetivo de transformação social como validadores de uma prática definida *a priori* como alternativa. Tão logo, o discurso participativo, conscientizador, crítico e transformador, frequentemente, não se encontra na prática cotidiana. Para se fazer Educação Popular não basta enunciar e anunciar tais propósitos (TORRES, 1988)

Inicio aqui uma tentativa de construção de um "Tipo Ideal" para refletir sobre as práticas que se apresentam, uma vez que, ao pensar a Educação Popular, nos deparamos com uma importante questão, já que esta é um ato muito rico e diverso.

> Pelo menos entre aqueles que a pensam de modo mais motivados, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma "educação escolar", de um "sistema de educação", ou mesmo "da educação", como também parece resistir a tudo isso. [...] o fato de que a educação popular não parece um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e de práticas regido pela diferença. (BRANDÃO, 2012, p. 15).

Brandão (2012) ainda explora quatro diferentes sentidos para Educação Popular: a Educação Popular como uma educação das sociedades primitivas anterior à divisão social do saber; a educação do ensino público; a educação das classes populares; e por último, a educação da sociedade libertadora. É nesta última que concentro meus esforços.

A definição de Educação Popular, por meio de elementos comuns que aparecem na literatura sobre o tema, parece-me o mais apropriado, já que:

> Nos encontramos frente a uma modalidade de trabalho pedagógico cujas aparentes contradições desafiam qualquer tipo de explicações. Frente a necessidade de compreendê-la, os que transitam entre o ofício e a teoria sentem-se obrigados a fazer difíceis exercícios de conceituação, devido à sua particular existência por se deixar definir. (BRANDÃO, 1986, p. 10).

A Educação Popular refere-se a práticas reais, por isso, muitas vezes, é entendida de forma contraditória ou oposta, como podemos verificar em modelos de ações que correspondem a interesses diferentes. Isso nos remete à inexistência de um significado universal para a expressão, sendo assim, seu significado deverá ser precisado a partir de suas implicações.

Deste modo, a Educação Popular corresponde a dois conceitos distintos. O primeiro emergiu durante o processo de consolidação da ordem burguesa, após a Revolução Francesa, que, influenciada pelas ideias iluministas, difundiu a bandeira da escola pública, universal e obrigatória, gratuita e laica. Uma educação destinada a toda a população, restrita ao ensino primário, que se contrapunha à educação das elites e que se desenvolvia nos colégios e nas universidades. Deste modo, uma educação popular como instrução pública.

Durante o império e a Primeira República, persistiu este entendimento de Educação Popular e instrução primária (popular) – prolongado para um período pós década de 1930, até a forma de campanha, depois da queda do Estado Novo, no contexto da República Populista sob a ótica da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. A ideia força/ base do desenvolvimento nacional, aliada à política populista, incitava a mobilização das massas, destacando que os dirigentes políticos dependiam do apoio popular para obter êxito no processo eleitoral. O direito ao voto estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes à organização de programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não somente aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural (SAVIANI, 1996).

A busca por uma definição de Educação Popular, então, far-se-á em cenários diversos e com necessidades específicas. Ao passo que grande parte dos autores que escrevem sobre o tema procuram, de alguma forma, definir o que entendem por uma Educação Popular, destacando elementos que parecem comuns na literatura usual. Existe, no entanto, consensos acerca de quais elementos são vistos como centrais ou próprios da Educação Popular. Buscarei, aqui, elencar tais elementos. (TORRES, 1988).

A natureza político-pedagógica: a Educação Popular vem se definindo como uma prática social que, ao trabalhar com o conhecimento, tem uma intencionalidade e um

objetivo político. Tornando-se uma nova forma de se fazer política e uma forma alternativa de se fazer educação.

> Numa perspectiva progressista, a educação popular não pode, por outro lado, reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. Está é uma maneira necessariamente estreita de formar, que a classe dominante interessa, a que reproduz a classe trabalhadora como tal. Na Perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, ao seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta a margem. (FREIRE, 1992, p. 183)

Temos assim a articulação de duas dimensões: a política e a pedagógica, concebendo a Educação Popular como um espaço e uma ferramenta educativa destinada a potencializar a capacidade dos grupos populares de converterem-se em sujeitos de seu próprio processo educativo e de sua emancipação, a educação enquanto instrumento a serviço da libertação.

Natureza Transformadora: a Educação Popular propõe-se a contribuir para a transformação social, tendo como horizonte uma sociedade mais justa e igualitária, considerando tanto os educadores como os educandos sujeitos dessa transformação. Teríamos dificuldades para estabelecer um projeto político próprio da Educação Popular, contudo podemos elencar uma série de elementos comuns, como a conscientização, participação e organização popular que se constituem como base para a construção de um povo sujeito do seu processo de transformação.

Natureza popular: o adjetivo popular aplicado à Educação Popular engloba as duas dimensões da sua proposta, os seus objetivos e os seus sujeitos. Pensar um objetivo geral da Educação Popular é pensar na construção de um projeto político-social de acordo com os interesses dos setores populares (e a disputa pelo termo popular). Uma Educação Popular, em que o popular não diz respeito, somente, à origem socioeconômica, mas, também, faz referência ao projeto político do seu empoderamento (TORRES, 2015).

Natureza democrática: inspira um modelo educativo que busca romper o verticalismo e autoritarismo e, em particular, com a prática bancária na relação pedagógica entre o educando e o educador. Não tratando somente de educar para a democracia, contudo na democracia.

Natureza global: diz respeito à busca de um ensino que rompa com a fragmentação tradicional do conhecimento, com as dicotomias teoria/prática, trabalho intelectual/trabalho manual, uma articulação permanente entre o particular e o geral, o local e o nacional.

A sua natureza processual: entendendo a educação como um processo, como uma atividade com sentido e perspectiva de continuidade, não se limitando a um evento ou a ações pontuais.

A sua natureza cuidadosa e rigorosa: para atingir seus objetivos, a Educação Popular estabelece-se como uma prática que requer sistematicidade e rigor científico em todas as suas etapas do processo educativo, uma vez que "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo". (FREIRE, 1996. p.24).

Educação popular no interior de movimentos sociais

Ao pensar a Educação Popular em relação aos movimentos sociais, articulando diretamente com a educação, deve-se, em primeiro lugar, admitir que o processo educativo ocorre fora dos círculos institucionais. Ou seja, uma concepção de educação que não se restrinja ao aprendizado de conteúdos transmitidos por meio de procedimentos pedagógicos, não podemos preterir a dimensão política. A consciência adquirida progressivamente pelos membros dá-se através do conhecimento sobre quais são os seus direitos e deveres na sociedade. Esta consciência se constrói a partir da fusão de informações dispersas sobre o funcionamento da sociedade, fazendo com que se apropriem dessas informações e formulem um conhecimento sobre as engrenagens, sobretudo, identificando os interesses envolvidos.

"Historicamente a relação movimentos sociais-educação tem um elemento de união, que é a questão da Cidadania" (GOHN, 1994) – entendendo, aqui, cidadania como um conceito em disputa. Assim, articulando os três conceitos, Educação Popular, movimentos sociais e cidadania, manifesta-se o conceito de Cidadania Coletiva. Cidadania que se baseia em interesses da coletividade e que se constrói no dia a dia por meio do processo de identidade político-cultural que as lutas do cotidiano geram. A construção da Cidadania Coletiva realiza-se quando, identificando os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias e de formulação de demandas e modos de enfrentamento. Podemos destacar que:

> A Educação Popular emergiu na modalidade de movimentos sociais (de intelectuais, da Igreja Católica, estudantes universitários, setores do poder de Estado), desenvolvendo um trabalho político-pedagógico de ação cultural que desembocou no movimento social, através de inúmeras práticas sociais carregadas de valores e símbolos. (ZITKOSKI, 2011, p. 15)

Estamos presenciando o aumento de organizações e movimentos sociais que se unem a fim de resolver os problemas do cotidiano de seus participantes e que estão menos interessados em interagir com o Estado. Destaco, neste trabalho, os Pré-Universitários Populares que, ao compartilharem as concepções da Educação Popular, assumem novos contornos para dar continuidade às lutas pela emancipação com formas próprias de resistência. Tais movimentos juntam-se à Educação Popular no desafio da construção de práticas pedagógicas desalienantes.

Podemos traduzir esses movimentos como micro-revolucionários (SCHERER-WARREN, 1987), uma outra maneira de se fazer política no cotidiano, com o desejo de não transferir para um futuro distante o sonho de uma sociedade emancipada, mas sim de realizá-lo a partir de práticas de luta no cotidiano. Rompendo, assim, com a postura tradicional do conceito de Cidadania do início do século XX, caracterizado por direitos e deveres que são demandas do Estado e não uma conquista da sociedade civil.

Por opção e definição, a Educação Popular assume, como um de seus pressupostos, a contribuição para a emancipação política e cultural dos setores populares, a partir da ação educativa no interior das organizações e dos movimentos sociais (TORRES, 2015).

Uma das características que diferenciam estes novos movimentos sociais (GOHN,1997) são suas formas de organização comumente pautadas na livre organização, autogestão, democracia de base, direito à diversidade e respeito à individualidade. A noção de liberdade individual, associada à liberdade coletiva, remete a ideais anarquistas mesmo que não sejam explícitos no centro destes movimentos.

PUPs: educação popular e movimentos sociais

A principal característica dos PUPs é o objetivo de ir além do ingresso, de um indivíduo particular, ao ensino superior. Eles visam, também, à discussão dos alunos sobre desigualdades que marcam a sociedade, tais como, racismo, machismo, homofobia, diferenças de classe, para que se tornem sujeitos ativos, autônomos. Ou seja, trata-se da transformação social partindo da própria experiência e da de seu grupo social, não sendo um mero consumidor, como quer o modelo de sociedade dominante. O que consolida os PUPs no cenário dos movimentos sociais, é o envolvimento na luta por inclusão social e cidadania ativa e coletiva para/com aqueles que historicamente foram privados desses direitos.

Assim como Freire aponta no livro “Pedagogia do Oprimido”, que questionou o mercado, os PUPs assumem uma postura pedagógica que se afasta da concepção bancária.

Os PUPs, devido a suas estruturas organizacionais, não são projetos rígidos, eles permitem que indivíduos, bem diferentes, participem do mesmo movimento. Santos (2005) enumera elementos que, de uma forma geral, marcam a autonomia da organização, uma autonomia pedagógica que é assumida muitas vezes pela coordenação do curso como forma de conseguir que pessoas, de práticas e vivências tão diferentes, trabalhem juntas.

O que caracteriza o conjunto de professores e colaboradores é o trabalho voluntário, mas há concepções totalmente diferentes do *dever ser* dos PUPs. Muitas pessoas envolvidas no cotidiano dos PUPs não os enxergam como um movimento social; outras acreditam no poder de mudança social, o que, por sua vez, coloca em questionamento a concepção de voluntariado, tendendo mais ter a participação em tais espaços o sentido de militância pela educação do que em uma concepção cristã de voluntariado, de ajuda ao próximo.

Consequentemente saliento a existência de três tipos de membros: aquele que quer ajudar o estudante (voluntário clássico) e duas categorias de militantes que, em muitos momentos, desenvolvem movimentos antagônicos – aqueles que consideram o espaço dos PUPs como movimento social e espaço de formação política, e os que entendem como uma estratégia de aprovação no vestibular, sendo o público-alvo estudantes de baixa renda. Desconhecimento da bandeira de luta dos PUPs, inserção na universidade das classes populares e a criação de uma visão crítica perante os problemas da sociedade, é o que delimita o pensamento e a prática de diferentes agentes que consideram essas experiências apenas como um local de propagação de caridade (práticas paternalistas).

Referências

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. Pré-vestibulares populares: progresso de inclusão de alunos de origem popular na universidade. In: Jorge Luz Barbosa, Jailson Souza Silva, Ana Inês Souza (org). *Acesso e permanência de estudantes de origem popular desafios e estratégias:* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CUNHA, Teresa. Todo o trabalho é produtivo: economias de abundância e da sobriedade**,** *in* Xoán Hermida (org.), *[Re]Pensar a Democracia*. Compostela: Obencomún, 2017, p.101–134

FARAGE, Eblin. e VELOSO, Fernando. O acesso ao ensino superior e o papel político dos pré-vestibulares populares. In: Jorge Luz Barbosa, Jailson Souza Silva, Ana Inês Souza (org). *Acesso e permanência de estudantes de origem popular desafios e estratégias:* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

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

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

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos Sociais e Educação.* Editora Cortez, São Paulo, 1994.

_____. *Teorias dos movimentos sociais na contemporaneidade.* Ed. São Paulo. Ed. Loyola, 1997.

Renato Pontes Costa. (Org.). *Cursos Pré-Vestibulares Comunitários:* Espaços de Mediações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, v., p. 188-204

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. *Pré-Vestibulares Populares:* Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos. In: José Carmelo Carvalho; Hélcio Alvim Filho;

SAVIANI, Dermeval. *Por uma história da educação latino-americana.* São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHERER-WARREN, Ilse & KRISCHKE, J. *Uma Revolução no Cotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América Latina.* São Paulo, Brasiliense, 1987

TORRES, Afonso, Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana:* uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, Rosa Maria. *Discurso e Prática em Educação Popular.* Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1988.

ZITKOSKI, Jaime José. *A educação popular e práticas emancipadoras:* desafios contemporâneos. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas, 2011.

A RELAÇÃO ENTRE AFETO E GESTÃO ESCOLAR

Vilma Sant'Ana Bastos[1]

Resumo: O presente texto tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as atividades gestoras em escolas. Quanto a isso, pressupõe-se a participação efetiva diante dos vários segmentos em que se compõe a comunidade escolar - pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar, isto é, planejamento, implementação e avaliação seja no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos e os processos pedagógicos, quanto às questões de natureza democrática. No entanto considera-se como fundamental compreender a questão da **gestão democrática** para além do seu aspecto conceitual e assim interpretá-la pela afetividade. Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a afetividade em diálogo com a gestão é condição propicia e estruturante para a qualidade e efetividade da educação.

Palavras - Chave: Gestão. Educação. Afeto. Democracia.

Considerações iniciais

Que relação há, entre afeto e gestão escolar?

> "Não basta que na Escola se formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir ao "mais tarde". Manifesta-se cada vez mais a preocupação com a cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais dos jovens" (SNYDERS 1993, p. 35).

Tendo Paulo Freire como base do meu "Ser Educadora" desde meados de 1996, torna-se impossível pensar em uma Educação Libertadora, sem dinamismo, diálogo e afeto.

Estando comigo a responsabilidade de uma Escola, inserida em um ambiente onde o tráfico e o uso de drogas são comuns e alguns estudantes, vem de lares devastados pelas drogas, violência e prostituição. E, quando alguns deles têm acesso e até fazem o uso delas, outros sofrem violência física, sexual e emocional, com a desestruturação familiar, tendo no grupo escolar quatro estudantes grávidas, defasagem idade e ano, abandono escolar e até

[1] Professora – rede municipal de Taquara

casos de fome e depressão, ao mesmo tempo em que temos estudantes com grande desempenho escolar e famílias “bem estruturadas”, faz-se necessário, um projeto que vá além das questões comuns da Educação.

Ao conhecer a realidade e sabendo que a equipe é formada por profissionais, em sua maioria, com contratos temporários e poucos concursados, em uma comunidade que só comparecia na Escola nos períodos de matrículas, pouco se envolvendo com o desenvolvimento dos estudantes, com os eventos e as ações da Escola, foi preciso refletir e agir pois, além da realidade mencionada, a estrutura física não dispõe de espaço para as práticas esportivas, (o que os estudantes mais amam), rampas de acesso, calhas entre outras necessidades estruturais.

De que forma motivar a Equipe a acreditar que podemos muito mais, através de um Projeto Coletivo?

Como convencer o grupo de trabalho, que em uma realidade como a nossa, somente fazendo a “diferença” na vida dos estudantes, é que iremos conseguir ensinar?

Diante de tantas questões adversas, não tinha como, cumprir com um currículo sem transformações tanto físicas, quanto pessoais. Então, me desafiei a um Projeto que buscou o resgate da autoestima, da participação, da confiança e das parcerias, tendo como ação principal, o AFETO, que resultou em sinais positivos. Seguem alguns exemplos dos resultados:

- Estudantes decidem confiar na escola e solicitar ajuda para se livrar das drogas;
- Adolescentes grávidas que não abandonam a Escola e são respeitadas por seus colegas;
- Adolescente que sofre abuso sexual consegue fugir do agressor e procura a escola para ajudá-la, mesmo sua casa e sua mãe estando mais próximas do ocorrido;
- Estudantes que se dedicam a pesquisa melhoram suas aprendizagens e conquistam prêmios Municipais, Estaduais e Nacionais;
- Comunidade participativa e envolvida nas ações da Escola;
- Equipe unida, buscando sempre o melhor pelos estudantes, apostando no potencial de cada um...

Estes são alguns exemplos que já conquistamos desde a implantação de linha de trabalho, resultados estes, que nos mostram estarmos no caminho certo e que a responsabilidade aumenta, pois as demandas requerem encaminhamentos diversificados, tanto no âmbito judicial quando psicológico e até mesmo a busca de abrigo e proteção.

Desenvolvimento

Objetivos com os Profissionais:

- Mostrar a eles, que cada um, indiferente da função, é essencial para o sucesso da Escola;
- Dar a eles, condições dignas de trabalho;
- Realizar uma Gestão democrática;
- Promover momentos de estudos e trocas pedagógicas;
- Proporcionar momentos de lazer e integração.

Com os estudantes:

- Criar um ambiente acolhedor;
- Melhorar o espaço físico, para conquistar a preservação do mesmo;
- Saber ouvi-los e perceber o que não é dito;
- Torná-los sujeitos ativos nas ações da Escola;
- Conquistar a confiança dos mesmos e honrar esta confiança;
- Proporcionar espaços para que possam exercer liderança e demostrar seus talentos;
- Conseguir garantir que a aprendizagem aconteça.

Com a comunidade:

- Tornar a Escola, um espaço acolhedor, de escuta e orientações e não de queixas e reclamações;
- Resgatar a confiança e a participação;
- Conquistar as melhorias físicas, com parcerias.

Conteúdos:

- Gestão democrática;
- Semana Cultural: “A vida é feita de Escolhas”;
- Meu tempo é de vocês;
- Ei! Você não está sozinho;
- Caramba! Tudo é de todos. Portanto: a responsabilidade é de todos;
- Nunca deixe de Sonhar;
- Estar à altura para competir.

Caminhos metodológicos

O primeiro passo foi buscar “aliados” na comunidade, retomar o Projeto Político Pedagógico com todos os profissionais, ouvir os desejos dos mesmos e de forma justa tentar atendê-los e principalmente, destinar um tempo específico de escuta e diálogo com todas as turmas da escola, utilizando histórias do livro: Nunca deixe de Sonhar – Você é do tamanho dos seus sonhos, (2002), criando vínculo, ouvindo reivindicações e estabelecendo metas.

Ao mesmo tempo em que o processo de conhecer e confiar acontecia com a Equipe de profissionais e com os estudantes, fomos criando espaços de acolhida da comunidade, mostrando a eles o que buscávamos, ouvindo o que eles esperavam e o que sugeriam.

No primeiro encontro com a Comunidade, percebi que muitos vieram por curiosidade e saíram animados e dispostos a contribuir.

Com o passar dos primeiros meses, o PPP foi debatido e reestruturado com todos os setores da Escola e com representações da comunidade e dos estudantes. Também, já fomos buscando recursos para as reformas físicas mais urgentes.

As conquistas começaram a se tornar visíveis e os apoios foram aumentando.

Divulgando o Projeto, conquistei parcerias de Escritores e Profissionais da Saúde, para por em prática a criação da “Semana Cultural”, mais um espaço, para os estudantes expressarem seus talentos, suas angustias e seus conhecimentos, tendo nesta semana, a oportunidade de trocas entre as turmas e de escutas, com palestras direcionadas aos temas escolhidos por eles, intercalados com apresentações musicais o que abriu portas para o inicio dos Projetos Científicos.

Fisicamente, desde a implantação do Projeto, conquistamos a construção das rampas de acesso, banheiros da educação infantil, reforma dos banheiros dos estudantes e profissionais, calhas, cantina, biblioteca, pracinha, portão eletrônico e pinturas, tudo com parcerias entre a administração publica municipal e a comunidade. Todas as ações com contrapartida e iniciativa da escola.

Como a construção da quadra poliesportiva requer maiores investimentos, fomos à busca de meios que pudessem garantir o direito a educação física, conseguindo a cedência de um campo próximo da Escola e em alguns momentos, de um ginásio um pouco mais distante.

Na escuta com os estudantes, várias foram suas reivindicações, sendo algumas, bem simples, mas que dependia da aprovação dos professores, por terem sido proibições da

equipe anterior, como por exemplo, o uso de boné, touca ou capuz em sala de aula e o porte de celular no espaço da Escola.

Para tais mudanças, fez-se necessário, reuniões e esclarecimentos com os profissionais e conscientização dos estudantes, das responsabilidades e regras da liberação. Aos poucos, fui mostrando aos educadores, que, a partir do momento em que os estudantes se sentissem ouvidos e respeitados, nossos problemas de indisciplina e abandono escolar, diminuiriam significativamente, sendo as agressões físicas no espaço escolar, raras, basicamente extintas. Fui conquistando "aliados" e contando principalmente com o funcionário que exercia apenas a função de vigilante e que agora, basicamente faz parte da gestão escolar.

> Se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo (FREIRE, 1982, p. 15).

É fato que em quatro horas diárias, o processo de proteção e transformação, será lento, até porque as demais 20 horas de nossos estudantes, continuam sendo, em alguns casos, nos espaços descritos na justificativa, no entanto, a cada dia, tendo eles como prioridade e o grupo envolvido e feliz por trabalharem na Escola e percebendo as mudanças, mais frutos foram colhidos: Encerrei o ano de 2017, com arma de choque, maconha e garrafa com bebida alcoólica em meu armário, entregue pelos estudantes, por perceber o que não foi dito, e por ter conquistado a confiança dos mesmos.

Outro fato indescritível foi quando um jovem, que já estava dependente químico, me entregou as drogas que tinha e pediu ajuda para mudar de vida... Emoção, preocupação e necessidade de apoio... Contei com a parceria da colega Melissa Wilches Pires, que na ocasião era a Orientadora da Escola e da Assistente social Claudia de Cristo, o que possibilitou a construção de uma rede de proteção, acionando os setores competentes e o acompanhamento no inicio do tratamento, inclusive, na fala com a mãe e nos primeiros sintomas da abstinência, dando valor a confiança em mim depositada. Nestes casos, já vi colegas de profissão, acionando a polícia e eu, vi, a chance de mudar uma vida. "*O tipo de pessoa que nos tornamos depende apenas de nossas decisões, não de nossas condições" (HUNTER, 2006, p. 77).*

Considerações avaliativas

Ao iniciar o presente projeto, já tinham em mãos, os resultados dos anos anteriores, com os dados de reprovação e abandono, bem como a falta de união da equipe e da pouca participação da comunidade, estes dados, me permitiram, relacionar as conquistas em resposta a cada objetivo estabelecido:

- Os profissionais conseguiram entender que temos uma linha de trabalho a ser seguida e que o objetivo principal é o estudante, trabalhando unidos e inovando a cada dia.
- O espaço físico da Escola, reformado, protegido, sem pichações, riscos e depredações.
- Percebendo a alegria e orgulho da comunidade que agora, frequenta, contribui e se sente parte da história da Escola.
- A aprendizagem se evidencia na conquista de prêmios municipais, estaduais e nacionais, com projetos científicos, ambientais, esportivos e de linguagens, com a redução significativa do índice de reprovação e abandono escolar.
- E o mais bacana, até os pais, procurarem a escola para apoio e orientação e escritores que em um primeiro momento, foram pagos, agora se prontificam gratuitamente a fazer parte do Projeto da Escola, inclusive doando livros.

Auto avaliação

Ao perceber o quanto alguns de meus estudantes sofrem e o quanto minha responsabilidade aumentou com a confiança que em mim foi depositada, retornei para faculdade, agora cursando Psicologia, para manter o equilíbrio emocional e ter maior bagagem para conduzir as demandas e principalmente, reorganizei meus horários extra classe, para reunir pais, professores, estudantes, para sempre avaliar, pensar, estudar e construir caminhos. *"A escola deve proporcionar aos jovens vontade de viver e oferecer-lhes sustentação e ponto de apoio" (FREUD,1910).*

E concluo, com e sentimento que teria muito a mais a contar, das muitas vivências e conquistas desde o inicio do projeto, mas deixo esta poesia que muito me inspira:

"Outros que virão depois de nós
Mais pacientes, mais tenazes...

Eles terão como apoio

O canto que foi cantado

Quando foi a nossa vez.

Sei que tudo à minha volta é vontade

De ir mais longe, de viver mais".

(SPHERE, 1977, p.202).

Referências

HUNTER, James C. *Como se tornar um líder servidor* – Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*: reflexão sobre a alegria na Escola a partir de textos literários – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo* – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Nunca deixe de sonhar: Você é do tamanho do seu sonho / [coordenação edital Gabriela Nascimento Spada e Souza]. – São Paulo: Editora Original, 2002.

Agradecimentos especiais

- A Professora Raquel Karpinski, por me convidar e me motivar a participar deste processo, me orientando e ajudando;
- Aos amores da minha vida: Carlos/marido e Vitor/filho, pelo apoio incondicional;
- A família Tomazini; amigos do peito, apoio e inspiração;
- Aos muitos colegas de trabalho, pais e amados estudantes, por confiarem em mim;
- A Deus, por absolutamente tudo.

Taquara, 2018.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: "LER... PARA QUÊ?"

Vinícius Viana da Silva[1]
Eliane Viana[2]
Orientadora: Shirlei Alexandra Fetter[3]

Considerações iniciais

Ler não é só juntar as letras, as palavras e sim estudar a escrita, decifrar e interpretar a mensagem. Não lemos só palavras, conseguimos ler tudo que está a sua volta.

Segundo Paulo Freire no livro A importância do ato de ler em três artigos que se completam, há duas formas básicas de conhecer a leitura do mundo e a leitura da palavra. "A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo" (FREIRE, p. 6, 1991).

Acrescenta-se que o sentido da escola é ser um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Um espaço em que a convivência possibilite estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar (FREIRE, 1982). Assim, considerando a importância de colaborar para que o aluno compreenda a leitura enquanto fundamental para o desenvolvimento intelectual, a intenção é propor um trabalho de incentivo à leitura, a fim de que os alunos se conscientizem de que não é só na escola que aprendemos a ler. Além disso, este projeto se justifica pelo descaso e desinteresse das pessoas com a leitura impressa.

A leitura possui vários benefícios, sendo a mesma fundamental na vida de qualquer pessoa, facilitando o entendimento do mundo ao seu redor. Portanto, para o sucesso desse estudo iremos realizar diversas atividades que possibilitem a construção do conhecimento, considerando o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto.

Faz se necessário compreender que ler não é simplesmente decodificar letras em sons, grafias, mas descobrir um universo novo de conhecimentos até então desconhecido. Ler significa aprender um novo conceito de vida, de interação com o meio, com os cidadãos e com suas demais formas de vida. Para Freire (1991) a leitura de mundo tem a possibilidade de decifração, interpretação crítica e analítica de situações, a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprendeu a se relacionar no mundo e com o mundo.

[1] Professor, Escola Municipal De Ensino Fundamental Rosa Elsa Mertins, viniciusvianadasilva@bol.com.
[2] Professora Esp, Escola Municipal De Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas, leanneev@hotmail.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, fettershirlei@gmail.com

Assim, o leitor é que dá sentido ao texto; pois, a partir das suas experiências de vida, da sua visão de mundo.

Desenvolvimento

Busca-se interação de informações entre os alunos, de modo que o conhecimento tenha real significado para todos, onde muitas vezes, o que provém de seu cotidiano, do dia a dia das crianças, é o que realmente expressa maiores aprendizagens, abrindo espaço para outras possibilidades de conhecimento.

> O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar (PRADO, 1996, p. 19-20).

Neste projeto com as crianças, buscaremos o conhecimento prévio, a fim de relacionar suas ideias com as novas informações. Trabalharemos a individualidade e a diversidade de saberes, a partir das falas de cada um e das construções em sala, buscando sempre contextualizar o novo aprendizado à sua realidade.

> Não falo de ensino programado, que reduz tudo a um condicionamento pelo texto, mas penso que a escola precisa ensinar os alunos a ler e a entender não só as palavras, as histórias das analogias, mas também os textos específicos de cada matéria, as provas de cada área, as instruções de como fazer algo, etc. A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário (CAGLIARI, 1994, p. 149).

O ato de ler ultrapassou a fronteira de ação individual e ganhou um significado mais amplo. Dizemos que a leitura é primordial, mesmo que tenhamos razões diferentes para dizê-lo. A leitura está impregnada no nosso cotidiano, mesmo que não percebemos estamos cada vez mais ficando dependente dela, sendo um dos principais motivos à tecnologia.

A leitura vem evoluindo juntamente com a humanidade. À medida que ela vem crescendo, muitas pessoas estão ficando para trás, sendo que para o real desenvolvimento de uma nação, ele é fundamental.

> O ato de ler, na experiência existencial, vem primeiramente como a "leitura" do mundo, depois a leitura da palavra. O primeiro mundo se dá na infância, e é o mundo das atividades perspectivas, das primeiras leituras. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto, em cuja percepção é experimentada e, quanto mais o fazia, mais aumenta a capacidade de perceber. Aumenta com as relações entre os irmãos mais velhos e pais. Do contexto do mundo imediato, faz parte também o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as crenças, gostos, gestos, receios e valores. Tudo isso contextos mais amplos do que o mundo imediato possa compreender, vividas em momentos em que ainda não se lê a palavra (FREIRE, p. 13, 1991).

Ler e interpretar são de extrema importância para melhor compreensão de mundo. Silva (1988), também reconhece que a leitura oportuniza a participação do ser humano na vida em sociedade. Para esse autor, a leitura deve ser um meio de transformação e reflexão para romper o espaço da escola e combater a alienação dos grupos sociais.

Considerações finais

Chegamos à conclusão que a quantidade de leituras sem o devido fim a ser compreendida, e não mecanicamente memorizados, revela profunda sabedoria da palavra escrita. A quantidade de páginas lidas não significa qualidade da leitura. Também é importante lembrar que não desmerecemos a importância da necessidade que temos educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente.

A partir dos conceitos de Paulo Freire, acreditamos no professor enquanto coordenador da ação educativa e o educando como agente sujeito participante, integrado a escola como currículo de cultura; e na sala de aula como sujeito de diálogo. É em função desses aspectos que as reflexões à construção da escola que oferece uma educação em que as pessoas vão se tornando sujeitos de história, uma educação capaz de permitir que as pessoas, participando diretamente a sua realidade e colocando-a como perspectiva de mudança.

Que assim o legado da educação freiriana lute pela reformulação do currículo em que ao ensino dos conteúdos, acrescente-se a leitura crítica sobre a própria realidade, agir sobre ela, transformando-a. Um desafio que se apresenta frente a uma transformação possível é quando Paulo Freire traz para a realidade escolar, o pensar educação. É essa escola que desejamos construir, uma escola humana, capaz de compreender os desafios de seu tempo, e na luta pelo melhor viver, reconhecer fatos, gestos, unir conhecimentos, recordar. Uma escola comprometida com leitura de mundo.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*: 4ª ed. São Paulo, SP, Editora. Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*: e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1996.