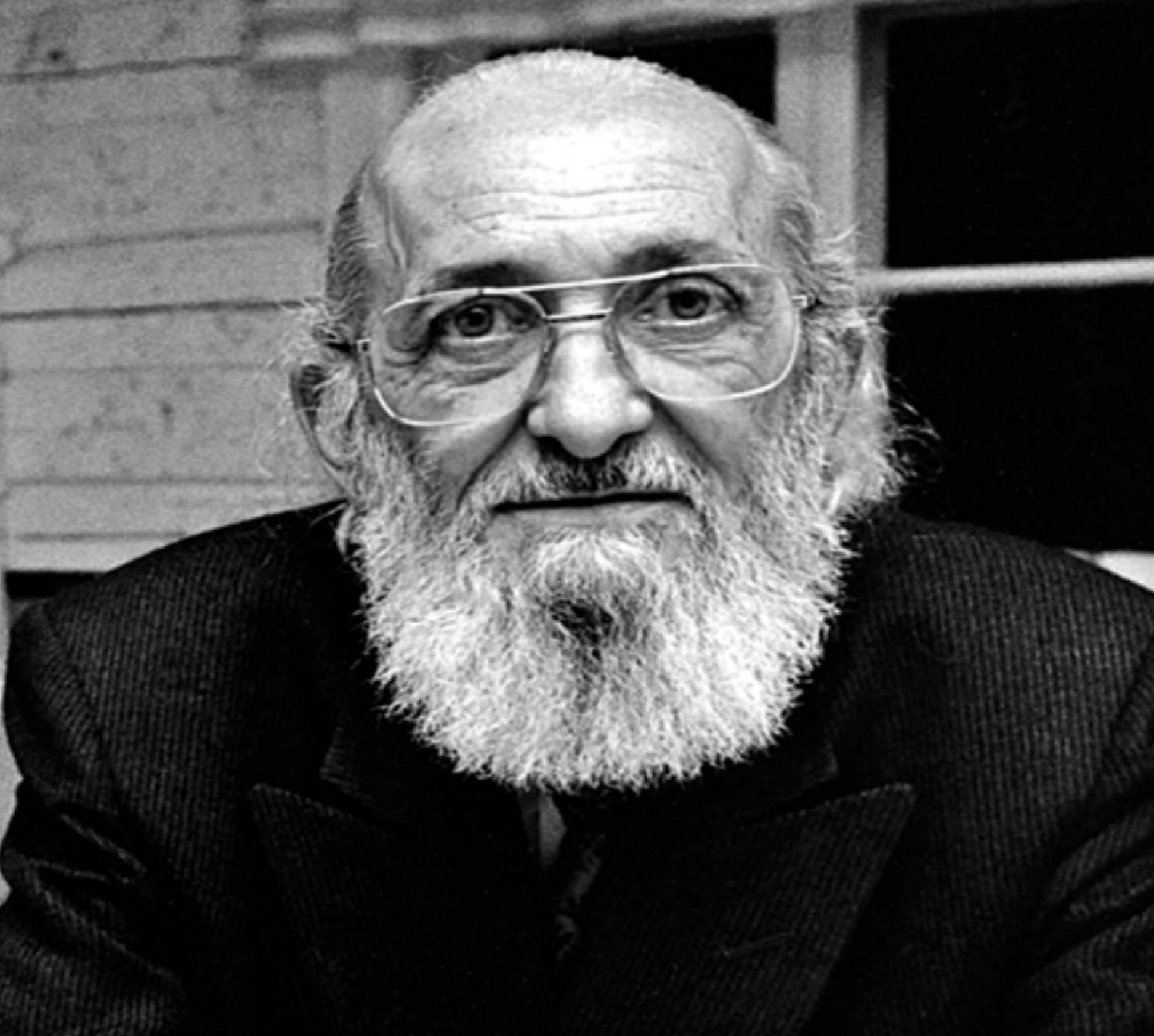


CENTENÁRIO PAULO FREIRE:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A R C O
EDITORES ● ● ●

Lucas Peres Guimarães
Ricardo Santos de Almeida
Maria Aparecida Vieira de Melo
[Organizadores]



CENTENÁRIO PAULO FREIRE:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A R C O
EDITORES ● ● ●

Lucas Peres Guimarães
Ricardo Santos de Almeida
Maria Aparecida Vieira de Melo
[Organizadores]

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Copyright © Arco Editora, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Arco Editora.

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

Capa:

Revisão: dos/as autores/as.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Centenário de Paulo Freire [livro eletrônico] :
desafios e perspectivas em busca da educação
libertadora / Lucas Peres Guimarães, Ricardo
Santos de Almeida, Maria Aparecida Vieira de
Melo, organizadores. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2021.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89949-30-5

1. Educação - Brasil 2. Freire, Paulo, 1921-1997
3. Pedagogia I. Guimarães, Lucas Peres. II. Almeida,
Ricardo Santos de. III. Melo, Maria Aparecida Vieira
de.

21-85424

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

 **10.48209/978-65-89949-30-5**

O padrão linguístico-gramatical, bem como o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma maneira, o conteúdo e teor de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

PREFÁCIO

É com muita felicidade que te convido para a leitura do livro intitulado **Centenário Paulo Freire: desafios e perspectivas em busca da Educação Libertadora**. A referida obra é composta por onze estudos e reflexões que reforçam a importância do pensamento freireano. Neste sentido, como toda obra coletiva, esta precisa ser lida levando-se em consideração os diferentes olhares dos autores de diferentes recortes do espaço geográfico nacional e suas vivências que nos inspiram e nos enriquecem, e reafirmam-se como professores-pesquisadores-educadores-aprendizes e em contínuo processo de ensino e de aprendizado, sobretudo humano.

Despertando memórias e aflorando amorosidade trilhamos rumo à Educação Libertadora consubstanciada no humanismo os/as autores/as nos conduzem à prática da liberdade lembrando-se sempre de nossa condição de educador/a ou educando/a em constante reflexão sobre nossas descobertas e nossas conquistas descomprometidas com projetos opressores viabilizando pelo despertar da consciência a leitura de mundo e enfatizando a importância que todos/as nós temos para a sociedade. Lembremo-nos sempre: sejamos todos sujeitos de nossa própria destinação histórica.

Para além de meras subjetividades, o freirear nesta obra se expressa em cartas e artigos e encontro no que foi lido e recomendado diferentes achados que corroboram com o festejo do Centenário de Paulo Freire, ocorrido no dia dezanove de setembro de 2021. Seu legado está relacionado aos textos que se encontram nesta obra e sinto a presença constante de reflexões que consistem na amorosidade, na intuição, na emoção, no prazer, na alegria, em reflexões sobre as situações-limites, atos-limites, em busca do inédito-viável. Além disso, não nos esqueçamos a dialogicidade explicitada nas entrelinhas das narrativas dos/das autores/as contribuindo para a práxis didático-pedagógica. Boa leitura!

Recife/PE, primavera Freire sempre!

Maria Aparecida Cruz,

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0715933285305483>

OrCID: <https://orcid.org/0000-0002-6116-619X>

APRESENTAÇÃO

CARTAS PARA OS/AS AUTORES/AS

Volta Redonda/RJ, 13 de outubro de 2021.

Querido professor,

Ao escrever esta carta para compartilhar, contigo, os sentimentos que invadem meu coração, neste momento, penso:

“_ Como Paulo agiria se ainda aqui estivesse?” “Como reagiria diante desse cenário inusitado em que vivemos, hoje, e que de modo alarmante e inacreditável contestam a sua obra e seu legado.

Sou professor da Educação básica, na periferia da cidade de Barra Mansa, Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a grave pandemia do novo coronavírus, tomou conta de todos, e alterou os modos como nos relacionamos com o outro e com o mundo, impactando todos os setores das atividades humanas; e, em particular, a área de educação, que devido à necessidade de isolamento físico, teve de fechar escolas e migrar suas aulas do ensino presencial para plataformas digitais.

Seria o INÉDITO VIÁVEL de que tanto falas? Como superar as situações-limite que nos são impostas, e continuar na luta, engajados, querendo SER-MAIS?

Precisamos, mais do que nunca, conjugar o ESPERANÇAR!

Como, então, desenvolver as atividades escolares em período remoto, pautadas na troca, no diálogo e na partilha quando uma grande parcela dos alunos se encontra excluída desses processos interativos; quando, praticamente, Como bem diz, Paulo Freire “NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA”.

Neste dia em que te escrevo, faltam dois dias para comemorarmos o dia do professor. Mas, como fazê-lo, nesse período em que muitas vezes fomos docentes sem discentes, o silêncio era ensurdecedor, muitas vezes não me senti professor.

Deixei, para o final desta carta, para dizer a potência que esse e-book pode ter para a formação de professores que se agarraram em Paulo Freire para assim, superar o período mais dramático da educação que foi essa pandemia.

Forte abraço, obrigada por tudo,

Volta Redonda/RJ, 13/10/2021

Lucas Peres Guimarães

ABRAÇAR É FREIREAR: APRESENTAR

Maceió/AL, 13 de outubro de 2021.

Companheiros e companheiras de jornada.

Saudações freireanas.

Tenho alegria em poder lhes escrever. Embora estejamos neste contato a distância aqui expresso a vontade de lhes abraçar.

Creio que o abraço, em tempos de resistência e luta, se faz necessário expresso por um conjunto de palavras que enunciam a amorosidade e sobretudo a coragem que coexistem e emanam de cada um de nós na luta pela sobrevivência.

Aqui, conclamamos e praticamos o freirear para além dos nossos pensamentos, os expressemos e em nossas vidas.

Muitos de nós estamos nas trincheiras das vivências em espaços escolares formais ou não-formais e cada reflexão baseia-se ou não em experiências contribuem para que possamos trilhar rumo a um Brasil reflexivo. Ora, que tipo de país se quer ser/ter?

Nosso projeto educativo, creio deve se fazer em construção coletiva e esta obra, por exemplo, é um encontro de vários abraços. A coexistência entre prática e reflexão crítica se fazem necessárias para a consolidação da nossa função social: seriam elas apenas o professorar, o aprender, o educar?

Contribuir com amorosidade e olhar para os horizontes educativos florescentes que desperte em todos/as aqueles/las que fazem na educação uma (re) construção contínua de conhecimentos que se relacionem com as realidades que cada um de nós atravessa e vivencia é uma tarefa muito árdua e estejamos sempre se respeitando e entendendo que com os educandos também se aprende.

Não nos esqueçamos da importância da cotidianidade, pois a leitura de mundo se faz para além da palavra.

Nossa obra representa uma, várias alternativas que não se situam apenas consubstanciadas em certezas, mas sim em possibilidades.

Trilhada no inédito viável, esta obra emana resistências em meio a um problema que não será mais um sonho. Esta obra, não só pode, mas tornou-se realidade, o nosso abraço é o puro freirear.

Maceió/AL, primavera, esperar!

Ricardo Santos de Almeida

AMOROSIDADE É FREIREAR: APRESENTAR

Recife/PE, 13 de outubro de 2021.

Prezada, camarada!

Prezado, camarada!

Saudações Freireana! Esperamos encontrar todos, todas e todes bem!

É com uma alegria incondicional que nós estamos juntos aqui, vivendo este momento de partilha significativa. Os saberes que aqui partilhamos faz com que manifestamos o legado freireano que atravessa nossas práticas pedagógicas e a nossa cotidianidade.

Salientar a alegria que vocês nos causam com seus escritos é fundamental para aqui registrar que a cooperação de vocês torna nosso projeto educativo ainda mais bonito, conciso e preciso para fazer com que outras pessoas sejam sabedoras do quanto que Paulo Freire contribuiu individual e coletivamente em nossa atuação pedagógica, em nossas relações políticas/pedagógicas.

Por isso, estamos aqui falando para vocês da nossa gratidão, com suas lentes enxergamos o que antes não víamos, compreendemos práticas discursivas que antes nós éramos estranhas e desconhecidas, reafirmamos que com suas lentes passamos a enxergar melhor, as questões sociais, políticas, culturais, econômicas e emocionais que atravessam a nossa cotidianidade, sobretudo, em tempos de pandemia, em tempos de ataques a Paulo Freire, em tempos de cortes drásticos na educação. Daí nos perguntamos: como podemos manter a esperança em dias tão obscurantistas que estamos vivendo? Quais são as saídas possíveis para superar as adversidades da nossa cotidianidade existencial? Que ideias liberais podemos alimentar no território existencial? São questionamentos que nos suscitam respostas, mas não temos aqui a pretensão de esponde-las, mas sim, partilhando com vocês: que outras perguntas podemos fazer?

Manifestamos aqui o quão bom é poder dirigir estas palavras a vocês para dizer o quanto que todos, todas e todes são importantes neste processo dialógico de escritos partilhados que nos fazem pensar diferente, que nos permitem fazer aprofundamentos epistêmicos em torno das categorias conceituais que vocês nos apresentam! Quanta lindeza pedagógica, quanta sensibilidade política/pedagógica nos escritos aqui partilhados. Por tudo isso, registramos a nossa gratidão!

Com amorosidade freireana, abraços enlaçados a todos, todes e todas!

Recife/PE, primavera, calorosa!

Maria Aparecida Vieira de Melo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM PAULO FREIRE: CONVITE
DESPERTANDO MEMÓRIAS.....15**

Luciana Nazaré Goulart da Silva

Cristiana Nazaré Goulart da Silva de Almeida

doi: 10.48209/978-65-89949-30-1

CAPÍTULO 2

**O AMOR NO AMBIENTE EDUCACIONAL: BELL HOOKS COMO LEITORA
DE PAULO FREIRE.....26**

Lia Augusta Soares Santos

Rodrigo Castilho de Almeida

doi: 10.48209/978-65-89949-30-2

CAPÍTULO 3

**CENTENÁRIO PAULO FREIRE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO
BRASIL: por uma leitura crítica e consciente da realidade.....46**

Anne Caroline Nava Lopes

doi: 10.48209/978-65-89949-30-3

CAPÍTULO 4

**ADOTANDO O ESTILO FREIREANO PARA COMUNICAR: O ENVIO DE
CARTAS PEDAGÓGICAS.....57**

Giselda Mesch Ferreira da Silva

doi: 10.48209/978-65-89949-30-4

CAPÍTULO 5

**É PRECISO “MUDAR A CARA DA ESCOLA”: UMA REFLEXÃO ACERCA DA
NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS.....68**

Renato Antônio Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-89949-30-0

CAPÍTULO 6

O DIÁLOGO E A COMUNICAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA82

Sandra Mara Mezalira

Jairo Luis de Britto Carvalho

José Vicente Lima Robaina

doi: 10.48209/978-65-89949-30-6

CAPÍTULO 7

O PROFESSOR FREIREANO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO COM A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA POLÍTICA.....104

Lucas Peres Guimarães

doi: 10.48209/978-65-89949-30-7

CAPÍTULO 8

PAULO FREIRE E SUA METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO REVOLUCIONÁRIA.....116

Maria Aparecida Fortunato

doi: 10.48209/978-65-89949-30-8

CAPÍTULO 9

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E O EXERCÍCIO DA PRÁXIS NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA.....131

Sara Ingrid Borba

doi: 10.48209/978-65-89949-30-9

CAPÍTULO 10

OS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE PARA A ALFABETIZAÇÃO E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA VISÃO COMPARTILHADA.....143

Isabelle Celina Dias Souza Bohrer

André Barbosa Vargas

doi: 10.48209/978-65-89949-10-5

CAPÍTULO 11

PRÁTICAS DE CUIDADO EM INTOXICAÇÃO INFANTIL E SABERES EM PAULO FREIRE.....	155
---	------------

Camila Cristiane Formaggi Sales Ribeiro

Magda Lúcia Félix de Oliveira

Vanessa Denardi Antoniassi Baldissera

Márcia Regina Jupiguedes

doi: 10.48209/978-65-89949-11-5

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	173
------------------------------------	------------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	176
---	------------



CAPÍTULO 1
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COM PAULO FREIRE:
CONVITE DESPERTANDO
MEMÓRIAS**

doi: 10.48209/978-65-89949-30-1

*Luciana Nazaré Goulart da Silva
Cristiana Nazaré Goulart da Silva de Almeida*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de abordar o tema: Memórias na Escola, nos anos iniciais do ensino fundamental. As atividades foram realizadas a partir da leitura do poema: A Escola é, de Paulo Freire, além da utilização da literatura infantil, permitindo o diálogo e despertando as memórias construídas no espaço escolar.

Na perspectiva da brincadeira, dos sonhos, das memórias afetivas, do diálogo e da curiosidade, que apresentamos um relato em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, pois acreditamos que o diálogo, entendido amplamente, da expressão em múltiplas linguagens, permite a apropriação do saber e da experiência. Ainda nessa vertente, despertar para a importância do sonho como motor da transformação.

Segundo Freire (2009), “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana”, entendemos que, é preciso trabalhar a esperança para o sonho se tornar possível, não como uma vã esperança, e sim ativa para a construção do firme alicerce na busca de sonhos.

As práticas pedagógicas devem ser pensadas de acordo com a realidade do aluno e reconhecendo o cenário, pois a escola é um espaço pensado para o desenvolvimento nos aspectos sociais, culturais, emocionais e intelectuais.

Entendemos e reconhecemos a importância da postura do docente, uma vez que, é necessário ressignificar práticas pedagógicas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Seguindo o contexto exposto, para Moran (2000), numa sociedade da informação estamos reaprendendo a conhecer, comunicar, ensinar e também aprender; integrando o humano e o tecnológico; o individual, grupo e social.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi desenvolvido através de uma sequência de atividades que iniciou com o poema de Paulo Freire, A escola é, e livros de literatura infantil. Abaixo, nos quadros 1 e 2, compartilhamos as escolhas para realizar a proposta:

Quadro 1: Poema

<p>Poema: A Escola Autor: Paulo Freire</p>	<p style="text-align: center;">A ESCOLA</p> <p>“Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.”</p>
--	--

Fonte: Arquivo das autoras

Quadro 2: Livros

Livro	Autor	Ilustrador	Editora	Resumo
A escola que eu queria pra mim	Andrea Viviana Taubman	Cris Alhadeff	Zit Editora	O livro reflete o desejo de pais e crianças de que a escola seja um ambiente alegre e de crescimento tranquilo, com desafios encarados naturalmente.
A escola de Marcelo	Ruth Rocha	Iberto Llinares	Salamandra	A escola onde Marcelo estuda é muito divertida, ele tem muitos amigos e atividades para fazer.

Fonte: As autoras

Entendemos e destacamos a importância de práticas pedagógicas bem pensadas, elaboradas e planejadas, com isso, o planejamento de cada aula ocorreu em 8 etapas para melhor organização do tempo e das propostas em sala, além de facilitar no entendimento e as escolhas dos objetivos de cada processo, como mostra o quadro 3:

Quadro 3: Etapas

1ª etapa	Leitura do Poema: A Escola é
2ª etapa	Roda de conversa
3ª etapa	Ilustrando minha escola
4ª etapa	Contação da história: A escola que eu queria pra mim
5ª etapa	Recorte e colagem
6ª etapa	Contação da história: A escola de Marcelo
7ª etapa	Pesquisa
8ª etapa	Trabalho em grupo: Minha escola tem...

Fonte: As autoras

1ª etapa: Leitura do poema de Paulo Freire. Após a leitura, foi oportunizado o momento da biografia do autor.

2ª etapa: Roda de conversa para desenvolver diálogos entre os discentes, promovendo a fala e a escuta.

3ª etapa: O momento de ilustrar a própria escola, detalhando seus espaços, memórias e sentimentos.

4ª etapa: Contação da história: A escola que eu queria pra mim, com o intuito de trazer as vivências no espaço escolar.

5ª etapa: A atividade de recorte e colagem foi proposta na intenção de observar imagens de escolas em materiais disponíveis na escola como: jornais, livros e revistas.

6ª etapa: Contação da história: A escola de Marcelo, identificando o prazer de compartilhar vivências, aprender e adquirir conhecimento.

7ª etapa: Foi proposta uma pesquisa sobre a escola, como surgiu, sua história, anos de existência.

8ª etapa: Na última etapa, os alunos foram convidados a escrever num cartaz sobre o que mais gostam na escola, suas aprendizagens e conquistas.

Ressaltamos as práticas pedagógicas planejadas pelos docentes, reconhecendo a valiosa função do educador, uma vez que, é importante pensar o educando e educador como pertencentes do contexto real, que fazem e refazem a realidade, condicionados por elas, construindo histórias e humanizando-se (FREIRE, 2011).

Refletindo sobre o mundo mágico e lúdico da literatura infantil como um aparato instrumental que vem para facilitar o prazer da leitura, com isso compreendendo o mundo: “Literatura é arte, literatura é prazer...” (ABRAMOVICH, 1994).

Relaciona-se um relato de experiência de sucesso, que envolve uma sequência de atividades organizadas em etapas e a apresentação dos resultados,

produzidos na roda de conversa. Para Vieira (2005), contar histórias possibilita inúmeras trocas de experiências com fatos verídicos e contos que trazem a criatividade do imaginário humano.

Foram necessárias 8 aulas de 45 minutos para a realização da proposta, fazendo uso da literatura infantil como recurso didático e poema.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para desenvolver as atividades em sala de aula é imprescindível a amorosidade que, no pensamento grandioso de Freire é essencialmente ética. Para ele, o ato de amor está em se comprometer com a causa da libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987).

Cada etapa foi elaborada e desenvolvida com diálogos e reflexões, na roda de conversa, leituras e no compartilhar das memórias que, levaram os alunos a uma aprendizagem significativa. Destacamos algumas discussões das atividades que trouxeram retorno e participação ativa da turma. Os nomes das crianças aparecem indicados por letras maiúsculas, resguardando identidades.

1ª etapa: A primeira proposta foi a leitura do poema de Paulo Freire e contato com a biografia do autor.

Primeiramente foi lida para a turma e depois cada aluno leu uma parte, fazendo uma leitura compartilhada. Neste momento os alunos foram levados a conhecer a vida e algumas obras do autor. Alguns alunos se colocaram dizendo ter ouvido falar um pouco sobre Paulo Freire e que ele contribuiu para a educação.

2ª etapa: Roda de conversa para desenvolver diálogos entre os discentes.

A roda de conversa surge para dar voz e vez aos alunos, sendo convidados a falarem suas interpretações do texto ouvido e lido. Segundo Oliveira (2005), a roda de conversa tem como finalidade auxiliar na rotina, onde ocorre o desenvolvimento da comunicação, que é importante no dia a dia, pois por meio da conversa que se permite aprendizagens de várias competências.

Algumas perguntas foram feitas como: Qual o tema? Gostaram? O que mais chama a atenção de vocês? Quais memórias são despertadas ao ler? Recebi como retorno algumas falas como: fala da escola e sua importância na nossa vida (L); gostei de lembrar do parquinho (J); quando conheço novos amigos (D).

Nas falas, fica evidente que o poema teve o poder de despertar momentos de lembranças trazidas pelo contato com a escola. Os alunos aprendem, se desenvolvem e criam elos importantes para a vida.

Nesse mesmo caminho, Freire (1987) compara a importância do diálogo entre educando e educador, ele começa na busca do conteúdo programático, que para esta concepção de educação como prática de liberdade, a dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com seus educandos-educadores em uma situação pedagógica, na verdade acontece antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai ser dialogado, a inquietude em torno do conteúdo do diálogo é em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987).

3ª etapa: Um lindo momento para ilustrar a própria escola, detalhando seus espaços, memórias e sentimentos.

Foi proporcionado, escolher o lugar em que gostariam de fazer seus desenhos, após a roda de conversa para colocar no papel o que foi dito.

Compreendemos que se deve favorecer diversas habilidades, dentre elas a de desenhar como forma de expressão. Após a atividade, cada aluno apresentou para a turma sua arte, explicando seus pensamentos, memórias e anexando no mural da sala de aula.

4ª etapa: Momento da contação da história: A escola que eu queria pra mim, com o intuito de trazer as vivências no espaço escolar.

Na perspectiva apresentada, a literatura infantil é como um conjunto de qualidades que caracterizam um novo objeto que vai provocar um olhar de descobertas, exigidos nos novos tempos (COELHO, 2000).

Após a contação, observamos o entusiasmo dos alunos para compartilharem suas ideias, solicitando várias vezes. Para este momento, não realizamos perguntas, deixando que se colocassem primeiro e depois conduzindo as oportunidades.

Destacamos algumas falas como: Professora, a escola é lugar de gente feliz (I); estamos aqui para aprender e assim seremos melhores, com bons empregos (E); quando venho para escola, sinto que só cresço (A).

Depois das falas, aproveitamos para falar sobre a importância da instituição de ensino em uma sociedade, sobre ir à escola, ter compromisso e o que adquirimos nessa relação. Para Freire (2000), é por isso que o educador progressista, capaz e sério, não deve somente ensinar sua disciplina, mas desafiar ao pensamento crítico da realidade social, histórica e política.

5ª etapa: A atividade de recorte e colagem. Foi proposta com o objetivo de terem o contato com as imagens de escolas em materiais disponíveis na escola como: jornais, livros e revistas.

Os alunos realizaram a atividade no pátio da escola, aproveitando para, entre eles, debaterem mais sobre o que estavam aprendendo. Alguns alunos solicitaram divulgar suas colagens com outras turmas durante o recreio, defendendo a importância de comunicar aos outros seus aprendizados e feitos.

6ª etapa: Contação da história: A escola de Marcelo, identificando o prazer de compartilhar vivências, aprender e adquirir conhecimento.

Outro momento de história para a turma, agora em uma tenda disponibilizada no final do corredor, com “ar de aconchego”. Após a leitura, dividimos grupos de 3 alunos para que fizessem a leitura em outro momento, com a intenção de contribuir na prática leitora.

Práticas pedagógicas que despertem o interesse, o docente como mediador e organizador do processo, conduzindo o leitor na observação das estratégias do texto e na produção da criticidade, para não ser mero reproduzidor, mas co-produtor, para práticas leitoras plurais e não convergentes (DEBUS, 1996).

7ª etapa: Foi proposta uma pesquisa sobre a escola, como surgiu, sua história e anos de existência.

Foi solicitada uma pesquisa para os alunos conhecerem a escola e sua história, favorecendo um elo maior nessa relação de aprendizagem e memória. Os alunos realizaram entrevistas com funcionários e diretores da instituição, anotando em um diário de bordo suas pesquisas.

Ao final das coletas, compartilharam em sala de aula suas descobertas e curiosidades. Demonstrando em cada fala, muito entusiasmo na atividade, como podemos observar em algumas falas: quando ouvi que a escola já tem 30 anos, fiquei impressionada (G); o diretor disse que a nossa escola, quando abriu, só tinha 1 cômodo (J); muito legal ouvir tanta coisa da escola que estudamos e nem sabíamos (F).

8ª etapa: Na última etapa, os alunos foram convidados a escrever num cartaz sobre o que mais gostam na escola, suas aprendizagens e conquistas, representando suas sensações e opiniões.

O trabalho foi coletivo para incentivar a troca e o diálogo, permitindo que os discentes tivessem experiências com o outro durante a realização da tarefa.

Após a confecção, os alunos sugeriram colocar e apresentar em outros espaços da escola, para que todos vissem seus trabalhos e o que aprenderam. Além disso, quiseram apresentar em outras turmas, contando parte das histórias e a leitura do poema, demonstrando a importância para a formação do leitor.

Apontamos que, a leitura e a contação das histórias podem despertar o interesse do discente com planejamento e interação. Importante também, buscar temas direcionados com relação a faixa etária, pois com isso ela fará interlocuções existentes entre o real e aquilo que vive. Pois, o desafio, a partir do legado de Paulo Freire, é construir um processo educativo que “primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente” (FREIRE, 2007).

CONCLUSÃO

Os aspectos explorados e abordados através das etapas, com a inserção de atividades relacionadas com a literatura infantil e outros recursos, a prática pedagógica ganha destaque quando relacionada à construção do conhecimento pelo discente, pois por meio da atuação consciente do docente o processo se torna transformador. A perspectiva apresentada, nos desafia, fazendo pensarmos nas ações em relação a formação e emancipação de cada discente.

Apontamos a importância do papel docente, na concepção problematizadora, motivar o aluno, por meio da curiosidade e reflexão. Pois, a educação problematizadora, propicia a criticidade, percebendo-se integrante no mundo. Desse modo, compreendem que fazem parte de um aprendizado constante, no próprio movimento de descobertas.

Assim, diante do que foi apresentado e discutido no presente trabalho, conclui-se que as práticas pedagógicas e as metodologias podem ser transformadas e atualizadas de acordo com a realidade social e cultural dos discentes, cabendo ao docente utilizar a criatividade, pesquisar, planejar e renovar, para maior interação e aquisição do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, entendemos que os princípios político-pedagógicos da proposta educacional de Paulo Freire podem subsidiar, fortemente, a orientação de novos caminhos da prática pedagógica docente comprometida com ações coerentes, reflexivas e constantes com a formação integral do sujeito no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, E. S. D. **Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil.** Dissertação do Mestrado em Letras – UFSC. Florianópolis: UFSC, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2007, 14^a ed.

FREIRE, P. **Pedagogia da Solidariedade.** São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev e atual :Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M.; MASSETO, M.; BEHRENS, M. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-65.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUNQUEIRA F., GABRIEL A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação. 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 2^o edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.



CAPÍTULO 2

**O AMOR NO AMBIENTE
EDUCACIONAL: BELL HOOKS
COMO LEITORA DE
PAULO FREIRE**

doi: 10.48209/978-65-89949-30-2

*Lia Augusta Soares Santos
Rodrigo Castilho de Almeida*

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, temos como objetivo abordar a importância do amor no ambiente educacional, tomando como referência a obra de Paulo Freire e bell hooks. Quanto ao primeiro autor, buscamos apresentar alguns elementos básicos de sua filosofia e pedagogia, quanto à segunda, buscamos destacar a importância e influência dos trabalhos de Freire, bem como os acréscimos próprios de Hooks. Para tal, nosso texto divide-se em duas partes: 1) *Bases para uma ética pedagógica freireana*; e 2) *Bell hooks e a pedagogia amorosa*.

BASES PARA UMA ÉTICA PEDAGÓGICA FREIREANA

O primeiro livro escrito por Paulo Freire foi **Educação e atualidade brasileira**, em 1959. Desde então, o autor escreveu até sua morte, em 1997. Sendo assim, não seria possível em um artigo dar conta de toda sua obra, e nem faz parte de nosso objetivo. Nossa proposta é apresentar alguns pontos daquilo que constitui a filosofia que baseia a pedagogia de Paulo Freire, com o foco principal na noção de ‘amor’. Nesse sentido, podemos formular uma pergunta fundamental para a coesão do texto: Qual o papel do amor em uma educação como prática da liberdade? Tendo em vista tal questão, devemos também perguntar: visto que há inúmeras concepções sobre o amor, o que é o amor para Paulo Freire?; o que é a liberdade para o autor?; por que a ‘prática da liberdade’ é tão importante no interior de sua obra?

Se conseguirmos apontar algumas respostas para tais questões, nossa presente tarefa terá sido muito bem sucedida. Para tal, tomaremos como base três textos do autor: *Educação como prática da liberdade* (2020 [1967]), *Pedagogia do oprimido* (2020 [1970]) e *Pedagogia da indignação* (2021 [1997]).

O MUNDO E O HUMANO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Iniciemos pelo texto *Educação como prática da liberdade*. Nesta obra, Freire procura, entre outros temas, definir sua concepção de humano em relação

à sociedade. Tal modelo de raciocínio - partir de uma noção de humano que se desenrola para uma noção de educação - é característico do autor, de modo que, como destacou José Eustáquio Romão (2002, p.59) “a visão de mundo freireana, centrada na questão do processo pedagógico - sem a ele se limitar - expande-se para o universo mais amplo da concepção da vida, do homem e de sua ciência”.

Logo no início de *Educação como prática da liberdade*, o autor (2020 [1967], p.55) define o humano como um ente de relações, ou seja, sua existência depende das relações que cria no mundo e com o mundo. Com base no conceito de ‘relação’, Freire distingue o homem do animal a partir da oposição relação/contato. As *relações* se inscrevem na esfera humana, enquanto o *contato* na esfera animal. O autor relaciona tal oposição fundamental a uma série de outras, como ilustra a tabela a seguir:

Humano	Animal
relação	contato
reflexão	reflexo
racional	instintivo
integração	adequação

Simplificando a dinâmica exposta pelo autor, podemos dizer que, as relações que os humanos estabelecem com o mundo geram desafios impostos pelo contexto histórico, de modo que os humanos refletem acerca da realidade de forma racional, respondem aos desafios por meio da ação, e, na medida em que transformam a realidade, também transformam a si mesmos. Desse modo, os humanos estão integrados ao mundo. Já a coluna ‘animal’, deve-se a uma ausência de reflexão anterior à ação.

Vale lembrar que os humanos também podem responder de forma reflexa, e, em ocasiões especiais, apenas adequar-se ao mundo, de forma que ocorre o que o autor (2020 [1967], p.58) chama de ‘desumanização’. Porém, a coluna ‘humano’ comporta aquilo que é exclusivo de nossa espécie. Além disso, cabe

destacar que a noção de ‘crítica’ está muito próxima da noção de ‘reflexão’. Parece-nos que a crítica é uma reflexão que visa transformar a realidade, como sugerem as seguintes passagens: “A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica e, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos”. (FREIRE, 2020 [1967], p.56) Nessa passagem, ocorre a aproximação entre reflexão e crítica. Na seguinte, a especificidade da criticidade: “A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (*ibidem*, nota, p.58).

Há mais uma relação entre oposições, a qual deve ser destacada: integração-adequação; sujeito-objeto; e atividade-passividade. A relação entre as polaridades se dá de forma que o humano integrado é um sujeito por ser ativo. Já quando apenas adequado, é objeto por ser passivo (*idem*).

As premissas e definições fornecidas pelo autor conduzem-nos à noção de liberdade. Segundo o autor, a liberdade tem como condição a integração na realidade (*ibidem*, p.59). Nesse sentido, uma educação como prática da liberdade, é aquela que promove a atividade, a reflexão e o pensamento crítico. Já em *Pedagogia do oprimido*, o autor elabora a noção de natureza humana como algo constituído historicamente, onde o ser humano não é, mas *está sendo*. Assim, tal natureza é inacabada, bem como a própria realidade em si. Por conta disso, Freire rejeita uma concepção “fatalista” da realidade, onde o futuro está pré-determinado. Ou seja, a liberdade é possível, e o ser humano pode transformar-se e transformar o mundo. Há uma distinção importante usada pelo autor entre ser determinado e condicionado. Para ele, o ser humano possui a capacidade de transformar a realidade, mesmo estando condicionado por ela, de modo que Freire (2021 [1997], p.63) recusa “qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer”. Afim de destacar a mudança dupla de ser humano e realidade, destacamos mais dois pontos. O primeiro é que o autor afirma (2020 [1970], p.72), que

o ser humano possui uma “vocação ontológica e histórica de *ser mais*”, como se houvesse um motor inerente à essência humana que o leva a transformar-se. O segundo, no livro intitulado *Pedagogia da indignação*, é a afirmação do autor (2021 [1997], p.32) de que : “Não há cultura nem história imóveis. A mudança é uma constatação natural da cultura e da história”.

Engana-se, porém, quem crê que Paulo Freire seja um defensor da liberdade irrefreada. A ética freireana pressupõe que há uma relação dialética entre autoridade e liberdade, na qual uma regula a outra, e uma não existe sem a outra (FREIRE, 2021 [1970], p.38).

A disciplina da vontade, dos desejos, o bem-estar que resulta da prática necessária, às vezes difícil de ser cumprida, mas que devia ser cumprida, o reconhecimento de que o que fizemos é o que devíamos ter feito, a recusa à tentação da autocomplacência nos forjam como sujeito éticos (FREIRE, 2021 [1970], p.38).

O DIÁLOGO AMOROSO

Quanto à educação, Freire estabelece uma diferença entre dois tipos de educação. Aquela que busca tornar o ser humano passivo - direcionada para as massas com fins de oprimi-la - e aquela que volta-se para a prática da liberdade. Em sua crítica à *educação de massas*, o autor aponta que os mitos e a massificação operam expulsando os sujeitos das tomadas de decisões, acomodando-os à realidade. Com isso, a educação de massas é desumanizadora, pois, como vimos, o caráter humano está justamente na capacidade de refletir, criticar, ser ativo para com a realidade e transformá-la. Assim, uma educação humanizadora deve ser *crítica e reflexiva*. Deve ser voltada para a prática da liberdade.

Além disso, a educação deve ser *radical*:

“[o radical] Não é mero espectador no processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições[da época histórica]. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir.” (FREIRE, 2020 [1967], p.51).

Freire fornece uma noção diferente da comum de ‘radicalização’. Para o autor (2020 [1967], p. 69), a posição radical é “crítica e amorosa, humilde e comunicativa”, implicando na necessidade de diálogo acerca daquilo que o sujeito defende, bem como no dever, “por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio” (*idem*). Nesse sentido, o autor afirma que a posição radical é amorosa (*ibidem*, p.70).

Em *Pedagogia do oprimido*, “a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva” (FREIRE, 2020 [1970], p.34). Já em *Pedagogia da indignação*, o autor (2021 [1997], p.49) diz que o educador crítico deve ter amor pela liberdade.

Vimos que o amor aparece como ponto importante para uma educação que crie as condições para o surgimento de sujeitos radicais. Em um trabalho anterior de um dos autores do presente capítulo, Rodrigo C. Almeida¹, intitulado *Matemática, filosofia e diversidade: nos caminhos de uma educação dialógica*, foi apontado que o amor é tão importante, que é destacado como um dos elementos constitutivos do diálogo - motor da educação como prática da liberdade:

(...) Freire estabelece três fundamentos para o diálogo (FREIRE, 2005): 1) o amor, ao mundo e aos homens; 2) humildade, pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato de arrogância; 3) e fé nos homens, em sua vocação de *ser mais*. Como resultado, os fundamentos do diálogo estabelecem uma relação horizontal e de confiança entre educador-educando (VIEIRA; ALMEIDA, 2020, p.79).

Mas, afinal, o que é o amor para o autor? Nas obras estudadas por nós, encontramos uma definição negativa - dizendo o que *não* é o amor -, da qual podemos extrair algumas conclusões.

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não amam (FREIRE, 2020 [1967], nota, p.69-70).

1 Capítulo publicado em parceria com Ana Vieira.

Eis duas inferências possíveis: 1) *amor e dominação são excludentes entre si*; 2) tomando ‘óbice’ como ‘aquilo que impede algo’, a dominação impede por desumanizar/coisificar tanto o dominador como o dominado. Assim, por meio da lógica, podemos afirmar que *se há amor, então há humanização*.

Há uma outra afirmação, na qual podemos extrair mais uma inferência acerca da natureza do amor, mais especificamente, sua aspiração. Ao discutir, em *Pedagogia do oprimido*, acerca da resposta do oprimido para a violência do opressor, o autor aponta que:

(...) na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor (FREIRE, 2020 [1970], p.59).

Ou seja, a resposta dos oprimidos é um ato de amor por promover a liberdade e buscar a humanização. Segundo Freire, “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, 2020 [1970], p.60). Nesse sentido, a resposta do oprimido é um ato de amor porque a resposta dos oprimidos “se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 2020 [1970], p.59). Uma vez que, o direito de ser estando garantido, o ser humano buscará o ser mais, então o amor busca a humanização, a liberdade e a realização do ser mais de quem é amado.

Apontada uma definição do amor, devemos destacar que sua ética envolve o dever de amar, não só as pessoas, mas o mundo:

(...) urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do 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 tornamos capazes de amar o mundo (FREIRE, 2021 [1997], p.77).

BELL HOOKS E A PEDAGOGIA AMOROSA

Nesta segunda parte, pretendemos apontar para alguns elementos importantes da obra de Bell hooks, na qual podemos presenciar o surgimento de uma filosofia própria. No presente trabalho, porém, nosso foco repousa nas suas considerações acerca do papel do amor na educação libertadora. Assim, podemos repetir a questão fundamental, bem como seus três desdobramentos, anunciada na seção sobre Paulo Freire: *Qual o papel do amor em uma educação como prática da liberdade?*; visto que há inúmeras concepções sobre o amor, a) o que é o amor para Bell hooks?; b) o que é a liberdade para a autora?; c) por que a ‘prática da liberdade’ é tão importante no interior de sua obra?

BELL HOOKS COMO LEITORA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire teve grande influência na obra de Bell hooks. No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017 [1994]), a autora dedica um capítulo, intitulado ‘Paulo Freire’, ao pedagogo brasileiro. Já um outro livro, intitulado ‘*Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*’ (2020 [2010]), traz em seu início uma epígrafe do autor brasileiro. Há ainda um terceiro livro que compõe sua trilogia sobre a educação, intitulado ‘*Ensinando comunidade: pedagogia da esperança*’ (2003)². Para alguém familiarizado com a obra de Paulo Freire, os títulos de Hooks já indicam a forte influência do brasileiro. Além disso, um olhar atento sobre os trabalhos de Bell hooks aponta que os ensinamentos de Freire estão presentes não só em toda sua obra, mas também em sua trajetória: “Eu estava aos poucos me distanciando da educação. Em meio a esse distanciamento, encontrar Freire foi fundamental para minha sobrevivência como estudante” (HOOKS, 2017 [1994], p.30)

A autora conta que a obra de Paulo Freire foi uma das primeiras referências que teve sobre uma educação libertadora. Conta também sobre seu desejo e expectativas para conhecer o autor. O encontro ocorreu, e ambos se tornaram amigos:

2 Tradução a ser lançada pela editora Elefante em 2021.

Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. No curto período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica (HOOKS, 2017 [1994], p.31).

O contato com a obra de Freire, levou-a a rejeitar firmemente os pressupostos da educação bancária, descritos em *Pedagogia do oprimido*, bem como a uma busca pela educação crítica:

O sistema de educação bancária (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura) não me interessava. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como uma ameaça à autoridade (HOOKS, 2017 [1994] p.14).

É sobre alguns dos frutos do feliz encontro entre esses dois autores que trataremos a seguir.

A EDUCAÇÃO ENTRE O PRAZER E O ÓDIO

Em *Ensinando a transgredir*, Bell hooks relata que a experiência de estar em sala de aula teve diferentes significados em sua vida. Desde um lugar de prazer, como nas aulas que tivera na infância, até lugar de objeto de desprazer e ódio, como na maioria de suas aulas da graduação. Sobre a infância, ela diz (2017 [1994], p.10) que: “Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer”. Já quando entrou na graduação, “a sala de aula se tornou um objeto de ódio”, se parecendo “mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão” (*ibidem*, p.13).

Em sua experiência na graduação descobriu que a maioria dos professores “frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser” (*ibidem*, p.13-4). No livro *Ensinando o pensamento crítico*, a autora (2020 [2010], p.24) relata a mesma ex-

periência, porém de forma mais detalhada: “fiquei realmente abismada ao encontrar professores que pareciam ter como principal fonte de prazer na sala de aula o exercício do poder autoritário, esmagando nossos espíritos e desumanizando nossa mente e nosso corpo”.

Um aspecto de fundamental importância para sua compreensão de educação é o êxtase, ou o prazer em aprender. A autora aborda, durante vários momentos de sua obra, os preconceitos que sustentam um ambiente opressor em sala de aula. Dentre outros fatores, a ausência do entusiasmo na academia aparece como uma das causas para tal ambiente. A denúncia aqui é de que o tédio e a seriedade não podem ser encarados como sinônimos (HOOKS, 2017 [1994], p.17).

Vemos que Hooks pensava uma educação crítica, onde os conhecimentos não fossem depositados em alunos aptos a recebê-los, mas expostos a um olhar ativo e crítico. O tédio criticado pela autora decorre justamente da passividade imposta. Assim, destacam-se cinco pontos de grande importância para a noção da autora de pensamento crítico: 1) a postura ativa dos estudantes; 2) a conexão com a realidade; 3) o prazer; 4) a cura para a dor; 5) a integridade mente-corpo-espírito; e 6) o amor. Vejamos um pouco sobre cada um.

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. Nem a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção do prazer na sala de aula (HOOKS, 2017 [1994] p.16).

Sobre o pensamento crítico, seu cerne “é o anseio por saber - por compreender o funcionamento da vida” (2020 [2010], p.31). A autora destaca que a educação libertadora deve ligar “a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2017 [1994], p.32), de modo que a educação deve dialogar com as experiências afetivas de cada sujeito, bem como com sua história de vida. Além disso, a passagem para o pensamento crítico tem como um de seus objetivos a transformação da realidade, pois há a necessidade de “transformarmos o nosso pensamento para nos vermos como seres que mudam, ao invés de estarmos en-

tre os que se recusam a fazê-lo” (HOOKS, 2020, p.126). Além disso, há, também, um ponto fundamental, que é o emocional. Vemos na citação que o motor para o pensamento crítico é um anseio. Assim, a autora ainda aponta para o prazer que decorre da satisfação do anseio: “Quando ensino estudantes a serem pensadores críticos, espero compartilhar, servindo de exemplo, o prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação” (2020 [2010], p.35). Agora podemos destacar o ponto da postura ativa dos estudantes. Para a autora, o próprio “pensar é uma ação” (2020 [2010], p.31), e o prazer citado é justamente sobre essa dimensão ativa do pensamento. Ou seja, o prazer está ligado ao pensamento ativo que busca entender e transformar a realidade. Logo, os três primeiros pontos elencados por nós aparecem intimamente ligados.

Do que vimos acerca do pensamento crítico, o prazer está relacionado à ligação entre o pensamento e a realidade, uma vez que a ação se dá a partir da realidade e sobre ela. Tal noção está presente no capítulo intitulado *O prazer da leitura*, no qual a autora destaca que parte importante do processo de pensamento é a leitura, demonstrando sua preocupação com os ainda altos níveis de analfabetismo, bem como a privação da leitura como forma de dominação. Hooks (2020 [2010], p.204) destaca que a leitura pode manter o leitor “em contato com um mundo para além de si mesmo; oferece a possibilidade de se conectar”. Ou seja, a leitura não é só um processo mental, mas algo que liga nosso interior com um exterior. Nesta conexão reside o prazer da leitura.

A PEDAGOGIA ENGAJADA

Vimos que o entusiasmo e o prazer em sala de aula é um princípio importante para a pedagogia de Bell hooks. O próximo passo é passarmos para outro sentimento que não pode ser deixado de lado, segundo a autora: a dor. Tal movimento leva-nos a compreender o que Bell hooks chama de ‘pedagogia engajada’. Essa pedagogia fornece a ligação entre os três elementos vistos com os dois seguintes, a cura para a dor e a integridade mente-corpo-espírito.

Segundo a autora, “a pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor” (2020 [2010], p.47). A autora, então, traz a importância de que ambas as partes fazem parte do processo. Não deve caber apenas ao professor a dinâmica da sala de aula. Os alunos precisam estar engajados. Ao mesmo tempo, os professores também devem estar abertos aos alunos, e perceber sua incompletude (HOOKS, 2017 [1994], p.35). Além disso, a autora afirma que a base para a pedagogia engajada é uma comunidade entre as pessoas envolvidas: “Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade” (2020 [2010], p.36).

A autora aponta que a base para a pedagogia é a filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh:

Em sua obra, Thich Nhat Hanh sempre compara o professor a um médico ou curador. Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática. Enquanto Freire se ocupa sobretudo da mente, Thich Nhat Hanh apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito (HOOKS, 2017 [1994], p.26)

Eis outro ponto no qual Hooks afirma que está propondo algo a mais dos limites da obra freireana. O termo ‘engajado’ apresenta duas dimensões, a primeira diz respeito ao comprometimento e atividade mútuos, tanto por parte do professor, quanto do estudante. A segunda dimensão diz respeito ao engajamento entre mente, corpo e espírito. A primeira dimensão certamente está presente em Paulo Freire, a segunda, talvez não. Assim, a prática educacional deve ser voltada para o bem-estar mental, corporal e espiritual, o que traz a dimensão do cuidado - nas três dimensões citadas - para a educação (HOOKS, 2017 [1994] p.28-29), uma vez que a pedagogia engajada busca o crescimento integral do estudante. Com o crescimento do estudante, também há um crescimento do professor (HOOKS, 2017 [1994], p.35).

Tendo em vista a necessidade do cuidado espiritual, a autora afirma que uma prática educacional deve levar em conta a dor (HOOKS, 2017 [1994], p.86).

Assim, a dor dos estudantes é algo a ser trabalhado na educação, bem como o próprio processo de teorização que busque a libertação deve levar em conta este sentimento, como ilustra a seguinte citação:

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender - apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (HOOKS, 2017 [1994], p.83).

A teoria aparece como possibilidade de cura, para uma dor que não é só física, mas também psíquica/espiritual. É importante ressaltar que Hooks pensa a teoria junto da prática, ou seja, está propondo uma teoria e uma prática para a cura na teoria e na educação: "(...) podemos criar uma teoria (...) capaz de se dirigir diretamente à dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes palavras de cura, estratégias de cura, uma teoria da cura" (HOOKS, 2017 [1994], p.103). Assim, a teorização é um caminho para "darmos nome a toda a nossa dor - de fazer toda a nossa dor ir embora" (Hooks, 2017 [1994], p.104).

Chegamos, então, ao quarto e quinto elemento fundamental da pedagogia de Bell hooks, a cura para a dor, e a integridade mente-corpo-espírito. Vimos, até aqui, dois pontos em que Bell hooks aponta incrementos à obra de Paulo Freire, a importância do prazer em sala de aula, e da cura corporal e espiritual. Avancemos ao sexto ponto, o amor.

O AMOR NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Em um dos capítulos de *Ensinando a transgredir*, intitulado 'Eros, erotismo e o processo pedagógico', Hooks aborda o papel do amor na educação. Visto que a autora aponta para a importância de uma presença integral na educação, bem como a cura do espírito, defende, então, a importância do amor nesse espaço. Essa última afirmação deriva de sua frase inicial do texto *Vivendo de amor* (2010 [1993]): "O amor cura. Nossa recuperação está no ato e na arte de amar".

Bem como Paulo Freire salientou que temos o dever de amar e que o amor é essencial para uma educação como prática da liberdade, Bell hooks relata que aprendeu “(...) que a paixão tinha sim um lugar na sala de aula, que Eros e o erótico não tinham de ser negados para que o aprendizado acontecesse” (HOOKS, 2017 [1994], p.255-6).

Seguindo as concepções da autora Sam Keen, Hooks adverte que a potência erótica não se restringe ao campo do estritamente sexual. Eros seria a força que age sobre todas as formas de vida, impulsionando-as a passar da potência à existência real. Eros é entendido, então, como “(...) uma força que auxilia o nosso esforço geral de auto-atualização” (HOOKS, 2017 [1994], p.258).

Antes de avançarmos no papel do amor na educação, retomemos a questão que levantamos sobre Freire: o que é, afinal, o amor? Bell hooks publicou uma série de livros sobre o amor. Por conta do escopo do presente trabalho, nos restringimos a apenas algumas considerações presentes em *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2020 [2000]). Neste livro, a autora adota a definição usada por Scott Peck, na qual:

Ele define o amor como “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa”. Para desenvolver a explicação, ele continua: “O amor é o que o amor faz. Amar é um ato da vontade - isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar” (HOOKS, 2020 [2000], p.47).

Já em *Ensinando o pensamento crítico*, a autora retoma alguns elementos essenciais que refinam a definição apresentada: o amor é “uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (2020 [2010], p.239). A autora (2020 [2010], p.244) ainda acrescenta: “não existe amor sem justiça”.

O movimento executado por Bell hooks é o de retirar o amor da esfera puramente sentimental, ou então como uma força que busca simplesmente a atração - quanto a este último elemento, vide o texto *Os instintos e seus destinos* (2010 [1915]) de Sigmund Freud - para conceber o amor de uma forma ética. No

texto freudiano referido, até mesmo o sadismo é compreendido como uma certa forma de amor, visto que está na esfera do prazer sexual e comporta a função de atração. Vemos que, tanto as concepções apresentadas sobre Paulo Freire, como as concepções de Bell hooks, diferem desta. Podemos desenvolver melhor este ponto.

Segundo Freud (2010 [1915], p.65), “o sadismo consiste em prática de violência, exercício de poder tendo outra pessoa como objeto”. Ainda que misturado com o ódio, o sadismo não deixa de ser uma das manifestações do amor e do Eros. Já para Bell hooks, “despertar para o amor só pode acontecer se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação” (HOOKS, 2020, p.123). Ou seja, Freud não está levando em conta uma ética sobre o amor, muito menos a vontade consciente, ao passo que Hooks procura estabelecer parâmetros para que o amor seja algo consciente - uma vontade que implica escolha - e bom, excluindo a dominação e o exercício de poder. O mesmo podemos destacar acerca de Paulo Freire. O autor identifica na subjetividade dos opressores um predomínio do desejo por controlar os oprimidos a tal ponto que eles se tornem algo inanimado, coisa. Nesse sentido, o amor do opressor seria sádico, uma vez que Freire adota a definição de Fromm, na qual o sadismo é o “prazer do domínio completo sobre outra pessoa” (FROMM apud FREIRE, 2020 [1970], p.64, tradução nossa). Na sequência, o autor destaca um deslocamento quanto ao objeto do amor do opressor, pois o opressor não ama a pessoa que oprime, mas o próprio ato de oprimir. Dessa forma, o amor do opressor é “um amor às avessas - um amor à morte e não à vida” (FREIRE, 2020 [1970], p.64). Ou seja, alguém que domina e exerce poder sobre uma pessoa, não a ama.

A concepção de amor adotada por Bell hooks, leva-a a defender uma ética que seja amorosa, bem como um amor que seja ético, pois “abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor - “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento - em nosso cotidiano” (HOOKS, 2020, p.130).

Além da ressonância dos dois autores quanto à exclusão da dominação como forma de amor, há mais dois pontos que gostaríamos de destacar acerca das semelhanças entre a concepção de amor em Bell hooks e Paulo Freire. O primeiro ponto diz respeito ao amor à vida.

Segundo Bell hooks, viver uma vida segundo a ética amorosa exige a valorização e o “cuidado com a vida e o bem-estar humanos” (HOOKS, 2020, p.124). Já sobre Freire, Valdir Borges (2014) utiliza a expressão ‘princípio ético-crítico freireano³’ para designar a defesa da vida e do direito à afirmação da existência: “o princípio ético-crítico freireano está assentado na vida, pois sua ética pedagógica libertadora está construída a partir do oprimido, do ser negado” (BORGES, 2014, p.215). Segundo o autor (2014, p.214), compreender tal princípio requer o exame das noções de ‘ser humano’ e ‘mundo’ em Paulo Freire. Isso porque “Nessa compreensão ética da vida, da existência, o ser humano é concebido como aquele que se realiza e se faz no mundo e com o mundo, autor da própria história, protagonista do seu destino, na autonomia e na liberdade” (BORGES, 2014, p.222).

O segundo ponto a ser destacado, está no papel da transformação da realidade. A ética amorosa de Bell hooks (2020, p.126) impõe a necessidade do alinhamento entre os valores e as ações, teoria e prática, precisando estar em todas as dimensões da sociedade (HOOKS, 2020, p.123). E, também, a sociedade não pode mudar verdadeiramente sem o amor, pois, segundo a autora, o amor é fundamental para que um movimento que lute contra a dominação seja bem sucedido (2020 [2010], p.239). Por sua vez, para que o amor não seja limitado ao indivíduo, deve acontecer uma mudança radical em nossa estrutura social. Somente a partir de tal mudança, o amor pode alcançar todos os aspectos da nossa vida (HOOKS, 2020, p.123). Tal dimensão da transformação da realidade também é salientada por Borges:

O princípio ético-crítico freireano, também conhecido como práxis libertadora, é uma ação cultural voltada à intervenção e modificação da rea-

3 Expressão que, segundo o autor, foi cunhada por Enrique Dussel.

lidade mediatizada pela prática educativa, entendida como atitude ética (BORGES, 2014, p.229).

Sobre a relação entre o amor e a educação, podemos dizer que Bell hooks vê o amor no processo educativo como algo de grande importância para o próprio educador. Para Bell hooks, há uma grande importância na “vida com propósito” (HOOKS, 2020, p.101-102)., de modo que “o trabalho que escolhemos terá grande impacto em nossa capacidade de ter amor-próprio” (HOOKS, 2020, p.101). Ainda para a autora (2020, p.102), é possível experimentar uma satisfação no trabalho simplesmente por meio do comprometimento total com o mesmo. Hooks ainda vai além, ao especificar que o ambiente de trabalho deve ser amoroso, para que o profissional experimente a sensação de bem-estar e possa desempenhar bem suas funções. Tais elementos constituem a “ética amorosa no trabalho” (HOOKS, 2020, p.102). Com base no que foi visto, podemos especificar em relação ao educador. Assim, é importante que haja uma boa relação, tanto entre educador e educando, quanto do educador com outros colegas de trabalho (educadores e demais funcionários).

Especificamente na relação professor-estudante, a autora afirma que “Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal” (2020 [2010], p.239). Para a autora (*idem*), esta é a condição fundamental para um convívio no qual professores “aprendem enquanto ensinam, e estudantes aprendem e compartilham conhecimento”.

(...) quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula. Quando trabalhamos para afirmar o bem-estar emocional dos estudantes, estamos fazendo o trabalho do amor (HOOKS, 2020 [2010], p.240).

Por fim, destacamos anteriormente que o amor é diferente da dominação, e que a autora constatou que muitos professores tiram seu prazer justamente do exercício de poder. Quando levamos em conta o amor, este gera justamente o contrário de um autoritarismo, mas sim, um compartilhamento do poder no espa-

ção educativo: “o amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo” (2020 [2010], p.239).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossos estudos sobre a concepção de natureza humana em Paulo Freire, vimos que, graças ao poder de reflexão e ação sobre o mundo, ser humano é ter a liberdade para, apesar dos condicionamentos impostos pela realidade, poder transformá-la. Vimos, também, que 1) a humanização é condição necessária para o amor, ao passo que 2) a dominação exclui sua possibilidade; e 3) o amor busca a humanização, a liberdade e a realização do ser mais de quem é amado. Tal amor é necessário não só para a educação mas para a própria formação de uma comunidade, entendida como mais do que a simples “justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora” (2020 [1967], p.62).

Vimos que a compreensão da pedagogia de Bell hooks depende da conexão entre cinco elementos fundamentais: 1) a postura ativa de quem aprende; 2) o prazer em ensinar e aprender; 3) a conexão do pensamento com a realidade; 4) a cura para a dor; 5) a integração entre mente-corpo e espírito; e 6) uma ética amorosa.

Hooks apropria-se criticamente do termo ‘educação como prática da liberdade’ usado pelo educador Paulo Freire, acrescentando o entusiasmo e o prazer de aprender como elementos importantes para este processo, e unindo suas concepções à pedagogia engajada de Thich Nhat Hanh, na qual a educação busca a autoatualização da pessoa como um todo, composta por mente-corpo-espírito. Ao pensar na autoatualização, e a cura do espírito, Hooks recorre à Sam Keen, autora que vai contra a negação de Eros em sala de aula, e o propõe como força propulsora da autoatualização de tudo o que é vivo. Além disso, Hooks ainda acrescenta as definições de amor como busca pelo crescimento espiritual, bem como uma dimensão ética, na qual só existe amor se houver cuidado, compromisso, responsabilidade, confiança, respeito e conhecimento.

Há decorrências do fato de o amor ser diferente do prazer: não adianta que o prazer seja obtido por meio da dominação, assim como é imprescindível o prazer no processo de aprendizagem. Finalizamos destacando o amor como elemento central para que a educação engaje professor e estudantes em uma comunhão, levando à transformação de si e da realidade:

O amor em sala de aula prepara professores e estudantes para abrir a mente e o coração. É a base sobre a qual toda comunidade de aprendizagem pode ser construída. (...). O amor sempre nos afastará da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará (HOOKS, 2020 [2010], p.244).

REFERÊNCIAS

BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n.41, p.213-231, jan./abr. 2014.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como prática da liberdade**. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____ (1970). **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____ (1997). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros textos**. org. Ana Maria de Araújo Freire. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREUD, Sigmund (1915). Os instintos e seus destinos. in: **Obras completas vol. 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOOKS, bell (1993). Vivendo de amor. trad. Maisa Mendonça. in: **Portal Geledés**, 09/03/2010, consultado em 10/09/2021, disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>

_____ (1994). **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____ (2000). **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

_____ (2010). **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

ROMÃO, José E.. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez editora, 2002.

VIEIRA, Ana M. S.; ALMEIDA, Rodrigo C. de. Matemática, filosofia e diversidade: nos caminhos de uma educação dialógica. in: **Série Educar vol. 31 - Educação especial e inclusiva**, Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020, p.78-81.



CAPÍTULO 3
**CENTENÁRIO PAULO FREIRE E
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL: por uma leitura
crítica e consciente da realidade**

doi: 10.48209/978-65-89949-30-3

Anne Caroline Nava Lopes

INTRODUÇÃO

Este texto foi escrito tanto para os estudantes das Ciências Humanas e Sociais quanto para qualquer profissional do campo da educação. Seu objetivo é celebrar a memória de Paulo Freire e o seu centenário além de ser um instrumento de aproximação teórica com os eixos norteadores de uma estruturação de um processo crítico e libertador da educação tão necessários e urgentes no Brasil, onde os tempos atuais apontam uma fragilidade da educação a partir do conjunto de reformas das normativas que disciplinam o referido campo.

Partindo de uma obra clássica de Freire, qual seja, a “Pedagogia do Oprimido”, temos o desafio de pensar a necessidade de ressignificar valores e postulados essenciais da educação nos anos 2021 no Brasil no momento de tensionamento político e polarizações ideológicas que, em linhas gerais, desconsideram e se apropriam de uma narrativa de desmonte do legado de Paulo Freire no Brasil e no mundo. Nesse sentido, as palavras de Freire na obra supracitada se colocam como uma grande necessidade de transformação social em contextos políticos difíceis para a educação no país. Assim:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, p. 57, 1997).

Com efeito, esse debate se faz urgente para efetivamente proporcionar uma leitura crítica indispensável à atual política educacional no Brasil que além de cortes orçamentários históricos instituiu a partir de medidas normativas um conjunto de diretrizes institucionais prejudiciais à educação, como por exemplo, a flexibilização dos currículos, a adoção aparentemente equivocada de normas educacionais precarizadas do trabalho do professor no ensino público brasileiro tal qual apresenta-se na reformulação da BNCC, além de outros pontos preocupantes e ensejadores de visibilidade.

O caminho reflexivo traçado no presente texto aborda, como ponto de partida, os desafios de uma educação libertadora que seja possível em contextos político-ideológicos que negam a educação e evidenciam um retrocesso institucional a partir de imposições normativas como a Lei nº 13.415/17 e o novo texto da BNCC.

Nesse sentido, as lições de Freire são indispensáveis para a construção de uma reflexão sobre o importante papel do professor, da sala de aula, da leitura crítica e questionadora do mundo e da inspiração de resistência política que possa proporcionar a luta por uma educação mais equânime e digna no Brasil apesar dos flagelos de um retrocesso normativo ora imposto.

“SE A EDUCAÇÃO SOZINHA NÃO TRANSFORMA A SOCIEDADE, SEM ELA TAMPOUCO A SOCIEDADE MUDA”: A FORÇA DAS PALAVRAS DE PAULO FREIRE NA CONSTRUÇÃO CRÍTICA DO SOCIAL

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire expõe o papel da educação como um ato político, que deve libertar as pessoas por meio do desenvolvimento da “consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade”. Assim, ele defende uma educação que incentive a criticidade do aluno em âmbito de formação humana e escolar.

A partir disso, não seria um equívoco relacionar as imbricações da escola com o contexto social, político, econômico e ideológico que está presente no seu entorno e que, por vezes, (des)estrutura o seu próprio campo quando estabelece um processo desigual de acesso ao ensino, ou, quando legitima um intencional projeto (grifo meu) de desigualdade no processo ensino-aprendizagem por meio de regulações neoliberais que minam o campo da educação no Brasil.

Com tudo isso, o verdadeiro ato educativo, que não sirva à alienação — e sim à libertação —, se apresenta como algo inatingível, utópico e cada vez mais distante das salas de aula e das relações sociais de ensino-aprendizagem. Tal contexto é extremamente perigoso em tempos de disseminação de ódio e de um

contexto político negacionista da ciência e, mesmo, para espanto do mundo, da negação sem sentido das contribuições da grande referência pedagógica brasileira que é Paulo Freire.

Cumprido ressaltar que o ano do centenário de Paulo Freire coincide com o ano de um dos mais intensos cortes orçamentários para a educação no Brasil. A Educação é a área mais atingida pelos cortes orçamentários do atual governo brasileiro, conforme o decreto nº 10.686. Desse modo, o Ministério da Educação teve R\$ 2,7 bilhões bloqueados, o equivalente a 30% do total bloqueado, que corresponde a R\$ 9,2 bilhões. E teve R\$ 2,2 bilhões vetados. Ao todo, quase R\$ 5 bilhões a menos. Não são apenas números, são a desagregação do sistema educacional público brasileiro.

A contradição do discurso de defesa da educação pública no Brasil que sustenta ser a mesma um serviço essencial (grifo meu) aparece nos números, nas cifras, mas fica escancarada nos cortes orçamentários e na fragilidade dos argumentos políticos que se dizem responsáveis para não comprometer o conhecido teto de gastos, cujos cortes sempre têm a educação com alvo principal e certo.

Sem dúvida, esse contexto de desvalorização da educação alimenta uma crise no sistema educacional de proporções gigantescas intensificadas pela pandemia da Covid-19 no país que atinge não apenas os alunos, mas, entra em rota de colisão com os professores já muito desvalorizados e comprometidos em sua autonomia pedagógica por um conjunto de reformas na educação que embarçam sua atuação em amplo sentido. Assim, ainda são muito atuais as visões de Giroux sobre a temática:

Para que os professores e os outros se engajem em tal debate, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas

a crescente perda de poder dos professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Nesse aspecto, diferente de outros movimentos de reforma educacional do passado no Brasil, o atual apelo por “reforma” educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes do ponto de vista do pacote de desmontes da educação pública na história do país.

Assim, pode-se destacar, por exemplo, a reforma do Ensino Médio, em 2017, por meio da publicação da Lei nº 13.415/17 e seus reflexos de retrocesso em várias acepções. Muitos pontos poderiam ser destacados criticamente. Um deles, por exemplo, refere-se a sua implementação por medida provisória e, como tal configurou-se como um instrumento que abriu pouco espaço para participação dos profissionais de educação.

Com efeito, esse curso decisório estabelecido vai de encontro ao preconizado na meta 19 do PNE, que prevê a gestão democrática da educação, com efetiva consulta pública à comunidade escolar. Importa destacar que é imprescindível em qualquer proposta de reforma da educação fomentar à participação e à consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos pedagógicos e currículos escolares, pois são esses os atores sociais diretamente envolvidos no processo que paradoxalmente os exclui.

Para Moura e Lima Filho (2017), o discurso que defende a Reforma do Ensino Médio urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos governistas que justificam o processo são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se, sobretudo, em três aspectos: (1) crítica ao assim denominado currículo rígido e, em consequência; (2) na necessidade premente de sua substituição por outro flexível, enxuto e dinâmico; (3) na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no Ensino Médio, de forma a valorizar a escolha dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado protagonismo juvenil.

Apenas para não perder a oportunidade de apontar o rol das fragilidades e problemas em torno da educação nos últimos anos no Brasil podemos citar as imposições normativas reguladoras da educação à distância, a flexibilização dos currículos, a implementação do “notório saber” e o desmanche dos currículos das Ciências Humanas e Ciências da Natureza pela BNCC. Nada foi pensado no que diz respeito a valorização da profissão docente e muito menos foi apontado caminhos para a superação de desigualdades históricas no acesso ao conhecimento restando no texto prolixo uma amarração retórica de competências e habilidade a partir de códigos alfanuméricos que fazem sentido apenas numa lógica homogeneizadora descolada da realidade. Assim, numa contribuição crítica de Maciel:

Diante de todo exposto, constata-se que mudanças curriculares serão inócuas se não forem acompanhadas de melhorias na estrutura do sistema educacional, especialmente com investimento na área, a fim de se viabilizar a formação de corpo docente qualificado (e valorização da carreira) e a reforma da infraestrutura física e dos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino. A evasão escolar, apontada como o problema que demandou a reforma curricular, é uma questão bem mais complexa e envolve uma série de fatores que ultrapassam a rigidez do currículo do ensino médio, dentre os quais a violência, a necessidade de ingresso precoce e precário no mercado de trabalho e a gravidez na adolescência. (MACIEL, 2019, p. 13).

Destarte, os principais problemas da educação brasileira estão relacionados à baixa qualidade do ensino, principalmente por falta de infraestrutura nas escolas e de precarização da profissão de professor. No entanto, a reforma da educação não contribuiu para resolver nenhuma dessas questões mais profundas; é preciso ter em mente que as causas do problema, e não os seus sintomas, devem ser o foco da intervenção legislativa (MENEGUIN, 2017, p. 88).

Para Maciel (2019, p. 22), é notório que o modelo educacional brasileiro mostra sinais de esgotamento há décadas. O país está longe de ter alcançado um padrão aceitável de ensino básico público, apesar dos comandos constitucionais sobre o tema. Isso significa que existe um problema social complexo e atual que demanda solução pelo poder público. A intervenção legislativa é necessária com a finalidade de implementar soluções mais adequadas à consecução dos objetivos educacionais exigidos pela CF/88.

Dessa forma, referindo-se especificamente à Lei 13.415/17, Maciel complementa de maneira crítica o caminho arenoso e deficitário do ponto de vista da reforma por meio da atual regulamentação legal. Assim:

Porém, isso não significa que o projeto educacional trazido pela Lei 13.415/17 seja a melhor alternativa. A necessidade de mudança normativa não implica qualquer mudança; inclusive, pode gerar mais prejuízos do que a manutenção do status quo legislativo. É preciso que sejam levantados argumentos racionais que justifiquem a escolha legislativa feita, mostrando que é melhor que outras opções existentes e até mesmo que a legislação previamente vigente. Na análise da exposição de motivos e documentos anexos à proposição na época de sua tramitação, já se destacou que não foram expressamente sopesadas nenhuma dessas questões. (MACIEL, 2019, p. 22).

É importante destacar que do ponto de vista social e histórico as reformas consubstanciadas num conjunto de leis deficitárias e que longe de apontar um caminho de resolução dos problemas estruturais acaba sedimentando mais profundamente as dissimetrias e inequidades da educação brasileira, muito ainda voltadas para aquilo que Paulo Freire designou de “educação bancária”. Reforça-se que o referido conceito é pensado neste texto em sua dimensão mais ampla, isto é, aquela pela qual se reproduzem desigualdades, opressões e autoritarismos.

A respeito disso, a educação bancária, como já sinalizado, é um conceito muito conhecido de Paulo Freire e, se refere a uma prática de ensino que reproduz a sociedade opressora.

Com efeito, é preciso pontuar que as medidas de reformas da educação do atual governo brasileiro, analisadas em seu conjunto e, apenas colocadas aqui de maneira sintética, como um primeiro passo de reflexão sobre os múltiplos problemas da educação no Brasil atualmente, já conseguem indicar traços do fomento verticalizado, de arranjo neoliberal e caráter impositivo da educação bancária. Assim, numa outra acepção, seu sentido dentro do campo de atuação professor-aluno atinge, a partir das reformas, o estreitamento da educação num viés técnico, acrítico e meramente reprodutor.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 1987, p.39).

Na contra mão da via libertadora pensada por Freire, pode-se fazer referência a outra normativa também endossadora da reforma da educação brasileira, qual seja, o novo texto da Base Curricular Comum Nacional – BNCC.

Assim, Branco et al (2018, p. 48) apontam o cenário atual que se apresenta conduzindo a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perdeu espaço no campo educacional. Por outro lado, segundo eles, a formação de indivíduos que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais valia, tem se consolidado vertiginosamente. Nesse pressuposto, concluem, que diante da crise do capital e da situação financeira que o país e o mundo atravessam, urge para os empresários a reforma educacional brasileira, desde que atenda aos seus interesses.

Nesse contexto, acrescentam Branco et al (2018, p. 48) situa-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei no 13.415/2017 e na participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões.

Entre alguns dos retrocessos promovidos pela BNCC destacam-se: a diluição dos conteúdos, as disciplinas passando a ser abordadas a partir de eixos temáticos generalistas, flexibilidade das Ciências Humanas e das Ciências da

Natureza, a frágil construção da figura do “protagonismo juvenil” e a defesa da importância do ensino baseado no desenvolvimento de “competências e habilidades”, mas não aponta, em nenhum momento, a resolução de problemas infra estruturais elementares e nem aborda a valorização da docência, dentre muitas outras medidas previstas em seu corpo que desmancham a educação brasileira apenas reproduzindo visões que não se ajustam a realidade e necessidades educacionais do país. Assim, como diz Marsiglia et. al (2017, p. 118),

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Nesse sentido, é indispensável afirmar que com a reforma da educação a nossa realidade educacional não avançou e nem vai conseguir avançar. É importante dar visibilidade a uma leitura crítica sobre o contexto engessado das reformas porque isso permite alcançar a visão de efetiva fratura da educação, que neste país podem ser analisadas dentro de um processo político de dominação e autoritarismos.

É exatamente nesse aspecto que as leituras de Paulo Freire se fazem importantes porque elas são norteadoras de esperança e de desconstrução e refazimento do campo educacional pelo viés crítico e libertador.

Por fim, de acordo com Paulo Freire, a conscientização exige um engajamento da ação transformadora, que prepare os homens no plano da ação para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 2016). Desse modo, aponta-se ao horizonte para o movimento constante que deve ser articulado no âmbito educacional para a superação de todas as amarras opressoras disfarçadas de reformas. Urge o despertar de uma consciência crítica que possa ser resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível perceber que a partir da análise das reformas ocorridas no âmbito da educação, do processo da implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, evidencia-se o favorecimento de interesses do empresariado em detrimento do efetivo melhoramento da educação pública brasileira atravessadas pelas políticas neoliberais e pelos movimentos político-ideológicos negacionistas que percebem a educação como gasto e não como política séria de desenvolvimento de uma nação.

Assim, as reformas estão sendo empreendidas com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, o que acaba demonstrando que a implantação da nova BNCC e da Reforma do Ensino Médio, por exemplo, não têm como função precípua a resolução de problemas da educação e muito menos visa a melhoria da qualidade do ensino, mas se revela fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas.

No centenário Paulo Freire, não temos muito a comemorar diante das reformas, mas temos um marco importante da Pedagogia no Brasil e no Mundo que pode servir de inspiração de um movimento de luta e de resistência dos profissionais da educação no país que efetivamente buscam o aperfeiçoamento de qualidade do sistema de ensino e de justiça social.

Esse marco deve ser sim celebrado, como um caminho, uma perspectiva, uma alternativa de viabilizar uma prática mais democrática e crítica aos campos de disputas no âmbito da educação que seja capaz de tornar-se símbolo de busca de equidade, justiça, valorização da docência e de uma forma mais coerente de implementação de leis que possam diminuir os abismos da educação brasileira, majoritariamente reprodutora do *status quo* e da desigualdade social em nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível In: » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. (Acesso 09/09/2021).

BRANCO, E.P et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. In: Debates em Educação | Vol. 10 | Nº. 21 | Maio/Ago. | 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In M. Gadotti, Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Giroux, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACIEL. Caroline Stéphanie Francis dos Santos. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84925, 2019.

MENEGUIN. Fernando. Balizas Para Uma Metodologia e Estudos de Caso. In: MENEGUIN, Fernando; SILVA, Rafael Silveira (Org.). Avaliação de Impacto Legislativo: cenários e perspectivas para sua aplicação. Brasília: Senado Federal, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109- 129, jan./jun. 2017. Disponível em: Acesso em: 16/09/ 2021.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.



CAPÍTULO 4

ADOTANDO O ESTILO FREIREANO PARA COMUNICAR: O ENVIO DE CARTAS PEDAGÓGICAS

doi: 10.48209/978-65-89949-30-4

Giselda Mesch Ferreira da Silva

Caro companheiro:

Saudações freireanas.

Há muito gostaria de falar-te acerca de questões que muito me inquietam e que dizem respeito a atitudes de alguns educadores que, na escola em que trabalhávamos juntos, faziam da teoria freireana a máxima de seu discurso. Fazias belas coisas que deixavam todos admirados com a retórica. No entanto, no seu dia-a-dia, estes mesmos educadores agiam extremamente oposto à prática de Paulo Freire.

Resolvi escrever-te, pois me faltou coragem de falar, pessoalmente, principalmente pelo fato de, talvez, não ser compreendida e mal interpretada.

Penso que, uma vez apresentados à teoria freireana e vivenciá-la na prática escolar, como era o caso da escola que trabalhávamos em meados dos anos 2000, é impossível separá-la de nossa vida diária. Ela vira nossa prática cotidiana. Mais que isso, passa a ser nossa concepção de vida.

Estes a quem me refiro não a assumiram de corpo e alma, somente “tomaram emprestados” conceitos que não chegaram à tomada de consciência, segundo Paulo Freire (1980), tão necessária a conscientização. Escola esta que, por sinal, trazia na sua designação o nome do grande educador Paulo Freire e, portanto, balizava sua metodologia em seus princípios.

A partir daqui, passarei a detalhar os princípios que não só enfeitavam as paredes da escola àquela época, como faziam parte do processo ensino aprendizagem que vivíamos até então, como bem deves lembrar, buscando rememorar período tão significativo vivido por nós, àquela época.

AMOROSIDADE

Ser amoroso para Paulo Freire não significa ser licencioso, permissivo nas relações que travamos ao longo da vida. Ser amoroso é respeitar o outro como ele é.

Ser amoroso é ver o outro como um ser em construção que, se percebendo inacabado, busca constantemente seu aperfeiçoamento na trama da vida, como o educador dizia “significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 1999, p.21).

Para Paulo Freire (2017) a amorosidade exige escuta, dialogicidade, pois:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (p. 110).

Estaria o amor descomprometido, sem denunciar a injustiça e a opressão? Estaria o amor inerte frente à causa dos menos favorecidos e de mãos dadas com a desigualdade? Seria eu amoroso com a vida se me despreocupasse com a verdade e a preservação da vida? Segundo Freire (2017):

Porque é um o ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade, não pode ser pretexto de manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, senão amo os homens, não me é possível o diálogo (p.111).

E qual a causa do amor? Em que se sustenta a amorosidade? Acreditamos que a amorosidade proposta por Freire tem o lastro no cuidado com a figura do outro, independente de raça, credo, gênero ou opção política. Trata-se de um cuidado respeitoso de seres que, por estarem no mundo, fazem dele um lugar melhor para se viver.

Esta presença ontológica do homem no mundo é uma presença amorosa de quem não é, mas busca ser. Ser ético, ser sujeito, ser humano em toda a plenitude que o sentido da palavra pode desencadear é a maior prova de amor. Amor à vida, a natureza e ao próximo.

HUMANIZAÇÃO

Impossível passar pelas obras de Paulo Freire sem se deparar com tal expressão. Humanizar é o mote maior de sua obra que anuncia a necessidade de educar para humanizar.

Com o propósito de esclarecer a humanização, o educador aborda a desumanização vivenciada pelo ser humano ao longo da história, devido a frequentes situações desumanas em que ele foi exposto pela lógica excludente opressor/oprimido. Freire (2017) declara:

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (p.40).

Freire (2017) anuncia a desumanização, “ser menos”, e propõe alternativas de humanização, “ser mais”, que se constrói pelo diálogo, pela conscientização e pela libertação onde o processo de humanização é construído num permanente processo de busca:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (p.41).

Para Paulo Freire a humanização se dá pela conscientização, pois é ela que “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos a sua humanização” (FREIRE, 1982, p. 134).

O ato de conscientização liberta o sujeito. No entanto, não se trata de consciência ingênua, mas a tomada de consciência crítica que o homem faz acerca da realidade que precisa ser mudada, transformada. Para Freire (2017):

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído.

Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (p. 99).

A sociedade capitalista em que vivemos é tão desumana que exige “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

A tríade ação-reflexão-ação, neste processo de conscientização, possibilita reflexão crítica da prática, definida por Freire por *práxis*, viabilizando uma ação transformadora da realidade.

PARTICIPAÇÃO

Vivemos um período turvo na história do Brasil marcado pela negação à participação, a Ditadura Militar, que permaneceu de 1964 a 1985, sendo reconquistada somente a partir de muita mobilização social.

Paulo Freire, por seus atos revolucionários em defesa da igualdade e participação é exilado durante este período. Foi de seu exílio no Chile que ele escreve seu primeiro livro, *Pedagogia do Oprimido*, onde denuncia e anuncia a necessidade de uma educação libertadora como forma de superação da opressão.

A educação libertadora desenhada por Freire vislumbra um mundo mais humano e igual, onde todos tenham voz e vez. Conforme anuncia Freire (1991):

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 (p. 16).

Sabemos que a participação do cidadão numa sociedade vai muito além do que a democracia o permite. Participar não é somente ir às urnas de quatro em

quatro anos escolher o presidente, ou em em outros períodos eleitorais para definir os demais governantes.

Participar é poder, não só eleger os políticos que irá te representar, mas é definir onde investir o dinheiro público, é fazer história, ser protagonista, é definir os rumos do país.

A participação é um processo de confiança. Quem participa sente-se responsável por suas escolhas e, desta forma fiscaliza, contribui para o desenvolvimento da nação. No entanto, mesmo vivendo em um estado de direito e, por isso democrático, vemos a nossa participação chancelada a períodos eleitorais. Somente a conscientização de nosso papel enquanto cidadão no mundo nos levará a assumir também este princípio.

ÉTICA

A ética é um dos fundamentos freireanos mais desafiadores da nossa prática, pois deparamo-nos frequentemente com situações de desrespeito, preconceito, humilhação, discriminação da figura humana e, muitas vezes nos calam frente a tais injustiças.

Talvez tenha sido este o princípio que mais me mobilizou a escrever essa carta.

Ser ético, em Freire, é fugir do individualismo e referendar o coletivo, os valores universais e o bem social, denunciando toda forma de desrespeito e segregação.

Freire dedica capítulo especial em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1999, p.36) para tratar da ética, declarando que “ensinar exige estética e ética”, considerando inclusive que, não ser ético configura uma “transgressão” (1999, p. 37). Sendo assim, afirma Freire (1999):

Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (...)

falo da Ética universal dos seres humanos, que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano (p. 16).

Sonhar com uma escola plural, humana e, portanto ética é despojarmo-nos detudo que nos engessa e apequena. É estar no mundo aberto ao novo, respeitandoas diferenças e zelando para que a justiça social se instaure em contraponto do medo, da desesperança e da intolerância.

A ética nos torna coerentes e mais humanos. Ser ético é respeitar a vida em toda a sua plenitude, é entender que onde há encontro de seres humanos não há diferença entre saberes, há saberes, cada um na sua dimensão (FREIRE, 2017).

A ética, um princípio difícil de mensurar, no entanto deve ser nossa meta a conquistar, “Não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação” (FREIRE, 1980, p. 29)

CRITICIDADE

A criticidade é defendida por Freire como a possibilidade de transformação social. Através da pronúncia do mundo o sujeito é capaz de intervir e mudar.

Freire (1999) argumenta que a criticidade está aliada a curiosidade, sendo esta propulsora de indagação. O ser curioso busca conhecer para saciar-se e, assim, questionando, buscando é despertado. Ao desvelar seu pensar nasce o sujeito crítico diante da vida.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. 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 (p.35).

O homem nasce curioso e com o passar do tempo essa curiosidade, muitas vezes, vai sendo abafada. A escola tem uma boa parcela nessa culpa, nesse ocultar da curiosidade porque impele a criança e o jovem da descoberta usando métodos considerados por Freire de educação bancária. Freire (2017, p.

80) define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Ora, para depósitos e recolhidas não há descoberta, há decoreba, rigidez.

Sendo aliada à criticidade, a curiosidade nos mobiliza, pois “devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 85).

Para despertar o ser crítico, atuante, participativo do/no mundo que o cerca a postura curiosa é necessária e mola propulsora da transformação social.

Estimular a curiosidade crítica é função essencial da educação e do educador progressista, comprometido com a construção do sujeito atuante e consciente de seu papel na sociedade atual.

No entanto, não qualquer crítica. Reporto-me aqui a crítica fundamentada, respeitosa e coerente com a prática. A crítica que soma, que acrescenta, que, capaz de rever conceitos, transforma e educa. Enfim, a crítica pela crítica não basta, há que se propor alternativas de superação, pois “o ato de liberdade mais sublime e revolucionário do homem, transformado em sujeito social, é **emitir a crítica**, propor soluções e responsabilizar-se pelas consequências de ambas as ações” (FREIRE, 1969, p. 28 apud CONTRERAS, 1997, p. 24).

DIALOGICIDADE

O diálogo entre os homens é um dos princípios fundamentais da teoria freireana. Seu método de trabalho está todo sustentado no diálogo. Todos os demais princípios convergem, indubitavelmente, à base dialógica. É na escuta, na troca que as pessoas se conhecem e aprendem a se respeitar, como assegura Freire (1999):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (p.135).

É impossível ensinar/aprender sem uma escuta séria, aberta e que interfere na formação de sujeitos em constante construção. Por ser o diálogo elemento basilar de emancipação, Freire (2017) acreditava-o ser:

Encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que nãoquerem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (p. 109).

Na obra *Educação como Prática da Liberdade* (2007) percebemos o quanto os princípios freireanos supracitados se relacionam entre si, pois numa mesma citação percebe-se o círculo se completando. Onde há amor, prepondera o diálogo, que gera criticidade. No entanto, tudo pautado na humildade, na esperança capaz de transformar o sujeito e o mundo num lugar melhor para se viver. Freire (2007) sustenta:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos (p.115-116).

Então companheiro, tentei (re)ver contigo situações presentes em Freire que nos remete a seres humanos, inacabados e em processo constante de construção. Espero que tenhas percebido que busquei citações em Freire que vão muito além da escola enquanto espaço formal de escolarização. São falas que trazemos para dentro de nós, portanto a ideia de teoria freireana enquanto concepção de vida.

Acredito que uma vez freireano, freireano pra sempre. Daí que não posso entender como colegas abrem a boca para fazer grandes discursos na escola, mas não o trazem para sua vida. São sujeitos que furam filas, desrespeitam as leis de trânsito, enganam suas famílias, emitem cheques sem fundo, faltam à

escola e não dão satisfação a ninguém e o que ainda é pior, registram o período como dado, omitem a verdade, furam greves decididas pela categoria, etc. Enfim, uma série de quefazeres que sugerem não ter nestes, gerado o que Freire (1999, p.38) chamava de “*corporeificação da palavra pelo exemplo*”.

Não se trata de julgamentos, longe de mim. Recorro a estas falas, simplesmente, para desabafar o que àquela época não foi possível fazê-lo.

Perdeu e perde quem, ao ser apresentado à proposta freireana, não a traduz em filosofia de vida. Perde também as pessoas que comigo convivem, perde o mundo que habito.

Para encerrar convido-te a lutar para que a Pedagogia de Paulo Freire ganhe força nas escolas, lugar por excelência de construção de sujeitos que, reconhecendo-se humanos, lutam pela humanização, pois dessa maneira, ela é capaz de ultrapassar fronteiras e sair de nosso controle. Afinal, não era essa a proposta de Freire?

Lutemos para que a epistemologia freireana ultrapasse currículos e se embrenhe em nossas vidas e de nossos estudantes. Eis aí a viabilidade de um mundo mais amoroso, dialógico, ético, crítico, participativo e enfim... HUMANO!

Forte abraço da companheira de longa data.

Giselda Mesch Ferreira da Silva

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, Rolando N. P. **O pensamento dialético na educação**: a vigência da proposta educacional de Paulo Freire. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v.1, n.2, p.20-25, ago./out. 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, 11^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo, 2017.



CAPÍTULO 5

É PRECISO “MUDAR A CARA DA ESCOLA”: UMA REFLEXÃO ACERCA DA NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

doi: 10.48209/978-65-89949-30-0

Renato Antônio Ribeiro

INTRODUÇÃO

Estamos engolfados por tempos em que o Brasil e o mundo enfrentam ainda os efeitos devastadores de uma pandemia⁴ que mexeram com os rumos de nossas vidas sob os mais variados aspectos. Dentre eles, o acesso e a permanência à escolarização na educação básica tornaram-se desafios grandiosos frente às desigualdades sociais que se acentuaram. Também neste ano de 2021, comemoramos o centenário de Paulo Freire, o qual está sendo comemorado e tendo seu legado “resgatado” no Brasil e no mundo. Em nosso país, o governo eleito democraticamente⁵ vai promovendo um desmonte da educação pública e paralelamente tentando “expurgar” a educação brasileira da influência de Paulo Freire⁶. Nestes tempos obscuros, é urgente *esperançar* freirianamente, pois seus escritos se tornam atuais e lúcidos no contexto em que vivemos:

o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (FREIRE, 2011, p. 14).

A atualidade de sua *Pedagogia da esperança*, publicada inicialmente em 1992, nos assombra ao identificarmos exatamente o contexto histórico no qual estamos mergulhados nos tempos presentes. São tempos outros que não o tempo de Freire, mas re-ler seus pressupostos e re-contextualizá-los frente à nossa realidade histórica nos traz vislumbres de esperança de tempos melhores. Especificamente para a educação, é preciso recuperar sua perspectiva liberta-

4 A pandemia de COVID-19, causada pelo intrigante coronavírus, está instalada no mundo desde fins de 2019, com as primeiras infecções identificadas na China, de onde se espalhou para o mundo, já tendo matado mais de 540 mil pessoas só no Brasil (dados de Julho/2021).

5 Governo de Jair Bolsonaro, presidente da república brasileira eleito para o mandato de 2019-2022.

6 No governo da atual presidência da república brasileira, Jair Bolsonaro é veementemente contra os pressupostos freireanos, criticando insistentemente todo seu legado na educação brasileira. Chamando Paulo Freire de “energúmeno” em dada ocasião, o atual presidente atribui à sua herança acadêmica o fracasso educacional brasileiro ao longo da história.

dora, democrática, crítica, dialógica, transformadora, política e humanizadora, mesmo cientes de que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2020, p. 110).

Tendo o horizonte de transformação da sociedade pela contribuição da educação, coaduna-se com Freire (2000) acerca da necessidade de “mudar a cara da escola”. O autor, na época de sua experiência como Secretário da Educação do município de São Paulo (1989-1991) estruturava essa mudança a partir de vários aspectos como a melhoria da estrutura física e material em si das instituições escolares, a formação de professores, a gestão democrática e a construção de um currículo com a participação efetiva de toda comunidade escolar. Será destacado no presente estudo⁷ este último enfoque, ou seja, de que forma as transformações no âmbito das orientações curriculares contribuem para as transformações de toda a estrutura escolar e conseqüentemente nos aspectos qualitativos da educação.

Embora não seja considerado um “teórico” no campo curricular, Lopes e Macedo (2011, p. 34) destacam que “Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola”. A preocupação do autor com a questão curricular perpassa toda sua obra, mas referências mais explícitas ao termo encontram-se nas obras *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (de 1985) e *A educação na cidade* (de 1991).

Sendo um “território em disputa” Arroyo (2011, p. 38) afirma que há muitos “conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. [...] Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade”. Esta perspectiva corrobora a ideia de Freire ao problematizar e criticar os conteúdos e/ou conhecimentos escolares que perpassam o currículo. Para o autor, é preciso questionar “quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê” (FREIRE,

⁷ Este texto foi submetido no XI Colóquio Internacional Paulo Freire, comemorativo aos 100 anos de Paulo Freire e promovido pelo Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas (Setembro/2021).

2011, p. 152). Neste contexto, empreende-se neste estudo uma reflexão acerca da “disputa curricular” na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Compreende-se a EJA como uma modalidade da educação básica institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996) que resgata a adolescentes, jovens, adultos e idosos o direito humano de acesso à escolarização e aos conhecimentos científicos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade. A “unidade na diversidade” (FREIRE, 2011) que reúne os educandos e educandas da EJA é o fato de pertencerem à classe trabalhadora. E a estes estudantes não se pode prescindir de um currículo que supere a visão de uma educação que possa “reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. [...] Naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem” (FREIRE, 2011, p. 183). Tal prioridade assinalada por Freire reside obviamente no domínio dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, mas também uma “compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, [...] uma compreensão de como a sociedade funciona” (FREIRE, 2011, p. 186).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCN-EJA), sistematizadas no Parecer CNE/CEB nº11/2000 constituem-se num marco legal importante no campo das políticas educacionais para a modalidade, pois reconhecem que o currículo da EJA abarca um modelo pedagógico próprio, com princípios e objetivos condizentes com suas especificidades (BRASIL, 2000). Já Maurício (2020, p. 61) alerta que nas entrelinhas o documento submete as orientações curriculares segundo a ótica da “qualificação para o trabalho e a alienação, o estímulo aos processos meritocráticos, o espírito individualista e a responsabilização individual pelos êxitos e fracassos a partir da inclusão via EJA”.

A partir desta contextualização da EJA e das questões curriculares que as envolve, este artigo objetiva apresentar resultados preliminares da parte empírica de uma pesquisa de doutoramento⁸ que se deu em instituições que oferecem

⁸ Considerando os pressupostos freireanos, esta pesquisa mais ampla objetiva identificar os sujeitos envolvidos na construção do currículo de biologia na EJA oferecida na rede estadual de educação do estado de Goiás, apontando o *diálogo* que se estabelece neste processo.

prioritariamente a EJA no estado de Goiás, os CEJAs (Centros de Educação para Jovens e Adultos). No presente recorte, o objetivo é apresentar algumas reflexões provenientes de entrevistas realizadas com professores e professoras nas instituições supracitadas em torno do movimento de participação docente na dinâmica da construção curricular ocorrida no contexto escolar, tomando por suporte a pedagogia freiriana. Reitera-se novamente a legitimidade e atualidade de Paulo Freire como um referencial que permite re-pensar e vislumbrar transformações curriculares que contribuam com a mudança da “cara da escola”.

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir de Paulo Freire como um referencial teórico-epistemológico-metodológico, esta pesquisa se iniciou com o movimento de revisão bibliográfica de sua obra, em busca especialmente de suas preocupações com as questões curriculares na educação escolar. Em seguida o movimento da pesquisa partiu para uma fase empírica, a qual se constituiu de entrevistas semiestruturadas com 12 professores de biologia⁹ nos sete CEJAs do estado de Goiás que oferecem prioritariamente a EJA. São duas instituições em Goiânia, uma em Anápolis, uma em Catalão, uma em Caldas Novas, uma em Iporá e uma em Aragarças.

A Secretaria de Estado da Educação do estado de Goiás (SEDUC) via Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais e Gerência de Educação de Jovens e Adultos deu anuência à pesquisa e forneceu a listagem dos CEJAs em funcionamento no estado, bem como contatos telefônicos dos(as) gestores(as) das instituições. Estes foram contatados e indicaram os professores de biologia aptos a participarem da pesquisa. Os professores foram contatados via mensagem de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp*® e as entrevistas foram agendadas e realizadas pela plataforma *Google Meet*® em virtude da situação de Pandemia de COVID-19 a partir de 2020 no país, o que impediu a realização das entrevistas na forma presencial. Os participantes da pesquisa foram informa-

⁹ Justifica-se a exclusiva inclusão de professores e professoras de biologia pela pesquisa mais ampla de doutorado que investiga especificamente o currículo de biologia na EJA do estado de Goiás.

dos das questões éticas, tendo dado seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰.

Neste recorte de pesquisa, apresentaremos apenas os resultados prévios em relação a um questionamento específico da entrevista, quer seja: “*Você já participou de algum processo de construção e organização curricular na EJA oferecida pela rede estadual de educação?*” A intenção com este questionamento é investigar se e de que forma os professores e professoras contribuem no movimento de organização curricular nas escolas de EJA e se a participação democrática dos docentes neste movimento sugerida por Freire é ponderada. Parafraseando Freire (2011), as respostas dos professores e professoras emerge uma “experiência de desocultação da verdade”, que indica suas reais colaborações no processo de curricularização, as quais são objetos de reflexão neste estudo e que são apresentados a seguir. Os depoentes estão identificados pela sequência das entrevistas (P01, P02...P12), seguidos da identidade de gênero (M: masculino / F: feminino).

PENSAR A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR NA EJA A PARTIR DE PAULO FREIRE

De acordo com Serra (2017, p. 25) “um dos maiores desafios da prática docente no contexto dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a decisão sobre o conteúdo das aulas, isto é, sobre o programa a ser seguido ao longo do curso”. Ainda segundo o autor, as orientações curriculares oficiais para a modalidade não permitem direcionar o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem da classe trabalhadora estudante, numa tentativa de padronizar e uniformizar propostas curriculares, que são verticalizadas e pré-determinadas. Neste mesmo sentido, Freire e Shor (1987, p. 19) apontam que “o conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula”. Per-

10 Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG (Número do Parecer: 4.277.192).

cebe-se, então, pouca democratização nas decisões que “rondam” o currículo escolar. Vejamos como os professores das sete instituições escolares goianas que oferecem exclusivamente a EJA se posicionaram acerca desta participação na organização curricular da modalidade e em seguida, retomamos as contribuições de Freire, com foco na perspectiva democrática de construção do currículo:

Já participei de encontros que levantou essa questão, oferecida pelo governo, mas nunca sai do papel. [...] as pessoas que preparam esse processo de construção, são pessoas bastante conhecedoras do assunto, eles trazem pessoas com capacidade, mas não tem resultado, isso morre, acaba, some [...] Mas existe sim esses eventos, procurando um processo de construção para esse currículo, mas ele não é efetivado não. [P01-M]

[...] quando cada um começava a dizer sobre a sua realidade, sobre o que acontece nas suas escolas; a conclusão que você chegava é que o currículo é um detalhe, é um detalhe. [...] Quando começava se discutir, se via que ia se enxugar o currículo, mais enxuto do que ele já é, porque ele já é reduzido [...] Eu sigo 80% dele. Ele tem uma lógica? Tem, tem uma lógica. Só que em cima dessa lógica eu faço um filtro, eu faço um filtro de acordo com a minha realidade, a realidade dos meus alunos. [P02-F]

[...] eu participei de alguns encontros que ia contribuir para a construção desse currículo. [...] Porque às vezes acontece que a gente tem muitos conteúdos e a gente sempre às vezes questiona isso né, que na EJA tá lá os mesmos conteúdos do ensino regular e que não há tempo hábil para tudo isso. E aí a gente teve a oportunidade de dialogar que nem sempre na EJA a gente vai ter aquele aprofundamento em todos os conteúdos, mas que o aluno também possa não ficar limitado a poucos conteúdos. Então é melhor que ele tenha uma noção de todos eles, do que ter poucos de maneira aprofundada. [P03-F]

Nenhum. Da EJA não. Eu sou parte da equipe da BNCC do Ensino Fundamental, mas da EJA eu nunca vi. [P04-M]

[...] a gente tenta sempre estar participando e a gente participou quando é chamado né, pra participar. A gente participou desses cursos, dessa participação que teve da BNCC. [P05-F]

Nunca participei nenhum dia do currículo de formação da EJA não. Eu me lembro de que participei quando começou o processo de formação pela BNCC. [P06-M]

[...] a gente não tem muito acesso a esses documentos. O que chega para a gente simplesmente isso: “olha chegou ofício tal, cumpra-se isso”. Falado, só. Ninguém vê. [...] Já participei para Ensino Fundamental, que

foi nessa mudança desse currículo [referindo-se à BNCC], mas para EJA especificamente não. [P07-F]

Não. Que eu me lembre não. Eu recebi tudo pronto. [P08-M]

Que eu me lembre só uma vez que eu participei assim ajudando a tirar alguns conteúdos do planejamento, [...] que estavam em séries trocadas né? [...] Eu lembro que a gente sentou e conversou e viu onde se encaixava melhor tal conteúdo: foi só essa vez. [P09-F]

[...] vieram pessoas de outras cidades. [...] nos reunimos por área específica [...] e aí nós pegamos os conteúdos que eram enviados para nós vermos, [...] e aí deles nós fomos elencando aqueles que realmente existe a possibilidade de trabalhar pelo tempo nas aulas. E aí foi uma contribuição de todos, o que a gente achava assim, que realmente que era significativo para aquele semestre [...] Agora nós não tivemos foi retorno. Então desse trabalho que nós fizemos, ele não foi assim editado, discutido, nos enviando de forma alguma um feedback, não foi; simplesmente foi feito e a gente não viu o resultado desse trabalho. [...] a educação nos decepciona, porque a gente prepara, a gente sabe, a gente vivência e a gente não consegue mudar nada. [...] A gente não consegue fazer essa participação. [...] Aí vem um currículo pronto. Siga. E a gente tenta adaptar dentro da nossa realidade [...] Mas a gente também não pode simplesmente passar para o aluno, só passar simplesmente por passar os conteúdos de biologia: eles precisam ser significativos, então não pode ser assim. [P10-F]

tivemos várias reuniões oferecidas sempre no início do ano, várias e várias na escola, mas nunca sobre currículo. [...] nunca se tocou nesse assunto no período que eu trabalho no CEJA. [...] eu não sei se a gente tem essa autonomia, porque a gente não sabe, a gente não é informado, aqui funciona [assim]: o coordenador, ele olha seu planejamento e quer saber se você está aplicando aquilo que está lá, aquilo que foi mandado. [...] aqui nós temos a liberdade de levar em conta as condições do aluno, mas tem que ser aquilo que estar lá no SIAP. [P11-F]

[...] às vezes [...] mudava a grade. [...] o ensino médio era três períodos, depois quatro períodos, depois voltaram para três períodos, essas mudanças. [...] e a gente tinha que seguir aquilo. [...] Então vinha o currículo pronto? Vinha. Mas a gente tentava adequar a cada turma. [...] Mas a base do currículo era a grade e aí vinha o currículo, e a grade e a gente se adequava. [...] Teve uma movimentação no currículo sim. A gente enviou mudanças, mas assim, não sei, não lembro do resultado. [P12-F]

O primeiro ponto a se destacar é a menção dos professores e professoras à BNCC – Base Nacional Comum Curricular – (identificado nas falas de P04, P05, P06 e P07) relacionando-a ao movimento de curricularização na EJA. Segundo este documento oficial, que se gaba de ter sido “elaborada por especialistas de

todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 5), a BNCC visa atingir melhores níveis de qualidade em todas as etapas da educação básica brasileira, sugerindo parâmetros e adequações para os currículos de todas as escolas públicas e privadas do país, sendo “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). Para Saviani (2016, p. 82), as orientações da BNCC direcionam a construção de “currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”.

Mas afóra a polêmica de tal viés neoliberal e economicista da BNCC, fato é que o documento contribui para o “apagamento” da EJA, visto que ele não considera e/ou não institui orientações específicas para as construções curriculares da modalidade. Não se defende aqui o alinhamento da EJA à BNCC, mas a ausência de menção à modalidade no documento constitui-se como mais um elemento que sinaliza para a subestimação de suas especificidades no campo das políticas educacionais. Podemos interpretar tal subestimação de duas formas: “por um lado, podemos entender essa escassez de orientações como uma possibilidade do exercício da autonomia docente. Por outro lado, [...] longe de fomentar a liberdade docente, promove a homogeneização dos saberes e, no caso da Educação de Jovens e Adultos, a anulação de identidades” (DOMINGUES, 2019, p. 12). Quanto à autonomia, um dos elementos centrais do legado freireano, Freire e Shor (1987, p. 95) destacam que “esses programas padronizados dão pouca autonomia para que professores e alunos reinventem o conhecimento existente. [...] Imagine só isso: deixar legalmente o professor individual fora do processo de elaboração do conhecimento”.

Percebe-se, a partir do discurso dos professores, uma construção curricular que poderíamos considerar como *subdemocrática*, pois considera uma *pseudo-participação* docente na curricularização, permitindo que sejam dadas contribui-

ções. Mas estas não se concretizam nas propostas curriculares implementadas, sendo instáveis, descontinuadas ou abandonadas: “Já participei [...], mas nunca sai do papel. [...] morre, acaba, some” (P01); “simplesmente foi feito e a gente não viu o resultado desse trabalho” (P10); “a gente enviou mudanças, mas assim, não sei, não lembro do resultado” (P12). Freire (2000, p. 24) reafirma enfaticamente a necessidade do trabalho democrático na construção curricular:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

De fato, essa verticalidade e prescrição/instrução curricular de “iluminados” é identificada no discurso dos professores: “eles trazem pessoas com capacidade” (P01); “cumpra-se isso” (P07); “Eu recebi tudo pronto” (P08); “Aí vem um currículo pronto. Siga” (P10); “quer saber se você está aplicando aquilo que está lá [no SIAP ¹¹], aquilo que foi mandado” (P11); “e a gente tinha que seguir aquilo. [...] Então vinha o currículo pronto? Vinha” (P12). O currículo prescrito chegando “pronto” às instituições escolares limita e/ou anula a criatividade e autonomia docente e discente, tornando o ambiente escolar controlável segundo padrões pré-estabelecidos quanto ao que vale a pena ensinar:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social (FREIRE; SHOR, 1987, 21).

Outra “preocupação” dos professores e professoras entrevistados é quanto

11 SIAP – Sistema Administrativo Pedagógico – é um programa/sistema eletrônico da Secretaria da Educação de Goiás no qual os professores preenchem diários, notas e realizam seu planejamento de aula de forma “digital”. Ao realizar o planejamento das aulas, os conteúdos são “escolhidos” numa listagem já pré-determinada, distribuída por séries/bimestres/componentes curriculares. O “currículo”, no caso, compreende este rol de conteúdos/listagem de temas. Periodicamente este planejamento do professor é supervisionado/acompanhado pela Coordenação Pedagógica da unidade escolar, bem como pode ser acessado por instâncias superiores.

à relação Currículo da EJA e tempo de trabalho educativo: “**enxugar o currículo**, mais enxuto do que ele já é, porque ele já é reduzido” (P02); “a gente tem muitos conteúdos e a gente sempre às vezes questiona isso né, que na EJA tá lá os mesmos conteúdos do ensino regular e que **não há tempo** hábil para tudo isso” (P03); “participei assim ajudando a **tirar alguns conteúdos** do planejamento” (P09); “fomos elencando aqueles que realmente existe a possibilidade de trabalhar **pelo tempo** nas aulas” (P10). Faz parte da constituição histórica da modalidade a concepção da necessidade de aligeiramento da escolarização diante do “atraso” dos estudantes. Logo, na construção curricular há uma seleção “aleatória” de conteúdos/conhecimentos a serem ensinados no escasso tempo disponível. Essa perspectiva é corroborada por Ventura e Oliveira (2020) ao afirmarem que a oferta de EJA e o trabalho com os conteúdos escolares historicamente constitui-se “como o resumo daquele destinado às crianças e aos adolescentes” (p. 81) sinalizando ainda uma concepção de EJA “fragmentada [...] e aligeirada em seu conteúdo e prática pedagógica, reforçando os vínculos desta modalidade com os interesses imediatistas do mercado” (p. 86).

Mas cabe problematizarmos a que/quem serve esse aligeiramento e reductionismo curricular na EJA. Considerando a EJA como um *sonho* de escolarização da classe trabalhadora estudante que não pode se reduzir a um “atalho” e/ou caminho mais fácil, podemos buscar suporte em Freire ao afirmar que “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2014, p. 61). Quanto à “escolha” de conteúdos e sua redução quantitativa no processo de construção curricular é preciso ter “clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação” (FREIRE, 2006, p. 23). A prática educativa não pode se enveredar por um caminho em que se vai negando “qualquer intenção desveladora, a reduzem à pura transferência de conteúdos considerados como suficientes para a vida feliz das gentes. E a vida feliz é aquela que se vive na *adaptação* ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação (FREIRE, 2019, p. 44).

Mesmo diante do caráter prescritivo das orientações curriculares que chegam “prontas” ou que subdemocraticamente desconsideram a contribuição dos professores e professoras, estes tentam “resistir” e tentar levar em consideração as realidades concretas dos educandos e educandas: “eu faço um filtro de acordo com a minha realidade, a realidade dos meus alunos” (P02); “a gente tenta adaptar dentro da nossa realidade [...] Mas a gente também não pode simplesmente passar para o aluno, [...]: eles [os conteúdos] precisam ser significativos, então não pode ser assim” (P10); “temos a liberdade de levar em conta as condições do aluno” (P11); “Mas a gente tentava adequar a cada turma” (P12). Cientes então de que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos” (FREIRE, 2020, p. 25) os professores tentam se “adaptar” à imposição curricular buscando “significado” naquilo que ensinam aos estudantes.

Freire e Shor (1987, p. 74) aprovam tal iniciativa: “os professores que se manifestam, que se organizam, ou que se desviam do currículo oficial, servem de exemplo”. Alguns docentes parecem, então, estar atentos ao seu compromisso profissional como educadores e educadoras com a prática educativa libertadora, que Freire e Faundez (2013, p. 78) assim resumem: “a questão que se coloca na recriação da educação [...] não é só a de apresentar aos educandos os conteúdos programáticos de uma forma competente, mas, competentemente também, refazer esses conteúdos com a participação das classes populares, superando-se igualmente o autoritarismo no ato de ‘entregar’ os conteúdos ao educando”.

Finalizando esta análise prévia do discurso dos professores e professoras, cabe ainda problematizarmos a ideia de que “a base do currículo era a grade” mencionada pela entrevistada P12. Segundo Feitosa (2012, p. 36):

A expressão grade curricular tem uma conotação engessante, pois o substantivo grade associa o currículo a algo limitador, que inviabiliza a interação. Nesse sentido, as grades curriculares excluem os sujeitos da escolha do que querem e precisam aprender, mantendo-os “presos” e passivos, sem o exercício da autonomia e da participação.

Freire não coadunaria essa concepção de “grade” ao currículo escolar, pois vai de encontro à perspectiva libertadora de sua pedagogia. Um currículo “apri-

sionado em grades” não possibilita sua construção democrática, dialógica e participativa entre todos os sujeitos envolvidos com o ato de conhecer. É preciso superar tal perspectiva se quisermos de fato “mudar a cara da escola” e incorporar a participação de todos os sujeitos da EJA (estudantes, docentes, gestão e comunidade escolar) na construção de propostas curriculares para a modalidade, primando pelo diálogo, pela democracia e pela participação ativa, estando conectadas com as realidades concretas dos educandos e educandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou algumas reflexões provenientes de entrevistas realizadas com professores e professoras de instituições goianas que oferecem a EJA em torno do movimento de participação docente na dinâmica da construção curricular ocorrida no contexto escolar, tomando por suporte a pedagogia freireana. Concordamos com a necessidade de “mudar a cara da escola” no contexto atual e corroboramos o pressuposto freireano de que “numa perspectiva [...] democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. [...] Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 2000, p. 25). Desta forma, verticalizar o processo de construção curricular e prescrever orientações curriculares que subestimem ou ignorem a participação de todos os sujeitos envolvidos com a modalidade significa desprezar os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que preza pela construção democrática do currículo a partir de um trabalho coletivo e dialógico que envolva todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

A análise prévia do discurso dos professores e professoras revela uma *subdemocratização* nas decisões curriculares, visto que os docentes oferecem contribuições quando são chamados a participar da construção curricular. Porém, estas são subestimadas e/ou ignoradas, muitas vezes jamais chegando materializadas nas propostas de currículo que chegam “prontas” nas escolas de EJA e até mesmo “alinhadas” com a BNCC, a qual não traz direcionamentos específicos quanto à construção curricular na modalidade. Ainda permanece a concepção, por parte de alguns professores, da necessidade de um currículo “enxuto”

e que possa ser trabalhado aligeiramente com os estudantes da EJA, visando atingir um “mínimo” de escolarização. Sob este ângulo, falta clareza e consciência do papel docente ao não problematizar *a favor de que, de quem e para que* se constrói um modelo curricular, conforme questiona Freire.

Mesmo assim, parte dos professores demonstra uma preocupação em organizar currículos com temas/conteúdos que partam da realidade concreta dos educandos e educandas da EJA, sendo-lhes significativos. Desta forma, apesar de receberem “pronto” um “currículo oficial”, os docentes são capazes de serem “resistentes” e implementar adaptações que atendam aos interesses dos estudantes da EJA. Por fim, cabe nos libertarmos da concepção de um currículo como “grade” que aprisiona a autonomia e a participação dos sujeitos que deveriam/poderiam estar envolvidos com a organização curricular na modalidade. Organizar freireanamente os currículos da EJA é um passo para que possamos *esperançar* mudanças na “cara da escola” e possibilitar a humanização dos sujeitos educandos e educandas a partir do acesso à escolarização e aos conteúdos sistematizados historicamente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DOMINGUES, Diego. Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na base nacional comum curricular? In: AMORIM, Marcel; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da Mandala Curricula**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Feusp, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63 ed., São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

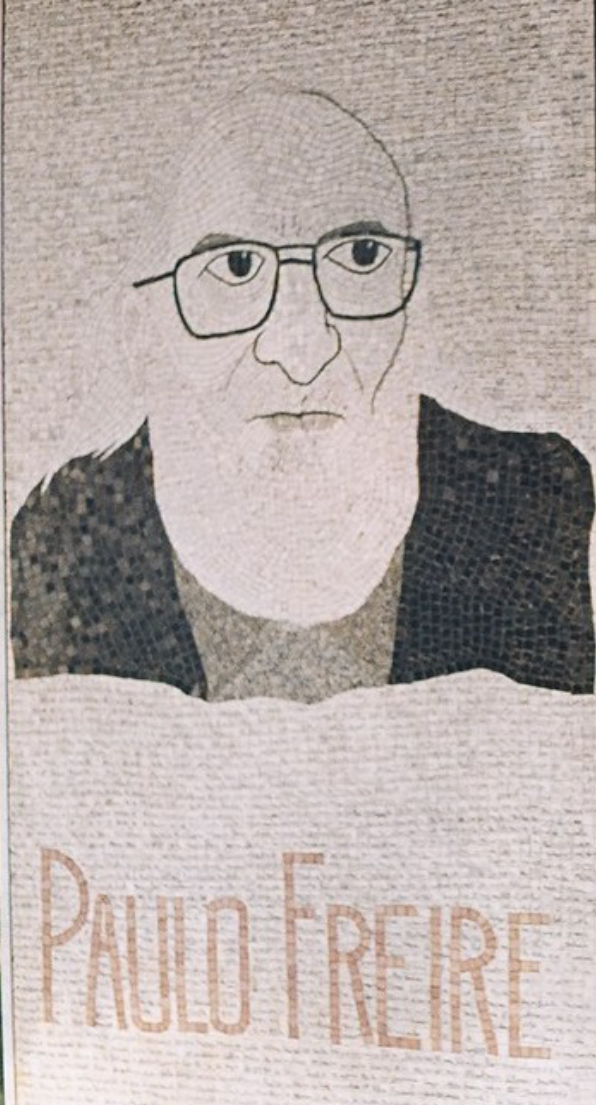
LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 43-63, 1 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017. p. 25-52.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA; Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020.



CAPÍTULO 6

O DIÁLOGO E A COMUNICAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

doi: 10.48209/978-65-89949-30-6

Sandra Mara Mezalira

Jairo Luis de Britto Carvalho

José Vicente Lima Robaina

INTRODUÇÃO

Essa escrita surge das provocações trazidas pelos professores na disciplina de “Análise Textual Discursiva (ATD)” oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no ano de 2021. Assim, movidos por inquietações, acreditamos ser necessário trazer para o debate questões epistemológicas desse método de análise e refletir sobre o potencial da ATD em diálogo com alguns referenciais teóricos, aqui em especial, os pressupostos freireanos.

Para tanto, esse artigo propõe-se a pensar nos conceitos de Comunicação e Diálogo a partir do artigo “Análise textual discursiva como constituinte de um processo de comunicação” do autor Fábio Peres Gonçalves, publicado na Revista Pesquisa Qualitativa no ano 2020, apresentando, essencialmente a última etapa da ATD configurada em um Metatexto.

O artigo escrito por Gonçalves (2020) possui dezessete páginas e é estruturado com uma introdução, três seções com algumas subseções em cada, nas quais o autor apresenta duas grandes ideias, sendo: 1. A Análise Textual Discursiva e a objeção ao relativismo; 2 - Análise textual discursiva: extensão ou comunicação? Assim, Gonçalves (2020) sinaliza neste texto características epistemológicas, anuncia uma ATD que oponha ao relativismo e indica possibilidade de utilização da Análise Textual Discursiva articulada aos pressupostos freireanos.

Com isso, entendemos a comunicação como a mola mestra da nossa sociedade, que desde os tempos mais longínquos usou desde simples grunhidos e até mesmo os sons elaborados para concretizar e transmitir a sua vontade de expressar-se e interagir com os outros recebendo o proferido e construindo o caminho de ida e volta da comunicação humana.

Neste processo de evolução nossos antepassados construíram códigos gráficos que codificaram a comunicação em elementos que puderam transpor sua própria existência e chegar aos tempos atuais. O alcance da escrita tornou-se inquestionável para a sociedade, levando-nos a outro patamar na compreensão dos pensamentos dos seres humanos, suas inquietudes, seus anseios de saber

e transmitir a sabedoria, antes de forma oral, torna-se palpável nos pergaminhos e manuscritos, potencializando possibilidades de alcançar outros, indiferentes ao tempo e a sua origem. “Só se fala para quem quer ouvir”, mas a escrita perpetua-se na leitura e releitura, na escrita e reescrita.

Ao ler deixamos um pouco de nós e levamos um pouco do outro, referendamos conceitos e criamos em nós um referencial que usamos até que novos olhares, novas leituras, nos impregnam de novas verdades, argumentos que nos façam pensar e repensar, transpondo o caminho e sempre visualizando a estrada que se inicia com a leitura e a escrita e que nos remete às diferentes paisagens vistas ao longo da caminhada e cujo ponto de parada, não determina o fim, mas sim, o segmento da jornada.

A construção do conhecimento e a análise dos textos necessitam de olhares atentos, perspicácia para viajar no pensamento colocado no papel e perceber a significância do conteúdo pessoal transmitido na escrita e reescrita. Não nascemos sós e não morremos sós, pois deixamos nossos pensamentos e convicções, neste monstruoso campo que é a escrita.

As palavras “diálogo” e “comunicação” são apresentadas como conceitos fundamentais nesse trabalho de análise textual. Na busca realizada no dicionário *online* de português obtemos as seguintes definições de Diálogo: Fala interativa entre duas ou mais pessoas; conversa e troca de ideias; e Comunicação: Do latim, *communicatio.onis*, que significa a ação de participar; Ação ou efeito de comunicar, de transmitir ou de receber ideias, conhecimento, mensagem e etc., buscando compartilhar informações.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Realizamos uma Análise Textual Discursiva no texto “Análise textual discursiva como constituinte de um processo de comunicação” de Fábio Peres Gonçalves. Utilizamos como *corpus* de análise o texto publicado no Dossiê: “Análise Textual Discursiva: mosaico de metáforas”¹². Assim, essa pesquisa configura-se

12 <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/37>.

de ordem qualitativa, com abordagem descritiva e conforme lembram Villaverde *et al.* (2021, p. 30): “Sua preocupação maior não se dá através da representatividade numérica, mas, sim, no aprofundamento da compreensão de grupos sociais e de organizações”.

Para o envolvimento com o *corpus* de análise, partimos da pergunta: “O que é isto, que se mostra da ATD em textos sobre ATD?”. Esse processo permitiu a percepção de enunciados, que talvez, sem o ato da pergunta não fossem emergir. É um exercício de dar-se conta dos fenômenos trazidos no texto no processo de elaboração da ATD.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD como procedimento de análise de informações qualitativas constitui-se de três etapas: A - Unitarização, desmontagem do texto; B - Categorização, processos de uma nova ordem; C - Comunicação, captação do novo emergente; A Unitarização parte de um estudo feito para reunir os elementos que constituem o *corpus*, produções textuais, entrevistas, questionários, documentos oficiais, etc. A pesquisa do conteúdo do *corpus* pode ser feita de forma individual ou coletiva. No processo coletivo da ATD, reconhecem-se múltiplas leituras derivadas do mesmo *corpus* iniciando o processo de unitarização, das múltiplas leituras do *corpus* inicial. Contudo, ressalta-se que não se trata de um “vale-tudo” interpretativo ao considerarem-se múltiplas possibilidades de leitura de textos. Na unitarização, os pesquisadores, através do processo de desmontagem dos textos, constroem uma nova perspectiva sobre o tema abordado e constituem outra visão ao criar os metatextos e com eles a nova ordem.

Ainda conforme Moraes e Galiuzzi (2016), a categorização ocorre após a fragmentação do texto, iniciando um processo de uma nova organização por meio da construção de categorias; elas podem ser: a priori, aquelas que derivam do referencial teórico explícito da pesquisa, as emergentes, que surgem da categorização, pelas novas divisões trazidas pelo texto ou por novas teorias emergidas e as mistas que combinam as predeterminadas com as emergentes.

A categorização na ATD não atende ao princípio de exclusão mútua, podendo contribuir na relação entre as categorias e minimizar a fragmentação decorrente da análise.

A terceira etapa da ATD é a Comunicação do novo emergente. Na comunicação, “toda palavra é uma semente” (GONÇALVES, 2020). A semente nesta etapa, traz um caráter de multiplicação, desdobramentos para outros trabalhos. A palavra dá frutos e as ideias trazem ao pesquisador novos questionamentos. Surgem os metatextos descritivos e interpretativos a partir das categorias e subcategorias expondo as ideias de quem analisa. A interlocução teórica explícita é fundamental para reforçar os posicionamentos interpretativos, sem suprimir os argumentos originais.

A partir do texto completo em análise, realizamos a primeira etapa da ATD que se trata da Unitarização, ou seja, a desmontagem do texto. Dessa forma surgiram 33 Unidades de análise. E a partir dessas Unidades de Análise formulamos um título para cada Unidade. A partir da reunião dos títulos das unidades de análise, agrupamos aquelas que se assemelhavam e, portanto, criamos as categorias iniciais e intermediárias. Posteriormente, a partir das semelhanças das categorias intermediárias, selecionamos as categorias finais, que resultaram em duas categorias para a análise em forma de metatexto.

A tabela 1 apresenta os dados coletados para a Análise Textual Discursiva, sendo dividida em: Código de Unidade, Unidade, Título da unidade, Categorias iniciais, Categorias intermediárias e Categorias finais. Ao total somam-se 33 Unidade de análise e duas categorias finais: “A ATD como uma metodologia e a Investigação Temática em Paulo Freire” e “O diálogo e a comunicação na perspectiva de Paulo Freire e da ATD”. Para esse artigo iremos apresentar a segunda categoria final.

U6_p. 725	Está na gênese da ATD o reconhecimento de uma realidade que independe do pesquisador	Na ATD, a análise do contexto independe do pesquisador.	O contexto traz sua própria dinâmica	Contextualização e a interpretação do corpus	
U7_p. 726	“o sentido da palavra é totalmente determinado por um contexto”. (Bakhtin)	A palavra é determinada pelo contexto	A palavra é determinada pelo contexto	Contextualização e a interpretação do corpus	
U8_726	“De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin)	Os significados dos contextos estão impregnados de múltiplas interpretações	O Contexto é interpretativo	Contextualização e a interpretação do corpus	
U9_p 727	Unitarização: “cada ordem traz uma semente de desordem”	A partir da análise do corpus se constrói a nova ordem	O corpus e unidades de sentido levam a construção das categorias	As unidades de de sentido e a Categorização	
U10_p728	A unitarização implica a fragmentação dos textos constituintes do corpus em unidades de análise (unidades de sentido ou unidades de significado).	A partir da análise do corpus se constrói a nova ordem	O corpus e unidades de sentido levam a construção das categorias	As unidades de de sentido e a Categorização	
U11_p728	A leitura inicial do corpus já é permeada por pressupostos teóricos explícitos ou tácitos, assumidos pela equipe de pesquisa ou por seus integrantes individualmente.	A análise do corpus está permeada por leituras teóricas e diferentes interpretações	O corpus permite diferentes interpretações	A contextualização e a interpretação do corpus	

U12_p. 728	Moraes e Galiazzi (2007, p. 57), o contexto precisa ser considerado neste processo de unitarização	A importância do contexto no processo de unitarização	Contextualização	A contextualização e a interpretação do corpus	
U13 p728	Do pressuposto de que “cada ordem traz uma semente de desordem”	Unitarização: A partir da análise do corpus se constrói a nova ordem	Unidades de sentido e a Categorização	As Unidades de sentido e a Categorização	
U14_p728	Pode-se afirmar que, da ordem do corpus à desordem proporcionada pela dilaceração dos textos, se pode viabilizar uma impregnação das informações qualitativas.	Da ordem do corpus à dilaceração dos textos	A partir da Fragmentação se tem a extração das informações qualitativas	A fragmentação dos textos e sua qualificação	
U15_p728	Categorização: “Só se une se desunindo” -	A partir da desordem se constrói a nova ordem	Do caos a nova ordem	O novo em metamorfose	
U16_p729	A partir da desordem estabelecida na unitarização, inicia-se um processo de elaboração de uma nova organização por meio da construção de categorias.	A partir da desordem se constrói a nova ordem	Do caos a nova ordem	O novo em metamorfose	
U17-p729	O processo de categorização na ATD não atende ao princípio de exclusão mútua, de tal sorte que uma mesma unidade de análise pode ser incluída em mais de uma categoria (MORAES, 2003).	As unidades de análise podem fazer parte de diferentes categorias	A construção das categorias a partir das diferentes unidades de análise	A Categorização e a flexibilização do corpus	

U18_p729	Na categorização, o estabelecimento da relação entre as categorias pode minimizar a fragmentação decorrente da análise.	A união das categorias propicia minimizar a fragmentação	União de categorias: flexibilização	A Categorização flexibilização e a flexibilização do corpus	
U19_p730	Comunicação: "toda palavra é uma semente"	A palavra germina e gera outras compreensões	Construção do novo	Os emergentes e a compreensão do novo	
U20_p730	Na categorização, são construídos metatextos descritivos e interpretativos a partir da estrutura das categorias e subcategorias(...)	A palavra compartilhada implica em desdobramentos para outros emergentes	Novos emergentes	Os emergentes e a compreensão do novo	
U21_p730	A extensão pode ser compreendida como uma suposta transmissão de conhecimentos às pessoas que passivamente os acolhem. Nisso subjaz um desrespeito pelos conhecimentos daqueles a quem são dedicadas às práticas educativas.	A extensão compreende a transmissão de conhecimentos	Transmissão de conhecimentos	A linearidade e a transmissão do conhecimento	
U22_731	Na descrição e interpretação, é importante expor as ideias de quem analisa, bem como as unidades de análise.	a utilização das interpretações na ATD	Interpretação	A interpretação e os diferentes olhares	

U23_731	A metáfora da palavra compartilhada, nesta etapa, como uma semente é um reconhecimento do caráter lacunar da análise, que implica desdobramentos para outros trabalhos e que se apresenta humildemente para o leitor	A palavra compartilhada implica em desdobramentos para outros emergentes	Articulações entre a ATD e Paulo Freire	Os emergentes e a compreensão do novo	
U24_p731	“A comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida - (...) na comunicação, não há sujeitos passivos. (FREIRE, 1977).	A comunicação implica na reciprocidade do diálogo	A ATD e Freire discordam do relativismo	A dialogicidade e a comunicação entre os participantes	
U25_p731	“O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (FREIRE, 1977, p. 66-67)”	A comunicação implica na reciprocidade do diálogo	A relação entre levantamento preliminar e Unitarização	A dialogicidade e a comunicação entre os participantes	
U26 p731/732	A caracterização da comunicação sugere reflexões, por exemplo, a respeito da relação entre pesquisadores em ensino de ciências/formadores de professores e estudantes de licenciatura que participam de investigações em parceria com os primeiros, de maneira análoga àquelas reflexões expostas por Freire (1977) acerca da relação entre o profissional de agronomia na relação com o camponês/camponesa.	A necessidade da comunicação entre pesquisadores em ensino de ciências/formadores e estudantes de licenciatura: construindo uma relação de respeito mútuo	A relação da Codificação e decodificação com as Categorias	A dialogicidade e a comunicação entre os participantes	

<p>U27_ p732/733</p>	<p>Esta compreensão da educação como processo de comunicação, quando tomada metaforicamente para refletir sobre a pesquisa em parceria entre pesquisadores em ensino de ciências/formadores de professores e estudantes de licenciatura, por exemplo, sugere que o diálogo inicia na definição do que será investigado - portanto, antes mesmo da realização da análise das informações qualitativas.</p>	<p>No processo de comunicação é preciso reflexão e diálogo entre pesquisadores e estudantes mesmo antes das análises da pesquisa</p>	<p>A relação da redução temática e sala de aula com a comunicação</p>	<p>A dialogicidade e a comunicação entre os participantes</p>	
<p>U28 p733</p>	<p>E impossível consentir com a atuação superficial de certos participantes de trabalhos de pesquisa quando se tenta reduzi-los, por exemplo, a simples transcritores de entrevistas gravadas em áudio, destinados aos membros mais experientes da investigação, que estariam responsáveis por envolver-se com o trabalho de realização das análises qualitativas</p>	<p>A importância dos estudantes na construção do conhecimento: a transmissão não ocorre de A para B</p>	<p>O contexto traz sua própria dinâmica</p>	<p>A dialogicidade e a comunicação entre os participantes</p>	

<p>U29_733</p>	<p>Isso seria como dizer que é papel de “A” transferir para “B” conhecimentos sistematizados por meio da análise, ou então, que é reservada à “A” a oportunidade de envolver-se efetivamente com a construção do conhecimento. Assim, ficam à margem da construção do conhecimento aqueles que contemplam os conhecimentos dados</p>	<p>A importância dos estudantes na construção do conhecimento: a transmissão não ocorre de A para B</p>	<p>A palavra é determinada pelo contexto</p>	<p>A dialogicidade e a comunicação entre os participantes</p>	
<p>U30_p734</p>	<p>Apoiados nesta compreensão de pesquisa e no referencial teórico de Paulo Freire, disseminamos, em trabalho recente, uma pesquisa em parceria entre formador e duas licenciandas em Química (SILVEIRA; PIAIA; GONÇALVES, 2020).</p>	<p>Parceria de pesquisa entre formador e licenciandas</p>	<p>o Contexto é interpretativo</p>	<p>A dialogicidade e a comunicação entre os participantes</p>	
<p>U31_p734</p>	<p>Destaca-se esse trabalho como um exemplo de como o referencial teórico vinculado à ATD pode influenciar o próprio modo de desenvolvimento da análise, caracterizando a ATD como um processo de comunicação, ainda que se apoiando metaforicamente na acepção de Freire (1977).</p>	<p>O referencial freireano vinculado a ATD influencia o desenvolvimento da análise caracterizando um processo de comunicação</p>	<p>O corpus e unidades A dialogicidade e de sentido levam a a comunicação construção das entre os categorias</p>	<p>A dialogicidade e a comunicação entre os participantes</p>	

U32_p735	Além de o diário virtual coletivo ter se caracterizado como uma ferramenta formativa, ele se constituiu como corpus da pesquisa em discussão.	A compreensão da pesquisa entre formadores e estudantes: o diário virtual como ferramenta coletiva de análise dos dados coletados.	O corpus e unidades de sentido levam a construção das categorias	A dialogicidade e a interatividade entre os participantes	
U33 p735	A análise do diário virtual coletivo foi orientada pela compreensão de pesquisa supramencionada, com base em Freire (1981), possibilitando que as licenciandas participassem ativamente, em parceria com o formador, do exame das informações qualitativas por meio da ATD.	A compreensão da pesquisa entre formadores e estudantes: o diário virtual como ferramenta coletiva de análise dos dados coletados.	o corpus permite diferentes interpretações	A dialogicidade e a interatividade entre os participantes	

Fonte: Os autores (2021).

Como propõe a ATD, a construção do metatexto é realizada a partir dos caminhos de descrição e interpretação. Como movimento descritivo, partimos das categorias e subcategorias que são elaboradas ao longo da análise. Como movimento interpretativo, articulamos, aqui, teóricos e teorias não relativistas em diálogo com a ATD. Justificamos esta escolha, pois já está anunciada no artigo de Gonçalves (2020, p. 724) quando: [...] é retomada a tese de que a ATD se opõe ao relativismo e, de forma coerente, precisa associar-se a pressupostos teóricos – explícitos ou tácitos – que se distanciem igualmente dessa posição epistemológica”. Portanto, apresentamos a seguir um metatexto sobre o texto na Análise Textual Discursiva.

OS CONCEITOS DE DIÁLOGO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E DA ATD.

A ATD, assim como os pressupostos trazidos por Paulo Freire constituem uma singularidade no tratamento da comunicação como elemento aglutinador por estabelecer a importância da decodificação dos elementos trazidos nos textos e falas, para a constituição de uma nova fase de visão do desconhecido e a caminhada para construção do novo. Tanto para Paulo Freire quanto para a ATD, estas constituirão passos para a análise e a pesquisa, visando proporcionar o mecanismo técnico para criar uma nova análise e estabelecer relações para compreender o contexto e representá-los de forma escrita, em que, outros possam analisá-lo.

Pensamos a comunicação como essencial e indispensável ao ser humano na análise textual, pois traz ao pesquisador elementos fundamentais para que haja a inserção ao contexto dos textos proporcionado pelo ouvir das falas, do sentir o não dito, de revelar o não escrito, podendo colocar no emergente a sua visão a partir de teóricos, sua vivência e compreensão do conteúdo. Como podemos verificar nos seguintes fragmentos do texto analisado:

A leitura inicial do corpus já é permeada por pressupostos teóricos explícitos ou tácitos, assumidos pela equipe de pesquisa ou por seus integrantes individualmente. (Unidade 11).

Destaca-se esse trabalho como um exemplo de como o referencial teórico vinculado à ATD pode influenciar o próprio modo de desenvolvimento da análise, caracterizando a ATD como um processo de comunicação, ainda que se apoiando metaforicamente na acepção de Freire (1977) (Unidade 31).

A comunicação para Paulo Freire permeia as relações da construção da sociedade e da interação entre as pessoas, elevando o diálogo como fundamental à vivência em sociedade e suas intrincadas relações. Paulo Freire (2019), traz o conceito de diálogo e a problematização como conceitos fundamentais para a Educação como prática da Liberdade. Inicialmente, o autor menciona a educação bancária na educação como um ato de depósito, de memorização de conteúdos

“em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2019, p. 80). Nesse sentido, a partir dessa concepção não há possibilidade de diálogos entre os sujeitos, somente “comunicados”.

No livro *Extensão ou Comunicação?* Paulo Freire (2013) mostra que os conceitos de Extensão e Comunicação são antagônicos. O agrônomo é o extensionista, que vai até a área rural e transfere seus conhecimentos e suas técnicas. Para Freire (2013), o termo “extensão” se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. “na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 2019, p. 83).

Na medida em que, no termo “extensão”, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém — que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam o conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? (FREIRE, 2013, p.17).

Para Paulo Freire a “educação como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 2019, p.115). E, ainda,

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para

a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: esses são termos que se excluem.” (FREIRE, 2013, p.33).

De acordo com Hermann (2002), o diálogo é gerido pelo domínio do sujeito, que ao conhecer-se na dialogicidade dialética, fundamentada na possibilidade da construção do conhecimento, estabelece a consciência da relação de troca constituída pela comunicação como relação humana. Desta forma os vínculos criados pelo professor e seus alunos tornam-se fundamentais para a compreensão, interpretação e construção do conhecimento. “Assim, aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos, os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p.89).

Gadamer retoma o diálogo a partir da dialética platônica, centrado na abertura que contém a pergunta, o qual não se enquadra em pressupostos fixos que justificariam a apropriação do outro nas categorias do eu. Ao contrário, a abertura pressupõe que não se tenha uma resposta fixa, uma categoria prévia que enquadraria a resposta. A questionabilidade do que se pergunta deve permanecer em aberto, e a abertura consiste nessa capacidade de colocar em suspenso as ideias (HERMANN, 2002, p. 369). Nessa perspectiva, há sempre algo que não pode “ser descoberto pela representação ou pela antecipação do pensamento” (GADAMER, 1999, p. 64).

Nesse sentido, Hermann introduziu a posição sobre o diálogo defendida por Hans-Georg Gadamer, em que a forma de contato com o outro pressupõe uma intersubjetividade possível. A linguagem é um modo de vida, permite a abertura para os outros. A intersubjetividade é uma questão decisiva para a hermenêutica, pois transcende a autoconsciência, ou seja, deseja “a conservação e não a supressão da alteridade do outro no ato compreensivo” (HERMANN, 2014, p.489). O diálogo “nos põe à prova”, e desperta nossas dúvidas ao enfrentar a oposição do outro lado. Mais importante, o outro ajuda a localizar nossos preconceitos e quebrar nossas limitações. (HERMAN, 2014, p. 490).

Para Gadamer, nas palavras de Herman, o diálogo é vivido livremente entre os interlocutores: na experiência da comunicação, pergunta e resposta se entrelaçam, permitindo-se ser permitido, tocar e ser tocado pelas palavras. Não existe um caminho unilateral, ele levanta o véu em múltiplas idas e voltas e constitui um movimento perturbador, pois no diálogo deixamos algo de nós e levamos algo de outra pessoa, “espontaneidade viva do perguntar e do responder”, do “dizer e do deixar-se dizer” (HERMANN, 2014, p.90).

Baseado em Waldenfels, Nadja Hermann (2014) nos traz em seu artigo a questão do Outro e o diálogo e afirma que o acesso ao outro para esse filósofo,

não se articula na tradição dialógica, mas na resposta provocada pelo acontecer do outro, que rompe com as respostas já disponíveis, embebidas em costumes e regras morais. A aproximação do estranho se efetiva como algo para o qual respondemos e, inevitavelmente, temos que responder como convite ou como desafio. Ele projeta novas questões morais e novas exigências (HERMANN, 2014, p. 488).

O diálogo e a comunicação são percebidos no texto em análise quando os participantes da pesquisa que são os licenciandos em Química e o professor formador, no coletivo, constroem a análise por ATD na troca de informações no diário virtual coletivo, conforme podemos perceber nos seguintes fragmentos extraídos do texto inicial de análise:

Apoiados nesta compreensão de pesquisa e no referencial teórico de Paulo Freire, disseminamos, em trabalho recente, uma pesquisa em parceria entre formador e duas licenciandas em Química (SILVEIRA; PIAIA; GONÇALVES, 2020) (Unidade 30).

A análise do diário virtual coletivo foi orientada pela compreensão de pesquisa supramencionada, com base em Freire (1981), possibilitando que as licenciandas participassem ativamente, em parceria com o formador, do exame das informações qualitativas por meio da ATD. (Unidade 33).

O estudo do contexto para Paulo Freire pressupõe a pesquisa por meio da Investigação temática. Nela procura-se realizar o levantamento de dados, ouvir as inquietações da comunidade que está sendo pesquisada. Os pesquisadores precisam demonstrar um cuidado com o ser humano como partícipe indispensável da sociedade e capazes de assumir suas responsabilidades e integrado ao

contexto social. Igualmente, a comunicação estabelece um processo de categorização, pois necessita de reflexões, respeito na relação entre pesquisadores, parcerias com os educandos e a consciência de que a comunicação é um ato educativo. Para Freire (2013), a escolha do que se vai ensinar, inicia por uma investigação e/ou pesquisa do tema gerador (professor-pesquisador), iniciando o processo de investigação. Neste procedimento, ocorre o entrelaçamento do conhecimento que a pesquisa vai referendar no levantamento de dados e em informações qualificadas.

Para Paulo Freire (2013), o ser humano é um ser social envolto nas relações sócio-políticas, sócio-históricas, que necessita ser respeitado e tratado com igualdade e liberdade para poder pensar. Esta visão confere ao pensador a crença na constituição da consciência humana, conferindo-lhe o viés humanístico.

Por sua vez, a ATD para Moraes e Galiazzi (2016), traz a possibilidade de uma análise do contexto e sua interpretação como elementos fundamentais, distanciando-se do relativismo de análise de conteúdo qualitativo, pois carrega o caráter interpretativo dos elementos integrantes dos textos e do material pesquisado, proporcionando uma análise com diferentes olhares. Buscando agregar outras visões e análises, permitindo ao pesquisador focar no tema, mas oportunizando que possa ocorrer a transferência para o texto de sua própria visão do tema. Isso corrobora com os seguintes fragmentos do texto analisado:

Comunicação: “toda palavra é uma semente” (Unidade 19).

A metáfora da palavra compartilhada, nesta etapa, como uma semente é um reconhecimento do caráter lacunar da análise, que implica desdobramentos para outros trabalhos e que se apresenta humildemente para o leitor (Unidade 23).

A caracterização da comunicação sugere reflexões, por exemplo, a respeito da relação entre pesquisadores em ensino de ciências/formadores de professores e estudantes de licenciatura que participam de investigações em parceria com os primeiros, de maneira análoga àquelas reflexões expostas por Freire (1977) acerca da relação entre o profissional de agronomia na relação com o/a camponês/camponesa. (Unidade 26).

A comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida – (...) na comunicação, não há sujeitos passivos. (FREIRE, 1977). (Unidade 24).

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (FREIRE, 1977, p. 66-67) (Unidade 25).

Para Paulo Freire (2019), a comunicação é o mesmo que o diálogo, assim como comunicação é diálogo, pois somente o diálogo comunica seguramente. Comunicação é também a construção de conhecimentos e ideias, o encontro de confiança, criticidade de pessoas que, mediadas pelo mundo percebem esse mundo e procuram transformá-lo e ao transformarem se humanizam.

A interpretação é a aplicação da hermenêutica que fixa os princípios que regem a interpretação (MAXIMILIANO, 2003). Definimos a partir da hermenêutica o estudo do sentido e significado das palavras colocadas na análise dos textos. Permeiam-se os elementos da interpretação dos textos e do contexto, com a finalidade de abranger o dito e o não dito, dentro dos textos e que precisa ser extraído pelo pesquisador.

O uso da ATD na qualidade do processo de comunicação objetiva aproximar o pensamento científico e o empírico, possibilitando o entrelaçamento efetivo na construção do conhecimento. Colocando-se em favor de uma busca de coerência entre o referencial teórico e os procedimentos analíticos adotados na pesquisa, onde as experiências realizadas por Freire no caso concreto o distanciam do relativismo. O uso da ATD precisa ser harmonizado pelo pesquisador aos pressupostos teóricos, explícitos ou tácitos, revelando-se o seu potencial humanístico e fenomenológico.

A análise textual discursiva não desqualifica outros métodos de análise, ela abre a possibilidade de múltiplas interpretações com estudo do contexto para fomentar a criação do que emerge da análise, carregada de possibilidades de interpretações, que conferem ao emergente o caráter de uma nova via para desvendar ou esclarecer o tema pesquisado e abrir possibilidades para novas interpretações. Assim, Moraes e Galiazzi (2016), destacam que a análise textual discursiva, possui a necessidade de considerar o contexto da interpretação (fugindo do ceticismo ingênuo e do relativismo), criando um caminho alternativo, desviando-se dos extremos dos dois outros pontos filosóficos de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao expormos nossas inquietudes sobre o tema do diálogo e da comunicação, fica-nos claro quão extensas são as possibilidades de debate e exposição de ideias, que podem ser suscitadas diante deste inquestionável processo de interação humana. Buscamos manter aberta as possibilidades para as múltiplas opções teóricas de produzir uma análise textual e estabelecer elementos de manifestação de opinião e interpretação. Mantivemos a linha de filtragem dos processos teóricos, declinando dos pontos ligados ao positivismo e do relativismo, para que o cerne da análise textual discursiva pudesse permear nossas ilações sobre o tema.

Acreditamos que o diálogo e a comunicação é uma infinita fonte de congruências, pois a própria humanidade carece de mecanismo para garantir a liberdade de expressão de pensamentos e transformá-las em textos com amplos significados e que possam suscitar outras análises e interpretações.

A caminhada da humanidade que começou por volta de 4000 anos a.c, permite-nos esta possibilidade de flexionarmos os métodos de análise proporcionando-nos uma gama de visões sobre o conteúdo, os significados, o contexto e a interpretação. Busca-se a produção de forma autêntica de resultados que vislumbra a ampliação da narrativa trazida nos textos, produzindo novos elementos, revelando facetas não exploradas, interagindo com consensos já estabelecidos e/ou produzindo novas indagações.

Embora tenhamos usado os pressupostos de vários autores, concluímos que o processo iniciado pela comunicação humana se encontra inteiramente consorciado com os métodos de Paulo Freire para as suas análises sobre a importância do diálogo e a comunicação, como método de ensinar, respeitar e interagir com outros, sendo impraticável sem este elemento. Do mesmo modo, a análise textual discursiva seria impraticável sem a concepção de comunicabilidade e dialogicidade dos processos de análise e interpretação.

Assim, compete-nos a tarefa de racionalizar este processo de escrita com a confiabilidade nos pressupostos trazidos pelo pensador Paulo Freire e Moraes e

Galiazzi, na sua perspectiva dialógica, interpretativa e humanizadora de interagir com os textos e seus autores, bem como das possibilidades de produzir reflexões sobre eles e suscitar novas análises, permitindo a construção de novos olhares e novos textos.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. São Paulo: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Fábio Peres. Análise textual discursiva como constituinte de um processo de comunicação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8 n. 19, Dossiê: Análise Textual Discursiva: mosaico de metáforas, 2020.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, abr./jun. 2014.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

VILLAVERDE, Adão Roberto Rodrigues *et al.* Tipos de pesquisa quanto à abordagem. *In*: ROBAINA, José Vicente Lima *et al.* **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação**. 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2021. *E-book*.



CAPÍTULO 7

**O PROFESSOR FREIREANO:
REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO COM A
PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA POLÍTICA**

doi: 10.48209/978-65-89949-30-7

Lucas Peres Guimarães

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo relatar as interlocuções possíveis que existem entre a Pedagogia de Paulo Freire e a formação de professores, mediadas por pressupostos na busca de uma educação emancipatória. A escolha deve-se ao fato de que vivemos tempos em que a educação sofre ataques em diversos níveis, dos quais o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, vem sendo um dos principais alvos. Sendo assim, pretende-se, com este capítulo, realizar um movimento sinérgico entre a proposta emancipatória de Paulo Freire e a formação de professores.

Trabalhar com a pedagogia libertadora não é simples, necessita de muito estudo e reflexão, essa surge através de uma formação de professores que tenha como principal fundamento a educação emancipatória de Paulo Freire.

Nesse manuscrito, iremos destacar alguns modelos de formação docente, destacando a superficialidade da formação baseada na racionalidade técnica e mostrando toda a possibilidade que existe na emancipatória-política, desse modo iremos traçar algumas relações de como Paulo Freire ainda é contemporâneo e precisa ser estudado na escola, para que cada vez mais as formações de professores tenham como principal meta, que eles seguem os pressupostos de Paulo Freire.

MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Há uma vasta literatura de formação docente que já está consolidada, discutida e praticada no Brasil, ao longo de décadas (AZEVEDO *et. al.*, 2012; CANDAU, 1997; CUNHA, 2013; DINIZ PEREIRA, 2000; 2014; entre outros) Esses estudos apontam que as pesquisas relacionadas a formação docente sofreram influência de diversas concepções teórico-metodológicas ao longo do tempo (CUNHA. 2013).

Jacobucci (2006) relata em seus estudos, três tipos de formação docente em pesquisas educacionais: a) positivista: com alusão a racionalidade técnica;

b) interpretativa- com referência à epistemologia da prática; c) crítica dialética – baseado na perspectiva sócio histórica e, com base nessa concepção, ele dividiu em três subtipos – I) Clássico; II) Prático-reflexivo e III) Emancipatório- político.

Diniz Pereira (2014) aponta que a formação de professores seguindo a racionalidade técnica é o tipo de formação mais difundida. Concordando com Schon (2000) define-se o paradigma da racionalidade técnica como uma prática derivada do positivismo, construída em paralelo com a universidade moderna.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHON, 2000, p. 15).

De acordo com a racionalidade técnica, os problemas educacionais são resolvidos a partir da aplicação do conhecimento científico da área, ou seja, as questões educacionais são tratadas como superficiais problemas “técnicos”, os quais podem ser resolvidos objetivamente a partir de procedimentos racionais, e assim seria possível controlar e prever os resultados da prática educativa (DINIZ PEREIRA, 2014).

Segundo Maldaner (2003), essa visão positivista é que está alicerçada a formação de professores no Brasil desde a década de 1960 até os nossos dias, sendo baseado em cursos curtos e distantes da realidade, que geralmente são chamados de curso de reciclagem, ou de atualização, que são oferecidos por universidades ou pelas Secretarias de Educação dos Estados ou Municípios. As principais características desses cursos pontuais é a separação da teoria e a prática, desde o planejamento até a execução da formação, uma vez que estes cursos são planejados distantes da realidade da sala de aula – sem participação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A racionalidade técnica também foi difundida nos cursos hegemônicos de formação inicial de professores no Brasil até os anos 2000, esses cursos ficaram conhecidos pela configuração “3+1”, pelo fato dos três primeiros anos ser marcado pela presença das disciplinas teóricas e apenas no último ano havia o contato

com a “prática”, através de algumas disciplinas, como o Estágio Supervisionado.

Segundo Diniz Pereira (2014) esse tipo de formação tem instituições internacionais de fomento, como o Banco Mundial (BM), e essas instituições são as principais responsáveis pela difusão da racionalidade técnica nos dias atuais, especialmente em países em desenvolvimento.

Alternativas a racionalidade-técnica na formação de professores começam a emergir a partir do século XX, inspirados pelo trabalho de John Dewey (DINIZ PEREIRA, 2014).

Segundo esse mesmo autor, a ênfase sobre o prático foi restaurada nos anos de 1960 por meio de trabalhos de J. B. Schwab, especialmente após a publicação do “O prático”, que teve grande efeito sobre o trabalho acadêmico por destacar o julgamento prático como arte essencial do currículo. Na mesma intenção, a noção do professor como pesquisador por Lawrence Stenhouse, leva à tona o profissionalismo, a autonomia e responsabilidade dos professores como protagonistas da reforma curricular.

Também tiveram destaque para a racionalidade prática no campo de formação de professores o trabalho de Donald Schon, na década de 1980, que traz um olhar para os conhecimentos tácitos implícitos nos processos artísticos e nas situações de incerteza (ROSA, 2017).

Nessa perspectiva, Schon, (2000) critica fortemente a racionalidade técnica na formação dos profissionais, a qual não os possibilita dar respostas às situações que emergem no cotidiano do trabalho, marcadas pela incerteza, porque estas demandas ultrapassam a técnica e a ciência, defendendo uma outra epistemologia, em que a experiência e a reflexão da experiência são valorizadas.

Desse modo, ao contrário do modelo clássico, em que há maior valor a teoria comparado a prática, na formação prático-reflexiva, a atividade prática é quem determina quais teorias que devem ser valorizadas, havendo uma valorização dos saberes experienciais dos docentes. A concepção de ensino aprendizagem a esse modelo é a construção do conhecimento a partir da prática docente.

Esse paradigma de formação parte do pressuposto que o professor elabora

novos conhecimentos com a prática, sempre em uma concepção interpretativa, durante o ato educativo. Cabe ao formador nessa concepção, mediar e incentivar os problemas reais que acontecem no cotidiano por meio de atividades de reflexão das práticas pedagógicas. Os cursos com essa concepção podem ser de média ou longa duração, ou de acompanhamento dos docentes pelo mediador, que podem transformar a realidade da prática pedagógica. Nessas propostas de formação continuada, os professores podem ou não participar do planejamento das atividades em conjunto com o propositor.

É necessário destacar que organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, acabam se apropriando do discurso da racionalidade prática para manter seu controle nos programas de formação de professores. Como exemplo temos o que disse Eliot (1991) citado no trabalho de Diniz Pereira (2014), quando refere-se ao “raptó” da pesquisa-ação a serviço da racionalidade técnica.

Apesar dos avanços conquistados pela perspectiva do modelo prático-reflexivo de formação, em relação ao modelo clássico da racionalidade técnica, diversas críticas são feitas ao modelo prático-reflexivo que discutiremos mais adiante.

O modelo de formação docente emancipatório-político tem como base as perspectivas sócio-histórica e crítico-dialética de formação de professores, nessa, o ser humano é visto como um ser social que necessita de uma sólida formação técnica para conseguir transformar na prática, a realidade de sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, tem destaque os livros dos pesquisadores australianos Wilfrad Carr e Stephen Kemmis, baseado na teórica crítica da Escola de Frankfurt e na ciência sócio-crítica de Habermas. De acordo com Carr e Kemmis (1986, p. 156):

Enquanto os pesquisadores positivistas da educação podem frequentemente ser descritos como “objetivistas”, enfatizando a natureza objetiva do conhecimento como independente do observador, e pesquisadores interpretativistas da educação podem ser descritos como “subjetivistas”, enfatizando a concepção subjetiva do ator como base da interpretação

da realidade social, pesquisadores críticos da educação, incluindo aqueles que atuam na pesquisa-ação, adotam uma visão de racionalidade dialética. Portanto, tais pesquisadores tentam descobrir como situações são forjadas por condições objetivas e subjetivas e procuram explorar como tais tipos de concepções podem ser exploradas.

Outras características da racionalidade crítica proposta por Diniz-Pereira (2014, p.38) são: “a educação é historicamente localizada; é uma atividade social; é intrinsecamente política e, é problemática”. Carregando assim uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educativa, pesquisas na e para a educação, e não sobre educação.

Desse modo, ganha destaque a pesquisa de professores ao se abordar o ensino e o currículo escolar de modo crítico, reconfigurando o papel do docente ao estabelecer redes de diálogos críticos em pesquisas no ensino, no currículo e na organização da escola, o que possibilita aprender a partir de sua experiência profissional, assim como planejar sua própria aprendizagem.

Essa autorreflexão crítica, empreendida em uma comunidade autocrítica, usa a comunicação como um meio para desenvolver um sentido da experiência comparada, para descobrir determinantes locais ou imediatos sobre a ação pela compreensão dos contextos dentre os quais outros trabalham e convertendo experiência em discurso, usando a linguagem como auxílio para a análise e o desenvolvimento de um vocabulário crítico o qual fornece os termos para a reconstrução prática (CARR; KEMMIS, 1986, p.40).

Na racionalidade crítica, o professor também é visto como alguém que levanta o problema, mas de modo bem diferente quando comparado a racionalidade técnica (que tem uma concepção instrumental) e da racionalidade prática (que tem uma concepção interpretativa), uma vez que as perspectivas críticas têm uma concepção política explícita sobre o assunto (DINIZ PEREIRA, 2014). O autor enfatiza que o levantamento de problemas na racionalidade crítica tem raiz nos trabalhos de Dewey e Piaget, sendo Paulo Freire, quem desenvolveu toda a conotação política de modo explícito no trabalho, por meio do seu método chamado de “diálogo do levantamento de problemas”, nesse método o professor é frequentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula. Os professores acabam se tornando professores-

-investigadores e os estudantes co-investigadores, estabelecendo um processo democrático e centrado nas necessidades do aluno por meio do qual o currículo é construído de “baixo para cima” ao invés de ser construído de “cima para baixo”.

Dentro da perspectiva emancipatória, a pesquisa participante é a principal e mais indicada para esse tipo de concepção. As propostas desse tipo de pesquisa são geralmente oferecidas na forma de projetos de longa duração, cujo planejamento e estruturação são realizados com os professores-alunos, que tem o papel ativo durante todo o programa, possibilitando assim, na maior parte dos resultados dessas pesquisas a transformação da realidade e a emancipação docente. Segundo Jacobucci (2006) no modelo de formação docente emancipatório-político, geralmente são constituídos grupos de trabalho que direcionam as propostas das atividades a serem realizadas durante o processo de formação, em que são discutidos a função da educação e o papel dos professores, as teorias educacionais, os problemas sociais e políticos e as diferentes e possíveis práticas pedagógicas em sua realidade.

Com base no que foi exposto, o Quadro 1 sintetiza as informações discutidas até aqui, as características desses três tipos de modelos de formação apresentados, o clássico, prático reflexivo e emancipatório político.

Quadro 1: Categorias selecionadas a partir do modelo de formação de professores

Categorias	Clássico	Prático-reflexivo	Emancipatório-Político
Relação da teoria/prática	Supremacia da teoria	Supremacia da prática	Valorização da teoria e da prática, em relação a dialética.
Papel do formador	Transmissor de conteúdos	Mediador que incentiva a discussão sobre problemas enfrentados pelo docente	Mediador e colaborador, atuando em projetos de caráter colaborativo
Concepção de formação	Tecnicista	Interpretativa, com base na reflexão sobre ação.	Perspectiva sócio-histórica e crítico-dialética

Exemplos	Palestras, oficinas, seminário, cursos de capacitação ou treinamento.	Cursos de média e longa duração, ou de acompanhamento do docente pelo mediador.	Projetos de pesquisa-ação desenvolvidos de forma colaborativa.
-----------------	---	---	--

Fonte: BASSOLI; LOPES; CÉSAR, 2017

Cabe ressaltar, concordando com Jacobucci (2006) que esses modelos de formação docente constituem “recortes” dos diversos modelos que possuem na vasta literatura de formação de professores no Brasil, os quais sofrem influência das concepções que os formadores e os próprios professores possuem no processo de formação, o qual envolve diversas concepções como ensino, aprendizagem, papel do professor, finalidades e objetivos do processo educativo, contexto e duração do processo de formação, e muitos outros aspectos.

PAULO FREIRE E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA POLÍTICA

Nessa seção, pretendemos discutir de modo mais articulado como os pressupostos de Paulo Freire estão em consonância com a formação emancipatória política discutida na seção anterior. Pretende-se organizar os argumentos nos baseando na relação da teoria/prática, no papel do formador e na concepção de formação.

Bassoli; Lopes; César (2017) defendem que a relação da teoria/prática deve estabelecer uma relação dialética. Essa relação pode ser estabelecida quando percebemos que nos princípios educacionais de Freire (2008), ele propõe que, ao ensinar qualquer conceito, o professor deva assumir o papel de aprendiz, pois aprende o ensinar, e assim estabelece um ensino reflexivo na sua prática pedagógica. Não se podem levar conceitos prontos ao aluno, mas, por meio do diálogo, o educador e os educandos devem compartilhar suas ideias e experiências:

Como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com

a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2008, p. 85).

Podemos perceber a preocupação de Paulo Freire com a chamada *decoreba*, quando este afirma: “Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto”, é importante pensar que um dos principais pressupostos do autor é a relação do cotidiano, é a teoria em diálogo direto com a prática, ou seja, a vida cotidiana dos alunos. Sendo assim, não podemos pensar a concepção de formação emancipatória política que seja no chamado modelo 3+1, tendo em vista que na concepção freireana, o diálogo entre teoria e prática deve ser constante.

Quando pensamos na relação que Paulo Freire defende na sala de aula, podemos perceber que, professor e aluno têm igualdade de importância no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir do estabelecimento de relações dialógicas que os conhecimentos são disseminados e começa a ganhar significado na vida do educando, pois

o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam em seres criticamente comunicativos (FREIRE, 2005, p. 122).

Nesse sentido, em que estabelecemos uma relação dialógica entre a teoria e a prática, e que é reforçada a partir dessa menção em que Freire (2005) aponta a importância do diálogo entre professor e aluno, é importante discutirmos o papel do formador que pretende se comprometer em uma formação com o perfil emancipatório-político, este deve ser mediador e colaborador, atuando em projetos de caráter colaborativo, o que emerge novamente essa necessidade de diálogo, esse que deve guiar qualquer tipo de relação que se estabelece,

seja entre professor/aluno, ou até mesmo entre professor/professor durante uma formação que deve ser emancipatória política.

Em relação a concepção de formação, a emancipatória-política serão as perspectivas sócio-histórica e crítico-dialética, são muitos os autores que se comprometem com essas perspectivas, dentre eles, Paulo Freire.

Abramowicz afirma que os fundamentos da pedagogia freireana faz com que “os alunos se assumam como sujeitos de seu processo de conhecimento e **participantes ativos** de um trabalho coletivo” (2005, p. 143, grifo nosso). A interpretação do referido autor aos pressupostos de Paulo Freire nos leva a destacar “participantes ativos”, que têm sido frequentemente usados como slogans de instituições privadas de ensino para anúncio das chamadas metodologias ativas.

Freire propôs através de seu trabalho um ensino de qualidade, baseado na relação com um aluno protagonista e sujeito de seus saberes. Talvez, este seja o motivo do educador ser um dos principais alvos de ataques atuais, tendo em vista a alta criticidade que seus pressupostos apontavam e é tão necessário para a formação docente, que necessita sair da racionalidade técnica e passar a ser mais relevante no sentido de contribuir na formação de professores mais colaborativos e aptos a entender a complexidade das demandas educacionais.

PROFESSOR FREIREANO: UM ALVO SEMPRE A SER PERSEGUIDO

O capítulo proposto teve como intenção reconhecer o papel do educador Paulo Freire, cujo relato e descrição foram objetos deste texto, para uma política de formação de professores que seja relevante e necessária para um professor mais colaborativo e apto a enfrentar as demandas pedagógicas da escola.

Cabe ressaltar que esse trabalho não tem a intenção de “dar uma receita” de como o professor pode se tornar freireano. É preciso ter paciência e tranquilidade para seguir atrás de um alvo, e que nunca estaremos prontos, pois temos muito

que aprender, pois como afirma Paulo Freire: “*Como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*” (FREIRE, 2008, p.85). Desse modo, podemos dizer que um professor que segue Paulo Freire tem como principal foco o aprendizado, não se cansa de aprender, pois aprende mais quem ensina.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E., SILVA-FORSBERG, M., & MENEZES GONZAGA, A. . Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 37, p. 997-1026, jul. 2012. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4861>>. Acesso em: 24 jan. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7214>

BASSOLI, F.; LOPES, J. G. S.; CÉSAR, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de Professores: tendências atuais. Em: Candau , V.M.F. (Ed.) **Magistério- Construção cotidiana**. (p. 51-68) Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jan. 2021. Epub 09-Ago-2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores-pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014

ELLIOT, J. **La investigación-acción em educación**. 6ª ed. Madrid, Ediciones Morata, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JACOBUECCI, D.F.C. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciência no Brasil**. Tese (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. 302 f.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: Professor/ Pesquisador**. 2ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

ROSA, M.I.F.P.S. **A Pesquisa Educativa no Contexto da Formação Continuada de Professores de Ciências**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



CAPÍTULO 8
**PAULO FREIRE E
SUA METODOLOGIA DE
ALFABETIZAÇÃO
REVOLUCIONÁRIA**

doi: 10.48209/978-65-89949-30-8

Maria Aparecida Fortunato

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2021 é comemorado, exclusivamente no mês de setembro, o Centenário Paulo Freire (1927 - 1997), por isso o presente trabalho tem como objetivo abordar uma visão cronológica sobre a vida desse legado professor e pedagogo, recordando seus desafios e perspectivas em busca da educação libertadora através de sua metodologia freireana.

Paulo Freire é um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, teve grande influência no movimento chamado pedagogia crítica, além de ser um dos autores mais citados, referenciados e inspirados no planeta, foi agraciado com cerca de aproximadamente 48 títulos, entre doutorados *honoris causa* e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do mundo, é também considerado o Patrono da Educação Brasileira, embora sendo tão atacado nos dias de hoje no Brasil. Tendo em vista a grande importância e influência deste ilustre professor e pesquisador, o qual tornou-se referência na área de educação no Brasil e mundo, esse artigo objetiva e articula-se em apresentar parcialmente a trajetória e metodologia de Paulo Freire.

O artigo teve caráter documental, com buscas realizadas na internet, em sites confiáveis, dentre os quais destacam-se o Google Scholar, em periódicos e livros. As principais contribuições desse educador na educação foram apresentadas no artigo; incluindo os desafios encontrados para exercer uma educação libertadora e de qualidade e o desempenho para alcançar e mudar a vida dos menos favorecidos.

Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3), destaca que

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Portanto, se colocarem em prática as idéias desse professor e filósofo Paulo Freire, é possível desenvolver um país mais justo e diminuir as diferenças sociais, as quais transcorrem contemporaneamente.

DESENVOLVIMENTO

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, capital do Estado Brasileiro de Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, numa família de classe média, cujo pai se chamava Joaquim Temístocles Freire, e era capitão da Polícia Militar de Pernambuco; mãe: Edeltrudes Neves Freire, alcunha de (Dona Turdinha), irmãos: Stela, Armando e Temístocles. Paulo Freire ficou órfão de pai aos treze anos. Durante a depressão de 1929, vivenciou a pobreza e a fome, essa experiência o levou a se preocupar com as pessoas mais pobres e também contribuiu para que ele construísse seu revolucionário método de alfabetização. Órfão aos treze anos de idade, Freire iniciou sua educação se ingressando no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, através de bolsa concedida pelo diretor.

Em meados de 1943 formou-se em direito, mas não seguiu carreira, encaminhando sua formação para o magistério.

Casou-se pela primeira vez em 1944 com a professora Elza Costa Maia, com quem teve cinco filhos, e esta veio a óbito em 1986.

Por se preocupar com a classe menos favorecida, em 1947, o filósofo e professor foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura, do Serviço Social da Indústria, onde iniciou um trabalho com alfabetização de jovens e adultos carentes e de trabalhadores da indústria, tanto que na década de 1950 foi reconhecido como sendo pedagogo pernambucano.

No ano 1959 Freire foi aprovado no processo seletivo para a Cátedra de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade de Recife, com a tese Educação e Atualidade Brasileira. Em 1961, tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife. E como professor da língua portuguesa, teve suas primeiras experiências e desafios em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, elaborando, assim; um método de alfabetização, (essa metodologia envolvia os fonemas por meio de palavras que faziam parte do cotidiano dos trabalhadores, como “tijolo”, “cimento”, um agricultor aprenderia “cana”, “enxada”, “terra”, “colheita”, etc.). A partir da decodificação

fonética dessas palavras, ia se construindo novas palavras e ampliando o repertório, essa prática de metodologia freireana aconteceu primeiramente em Pernambuco. Além disso, depois dessa experiência e como diretor do Programa Nacional de alfabetização do governo João Goulart, Freire tinha como perspectiva, ou seja; um sonho de alfabetizar em quatro anos dezesseis milhões de adultos (seria a rápida implantação de 20 mil núcleos pelo país, financiada pelo governo estadunidense), com a Aliança para o Progresso, que tinha como objetivo promover a alfabetização dos “menos favorecidos”, porque acreditava na educação como forma de reconhecer e reivindicar direitos.

Por isso de acordo com (Repórter Brasil, 2019). Foi atribuída uma greve aos trabalhadores em Angicos, porque os trabalhadores reivindicavam carteira de trabalho assinada e descanso semanal, às discussões ocorridas durante a experiência de alfabetização do pedagogo, (porque ao ensinar a palavra “trabalho”, os professores também levantavam discussões sobre o assunto), os alunos chegaram inclusive a ler artigos da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

Depois desses acontecimentos (reivindicações, direitos) deu-se início às acusações de comunismo contra o projeto de alfabetização freireano, porque muitos empresários e fazendeiros, principalmente no Rio Grande do Norte não aceitaram as exigências dos trabalhadores.

Outro fato relevante é que de acordo com o Plano Nacional de Alfabetização elaborado por Freire era o direito ao voto, porque naquela época, apenas quem sabia ler e escrever poderia votar.

O sonho de continuar o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido pela eclosão do golpe civil militar em 1964.

Paulo Freire ficou 70 dias na prisão antes de se exilar, ficando ao todo aproximadamente quinze anos exilado, passando na Bolívia, trabalhou no Chile por cinco anos exercendo trabalhos sociais, como por exemplo: Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

Em 1968, no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, “Pedagogia do Oprimido” e em 1967, durante o exílio chileno, publicou no Brasil seu primeiro livro “Educação como Prática da Liberdade”, baseado fundamentalmente na tese Educação e Atualidade Brasileira, com a qual concorrera, em 1959, à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade de Recife. Como o livro foi bem recebido, em 1969 o pedagogo foi convidado para ser professor visitante da Universidade Harvard. Em 1970, foi consultor e coordenador emérito do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), com sede em Genebra, na Suíça, trabalhando por 10 anos com projetos de ação educativa em mais de 30 países, dos europeus aos africanos e retornando às classes dos menos favorecidos, ou seja: buscando reduzir a desigualdade social e contribuir para a garantia de direitos, implementando relevantes projetos educativos em Guiné-Bissau, Moçambique, Zâmbia e Cabo Verde.

Sancionada em 28 de agosto de 1979, a Lei da Anistia permitiu o retorno de exilados políticos, por isso em 1980, Freire retornou ao Brasil, e passou a lecionar na Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade de Campinas (Unicamp), integrando-se à vida universitária, e em 1988, casou-se novamente com Ana Maria Araújo, com quem permaneceu unido até sua morte, em 1997.

O professor filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo, pela então prefeita Luiza Erundina. E no mesmo ano de 1991 no dia 12 de abril, em homenagem ao educador, foi fundado em São Paulo o Instituto Paulo Freire, que tem como objetivo estender e elaborar as idéias do pensador, que são; combater todas as formas de injustiça, de discriminação, de violência, de preconceito, de exclusão e de degradação das comunidades de vida, com vistas à transformação social e ao fortalecimento da democracia, da ética e da garantia de direitos. O instituto preserva os arquivos de Freire, realiza atividades relacionadas ao seu legado e atua em termos de educação brasileira e mundial, aproximando pessoas e instituições, cuja missão é “educar para transformar”.

Em 1995 Freire foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz e conquistou o Prêmio de Educação para a Paz da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura).

Através de um pequeno trecho extraído do livro (“Alfabetização como liberdade” 2003, pág.24), da UNESCO, é possível refletir sobre a importância do papel da educação como sendo responsável pela paz mundial:

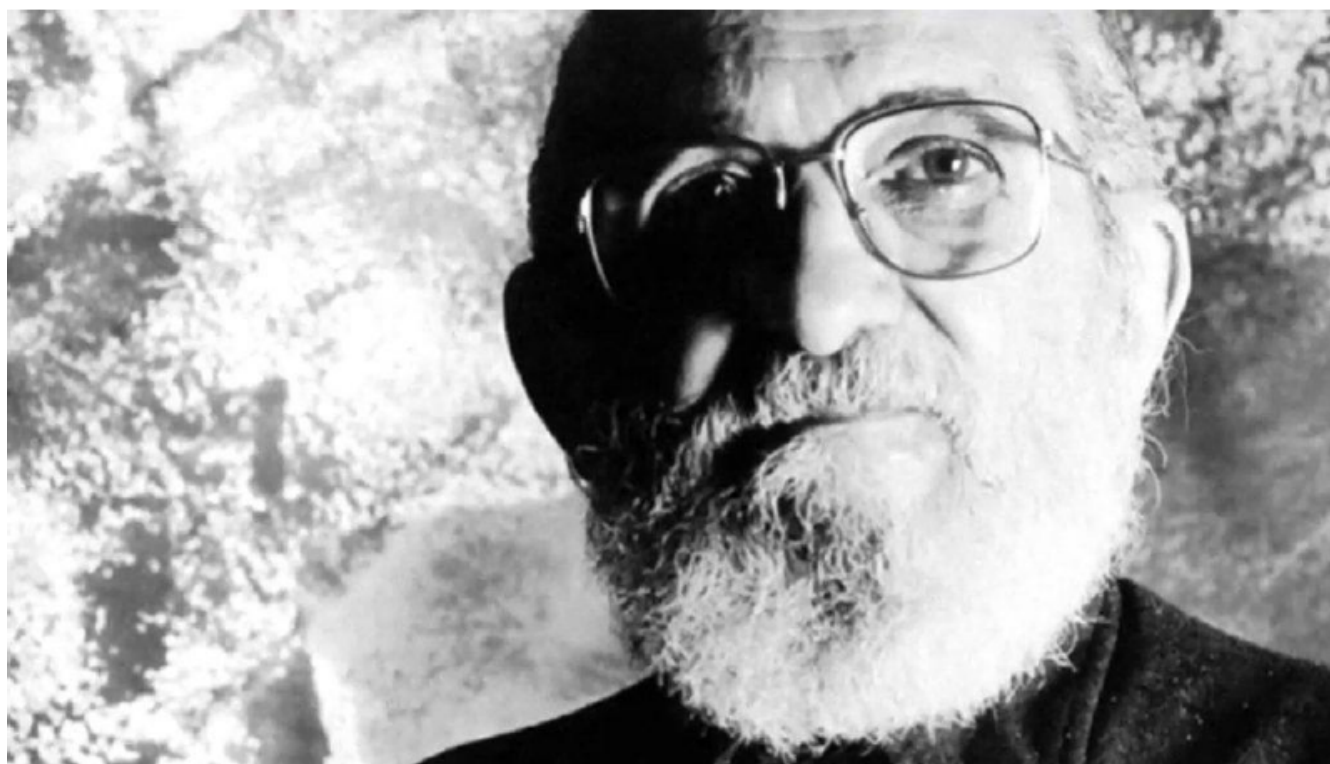
De fato, a natureza da educação é central à paz no mundo. Recentemente, a perspectiva do “choque de civilizações” (prometido por muitos comentaristas, inclusive intelectuais e líderes políticos) ganhou força, e o que é mais marcante nesta perspectiva não é a idéia da inevitabilidade do choque (isso também, mas seria um fator posterior), mas a insistência anterior em se enxergar os seres humanos em termos de apenas uma dimensão: exclusivamente como membros de uma ou outra civilização. Ver as pessoas em termos dessa referida classificação preeminente e exaustiva das civilizações pode contribuir para a insegurança política, uma vez que, nesta visão, as pessoas são vistas como pertencendo simplesmente, digamos, ao “mundo muçulmano”, ao “mundo ocidental”, ao “mundo hindu”, ao “mundo budista”, e assim por diante. Como acontece, qualquer ser humano tem diferentes identidades, relacionadas com a nacionalidade, linguagem, localização, classe, religião, ocupação, crenças políticas, e assim por diante. Ignorar todas as características que não um meio singular dito profundo, de se classificar as pessoas significa colocá-las em um campo de guerra. A melhor esperança para a paz no mundo reside no reconhecimento simples, porém extensivo, de que todos nós temos diferenças de associação e afiliação, e que nós não precisamos nos ver como rigidamente divididos por uma categorização única de grupos sólidos que se confrontem uns aos outros. (ALFABETIZAÇÃO COMO LIBERDADE, 2003, p.24)

Infelizmente o educador e pedagogo Paulo Freire faleceu no dia 02 de maio de 1997, aos 76 anos, depois de passar por uma angioplastia (é um cirurgião que permite abrir uma artéria muito estreita ou que ficou bloqueada pelo acúmulo de colesterol, permitindo abrir a artéria e normalizar o fluxo sanguíneo para o coração, cérebro ou pulmões), e apresentar um complexo quadro de saúde devido a problemas no sistema circulatório. Este filósofo foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve suas obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Portanto se tornou mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimentos internacionais. Em todo o mundo cerca de 350 escolas e instituições, bibliotecas e universidades têm o seu nome como forma de homenagem.

Por isso, no ano de 2005 foi criado um projeto de lei para reconhecer Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, conforme uma pesquisa envolvendo três estados: São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Sendo este projeto de Lei sancionado em 13 de abril de 2012, por meio da Lei 12.612/12, pela então Dilma Rousseff.

Segundo levantamento feito em 2014 por Elliot Green, professor, pesquisador especialista em estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem da London School of Economics, a obra Pedagogia do oprimido, de Freire, é o terceiro livro mais citado em trabalhos da área de humanas no mundo. O professor é citado 72.359 vezes, à frente dele somente o filósofo americano Thomas Kuhun (81.311) e sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780).

Figura 1 - O método Paulo Freire foi aplicado pela primeira vez em 1963 na cidade Angicos no Rio Grande do Norte.



(Fonte: Andragogia Brasil [2016?])

METODOLOGIA DE PAULO FREIRE

Em 1961 o Estados Unidos elaborou um projeto cujo nome era Aliança para o Progresso, que visava integrar os países da América nos aspectos político,

econômico, social e cultural, frente à ameaça soviética, acreditavam estar acabando com o “crescente comunismo” que vinha avassalando a América Latina. Os países contemplados por este projeto foram: Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Venezuela, Peru, Colômbia, Costa Rica.

Uma das primeiras experiências de erradicação do analfabetismo no Brasil foi na região do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos. O projeto custava 36 dólares por aluno e era financiado pelo governo estadunidense, o prazo de aprendizagem era curto, esta cidade foi escolhida porque naquela época o índice de analfabetismo era muito alto. Paulo Freire elaborou no ano de 1963 um programa de metodologia, formando uma comissão de coordenadores, treinando os professores e realizando suas primeiras experiências em Angicos, alfabetizando em 40 horas, quase em um mês 300 pessoas, incluindo jovens e adultos, e tinha como objetivo promover a “alfabetização dos menos favorecidos”.

Através deste método próprio de alfabetização o pedagogo Freire buscava ensinar os fonemas por meio de palavras que faziam parte do cotidiano dos trabalhadores, como “tijolo”, “cimento”, um agricultor aprenderia “cana”, “enxada”, “terra”, “colheita”, etc. A partir da decodificação dessas palavras, ia se construindo novas palavras e ampliando o repertório. Por tanto a didática de Paulo Freire consiste em uma maneira de educar conectada ao cotidiano dos estudantes e às experiências que eles têm, por isso, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado e não uma educação denominada “educação bancária” (o professor seria detentor do conhecimento e o aluno depósito).

De acordo com Moacir Gadotti, aprendiz de Paulo Freire, o método se decorria de um “processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos”, com a utilização de cartazes, projeções na parede, discussões e leitura.

A implantação da metodologia freireana possibilitou a formação de leitores críticos e despertou a consciência política nos educandos. Os trabalhadores começaram a reivindicar os direitos a férias remuneradas, repouso semanal e jornada de trabalho, etc. Outro ponto relevante de acordo Freire e o Plano Nacional de Alfabetização era o direito ao voto, porque naquela época, apenas quem sabia ler e escrever poderia votar, ou seja; o pedagogo estava formando leitores

críticos, e ensinou que não bastava apenas saber ler e escrever, mas fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana.

Como o projeto foi muito bem sucedido, e depois de sua primeira experiência em Angicos e como diretor do Programa Nacional de Alfabetização do Governo João Goulart, Freire almejava alfabetizar em quatro anos dezesseis milhões de adultos, mas este desejo foi interrompido pelo golpe de 1964.

Segundo alguns historiadores, depois de 30 anos Paulo Freire voltou à cidade de Angicos no Rio Grande do Norte no dia 28 de agosto de 1993, conversou com ex-alunos e monitores que o apoiaram durante a formação, compartilharam história de pessoas que inspiradas pelas ideias freireana, voltaram a estudar, e algumas delas se tornaram professoras.

A metodologia aplicada entre jovens, adultos e idosos pôde contribuir na educação e letramento de crianças.

É relevante destacar que a experiência era voltada para adultos, mas participavam diversas pessoas, inclusive crianças e adolescentes.

Figura 2 Francisca de Brito, ex-aluna, frequentou o curso de alfabetização mesmo sob ameaças da mãe.



(Fonte: Repórter Brasil 2019)

Maria Eneide nem tinha completado os 7 anos necessários para iniciar a alfabetização, quando tratou de convencer a mãe e o pai analfabetos de que precisavam aproveitar a nova escola que chegava na cidade. “Meu pai trabalhava na agricultura, saía de manhã e só voltava à noite. Às vezes, ele estava cansado, pensava em faltar, mas a professora ia lá em casa buscá-lo para a escola”, lembra ela, que acompanhou os pais no curso.

Depois da formatura, o pai deixou o trabalho no campo para ser pedreiro e, por fim, virou comerciante na cidade. A mãe, por sua vez, decidiu realizar o sonho de entrar para a aula de corte e costura, porque agora já sabia anotar as medidas.

Mas a pequena Maria Eneide queria ser professora como “a dona Valquíria”, com quem aprendeu a ler na turma de adultos. “Fui alfabetizada no curso de Paulo Freire. Daí, quando eu entrei para o primeiro ano do fundamental, eu já falava de reforma agrária, das leis da Constituição. As professoras não gostavam, diziam que eu estava mentindo. As pessoas não eram esclarecidas naquela época”, diz ela, que acabou estudando pedagogia e hoje é professora na cidade. (REPÓRTER BRASIL, 2019)

OBRAS DE PAULO FREIRE

Considerado o Patrono da Educação no Brasil, está incluído no International Adult and Continuing Education Hall of Fame e o Reding Hall of Fame, escreveu: cartas, entrevistas, ensaios, artigos e dezenas de livros, entre eles, **Pedagogia do oprimido**, terceira obra de ciências sociais e humanas mais citada no mundo, de acordo com a London School of Economics.

Freire escreveu este livro quando estava exilado no Chile e nesta obra ele propõe uma revisão da relação entre educadores, educandos e sociedade, considerando o diálogo como base essencial no processo de ensino e aprendizagem, revela também as relações que sustentam uma ordem injusta, responsável pela violência dos opressores e pelo medo da liberdade que os oprimidos sentem. Por isso o filósofo defende o processo de propiciar uma libertação que tem como objetivo a emancipação das massas de oprimidos por meio da educação.

O livro **Educação como prática da liberdade** foi escrito em 1965, por Paulo Freire durante seu exílio chileno. Nesta obra, ele relata o desafio e expe-

riência que realizou antes do golpe 1964, quando elaborou junto com sua esposa Elza (outra grande educadora) um método de alfabetização inovador de jovens e adultos no Nordeste, provocando uma revolução educacional no Brasil e revela intrínseca entre educação, conscientização e inclusão.

O autor Paulo Freire escreveu **Cartas à Guiné - Bissau** entre 1976 e 1977, e neste período ele atuou no projeto de alfabetização popular promovido na Guiné-Bissau, após sua liberdade. É um conjunto de cartas que compõe a obra, e revela as emoções, angústias, identificações do pedagogo e “a sua insistência em utilizar o termo carta/cartas está relacionada com a proximidade com o outro, o distante, possibilitando a construção de relações pedagógicas”.

A obra **Pedagogia da autonomia** relata o cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da educação fundamental à pós-graduação. O autor faz uma crítica e à recusa ao ensino bancário”, revela também que a prática de preconceito de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega a democracia, este livro conta as experiências do autor Freire em Olinda, quando entrava nas favelas e dialogava com favelados e faveladas, “sempre aproximando dos menos favorecidos”.

Da década de 1960 até os dias atuais é possível observar a desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, por isso a obra pedagogia da autonomia aponta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana.

A Finlândia, desde 2007, conta com um espaço dedicado a discutir a obra do legado do professor Freire. O Centro Paulo Freire fica na cidade de Tampere, e tem como objetivo tornar o mundo mais “igualitário e justo para todos”, de acordo com a definição da própria instituição. Foram publicados online, três livros com artigos em finlandês analisando a obra desse educador brasileiro. O material teve 17 mil downloads.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Centenário Paulo Freire (1927 – 1997) é comemorado em setembro de 2021. Este filósofo e professor revolucionou o Brasil na década de 1960, através da sua metodologia de alfabetização, uma educação de qualidade que libertou os menos favorecidos, os oprimidos que estavam à mercê de uma sociedade injusta e desigual.

Será que essa educação de qualidade e libertadora tem perdurado nos dias atuais?

O cenário neste presente século é de professores amedrontados dentro e fora das escolas por causa da violência que nos assola a cada dia; são mal remunerados, uma grande diferença social, desrespeito para com o próximo, etc. O que se vê são práticas totalmente contrárias à metodologia freireana. Além disso, Freire tem sido muito atacado por pessoas contrárias à sua ideologia, por acreditarem que a pedagogia desse educador representa uma tentativa de “doutrinação Marxista”, ou que tal teoria se abre para acusações de doutrinação e manipulação, provocando discussões.

Mas tem aqueles que defendem as idéias do professor e pedagogo, como por exemplo, a finlandesa pedagoga Anttila, comentou que seria ótimo que a pedagogia em qualquer escola de qualquer país partisse do pensamento de Freire.

“Acredito que seria ótimo que a pedagogia em qualquer escola de qualquer país partisse do pensamento de Freire”, comentou a pedagoga finlandesa Anttila. “Especialmente no Brasil, dada a atual situação política e a história do país.” Ela diz que um método de ensino, para funcionar bem, precisa levar em conta as situações de vida dos alunos. “Não acredito em pedagogia autoritária. As aulas não precisam ser autoritárias. É preciso diálogo, discussão, negociação, exploração. Construir conhecimento para que haja capacidade de expressar idéias e ouvir os outros. Eis a chave para a democracia. E a educação democrática é a única maneira de salvaguardar uma sociedade democrática”, declarou. (REPÓRTER BRASIL, 2019).

Por que não elaborar um programa de alfabetização tendo como modelo o projeto de Freire, sendo capaz de revolucionar o Brasil através de uma educação libertadora e de qualidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de Paulo Freire no campo educacional distinguiu-se pela sua proposta interdisciplinar, através da implantação do método de alfabetização, pela construção do pensamento crítico dos educandos, o respeitar uns aos outros, aprender a ouvir, etc.

Ao longo de sua trajetória o pedagogo foi se tornando a própria história, por causa de sua ideologia de um mundo melhor, mais justo, igualitário, elaborando uma educação libertadora, voltada para os menos favorecidos.

Ele é uma figura emblemática na luta contra a opressão e pelo desenvolvimento da criticidade do pensar, foi capaz de revolucionar o Brasil por meio de sua metodologia, embora, as críticas feitas a ele, são opiniões entre pesquisadores.

Em seu livro (Pedagogia da Autonomia, 1996, pág. 24), Freire afirma que o ser humano foi programado para aprender:

Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos termos tornado, como constata François Jacob, “seres programados, mas, para aprender”. É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz, uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. (FREIRE, Paulo, 1996, pág. 24)

REFERÊNCIAS

Alfabetismo como liberdade: UNESCO, MEC, 2003. 72p. BLED, Edson Veiga De. Paulo Freire: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. *BBC NEWS / BRASIL*, 15 janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese>

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 11.

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

FREIRE, Paulo. 5 julho, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org.>wiki>PauloFreire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de La libertad. México: Siglo XXI, Editores, 1976

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura) ISBN 85-219.0243-3

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 79.

FREIRE, Paulo. The year 2021 marks Paulo Freire's centennial. Scholars, educators, and activists around the world celebrate Freire's 100 th anniversary. Finland, 2021

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. Revista da Faculdade de Educação, jan.1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>

GAJARDO, Marcela. Procurando Paulo Freire no Chile, algumas observações sobre a origem e a evolução de suas idéias pedagógicas. Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v 23, n.1, 2021. ISSN 1982-3010

ILHÉU, Taís. Quem foi Paulo Freire e porque ele é tão amado e odiado, 19 set. 2020 Instituto Paulo Freire. Educar para transformar. Disponível em: [https://www.paulofreire.org>o-instituto-paulo-freire](https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire)

Internacional de La Educación, América Latina (IEAL), 2021. Disponível em: <https://ei-ie-al.org>freire100>

MOYA, Isabela. Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro? *Politize*, 4 julho, 2019.

PORFÍRIO, Francisco. "Paulo Freire". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em: 02 setembro de 2021

RESES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Roza. A pedagogia da correspondência e a influência da viagem à Guiné-Bissau na obra de Paulo Freire. Sintidus, 2019

SOUZA, Marcelle. Criticado pelo governo, metodologia Paulo Freire revolucionou povoado no sertão. *Repórter Brasil*, 30 março, 2019

SOUZA, Marcelle. Metodologia de Paulo Freire revoluciona povoado no sertão. *Repórter Brasil 20 anos*, 30 de março, 2019. Disponível em: <https://youtube/KG-mcm651jO8>

ZAULI, Fernanda. Método Paulo Freire de alfabetização: as lembranças emocionadas da 1º turma. *Diário Oficial*, 3 abril, 2013



CAPÍTULO 9
**PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE E O EXERCÍCIO DA
PRÁXIS NA PERSPECTIVA
CONTEMPORÂNEA**

doi: 10.48209/978-65-89949-30-9

Sara Ingrid Borba

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A educação na contemporaneidade se constitui de elementos normativos-institucionais decorrentes da estreita e promiscua relação Estado-Capital-Trabalho que a formata, a fortalece e nela aprofundam-se os processos de desigualdade e injustiças que se estabelecem em seus vários aspectos. Em contraposição, temos os estudos freireanos, pautados na libertação, humanização e demais categorias que representam os interesses da classe popular. Representando no contexto atual, uma premissa para repensar a dinâmica educacional na perspectiva da humanização dos sujeitos. O que nos permitiu adentrar nos estudos de Paulo Freire com norte principal para esta discussão.

Tratar da educação na perspectiva da **interculturalidade** é algo sempre necessário, construir espaços e dinâmicas de resistência e enfrentamento é indiscutível, diante do projeto de sociedade que se quer instaurar no contexto atual. O velho modelo de sociedade, travestido de “novo”, o qual já foi anunciado e denunciado pela história, insiste na defesa do patriarcado, das desigualdades, injustiças, negação dos sujeitos e suas diferenças, sendo estas diferenças que nos identificam enquanto gente, enquanto povo e nação.

A hostilidade e a tentativa de autoritarismo introjetado nas relações atuais, sejam elas econômicas, políticas e sociais estão voltada para a defesa das pautas econômicas em detrimento da problemática da população, revelado pela negação dos direitos humanos, da retirada de direitos sociais, como tentativa de retomada total das relações de poder da classe dominante, na tentativa de estabelecer um modelo de sociedade homogêneo negando a pluralidade cultural existente no país. É sim uma questão de classe, de luta pelo poder que fomentam os processos desumanos de estruturação da sociedade que retomam os moldes da relação oprimido e opressor apresentada na teoria freireana.

A problemática que se evidencia pauta-se nas questões da interculturalidade, ou melhor em sua negação, bem como ignoram a verdadeira condição de vida da maioria da população, explicitada no período pandêmico vivido em 2020

e 2021 em que se pressupunha acesso e domínio quanto ao uso das tecnologias. Verificou-se que as políticas públicas não conseguiram mobilizar condições a todas as pessoas e a maioria ficou na margem do grande fenômeno digital da informação e comunicação e o real fenômeno do mundo moderno tem sido a exclusão digital.

A diferença cultural revelou-se na ausência de acesso e domínio e tem como base desta, os ataques as Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, entre tantas mais enfrentando a intolerância, preconceitos e discriminações que ao longo da história tornaram-se justificativas para a exclusão social de determinados grupos. Não se pode negar a existência da maioria de uma população e tratá-los como coisas.

Existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o seu criador. É essa dialogação do homem sobre o seu entorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico (FREIRE, 2002, p. 35).

A perspectiva de uma sociedade democrática pauta-se em aspectos históricos de um povo, não podendo ser ignorados. Assim é necessário conhecer a nossa história para de fato, aprendermos a viver, e conviver juntos apesar das nossas diferenças sejam quais forem. É preciso enxergar o que nos une, a nossa humanidade para aprendermos a ser mais como nos ensinou Paulo Freire. E nestas circunstâncias o nosso desafio torna-se permanente em defesa das pautas de direitos humanos. Portanto, nos propor os a trazer o questionamento sobre o currículo a didática e prática pedagógica na perspectiva freireana como caminho viável de enfrentamento pautado no respeito, na tolerância, na amorosidade e no diálogo premissas para a pedagogia fundamentada nos pressupostos freireanos.

A educação escolar brasileira foi se constituindo em um contexto de opressão e exclusão da classe dominante sobre a maioria da população brasileira, tais processos serviram para construir as relações sociais em que vivemos ao longo da nossa história. É urgente que a educação em seus vários âmbitos possa pro-

mover espaços de diálogos e de outras possibilidades de convivência na intencionalidade de construir um projeto político-pedagógico emancipatório construído no interior das lutas e resistência dos movimentos sociais.

No cenário atual, é pertinente nos debruçarmos sobre a prática pedagógica e a través de estudos, pesquisas e investigação ampliar a compreensão da importância desse fazer docente, da prática pedagógica, portanto nos interessa ressaltar a proposta da prática humanizadora da pedagogia freireana. E, ousamos afirmar que ainda há, muito que fazer para chegarmos a uma educação como processo de humanização dos seres humanos, no entanto não nos colocamos na crença do impossível.

Neste processo de desconstrução de pautas sociais de resistência à exploração do trabalhador, seus valores, suas identidades individuais e coletivas que se constroem e reconstroem sua própria cultura no fazer de cada dia, é preciso reconhecer ações de resistência por libertar-se das mazelas de um sistema capitalista cruel e opressor e reinventar nossa própria existência, na recriação, de ações coletivas, críticas, reflexivas e consciente sobre uma educação democrática e de qualidade para todos em um mundo mais humano.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire, anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano (FREIRE, 2002, p. 07)

Nestas condições, o papel da educação nas dimensões da didática, do currículo e da prática pedagógica docente em contraposição à realidade vigente em que grupos dominantes, que representam a minoria na sociedade vociferam em defesa de um projeto autoritário, antidemocrático e perverso que alcança o ápice de seu apogeu, buscando se estabelecer de maneira abrupta, sem que se tenha tempo de visualizar o próximo ataque e que, lamentavelmente vem encontrando terreno fértil para sua atuação.

Acreditamos de modo utópico na concepção freireana que supera a concepção de que a utopia se refere a algo inalcançável, preferimos nos apegar na utopia enquanto possibilidade de concretização dos ideais coletivos de igualdade nas diferenças, respeito e sobretudo esperança, dessa que não morre, dessa que nos anima a não desistir, dessa do verbo esperar que nos ensina a acreditar no inédito viável, em que a educação permanece enquanto um dos caminhos de promoção da libertação.

Para a compreensão da dinâmica sobre a prática pedagógica docente, o caminho foi delineado tomando como referência uma das categorias do materialismo dialético: a práxis. Esta categoria desponta para a reflexão sobre a prática pedagógica dos educadores, entendendo que esta é resultante de uma prática social que se expressa na intencionalidade ou na falta dela, no fazer educativo em sala de aula nos impulsionando a reconhecer a necessidade e um repensar acerca do significado da práxis e, particularmente, da práxis pedagógica. “A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional” (LUCKESI, 1994, p. 21).

Apesar das construções e proposições elaboradas nas lutas dos movimentos indicando os processos excludentes na escola não contribuem efetivamente para a promoção de uma vida digna dos sujeitos, ainda hoje, predomina nas escolas o modelo de uma educação baseada no modelo sócio cultural autoritário, colonialista e excludente influenciando a prática pedagógica docente, enquanto prática também social.

A práxis tomada como eixo deste estudo encontra-se alicerçada na dialeticidade, sendo resultante da prática humana social. O termo práxis pode significar, segundo os gregos na Antiguidade, a ação, e em nossa língua, é propriamente a prática, mas não uma prática pelo fazer, prática de uma ação simplesmente. A práxis exige uma “atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VAZQUESZ, 2007, p. 28).

De acordo com Souza (2006 p. 28) a prática pedagógica é “um lócus de realização da educação”. Um lócus em que se realiza a educação de forma coletiva e organizada, seja no espaço escolar ou extraescolar. Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva de formação humana argumentada. É uma práxis. Torna-se dispensável aqui, uma discussão conceitual sobre a práxis, entretanto, é inevitável algumas reflexões nesse sentido, para que possamos caminhar com mais clareza na compreensão da prática pedagógica enquanto atividade humana e como tal resultante na práxis em que “a atividade humana apenas verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se inicia com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo real” (SOUZA, 2006, p. 220).

A práxis, assim, toma seu significado na educação diante da necessidade de refletir a prática numa relação intrínseca entre reflexão – ação – reflexão. Em um novo paradigma educacional que também contribui para um novo fazer da prática pedagógica, em que possamos propor uma educação menos mecanicista aliada apenas ao saber fazer numa construção da técnica pela técnica. Propomos, então a um fazer reflexivo em que possa transformar a escola e a prática pedagógica docente, promovendo a valorização da educação enquanto ação capaz de promover mudanças e melhorias de vidas.

A este respeito podemos ainda afirmar que a prática pedagógica construída na escola precisa ser intencional, levando em consideração os amplos processos formativos do meio social, podendo assim, conhecê-lo, refleti-lo e atuar sobre eles transformando-os criticamente através de suas experiências, valores necessidades de construção de uma vida digna, humana respeitando a diversidade existente, entendendo-a como nos afirma Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” e como tal está imbuída de pressupostos culturais, refletem tipicamente o meio social, mas determinada a mudar este social para uma construção humanizadora da nossa realidade.

Desse modo, para compreender a práxis significa levar em conta a prática social (Atividade humana) como ação da práxis que exige conhecimento sobre a ação - reflexão - ação em um movimento interconectado com vistas à prática educativa que reflete na prática pedagógica (docente) no qual o currículo representa a ação coletiva (professor – aluno – gestão) e toda comunidade envolvida na escola resultando numa ação intencional planejada com vistas a humanização dos sujeitos na perspectiva da transformação social que supere a relação oprimido e opressor. Para tanto, é necessário que,

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se (FREIRE, 2005, p. 62)

Esta luta pela humanização pode ter uma forte contribuição da prática pedagógica, no entendimento desta enquanto reflexão-ação-reflexão, enquanto prática pedagógica humanizadora que se dá na práxis e fora dela “os homens não podem ser” Freire (2005, p. 66). Embora pareça complexo, compreender como se dá as relações da práxis social e educativa e como elas se refletem na prática pedagógica, entendemos que o resultado da atividade humana construída no cotidiano dos sujeitos promove uma prática social, permeada por dois vieses o primeiro é o da prática educativa e o segundo é o da prática pedagógica, neste sentido caminha-se ou não para uma práxis. No primeiro caso, à construção de uma prática pedagógica se dá no âmbito das relações sociais individuais e coletivas permeadas por uma intencionalidade.

No segundo caso, as práticas sociais promovem a construção das práticas educativas e, de acordo com Freire, fundamentam-se na divisão de classe e na relação oprimido e opressor, a prática educativa não pressupõe exclusivamente a escola, mas a educação dentro e fora dela. Neste âmbito, ela possui dois caminhos, segundo Freire: A prática educativa libertadora e a prática educativa bancária.

A prática educativa bancária em que se encontra fundamentada a maioria dos professores e professoras, reflete-se claramente em sua prática pedagógica.

Ela possui como característica considerar o professor o sujeito da aprendizagem (o emissor) e os alunos como objetos (receptor) no processo em que o saber pertence ao educador que irá depositar no educando que nada sabe. “a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”, tal como nos afirma Freire (2005, p.67).

A nossa crítica se debruça sobre a concepção bancária, a qual toma a educação como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, preestabelecidos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação nesta prática, ao contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.

Nessa concepção de educação, a sociedade, dividida em classes, considera o oprimido como necessitados de ajuda para modificar-se e ajustar-se ao sistema social em que vive, sem considerar suas condições emocionais, socioculturais e reais, demandando um esforço de professores e professoras em massificar através dessa prática o ajustamento dessas pessoas consideradas despreparadas, carentes, inaptas e vazias de vontades próprias.

São como diz Freire (2005, p.67) “marginalizados”, porque estão fora da sociedade, portanto precisam da escola para adequar-se a ela. Uma visão real de uma educação que nega ao ser humano a sua vocação ontológica de ‘ser mais’, de “humanizar-se”, de pensar criativamente e com autenticidade ao que Freire diz “pensar crítico”, e não ser apenas coisas, objetos do mundo em que vivem, de sua realidade e da escola sem neles serem capazes de inferir qualquer ação ou pensamento consciente.

Aliados a esta prática, encontrarmos muitos dos nossos professores e professoras, que intencionalmente ou não, estão a serviço de uma educação bancária, dominadora, opressora que anula e nega aos sujeitos o reconhecimento de sua realidade e do quanto é contraditória sua relação com a própria realidade, pois não se reconhecesse como sujeito de sua própria história de vida, nem como produtor nem criador na sua própria história, sendo o outro o principal ator.

Como pode então o educador orientar no sentido da humanização dos sujeitos se lhes falta a percepção de sua condição de oprimido, vivendo numa rea-

lidade contraditória, domesticadora, dominada pelo autoritarismo que prega a acomodação, o conformismo?

Nesta negação de existência humana, o professor não reconhece o seu papel enquanto sujeito capaz de promover a mudança a partir de sua prática pedagógica e carregam sua prática em um processo absurdo de repasse excessivo de conteúdo muitas vezes insignificante e distante da realidade das crianças, jovens e adultos, transformando a nossa prática não para a vida, mas para a morte. Entendendo que, “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” tal como afirma Freire (2005, p.74).

A pedagogia freireana é um dos caminhos viáveis para a “superação da dicotomia entre homens-mundo” e da “contradição entre educador - educando”, o “pensar crítico”, a “autonomia”, o “ser mais”, “a humanização”, através de uma prática libertadora.

Para uma prática libertadora, aprendemos com Freire (2005, p. 79) que é necessário partir do pressuposto de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” ele ainda sugere uma prática de educação problematizadora dotada de condições ao “desvelamento da realidade”, uma prática que resulte da “inserção crítica na realidade” levando em conta o diálogo “como ato cognoscente, desvelador da realidade” (...) “o encontro dos homens para ser mais” Freire (2005, p. 83,95) e a consciência crítica de homem de mundo.

Nesse arcabouço, a luta de classe é uma força a favor da exclusão num contexto de dominação e expropriação dos direitos como ser cidadão que expressa ainda a história de homens e mulheres que lutaram e ainda lutam por sua sobrevivência, pagando na maioria das vezes com a sua liberdade e com a sua própria vida pela determinação ao opor-se a uma ideologia dominante silenciadora do campo, de seus sujeitos com sua cultura, seu modo de viver.

A dinâmica das várias lutas num processo de manifestações e mobilizações coletivas, advindas das ações dos sujeitos que sofrem a opressão e são excluídos dos seus direitos à cidadania, representa um grito de vida, de movimento, que luta por seus direitos e o processo de luta é educativo e liberta, pois

ele culmina com a formação político-pedagógica das pessoas que o constitui, fazendo assim, o movimento da práxis educativa.

A categoria práxis é um elemento fundamental no sentido de compreendermos a ação humana e seus processos sociais, culturais e históricos construídos e vividos pelo sujeito na sua dinâmica de vida. Inicialmente, o conceito de práxis esteve associado à esfera econômica, assim relacionado com a “atividade material transformadora da realidade natural, (...) contudo, a descoberta do trabalho humano de todo valor e riqueza, põe nas mãos da filosofia – primeiro com Hegel depois com Marx – um instrumento valiosíssimo para elevar-se a concepção da práxis humana”, Vasquez (2007, p. 34) dessa forma a ação humana e o como as pessoas agem na forma de organizar e construir suas vidas podem garantir a representação da realidade individual e coletiva.

A práxis sendo uma categoria eminentemente marxista, pode ser percebida na ação coletiva dos vários movimentos sociais e ajuda a compreender a importância da educação como exercício da práxis dos movimentos. A luta por uma educação de qualidade para todos e todas compreende a luta por um projeto amplo popular que contemple a todas as pessoas e que vincule a educação, inclusive a educação básica no campo do direito. Teixeira (1994, p. 63) afirmava que “educação não é privilégio”, no entanto décadas depois, a nossa luta ainda é promover uma educação para todas as pessoas, se efetivando enquanto direito de todos.

A educação é um direito enquanto tal, constitui-se em processo dinâmico de aprendizagens em uma sociedade do conhecimento, portanto de múltiplas aprendizagens em que o aluno é sujeito da sua própria formação.

Assim que se constitui processo necessário a cultivar em nós e em nossas práticas pedagógicas a utopia, a esperança e a crença em um mundo melhor

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histó-

rica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 2006: 72)

Há de se reescrever outras histórias, nas quais estejamos atuando como sujeitos do nosso fazer cotidiano. E nesta outra condição, não tenhamos oprimidos e opressores, apenas gente, que faz, ama, cria, vive convive a em sua cotidianidade.

CONSIDERAÇÕES

O educador precisa tomar como posicionamento básico o compromisso de assumir a sua autonomia com responsabilidade, compromisso e competência. Assim poder atuar frente ao processo ideológicos de dominação. A educação transformadora desponta como alternativa viável de construção. Superando a concepção bancária através da educação emancipadora em que as práticas pedagógicas estejam amparadas na concepção de um projeto de sociedade democraticamente estruturado, considerando a pessoa humana e suas subjetividades.

Nesta perspectiva se propõe a construção de outras sociabilidades em um mundo mais humano na base do diálogo, das lutas e da resistência contra a coisificação dos sujeitos e a favor da sua participação efetiva na construção social. Desta forma a educação, a escola e o educador são essenciais para a estruturação desse projeto social democrático.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Mora 2006

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**, 28 ed. São Paulo, SP. 2007

FREIRE, Paulo. **Educação E Atualidade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez. 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não é privilégio**. 3 ed. São Paulo Ed Nacional 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 1 ed. Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007 (Coleção Pensamento Social Latino Americano).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.



CAPÍTULO 10
**OS PRESSUPOSTOS DE
PAULO FREIRE PARA
A ALFABETIZAÇÃO E A
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:
UMA VISÃO COMPARTILHADA**

doi: 10.48209/978-65-89949-10-5

Isabelle Celina Dias Souza Bohrer

André Barbosa Vargas

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos observado um avanço significativo da tecnologia e como ela vem tornando a comunicação mais dinâmica e rápida, difundindo o conhecimento a uma velocidade que impressiona. Por outro lado, as relações humanas não evoluíram a contento e, de modo geral, vivemos em uma sociedade tecnológica e informada, mas um tanto quanto egoísta. A fome, os problemas socioambientais e as desigualdades sociais, ainda são questões muito discutidas e que impactam toda a Terra (MILLER e SPOOLMAN, 2021). E em meio a toda essa problemática a formação e a instrução das gerações futuras.

Uma pauta atual que vem ganhando espaço em vários setores de atividade humana e agora mais fortemente presente nas discussões que envolvem a Educação é a Inteligência Emocional. Reconhecer esse conceito é o primeiro passo para alcançarmos uma alfabetização mais efetiva, seguindo os preceitos de Paulo Freire em suas obras, a alfabetização como leitura de mundo.

A escolha pela alfabetização deve-se ao fato de a autora desse artigo atuar há aproximadamente 15 anos na Educação e ter tido a oportunidade de trabalhar com diferentes faixas etárias e segmentos educacionais que muito contribuíram para a construção de toda a sua experiência profissional, e dentro dessa experiência, observa-se que o processo de alfabetização é a fase mais importante da vida escolar de qualquer pessoa – pensamento próximo ao de Paulo Freire.

O interesse em unir inteligência emocional e Paulo Freire surge da inquietação profissional diária do “chão” da escola, onde o que mais se vê em diferentes realidades são professores e alunos desmotivados, angustiados, frustrados, ansiosos, desequilibrados emocionalmente e igualmente abalados vivenciando o processo de ensino e aprendizagem e de alfabetização com muitas dificuldades, desenvolvendo transtornos, traumas e síndromes que poderiam ser evitadas...

Como visto no início, a inteligência emocional é uma pauta atual e necessária. Durante uma breve convivência na Educação, vivenciamos várias situações em que hoje é possível perceber claramente a necessidade de se conhecer

os princípios da Inteligência Emocional, pois aliados ao seu exercício pode-se melhorar a qualidade de vida dos professores, potencializando seu trabalho e conseqüentemente facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Sabemos que no âmbito escolar, muitas pautas surgem com a necessidade de venda, impulsionadas pelo consumo de materiais didáticos de grandes conglomerados educacionais. Não negamos que existem certas propostas educacionais que se comprometem, mesmo que de modo muito superficial com o que é realmente necessário para o trabalho aliado a inteligência emocional.

É por esse motivo que existe a necessidade desse laborar com a inteligência emocional na alfabetização ser inspirado em Paulo Freire, tendo em vista as bases sólidas e fundamentais que o referido autor apresenta. Portanto apresentamos os referenciais de inteligência emocional relevantes ao processo de alfabetização e suas relações com a obra de Paulo Freire.

MAS, O QUE DE FATO É A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL? POR QUE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

O conceito de Inteligência Emocional não é algo novo, mas um assunto que vem sendo discutido desde a década de 1990, proposto pelos pesquisadores Peter Salovey e John Mayer. No entanto, tornou-se conhecido mundialmente após a publicação do livro *Inteligência Emocional*, em 1995, por Daniel Goleman.

Goleman é psicólogo formado pela Universidade de Harvard, conhecido hoje como referência no assunto, e um dos responsáveis por divulgar e discutir o conceito da Inteligência Emocional, mostrando como a incapacidade de lidar com as próprias emoções pode atrapalhar gravemente a vida escolar e profissional de qualquer pessoa. Segundo ele, Inteligência Emocional é a habilidade de saber lidar com as suas próprias emoções e com as dos outros:

é “a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar, de ser empático e autoconfiante” (GOLEMAN, 2012. p. 58).

Pode-se afirmar que a consciência das emoções é essencial para, além de ajudar-nos a conviver melhor uns com os outros, também favorece significativamente o processo de aprendizagem. Isso mesmo, a aprendizagem.

“Destacamos a idéia básica de aprendizagem como um processo de construção que se dá na interação do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão” (WEISS, 2008. p. 27).

Pois como afirma GOLEMAN (2012. p. 11) *“É possível afirmar cientificamente: ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico”.*

De acordo com Maria Lúcia Lemme Weiss, os aspectos emocionais exercem significativa influencia no processo de aprendizagem:

“Aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender. O não-aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com a sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica. Na prática, pode exprimir-se por uma rejeição ao conhecimento escolar, em trocas, omissões e distorções na leitura ou na escrita, não conseguir calcular em geral etc” (WEISS, 2008. p. 25).

Weiss (2008) também é psicóloga e psiopedagoga dedicada a entender, identificar e tratar problemas relacionados ao processo aprendizagem, e em seu livro Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar, ela explica como isso acontece:

“A ansiedade vivenciada pelo aluno em situações de conhecimento novo, de conhecimentos que ele acha que são difíceis e de que “não dará conta”, de exigência exagerada da família ou da escola, de se perceber incapaz, do clima negativo formado em sala de aula, e de outras mais, leva-o a condutas diversificadas que atrapalham o já citado processo de elaboração do conhecimento. [...]. Todas essas condutas podem conduzir a uma dificuldade posterior na aprendizagem escolar que vai se ampliando aos poucos” (WEISS, 2008. p. 22).

Ou seja, o processo de alfabetização por si só naturalmente já envolve uma grande carga emocional por parte da criança, da família e dos professores envolvidos. É um processo de intensa interação entre alfabetizador e alfabetizando, processo de troca e sem dúvida de muitas emoções. Levar em consideração a alegria e satisfação de ambos diante da descoberta de uma palavra nova é tão importante quanto respeitar o medo de tentar e de errar que é tão comum no início desse processo, assim como a raiva ou a frustração que afloram quando não se consegue decodificar um grafema, reconhecer seu traçado, identificar um som e ler, além da ansiedade (que rodeia todos os momentos desse processo) em aprender logo, em acertar e em alcançar as expectativas dos outros – sejam eles os familiares ou os próprios professores – que sem perceber acabam exercendo uma certa pressão no alfabetizando.

“Nenhuma criança, rica ou pobre, é imune a problemas; isso é universal e ocorre em todos os grupos étnicos, raciais e de renda. (...) Na falta de sistemas de apoio, as tensões externas tornaram-se tão grandes que mesmo famílias bem-estruturadas estão desmoronando(...). O que está em jogo é a próxima geração” (GOLEMAN, 2012. p. 251 e 252).

Então, como atuar nesse contexto de forma mais saudável, consciente e eficaz, sem tantos “sofrimentos” para os envolvidos? É por esse motivo que é importante considerar os aspectos de inteligência emocional dentro do processo de alfabetização ventilados por Paulo Freire.

PAULO FREIRE PRESENTE NAS EMOÇÕES E NA APRENDIZAGEM

Conforme citamos anteriormente, saber lidar com as emoções é uma habilidade conhecida como Inteligência Emocional. E a aprendizagem também depende das emoções.

Por isso, essa habilidade precisa ser desenvolvida tanto com os professores quanto com os estudantes no ambiente escolar – assim como ensinar a ler e escrever – para que ambos possam lidar com as suas próprias emoções de maneira positiva e assim poder vivenciar o processo de ensino, aprendizagem e

aquisição da leitura e da escrita com mais consciência, de maneira mais saudável, plena e atinjam o sucesso almejado.

As emoções e a aprendizagem sempre foram as preocupações de Paulo Freire, nosso eterno mestre e patrono da Educação brasileira – o educador da Esperança – que defendia o ato de ensinar com consciência e sensibilidade, que falava de Educação como quem fala de amor: “*Não se pode falar de educação sem amor*” (FREIRE).

O amor a que ele se refere é uma emoção. Para muitos é a emoção principal: “O amor é a emoção fundadora do social, é o que possibilita o processo de humanização, porque coloca o outro como ‘legítimo outro na convivência social’ na medida em que possibilita a linguagem, a comunicação e as relações entre os seres vivos” (GONSALVES e LIMA, 2014).

Assim como para nosso maior educador, *não há educação sem amor: quem não ama não compreende o próximo, não o respeita, por isso o amor é a condição para que haja educação* (FREIRE, 2006). Este já é um ponto de convergência entre a inteligência emocional e Paulo Freire.

Em todas as suas obras Paulo Freire deixa claro a sua preocupação com o que não se pode ver, com o que não está explícito nos objetivos de aula, nos programas e currículos.

“Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras.[...] tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo um objeto, sentem o objeto, percebem o objeto e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial” (FREIRE, 1989).

Mergulhando em sua trajetória e seu legado, podemos dizer que Paulo Freire é o verdadeiro exemplo de inteligência emocional na Educação que temos. Em sua obra Pedagogia da Esperança, Paulo Freire relata momentos de sua vida em que teve suas emoções e sentimentos postos a prova constantemente ao ter que deixar o Brasil e viver exilado:

“Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família (...). Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, como corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, de nossa história, de nossa cultura (...). Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios (...). Do alvoroço da alma faz parte também a dor da ruptura do sonho, da utopia. A ameaça da perda da esperança, a frustração da perda (...). Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimentos acumulados, visões de mundo, com a tensão entre o hoje sendo vivido na realidade de empréstimo e o ontem, (...) como preservar sua identidade, (...) como inventar novas formas de viver e de conviver na cotidianidade estranha (...). no fundo, é muito difícil viver o exílio, conviver com todas as saudades diferentes (...), conviver com a saudade e educá-la também. (...) É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega (...).” (FREIRE, 1992. p. 16 e 17)

Mesmo diante de tudo isso, Paulo Freire jamais perdeu a esperança e nunca deixou que esses momentos sombrios o tirassem o sonho, o desejo de lutar por uma educação igualitária e transformadora, nem o compromisso com a transformação social através da Educação.

Essa capacidade de lidar com sentimentos e emoções tão intensas sem deixar que o medo do vivido o assombre e impeça de prosseguir, ressignificando suas experiências e emoções, transformando-as em impulso para agir com firmeza, mas também com muita sensibilidade, valorizando e respeitando as emoções do outro e querendo ver no outro uma luz, é o maior exemplo de resistência, resiliência, empatia e Inteligência Emocional que Paulo Freire nos deixou.

A história de Paulo Freire nos mostra o quanto é necessário ampliar o conhecimento dos professores sobre a Inteligência Emocional transformando-a em recurso pedagógico de modo que esse conhecimento seja incorporado em sua práxis, para que ele seja capaz de usar suas próprias emoções e as dos alfabetizados a favor do ensino e da aprendizagem – como fez Paulo Freire em todos esses anos – e assim contribuir para a formação de cidadãos plenamente letrados e capazes de atuar na sociedade e transformando-a de maneira consciente e saudável.

Afirmava: *“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista”* (FREIRE, 1996).

Desenvolver a Inteligência Emocional articulada com os pressupostos de Paulo Freire tornou-se uma necessidade urgente em professores envolvidos no processo de Alfabetização e essa habilidade precisa ser desenvolvida com os professores desde sua formação inicial.

“Para desenvolver as habilidades socioemocionais na escola é preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo. Além de investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, a escola pode se transformar em um local privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos adultos: os professores, os gestores, os familiares dos estudantes” (ABED, 2016. p.25).

Pois, ainda de acordo com Anita Lilian Zuppo Abed em seu artigo *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*, publicado em 2016:

“A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos” (ABED, 2016. p. 14).

Nesse contexto os conceitos de Inteligência Emocional dialogam com as ideias de Paulo Freire, pois além do educador da esperança e das sensibilidades, Freire também foi um grande defensor dos professores, educadores, alfabetizadores e da escola como espaço democrático de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de inteligência emocional no contexto da educação brasileira não significa discutir ou comparar quem é mais inteligente que o outro. Até porque essa visão competitiva e um tanto quanto elitista de enxergar as capacidades humanas nada tem a ver com o discurso e a prática de Paulo Freire. Pois, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* menciona a diversidade dos saberes: “*não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes*” (FREIRE, 1987).

Como um dos teóricos do Humanismo, que:

“vê o sujeito primordialmente como pessoa, como integração e inseparabilidade de pensamentos, sentimentos e ações”, Paulo Freire “sempre se destacou por defender uma pedagogia libertadora” onde “os princípios gerais são: 1. Não há docência sem discência. 2. Ensinar não é transferir conhecimento. 3. Ensinar é uma especificidade humana.” (MOREIRA, 2016. p. 58)

Nessa perspectiva, nota-se a necessidade de investimentos em propostas que viabilizem o desenvolvimento e formação dos professores inseridos no contexto escolar para que eles mesmos sejam capazes de desenvolver a Inteligência Emocional em si mesmos e atuar de uma forma mais saudável emocionalmente, podendo assim desenvolver também a Inteligência Emocional nos estudantes, contribuindo enormemente para formação de uma geração mais saudável, diminuindo os danos causados pelo problema.

“Consciência da necessidade, urgente, de ensinamentos que objetivem o controle das emoções (...). Os educadores, há muito preocupados com as notas baixas dos alunos em matemática e leitura, começam a constatar que existe um outro tipo de deficiência e que é mais alarmante: o analfabetismo emocional.(...) Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura” (GOLEMAN, 2012. p. 249).

Assim como reforça Mirna Poliana Queiroz Holder, em seu estudo com professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, sobre a Inteligência Emocional, publicado em 2017:

“é urgente capacitar professores emocionalmente para que se fortaleçam e se preparem para enfrentar novos desafios de um contexto laboral estressante, tais como: a falta de disciplina dos alunos, o excessivo número de estudantes, a falta de motivação para aprender, a apatia dos estudantes para realizar as atividades escolares, o baixo rendimento acadêmico, a carga horária de trabalho excessiva” (HOLDER, 2017).

Ensinar os alfabetizados a identificar suas próprias emoções no momento em que elas ocorrem, entendê-las, respeitá-las e ensiná-los a lidar com elas de maneira positiva, principalmente para que elas não afetem negativamente a sua aprendizagem e o seu processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita é um compromisso do todo educador humanista inspirado em Paulo Freire.

Não nos restam dúvidas de que ensinar e aprender a ler e escrever embalado por emoções positivas é muito mais significativo e prazeroso para todos os envolvidos, além de produzir boas memórias e tornar o processo de aprendizagem um momento inesquecível. Como afirma GOLEMAN (2012, p. 260): *“A criança que não sente alegria com nada achará mais difícil reunir a energia para dominar lições complexas, quanto mais para sentir o fluxo no aprendizado”*

Desta forma é importante lembrar que durante toda a sua trajetória Paulo Freire sempre atuou brilhantemente no cenário educacional – brasileiro e internacional – com muito amor, esperança, coragem e também com muita alegria. Como ele mesmo deixou registrado em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: *“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”* (FREIRE, 1996).

Para finalizar, inspirados em Paulo Freire, podemos adotar a simples sugestão de Goleman:

“Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração (...) o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional” (GOLEMAN, 2012, p. 19)

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Constr. psicopedag. vol.24 no.25 São Paulo:2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

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

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. LIMA, Francisca Alexandre de. **Educação, Vivência Emocional e Processo Libertador.** XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2017.

HOLDER, Mirna Poliana Queiroz. **Inteligência Emocional: um estudo com professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação. Lisboa: 2017.

MILLER, G. T.; SPOOLMAN, Scott. E. **Ciência ambiental.** tradução Priscilla Lopes; revisão técnica Roberto Greco. – 3. ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2021, 537p.

MOREIRA, Marco Antônio. **Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências: Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo.** Coletânea de breves monografias sobre teorias de aprendizagem. Porto Alegre, 2009 (1ª Ed.) e 2016 (2ª Ed.)

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli. ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula.** Página Aberta. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 13 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.



CAPÍTULO 11
**PRÁTICAS DE CUIDADO EM
INTOXICAÇÃO INFANTIL E
SABERES EM PAULO FREIRE**

doi: 10.48209/978-65-89949-11-5

Camila Cristiane Formaggi Sales Ribeiro

Magda Lúcia Félix de Oliveira

Vanessa Denardi Antoniassi Baldissera

Márcia Regina Jupiguedes

INTRODUÇÃO

As intoxicações na infância, têm se destacado como problema emergente de saúde pública e uma das causas dos atendimentos em serviços de saúde de atenção às urgências (KENDRICK et al., 2017; WYNN et al., 2016). A prevenção das intoxicações na infância é foco de investigações com o pressuposto de se conhecer os fatores causais e características dos acidentes, os domicílios e o comportamento da família, como estilo de vida, fatores educacionais, econômicos, sociais e culturais (BRITO et al., 2019; KENDRICK et al., 2017).

A revisão de literatura realizada para fundamentação teórica mostrou que são poucos os estudos que analisam o modo de cuidar para prevenção dos acidentes na infância, principalmente as intoxicações infantis, pela Atenção Primária à Saúde (APS) em uma perspectiva dialógica e com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica, como proposto por Paulo Freire (FREIRE, 2016). Os estudos que analisam o cuidado à intoxicação infantil, em sua maioria, adotam um modelo médico-assistencial curativista e hospitalocêntrico direcionado ao tratamento da intoxicação, com pouco foco nas práticas educativas dos trabalhadores da saúde no sentido da prevenção.

No entanto, a renovação das práticas dos trabalhadores da saúde voltadas à educação em saúde pode melhorar a prevenção das intoxicações, trazendo a saúde e a possibilidade de adoecer para o campo da “vida real”, dos ambientes inseguros e das políticas regulatórias frágeis. Para isso, é essencial a compreensão dos trabalhadores da saúde sobre propostas de ação educativa voltadas ao empoderamento (BARRETO et al., 2019).

O presente estudo está organizado na perspectiva de que a prática educativa dos trabalhadores da Estratégia Saúde da Família (ESF) deve ir além da orientação e de discursos prescritivos, voltando-se a detectar vulnerabilidades e fatores de risco social familiar (PEREIRA et al., 2016), em estratégias centradas em metodologias ativas para a prevenção das intoxicações infantis. Corrobora-se a ideia de que a busca do saber na saúde deve aproximar a prática assistencial

da educacional, já que os trabalhadores da saúde utilizam o processo ensino-aprendizagem em todas as suas ações de cuidado (FREIRE, 2016; MELLO et al, 2018).

Pensando a ação educativa como um eixo prioritário do cuidado em saúde, os trabalhadores necessitam incorporar habilidades educativas em seus espaços formais. Toda ação educativa expressa uma oportunidade de desenvolver cuidado integral à saúde das pessoas, sendo prioritárias ao cuidado de base territorial a famílias e grupos populacionais (XAVIER et al., 2020). Para atuar neste cenário, os trabalhadores da saúde necessitam refletir a respeito do cuidado em saúde da família e utilizar tecnologias efetivas diante da complexidade que envolve a interação entre as famílias, trabalhadores da saúde e sociedade (NOGUEIRA; BALDISSERA, 2018).

Paralelamente, as ações de promoção da saúde na ESF constituem-se um caminho integrador do cuidar, pautado em saberes técnico-científicos, culturais e populares, capazes de provocar mudanças individuais, familiares e comunitárias. O conceito de Educação em Saúde está atrelado à Promoção da Saúde e pressupõe que as famílias sejam emancipadas para decidirem sobre suas vidas cotidianas e seus próprios destinos, e não apenas nos processos que incluem as pessoas sob o risco de adoecimento (NOGUEIRA; BALDISSERA, 2018).

Considerando que a temática apresentada ainda é pouco estudada na literatura científica nacional e internacional, o presente estudo objetivou analisar as práticas educativas realizadas por trabalhadores da equipe da Estratégia Saúde da Família no contexto da intoxicação infantil.

(RE)CRIAÇÕES COM FREIRE: PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, em que se assume a atitude epistemológica freireana de que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2016, p. 14). Desenvolve-se, portanto, um ensaio que se caminha com Freire para a compreensão do inédito viável como conceito-chave para a produção de conhecimentos e fomento de transformações na saúde, especialmente nas práticas de prevenção à intoxicação infantil.

O estudo foi realizado no município de Maringá – Paraná, com trabalhadores da rede de APS, composta de 74 equipes da ESF, referenciadas por 35 unidades básicas de saúde (UBS) e nove Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Foi realizado sorteio para escolha de nove UBS, uma de cada NASF. Participaram do estudo 50 trabalhadores da saúde integrantes de nove equipes da ESF – nove enfermeiros, sete auxiliares de enfermagem e 34 ACS. A escolha por estes trabalhadores justificou-se por suas funções estratégicas relacionadas ao contato direto com a população, como identificar situações de risco e desenvolver ações de promoção e prevenção em saúde (BRASIL, 2017).

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevistas semiestruturadas composto de duas fases: Perfil sociodemográfico e profissional do entrevistado; e Atividades preventivas de intoxicação infantil por trabalhadores das EqESF, com questões disparadoras: Você já recebeu capacitação sobre prevenção de intoxicação? Qual sua vivência em relação a temática intoxicação infantil? Você se sente preparado para realizar atividade de educação em saúde para prevenção de intoxicação infantil nas famílias/cuidadores da área de abrangência da equipe? Na sua percepção, a equipe que você atua está preparada para prevenir intoxicações infantis?

Os trabalhadores das EqESF foram convidados pessoalmente pela pesquisadora principal para participar do estudo, sendo as entrevistas agendadas de acordo com o horário e local do expediente de cada entrevistado. Houve entrevistas reagendadas nos casos em que o trabalhador não se encontrava disponível por demanda de trabalho ou outros motivos. As entrevistas, que tiveram duração média de 30 minutos, ocorreram nas UBS de cada EqESF, em salas reservadas, com o mínimo de influências externas, e foram integralmente gravadas em mídia digital por áudio e realizado o registro em diário de campo para assegurar a fidedignidade dos dados.

A coleta de dados aconteceu nos meses de julho e agosto de 2016. Os critérios de inclusão foram: ser enfermeiro, auxiliar de enfermagem ou ACS, que estivesse atuando na EqESF por período superior a 12 meses, independentemente do tempo de atuação na EqESF na qual atuava no momento da entrevista. Os

critérios de exclusão foram: trabalhadores que estivessem afastados da atividade no período de coleta de dados - férias, licença saúde, licença maternidade, licença especial ou outro tipo de afastamento legal.

Os dados de caracterização dos trabalhadores foram compilados em planilha eletrônica no *Software Microsoft Office Excel 10.0*, analisados descritivamente. Os áudios gravados foram transcritos na íntegra, digitados em documento de texto utilizando o *Software Microsoft Office Word 10.0*, e as entrevistas foram analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, com as seguintes etapas: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados/Inferência/Interpretação (MINAYO, 2017).

Foi realizado inicialmente o agrupamento das palavras e expressões para posterior codificação dos núcleos comuns de sentidos, redução e simplificação da unidade de análise e síntese do tema. Foram identificados cinco temas: capacitação para a prática de prevenção, qualificação uniprofissional ou multiprofissional, experiência profissional no atendimento, vivência dos trabalhadores com a temática e as ações por eles realizadas na prevenção da intoxicação infantil. Posteriormente, os temas comuns emergentes foram agrupados e organizados, sendo destacado, nesta pesquisa, a categoria: Práticas educativas no contexto da prevenção das intoxicações infantis. A interpretação do material foi realizada à luz do referencial de Freire (FREIRE, 2016) por meio de uma perspectiva dialógica e crítica do cuidado em saúde.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 1.573.858/2016. Para garantir o anonimato dos trabalhadores, as falas foram identificadas por códigos com iniciais da categoria profissional e números arábicos referentes ao segmento da transcrição da entrevista: “Enf1”, “Aux1”, “ACS1”.

VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CUIDADO EM INTOXICAÇÃO INFANTIL

Verificou-se as características sociodemográficas dos trabalhadores tendo em vista a influências destas variáveis nas práticas educativas para prevenção da intoxicação infantil. Quarenta e seis trabalhadores entrevistados eram

do sexo feminino (92%), com idade média de 42,6 anos e concentração entre 30 a 49 anos; a experiência de trabalho média em serviços de saúde era de 10,5 anos e 9,2 anos de atuação em equipes de saúde da família. A maioria dos ACS (70,6%) havia concluído ensino médio, embora a escolaridade mínima exigida para o exercício do trabalho nessa categoria seja o ensino fundamental e 77,8% dos enfermeiros eram qualificados por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Constatou que as características sociodemográficas corroboram dados sobre a composição da força de trabalho em saúde no Brasil - femininização, juvenilização, escolarização acima do exigido para o exercício profissional e aumento de trabalhadores com cursos de pós-graduação *lato sensu* (MACHADO et al., 2016).

Ao considerar a educação permanente como estratégia para alcançar o desenvolvimento da relação entre o trabalho e a educação, como fator para melhorar a qualidade da assistência, encontrou-se fragilidades (MANTOVANI et al., 2014). Treze (26%) trabalhadores referiram ter participado de cursos de formação/capacitação para início das atividades na ESF, e apenas oito (16%) indicaram ter recebido capacitação para realização de atividades de prevenção de intoxicação, embora todos referissem participação em cursos de educação continuada com frequência, pelo menos, quadrimestral no exercício das atividades

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PREVENÇÃO DAS INTOXICAÇÕES INFANTIS

Considerando a capacitação para a prática de prevenção das intoxicações infantis, os trabalhadores informaram que atuam principalmente com referência do conhecimento pautado na prática cotidiana de suas vidas e menos em cursos de qualificação e de educação continuada. Eram mães, cuidadoras dos seus próprios filhos e da família e possuíam longa experiência de trabalho na ESF, permitindo uma relação interprofissional e troca de saberes.

Preparada pela vivência da gente, não por preparo em cursos ou orientação científica. Só pela vivência de casa (Aux1).

A gente que já é mãe, que já criou os filhos, já sabe tudo que pode deixar ao alcance da criança ou não (Aux2).

[...] muitos anos de trabalho, de experiência, convivendo com enfermeira e médico direto. Então sempre tem uma conversa aqui e outra ali e a gente acaba adquirindo experiência (ACS17).

A ausência de cursos ou capacitações direcionados para prevenção de intoxicação infantil foi indicada como barreira na prática profissional. Os trabalhadores que informaram realizar práticas educativas para o cuidado às intoxicações, admitiram dificuldades em fornecer orientações em todos os tipos de ocorrências toxicológicas e que precisam mais conhecimento sobre a temática, com constante atualização.

[...] a gente não teve uma capacitação. Eu acredito que todos têm uma dificuldade para orientar de maneira correta (ACS8).

Eu acho que falta orientação. Falta algum curso para estar auxiliando nas orientações (ACS23).

A percepção de estar qualificado profissionalmente para as atividades de educação em saúde com vistas à abordagem das famílias para a prevenção das intoxicações infantis, também foi negativa e por este motivo utilizavam em suas práticas o senso comum e saberes populares inadequados. Provavelmente, por estas circunstâncias, as estratégias de prevenção informadas estavam pautadas em medidas de primeiros socorros e nem sempre estavam de acordo com evidências científicas, e algumas práticas de atendimento inicial eram contraindicadas pelos centros de assistência toxicológica (BRITO et al., 2020; SALES et al., 2017).

Quatro trabalhadores receberam capacitações para prevenção das intoxicações infantis e utilizaram o conhecimento adquirido nas capacitações. Porém, ao invés de práticas preventivas, o conhecimento informado estava relacionado à primeiros socorros às crianças e nas famílias na atenção básica, quando o evento toxicológico havia acontecido, e em algumas situações as medidas de primeiros socorros informadas não estavam de acordo com as evidências científicas.

Utilizo sempre esse conhecimento. Não sei o que tem de novo, mas o que eu aprendi na época da graduação a gente tenta colocar em prática quando precisa. Sempre chega um caso ou outro de intoxicação (Enf9).

[...] já até usei o conhecimento adquirido com minha filha, por que eles falam que não pode dar nada para beber. Por exemplo, bebeu você tem que correr para o hospital ou chamar o serviço móvel de urgência (ACS9).

Utilizo sempre. Se for uma ingestão de medicamento nós provocamos o vomito, se for substância ácida provocar o vômito pode piorar o caso (Enf7).

Crenças profissionais inadequadas, como a indução do vômito/êmese, contraindicada em todos os casos de intoxicação por favorecer a aspiração pulmonar do conteúdo gástrico, podem complicar ou agravar a evolução clínica da criança (HOFFMANN et al., 2019). Quando a prevenção da exposição a agentes tóxicos não é alcançada, o tratamento precoce e eficaz após a intoxicação deve ser prioridade, e os trabalhadores capacitados para medidas efetivas em urgências toxicológicas, o que também não foi observado no grupo estudado (OLSON, 2014;).

Embora o estudo esteja pautado em práticas preventivas, os enfermeiros e uma auxiliar de enfermagem relataram algum tipo de experiência no atendimento profissional à intoxicação. A prevenção das intoxicações infantis ainda é uma incógnita para os trabalhadores entrevistados, porque muitos deles associam-na com primeiros socorros, afirmando que receberam orientações sobre como proceder no tratamento da intoxicação em nível hospitalar (HOFFMANN et al., 2019).

[...] eu tive a experiência quando eu entrei no mestrado e quando eu atendia no pronto socorro. Quando eu trabalhei em hospital que a gente atendia os casos de intoxicação (Enf1).

Foi mais no nível hospitalar. Aqui eu peguei dois casos, e um achei interessante chamar o serviço móvel de urgência e foi levado para o pronto atendimento (Enf8).

Aqui nós não pegamos nunca. Quando eu trabalhava na Unidade de Terapia Intensiva neonatal a gente tinha bastante criança com intoxicação exógena (Aux3).

Mesmo aqueles que tiveram oportunidade de participar de cursos que abor-

daram a temática intoxicação infantil, a informação para a prática educativa ficou “diluída” dentro da discussão curativista. Essa prática reflete o modelo biomédico ainda presente no cotidiano dos serviços de saúde brasileiro, em um processo contraditório de avanço e retrocesso ao modelo de promoção da saúde, com trabalhadores da educação e da saúde capacitados para o uso de práticas educativas proativas e as pessoas sob cuidado ativas desse processo (FREIRE, 2016; BARCELOS et al., 2017).

Neste estudo, alguns trabalhadores relataram experiência com o cuidado à intoxicação infantil, entretanto a maioria dessa experiência aconteceu em nível hospitalar. Por esta razão, os trabalhadores utilizam práticas de educação em saúde voltada ao modelo biomédico curativo, diferente daqueles preconizados pela Política Nacional de Promoção da Saúde (BRITO; MENDES; SANTOS NETO, 2018).

Analisando a percepção da equipe multiprofissional e sua qualificação para atuar na prevenção das intoxicações infantis, os ACS foram citados como menos capacitados por enfermeiros e auxiliares de enfermagem e auto referiram deficiência para a abordagem do tema.

[...] vieram da comunidade e colocaram aqui para trabalhar na área da saúde. A Secretaria ofereceu uma capacitação para eles, mas em relação ao processo de trabalho, a dinâmica e as visitas. Por isso, eu acredito que elas não estejam preparadas (Enf1).

[...] com relação ao pessoal da enfermagem e o médico, acredito que estão preparados, mas o as ACS não, até pelo fato delas não terem uma formação na área de saúde. Eu acredito que elas têm mesmo é só a vivência de cada uma. Pelo conhecimento empírico mesmo, nada de científico (Aux1).

Infelizmente não somos capacitados, porque foi muito escasso a nossa preparação (ACS7).

Considerando o papel da equipe multiprofissional da ESF e sua qualificação para atuar na promoção da saúde e prevenção das intoxicações infantis, os ACS, que utilizam diferentes tecnologias no processo de cuidar, pertencem à mesma comunidade que a família que recebe o cuidado e são elemento de ligação entre a população do território e a totalidade da equipe (FREITAS; ALVA-

REZ, 2020; XAVIER et al., 2020) foram os trabalhadores citados por enfermeiros e auxiliares de enfermagem, e por eles mesmos, como menos capacitados para estas ações. Mas, a mudança de postura desse entendimento se torna difícil pela influência histórica da fragmentação das profissões da saúde e o valor atribuído aos diferentes trabalhadores.

O trabalho em equipe na ESF consiste em uma modalidade de trabalho coletivo, configurando-se numa relação de reciprocidade entre as intervenções técnicas e a interação de seus agentes. A ação dos agentes de saúde, quando operada em parceria com os outros membros da EqESF, é fundamental para o processos de trabalho em equipe, pois são, ao mesmo tempo, membros da comunidade e integrantes da organização sanitária (FREITAS; ALVAREZ, 2020; XAVIER et al., 2020). No entanto, sabe-se que, a efetivação da interdisciplinaridade na saúde devem se distanciar da hierarquia de poder instituída pelo modelo médico-assistencial curativista e hospitalocêntrico (FREIRE, 2016; BARCELOS et al., 2017).

Os próprios ACS também indicaram uma certa inferioridade diante do enfermeiro ao relatarem que somente os trabalhadores de nível superior são capacitados para atuarem na prevenção das intoxicações infantis, afastando-se da perspectiva interdisciplinar. De modo geral, a produção de cuidado em saúde se concretiza pela interação de várias abordagens diagnóstico-terapêuticas e envolve um conjunto de saberes e práticas desenvolvidas por diversos grupos em contextos diferentes, não sendo, portanto, uma ação exclusiva de uma determinada categoria profissional (MELLO et al, 2018). Neste sentido, o conhecimento a partir da vivência pessoal dos auxiliares de enfermagem e ACS devem ser considerados para a construção do coletiva do conhecimento.

A vivência com a temática intoxicação infantil foi considerada “nenhuma” por 31 trabalhadores; nenhum auxiliar de enfermagem considerou sua vivência como satisfatória. Os trabalhadores reconhecem a importância da prevenção de intoxicações infantis, mas admitem que nem os gestores, nem eles mesmos, nunca ou raramente discutiram o tema.

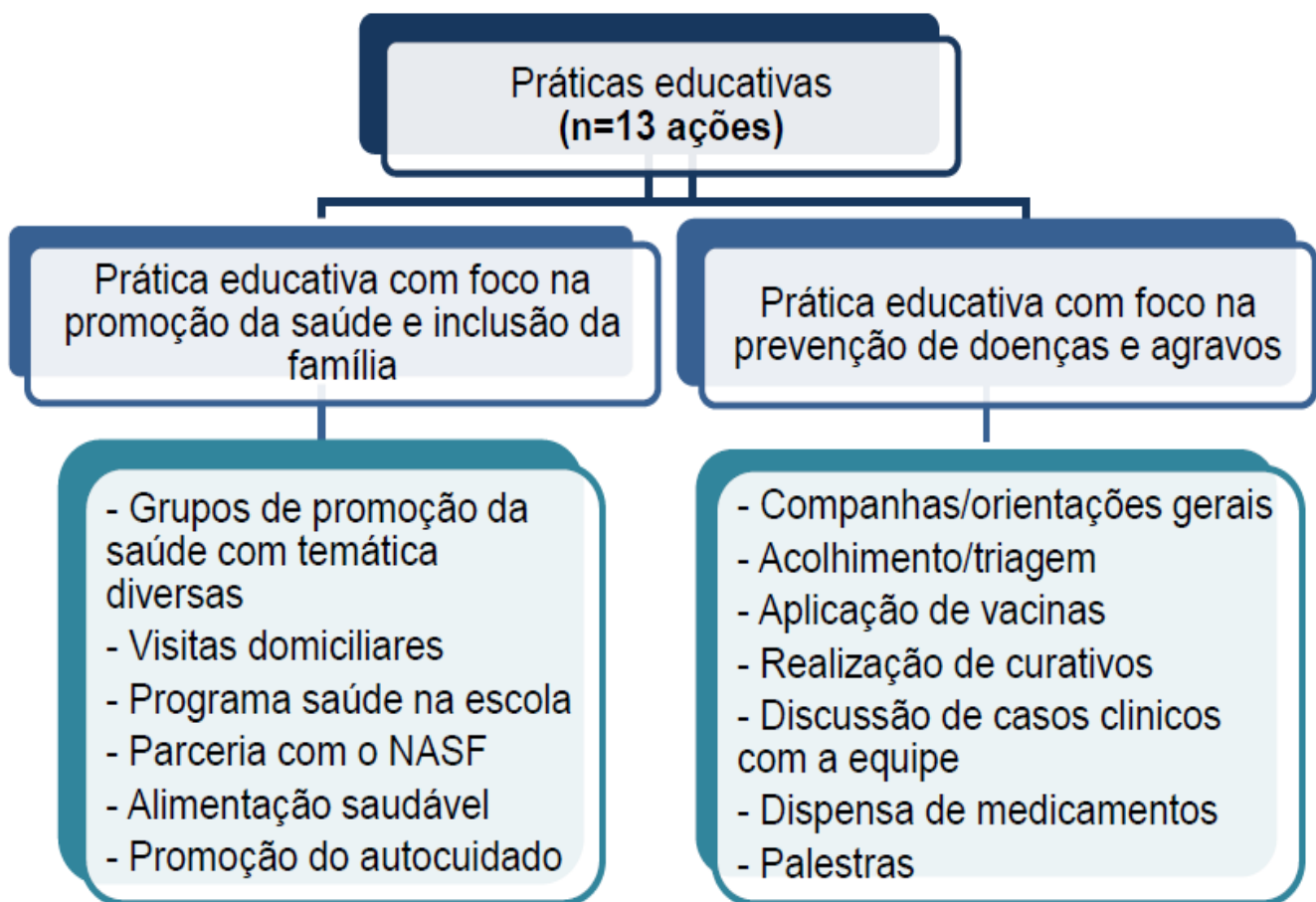
Para falar a verdade, é a primeira vez que estão falando comigo isso [sobre o tema intoxicação infantil] em três anos e meio que estou aqui (ACS13).

[...] vem poucos casos para a unidade básica e mesmo história relatada pelas ACS que a gente fica sabendo, também não têm muita coisa não (Enf3).

As entrevistas que falavam sobre prática educativa foram codificadas, a partir de parâmetros estabelecidos pelas autoras, em 1) práticas educativas com foco na promoção da saúde e inclusão da família e 2) práticas educativas com foco na prevenção de doenças e agravos.

A Figura 1 apresenta ações que oportunizaram a prática educativa, informadas pelos enfermeiros, auxiliares de enfermagem e ACS. Foram citadas 13 ações, porém encontrou-se poucos relatos de atividades voltadas para concepção de habitação saudável e segura, de escola promotora de saúde, tampouco do papel efetivo da família e sua valorização, que deveriam ser incluídas nas práticas de educação em saúde das equipes.

Figura 1: Prática educativa de enfermeiros, auxiliares de enfermagem e ACS. Maringá-Paraná, junho a agosto, 2016.



Fonte: As autoras, 2016.

Houve diferenças nas ações informadas pelos trabalhadores. As principais ações relatadas foram as atividades em grupos de educação em saúde com temáticas diversas, interação com as famílias em visitas domiciliares, e campanhas de intensificação/orientações com temáticas diversas. Quatro ACS informaram não desenvolver nenhum tipo de atividade educativa na prática de trabalho.

As atividades desenvolvidas pelos trabalhadores deste estudo estão ainda voltadas para a doença e com metodologias tradicionais, como nas práticas educativas com foco na prevenção de doenças e agravos. No entanto, os dados também indicam ações de promoção da saúde, e inclusão da família.

Embora o desenvolvimento de atividades com foco na prevenção de doenças e agravos seja importante diante das modificações epidemiológicas da saúde, as práticas educativas voltadas para a promoção da saúde e inclusivas à família expressam oportunidade de desenvolver cuidado integral à saúde diante da complexidade e da interação entre usuários, famílias, trabalhadores da saúde e sociedade (NOGUEIRA; BALDISSERA, 2018). Essas práticas educativas são dirigidas à transformação dos comportamentos das pessoas para atuarem com autonomia na melhoria de sua qualidade de vida e saúde (FREIRE, 2016).

Nas práticas que tinham como objetivo a promoção da saúde e inclusão da família, as mais citadas foram as atividades em grupos de promoção da saúde com temáticas diversas, mas as falas dos trabalhadores explicitaram que estes grupos são organizados por temas pontuais e sem relação com a prática cotidiana.

A gente tem o Grupo de Saúde em Dia, para acompanhamento [dos casos] de hipertensão e diabetes, o Grupo de Tabagismo, Grupo de Hábitos Saudáveis, Grupo de Gestantes. São nesses grupos que fazemos educação em saúde coletiva (Enf1).

[...] o setor de epidemiologia passa para gente qual é o agravo maior naquele momento e a gente sai fazendo orientação nos grupos (ACS6).

A maioria das vezes a demanda vem da secretaria de saúde e não condiz com a demanda local (Enf9).

As ações educativas grupais, citadas pela maioria dos trabalhadores, são incentivadas na ESF e quando conduzidos adequadamente, com envolvimen-

to da equipe multiprofissional e numa perspectiva problematizadora, facilitam a construção coletiva de conhecimento, a reflexão da realidade vivenciada pelos membros do grupo, favorece a participação popular e os capacitam para atuarem em processos que visem a autonomia/autocuidado, além de outras atividades que oportunizam a escuta ativa, o diálogo e a construção da autonomia pessoal e familiar (MANTOVANI et al., 2014).

As visitas domiciliares foram destacadas, principalmente pelos ACS, como oportunidade para práticas educativas com foco na promoção da saúde e inclusão da família.

Nas visitas domiciliares sempre tem alguma coisa que você tem que falar e orientar. Você não vai ali só ver se a família está viva, por exemplo, você sempre acaba orientando alguma coisa (ACS9).

Nas visitas a gente também orienta. A gente chega à casa da família, a pessoa conversa e expõe o problema dela ou alguma coisa que ela quer e a gente orienta (ACS10).

A visita domiciliar, considerada como oportunidade para prática educativa, apresenta-se como um dos instrumentos de apreensão da realidade social, pois possibilita o conhecimento do cotidiano das famílias e suas relações com a comunidade. A importância em valorizar a apreensão desta realidade se justifica pelo senso comum em acreditar que o domicílio é o lugar mais seguro para a família, mas a maioria dos acidentes infantis, incluindo as intoxicações, ocorrem nos domicílios ou em suas adjacências (AMESTOY et al., 2017; SALES et al., 2017).

A residência pode ser especialmente insegura às crianças, pois contém objetos e materiais de risco em todas as dependências, como instrumentos cortantes, móveis, janelas, panelas com alimentos fumegantes, fósforos, medicamentos, detergentes e outros produtos tóxicos, que se constituem em atrativos especiais para crianças e, quanto mais jovem ela for, maior é a incidência destes episódios (AMESTOY et al., 2017; ROMA et al., 2018; SALES et al., 2017).

Nas práticas que tinha como foco a prevenção de doenças e agravos, as campanhas/ orientações gerais foram as mais citadas pelos trabalhadores. As-

sim como os grupos de educação em saúde, as campanhas de intensificação/orientações com temáticas diversas são direcionadas pela situação epidemiológica e a emergência de doenças.

Nós convidamos para campanha de prevenção. Por exemplo, tem que fazer a prevenção do câncer de mama porque tem muitos casos no país, e agora a gente está fazendo sobre a dengue também (ACS3).

Nas casas fazemos a parte de prevenção em relação a dengue em qualquer estágio que esteja e em qualquer epidemia, e dependendo das campanhas do Ministério, por exemplo, a influenza A e agora até da chikungunya, fazemos as orientações também (ACS8).

A realização de campanhas de intensificação/orientações gerais, citadas por parte dos trabalhadores, são oportunidades para promoção e prevenção de doenças, e também para o rastreamento de indivíduos em vulnerabilidade e detecção precoce de agravos à saúde. No entanto, deve-se considerar as particularidades culturais e os diferentes processos lógicos predominantes em cada contexto sociocultural (MANTOVANI et al., 2014).

No presente estudo não foi avaliado se as ações educativas grupais e as campanhas/orientações consideram o contexto sociocultural do território, visto que a maioria dessas oportunidades de práticas educativas esteve ancorada ao panorama nacional de necessidades em saúde e focada na doença ou nos problemas de saúde apresentados pelos usuários e comunidades, e não como agentes de mudança e de promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos. A falta de planejamento adequado foi limitante, no que diz respeito às necessidades dos usuários e os aspectos logísticos necessários, pois a maioria dos temas encaminhados às atividades foi direcionada por gestores ou pela gestão centralizada, sem a avaliação da necessidade local.

Os trabalhadores narraram a participação em programas de saúde na escola, porém o evento intoxicações, dentro do referencial da escola promotora de saúde (LIBERAL et al., 2005), deve ir além dos muros das escolas. É primordial a participação de todos os responsáveis, inclusive trabalhadores do setor da educação e comunidade, formando frentes de trabalho para que todos sejam alertados e mobilizados em prol do benefício das crianças (ANDRADE; CARDOSO, 2017).

Vale ressaltar que neste estudo os enfermeiros não abordaram a consulta de puericultura como espaço para a prevenção das intoxicações e outros acidentes infantis, fato este preocupante, considerando que a puericultura consiste em momento adequado para realizar atividades de educação em saúde e assim promover a saúde infantil (GAÍVA; ALVES; MONTESCHIO, 2019). Neste sentido, destaca-se que a prevenção de acidentes, com ênfase nas intoxicações, devem ser um dos focos da puericultura realizada pelos enfermeiros e deve estar atrelada a avaliação do crescimento e desenvolvimento da criança, considerando o risco específico de cada fase do desenvolvimento infantil.

Para o desenvolvimento de atividades educativas no contexto das intoxicações infantis, deve-se considerar as questões sociais, econômicas e culturais que estão inseridos os indivíduos envolvidos no processo educativo. É preciso primar por uma prática humanizada, privilegiando a promoção da saúde, contra o modelo curativista, com ênfase nos princípios da integralidade e equidade, ancorado nos pressupostos freireanos - diálogo, participação e autonomia - como caminho possível para reorganizar as práticas assistências e educacionais em saúde (FREIRE, 2016).

REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou analisar as práticas educativas realizadas por trabalhadores da equipe da Estratégia Saúde da Família no contexto da intoxicação infantil, identificando que as práticas, de modo geral, estavam pautadas no conceito de primeiros socorros e não discutiam a família como centro da ação profissional. Aqueles que admitiram trabalhar, de modo parcial, com a prevenção de acidentes, alegaram que é preciso mais conhecimento sobre o assunto. Essa situação pode ser atribuída à sobrecarga de temas e de problemas/necessidades de saúde sob responsabilidade dos trabalhadores da saúde, fazendo com que valorizem problemas de forma diferenciada na prática de trabalho, ou mesmo, considerando a prática territorializada da ESF, intoxicação infantil/acidentes não seja um problema local para diversas equipes.

Considerando a importância do estudo, os resultados sugerem reflexões acerca da formação em educação em saúde ofertadas aos trabalhadores da

Atenção Primária e de como ela vem sendo por eles compreendida. Cabe pontuar que o município estudado possui um histórico de ações voltadas para educação permanente como proposta formadora. No entanto, os trabalhadores referiram apenas pouca participação em cursos e capacitações e indicaram, no relato da prática educativa, que as diretrizes da promoção da saúde nem sempre são efetivadas.

Enfatiza-se, ainda, que existem lacunas a serem exploradas em estudos futuros, considerando a existência da hierarquia de valores compartilhadas entre os membros das equipes, demonstradas neste estudo por todas as categorias profissionais, buscando a superação da postura autoritária e detentor do conhecimento para um cuidado integral e compartilhado entre os trabalhadores. Também, o estudo vislumbra a possibilidade de pesquisas que desvelem o cuidado à intoxicação infantil, cabendo aos profissionais de saúde conhecer e estabelecer intervenções para além dos primeiros socorros ao intoxicado, através do processo de ação-reflexão-ação, articulando saberes e práticas entre os trabalhadores e as famílias.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, S. C.; OLIVEIRA, A. F. L.; THOFEHRN, M. B.; TRINDADE, L. L.; SANTOS, B. P.; BAO, A. C. P. Contributions of Paulo Freire to understanding the dialogic leadership exercise of nurses in the hospital setting. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. e64764, 2017.

ANDRADE, V. M. P.; CARDOSO, C. L. Visitas Domiciliares de Agentes Comunitários de Saúde: Concepções de Profissionais e Usuários. **Psico-USF**, v. 22, n. 1, p. 87-98, 2017.

BARCELOS, R.; SANTOS, I.; MATIJASEVICH, A.; BARROS, A.; BARROS, F.; FRANÇA, G.; et al. Acidentes por quedas, cortes e queimaduras em crianças de 0-4 anos: coorte de nascimentos de Pelotas de 2004. **Cad Saude Publica**, v. 33, e00139115, 2017.

BARRETO, A. C. O.; REBOUÇAS, C. B. A.; AGUIAR, M. I. F.; BARBOSA, R. B.; ROCHA, S. R.; CORDEIRO, L. M. Perception of the Primary Care multiprofessional team on health education. **Rev Bras Enferm.**, Brasília, DF, v. 72, p. 266-273, 2019. Supplement 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Portaria nº 2436, de 21 de setembro de 2017**. Política Nacional de Atenção Básica. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRITO, J. G.; OLIVEIRA, I. P.; GODOY, C. B.; FRANÇA, A. P. S. J. M. E. Effect of first aid training on teams from special education schools. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 73, n. 2, e20180288, 2020 .

BRITO, G. E. G.; MENDES, A. C.; SANTOS NETO, P. M. O trabalho na estratégia saúde da família e a persistência das práticas curativistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 975-995, set./dez. 2018.

BRITO, M. L. S.; MELO, P. P. F.; CARDOSO, L. B.; SILVA, F. T.; REIS JÚNIOR, P. M.; BITENCOURT, E. L. Número de internações e óbitos associados à intoxicação infantil. **Rev Soc Bras Clin Med.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 124-130, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, M. A.; ALVAREZ, A. M. Melhores práticas de enfermagem na saúde da pessoa idosa. **Rev enferm UFPE on line**, v. 14, p. e244049, 2020.

GAÍVA, M. A.; ALVES, M. D.; MONTESCHIO, C. A. Nursing appointments in puericulture in family health strategy. **Rev Soc Bras Enferm Ped.**, v. 19, n. 2, p. 65-73, 2019.

HOFFMANN, R. S.; et al. **Goldfrank's toxicologic emergencies**. 11. ed. New York: McGraw-Hill. Professional, 2019, 1882p.

KENDRICK, D.; ABLEWHITE, J.; ACHANA, F.; BENFORD, P.; CLACY, R.; COFFEY, F.; et al. Keeping Children Safe: a multicentre programme of research to increase the evidence base for preventing unintentional injuries in the home in the under-fives. **Programme Grants for Applied Research**, v. 5, no. 14, 2017.

LIBERAL, E. F.; AIRES, R. T.; AIRES, M. T.; OSÓRIO, A. C. A. Safe school. **J Pediatr.**, v. 81, p. 155-163, 2005. Supl 5

MACHADO, M. H.; AGUIAR FILHO, W.; LACERDA, W. F.; OLIVEIRA, E.; LEMOS, W.; WERMELINGER, M. et al. Características gerais da enfermagem: o perfil sócio demográfico. **Enferm foco** , v. 7, n. especial, p. 9-14, 2016.

MANTOVANI, M. F.; MENDES, F. R. P.; ULBRICH, E. M.; SILVA, J. V. M.; WALL, M. L.; REIS, B. K. Representations of health education for a team Family health strategy. **Cienc Cuid Saúde**, v. 13, n. 3, p. 464-470, 2014.

MELLO, A. L.; BRITO, L. J. S.; TERRA, M. G.; CAMELO, S. H. Estratégia organizacional para o desenvolvimento de competências de enfermeiros: possibilidades de Educação Permanente em Saúde. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2018.

MINAYO, M. C. S. Sampling and saturation in qualitative research: consensuses and controversies. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

NOGUEIRA, I. S.; BALDISSERA, V. D. A. Educação Permanente em Saúde na atenção ao idoso: dificuldades e facilidades do Núcleo de Apoio à Saúde da Família. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 2, 2018.

OLSON, K. R. **Manual of clinical toxicology**. 6. ed. McGraw Hill. São Paulo, 2014.

PEREIRA, V. R.; COIMBRA, V. C. C.; CARDOSO, C. S.; OLIVEIRA, N. A.; VIEIRA, A. C. G.; NOBRE, M. O. et al. Participatory methodologies in research with children: creative and innovative approaches. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 37, n. esp. p. 1-5, 2016.

ROMA, K. M. S.; GOMES, M. F. P.; RETICENA, K.; CAPELLINI, V. K.; FRACOLLI, L. A. Prevenção de acidentes na primeira infância na estratégia saúde da família: perspectiva dos pais. **Rev Enferm UFPI**, Teresina, v. 7, n. 2, p. 28-34, 2018.

SALES, C. C. F.; SUGUYAMA, P.; GUEDES, M. R. J.; BORGHESAN, N. B. A.; HIGARASHI, I. H.; OLIVEIRA, M. L. F. Intoxication in early childhood: domestic first aid performed by adults. **Rev baiana enferm.**, Salvador, v. 31, n. 4, e23766, 2017.

WYNN, P. M.; ZOU, K.; YOUNG, B.; MAJSK-NEWMAN, G.; HAWKINS, A.; KAY, B., et al. Prevention of childhood poisoning in the home: overview of systematic reviews and a systematic review of primary studies. **Int J Inj Contr Saf Promot.**, v. 23, n. 3, p. 3-28, 2016.

XAVIER, S. M.; FERNANDES, M. N. B.; SILVA, P. H.; ARRUDA, L. P.; SANTOS JÚNIOR, E. B. Strategies to promote the safety of diabetic users in the family health strategy. **Cienc Cuid Saude**, Maringá, v. 19, e50319, 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

LUCAS PERES GUIMARÃES



Doutorando em Ensino de Ciências; Mestre em Ensino de Ciências (IFRJ); Professor de Química; Professor de Ciências; ou seja, Professor de Educação Básica que busca em Paulo Freire inspiração para a sua prática pedagógica em sala de aula.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8224058853188141>

Link do OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-3042>

RICARDO SANTOS DE ALMEIDA



Doutorando em Geografia na UFSM. Doctorando en Ciencias de la Educación na UI. Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Especializações: Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - com Ênfase em Didática pelo IFRN (2020), Geografia Humana e Econômica pela UNINTER (2019), Administração Pública pela UCAM (2016); Geografia e Meio Ambiente pela UCAM (2014); Educação do Campo pela UCAM (2013); Formação para a Docência do Ensino Superior (2011). Graduações: Pedagogia pela UNINTER (2018), Geografia Licenciatura pela UFAL (2014), Gestão de Pequenas e Médias Empresas pela FAA (2009). Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas/Universidade Aberta do Brasil. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020; do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (UFSM) e Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN) desde 2021. É também associado e Conselheiro Fiscal do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire).

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO



Doutora em Educação pela UFPB (2020). Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ (2015). Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010). Especialista em: Psicopedagogia (2012); Gestão Pedagógica (2013); Educação em direitos humanos (2014), Educação do campo (2015), História e cultura dos povos indígenas (2015), Tecnologias e artes (2019). Líder do Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN), Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (NUAGRÁRIO/UFAL), Pesquisadora do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE/UFRN), e do Grupo de Estudo e Pesquisas Discursos e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE/UFPB). Interesses em: Educação do campo, educação popular, movimentos sociais, processos educativos, interdisciplinaridade. Formação de professores. Gestão pedagógica e Políticas educacionais. Livros didáticos. EJA. Transdisciplinaridade. Estágio supervisionado. EAD. Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Pedagogia Social. É também Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire)

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6705733173478276>

Link do OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6288-9405>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Anne Caroline Nava Lopes

Doutora em Ciências Sociais pela UFMA. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA-BRASIL).

E-mail: anne.nava@ufma.br.

André Barbosa Vargas

Doutor em Ciências Ambientais e Florestais (2011) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Biologia Animal (2006). Graduado em Licenciatura Plena pelo Centro Universitário de Barra Mansa (2002). Professor na Educação Básica, Ensino Superior e Pós-graduação. Professor Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA.

E-mail: andre.vargas@foa.org.br

Cristiana Nazaré Goulart da Silva de Almeida

Docente EBTT do Colégio Pedro II, Coordenadora pedagógica no Colégio Pedro II, Doutoranda e Mestre em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática pelo IFRJ, especialista em Matemática e Neuropsicopedagogia, graduada em Matemática.

E-mail: professorakrisgoulart@gmail.com

Camila Cristiane Formaggi Sales Ribeiro

Enfermeira. Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Maringá (PSE/UEM).

E-mail: camila_cfs14@hotmail.com.

Giselda Mesch Ferreira da Silva

Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional. Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação – PPPG, da Universidade Federal do Pampa - UNI-PAMPA – Campus Jaguarão. Pós-graduada em Psicopedagogia.

E-mail: gisamesch@gmail.com

Isabelle Celina Dias Souza Bohrer

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA. Especialista em Psiciopedagogia Clínica. Pedagoga. Professora Alfabetizadora.

E-mail: isabelle.celina@hotmail.com

Jairo Luis de Britto Carvalho

Graduação em História (FAPA). Pós-graduação em Administração e Planejamento Escolar (FAFIMC). Aluno especial no Mestrado em Ciências Exatas (FURG).

E-mail: jairocarvalho1966@gmail.com

José Vicente Lima Robaina

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Doutor em Educação (UNISINOS), Mestre em Educação (UFRGS). Graduação em Licenciatura Plena em Química (PUCRS), Graduação em Licenciatura Curta em Ciências (PUCRS) e Professor Adjunto do Campus Porto Alegre, Departamento de Ensino e Currículo (DEC), da Faculdade de Educação (FACED), do curso de Educação do Campo: Licenciatura em Ciências da Natureza, UFRGS. Professor do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UFRGS. E-mail: joserobaina1326@gmail.com

Lucas Peres Guimarães

Professor de Educação Básica; Autor do Livro Lavoisier na Sala de Aula; Assessor da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa (RJ); Doutorando em Ensino de Ciências (IFRJ).

Lia Augusta Soares Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP).

E-mail: augustalia25@gmail.com.

Luciana Nazaré Goulart da Silva

Docente na Rede Privada, especialista em Parasitologia e Psicopedagogia, graduada em Ciências Biológicas e graduanda em Pedagogia. E-mail: goulartluciana6@gmail.com

Maria Aparecida Fortunato

Formação em Biblioteconomia. Maria Aparecida Fortunato.

E-mail: fmariaaparecidafortunato@yahoo.com

Magda Lúcia Félix de Oliveira

Enfermeira. Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: mlfoliveira@uem.br.

Márcia Regina Jupi guedes

Enfermeira. Doutoranda em Enfermagem pelo PSE/UEM.

E-mail:mrjupi@yahoo.com.br.

Rodrigo Castilho de Almeida

Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: rodrigo.castilho.ismart@gmail.com.

Renato Antônio Ribeiro

Universidade Federal de Goiás: Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Mestrado pelo PPGIELT-UEG. Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura (UEG). Professor atuante na Educação de Jovens e Adultos pela SEDUCE-GO. E-mail: rhenato@gmail.com

Sandra Mara Mezalira

Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e do Campo (GPEEC-Natureza) da mesma instituição. Possui formação inicial em Ciências - Habilitação em Biologia e Ciências – e mestrado em Educação nas Ciências - área de Biologia, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua como professora de Ciências da rede estadual de ensino em Sinop/MT. E-mail: sandmezal@gmail.com

Sara Ingrid Borba

Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Educação na UFPB; Membro do Fórum Permanente em Educação do Campo (FEPEC-AL). Professora da educação de Jovens e Adultos na rede Estadual de Alagoas. Professora do Curso de Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Marechal Deodoro/AL, Brazil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9224-7489>.

Vanessa Denardi Antoniassi Baldissera

Enfermeira. Doutora em Enfermagem Psiquiátrica pela Universidade de São Paulo.

E-mail: vanessadenardi@hotmail.com.



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



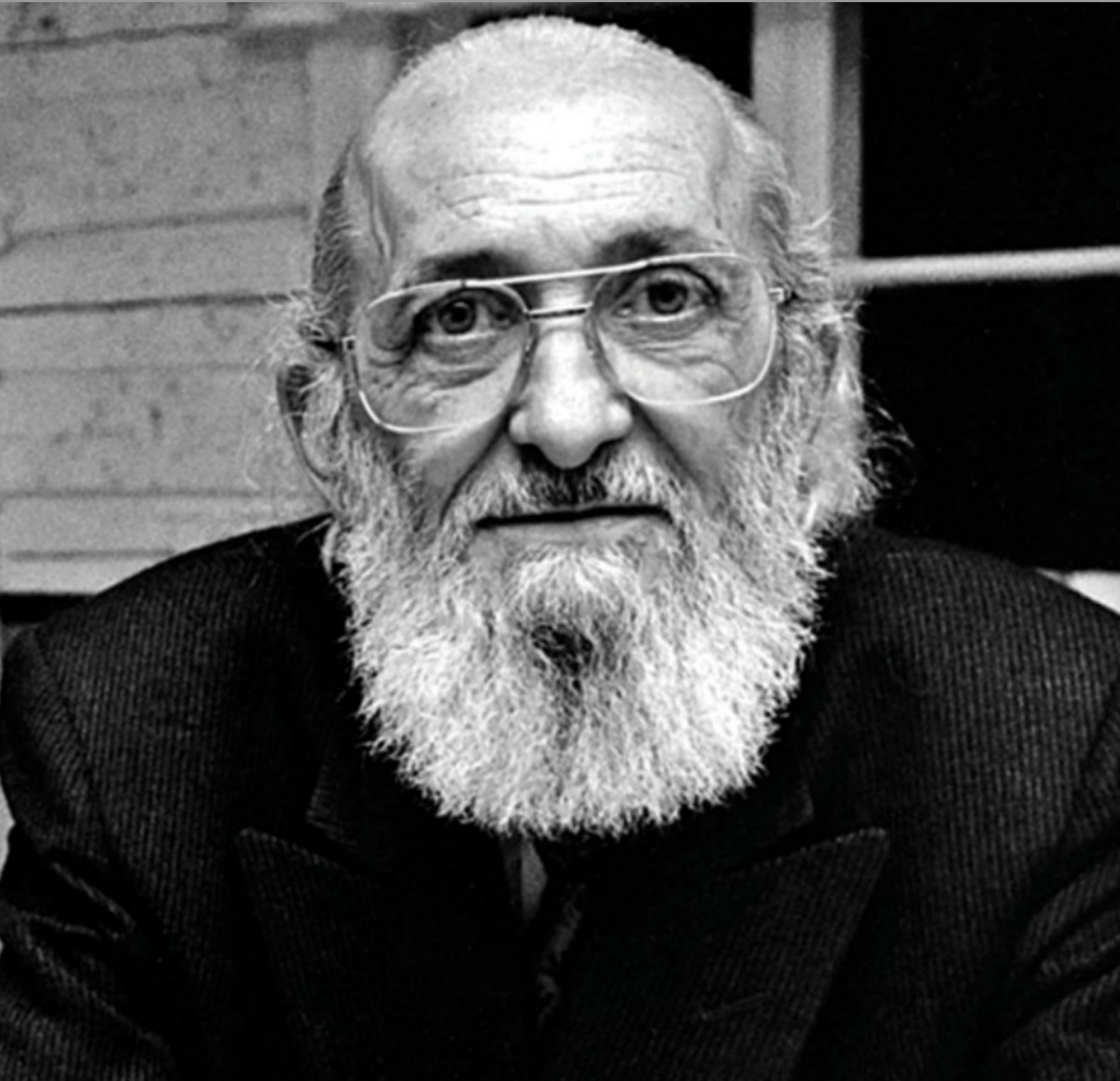
[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://wa.me/55997234952)



ARCO
EDITORES ● ● ●