

CARLOS LUIS PEREIRA  
organizador

# 100 ANOS DE PAULO FREIRE

A PEDAGOGIA FREIREANA  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM  
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



Bagai



## PARECERE REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por membro(s) participante(s) do Conselho Editorial da Editora **BAGAI**, bem como revisados por pares, sendo indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

C388 100 anos de Paulo Freire: a pedagogia freireana no  
1.ed. ensino-aprendizagem da educação brasileira  
[livro eletrônico] / organização Carlos Luis  
Pereira. – 1.ed. – Curitiba-PR:  
Editora Bagai, 2021.  
E-Book.

Bibliografia.  
ISBN: 978-65-81368-08-1

Ensino-aprendizagem. 2. Educação – Brasil.  
3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Patrono da Educação brasileira. I. Pereira, Carlos Luis.

Índice para catálogo sistemático:  
1. Freire, Paulo: Pedagogia: Educação 370.1

---

 <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-08-1.28.06.21>

---

ISBN 978-65-81368-08-1



9 786581 368081 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

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

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**CARLOS LUIS PEREIRA**

organizador

# **100 ANOS DE PAULO FREIRE**

a pedagogia freireana no ensino-aprendizagem  
da educação brasileira



1.<sup>a</sup> Edição - *Copyright*© 2021 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García - UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos - SITG/FAQ Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>PAULO FREIRE, UMA EPISTEMOLOGIA.....</b>	<b>12</b>
Jayson Magno da Silva	
<b>A PEDAGOGIA FREIREANA EM PROJETOS EDUCACIONAIS SOCIOAMBIENTAIS .....</b>	<b>24</b>
Maria de Lourdes Teixeira Barros	
<b>O ENSINO DA MATEMÁTICA: UM DEBATE CONCEITUAL NAS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE.....</b>	<b>33</b>
Mirabel Silva dos Santos   Afonso Henrique Souza de Assis   Islane Albuquerque Crisóstomo de Souza	
<b>PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ETNOMATEMÁTICA ESCOLAR INDÍGENA: SABERES SOCIOCULTURAIS DE ARTESANATO PARA ENSINAR E APRENDER GEOMETRIA ESCOLAR.....</b>	<b>45</b>
Carolina Meireles Rosemberg   Carlos Luis Pereira	
<b>“POR UMA PRÁXIS LIBERTADORA”:USOS E SENTIDOS DA PEDAGOGIA EM PAULO FREIRE .....</b>	<b>59</b>
Daynara Lorena Aragão Côrtes	
<b>A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE INDÍGENAS KADIWÉU NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE .....</b>	<b>70</b>
Claudio Roberto da Silva Santos   Maria Delourdes Maciel	
<b>EQUIPE GESTORA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO INTEGRADO NA PESRPECTIVA DEMOCRATICA FREIRIANA .....</b>	<b>83</b>
Edna Maria Palmerin Ferreira	

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NUMA CONCEPÇÃO  
FREIREANA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA ..... 96**

Elessandro Salustiano | André Guilherme Brandão dos Santos | Flávio Bispo de Lira |  
Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva | Tatiane Nogueira Santos

**ARTICULANDO SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES A  
LUZ DE PAULO FREIRE ..... 109**

Eliana de Toledo Almeida | Maria Delourdes Maciel

**FREIRE: ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-  
MODERNIDADE ..... 121**

Fábio Moreira Aksacki

**A PEDAGOGIA FREIREANA COMO INSTRUMENTO  
DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM CENÁRIO DE  
ASCENSÃO DO CONSERVADORISMO ..... 133**

Felipe Labruna

**PEDAGOGIAS DE COLONIAIS: PROPOSTAS EDUCA-  
CIONAIS DE CONSCIENTIZAÇÃO E SUPERAÇÃO DA  
COLONIALIDADE ..... 147**

Manuel Tavares

**PAULO FREIRE, CIDADÃO BRASILEIRO E EDUCADOR  
DO MUNDO – APRENDENTE E ENSINANTE..... 163**

Valdo Barcelos | Maria Aparecida Azzolin

**RELAÇÕES DE OPRESSÃO E FRAGILIDADE DO EGO 177**

Mateus Vitor dos Santos

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE  
PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA..... 191**

Carlos Luis Pereira | Marcia Regina Santana Pereira | Maria Delourdes Maciel

**PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PELAS  
DIVERSIDADES: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE ....206**

William Roslindo Paranhos

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE E AS  
CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO .... 216**

Tatiana Pinheiro de Assis Pontes | Maurício Fonseca Pontes | Lucas Rocha de Brito Rodrigues

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): DESAFÍOS  
DE LA DIVERSIDAD EN LA REALIDAD COTIDIANA  
DEL AULA ..... 229**

Simone de Oliveira | Anderson Alves Santos

**A METODOLOGIA FREIRIANA E A SUA INFLUÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO  
DOPENSAR CRÍTICO ..... 241**

Leonardo Felipe Duarte | Rodrigo Gonçalves do Nascimento

**TEORIA DA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO  
NA TENDÊNCIA ESCOLAR LIBERTADORA DE PAULO  
FREIRE ..... 255**

Ramon Rodrigues Ramalho

**A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO  
FREIREANA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 268**

Carlos Luis Pereira | Marcia Regina Santana Pereira

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 282**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 283**

## APRESENTAÇÃO

Esta obra apresentada “100 ANOS DE PAULO FREIRE: a pedagogia freireana no ensino - aprendizagem da educação brasileira” consta com 21 capítulos, evidencia contribuições e reflexões para o campo educacional para educação brasileira.

No capítulo inicial “Paulo Freire, uma epistemologia”, o autor Jayson Magno da Silva, apresenta reflexões teóricas acerca da vida e da vasta produção teórica do mestre Paulo Freire, direcionada à educação brasileira, focalizando a questão da teorização curricular.

No texto “A pedagogia freireana em projetos educacionais socioambientais”, Maria de Lourdes Teixeira Barros traz um estudo acerca da atuação democrática em Freire pautada na pedagogia do diálogo com docentes e da descentralização do poder, bem como do processo de democratização dos conteúdos escolares do currículo prescrito.

O texto intitulado “O ensino da matemática: um debate conceitual na perspectiva teórica freireana”, os autores Mirabel Silva dos Santos, Afonso Henrique Souza de Assis e Islane Albuquerque Crisóstomo de Souza, apresentam reflexões teóricas inspiradas em Paulo Freire de um ensino escolar de Matemática calcado na educação libertadora, emancipadora e crítica, vislumbrando a emancipação humana dos alunos.

O capítulo de autoria de Carolina Meireles Rosemberg e Carlos Luis Pereira, “Paulo Freire, Educação Matemática e etnomatemática escolar indígena: saberes socioculturais de artesanato para ensinar e aprender geometria escolar”, propõe um ensino de Matemática escolar que valoriza os saberes matemáticos dos alunos indígenas sobre artesanato como ponto de partida para ensinar e aprender geometria escolar dentro da pedagogia freireana, objetivando um ensino específico e diferenciado conforme estabelece os documentos legais para educação escolar indígena.

Daynara Lorena Aragão Côrtes escreve o capítulo “Por uma práxis libertadora: usos e sentidos da pedagogia em Paulo Freire”, a autora propõe nos escritos das obras Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia estruturantes na busca por uma educação contra-hegemônica.

No texto “A Educação Matemática de indígenas Kadiwéu na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire”, os docentes Claudio Roberto da Silva Santos e Maria Delourdes Maciel apresentam aportes teóricos freireanos para o ensino dos saberes matemáticos escolares, vislumbrando assim um ensino específico e diferenciado rumo a aquisição de aprendizagens essenciais e significativas para todos alunos indígenas deste grupo étnico.

O texto intitulado “Equipe gestora escolar e educação de qualidade: a contribuição do trabalho integrado na perspectiva democrática freireana”, a autora Edna maria Palmerin Ferreira, teve como foco apresentar a contribuição teórica em Freire para promoção da unicidade da gestão escolar na busca por uma educação de alta qualidade.

Os autores, Elessandro Salestiano, André Guilherme Brandão dos Santos, Flávio Bispo de Lira, Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva e Tatiane Nogueira Santos no capítulo “Educação Física escolar numa concepção freireana de educação libertadora”, nos relata acerca da potencialidade da utilização da metodologia da pedagogia da educação libertadora na mediação pedagógica nas aulas de Educação Física na Educação Básica.

No texto “Articulando saberes e práticas escolares à luz de Paulo Freire” escrito por Eliana de Toledo Almeida e Maria Delourdes Maciel indica à construção de fazeres/saberes científicos escolares engendrados no prisma teórico da pedagogia freireana para educação.

Fabio Moreira Aksacki, escreve o capítulo sobre “Freire: entre a modernidade e a pós-modernidade”, trazendo importantes reflexões sobre a emergência do pensamento da educação libertadora e emancipadora em Freire para educação do século XXI.

No capítulo intitulado “A pedagogia freireana como instrumento de transformação social em cenário de ascensão do conservadorismo”, o autor Felipe Labruna, aponta a corrente pedagógica progressista defendida por Paulo Freire como caminho para uma educação e ensino rumo a emancipação intelectual dos alunos.

“Pedagogias Decoloniais: propostas educacionais de conscientização e superação da colonialidade” o autor, Manuel Tavares traz um estudo sobre a emergência de pedagogias decolonias no processo de ensino e aprendizagem

em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira e na América Latina.

“Paulo Freire, cidadão brasileiro e educador do mundo :aprendente e ensinante”, dos autores Valdo Barcelos e Maria Aparecida Azzolin,denuncia a ausência explícita proposital das contribuições teóricas freireanas na política do currículo oficial da educação brasileira.

Mateus Vitor dos Santos, no seu texto “Relações de opressão e fragilidade do ego”, o autor recorre aos pressupostos teóricos de Paulo Freire, em particular da obra *Pedagogia do Oprimido* para elucidar sobre a tensa relação entre opressor e oprimido, ainda fortemente presente na estrutura da sociedade brasileira e refletida no cenário escolar.

O capítulo produzido pelos pesquisadores, Carlos Luis Pereira, Marcia Regina Santana Pereira e Maria Delourdes Maciel “Contribuições teóricas de Paulo Freire para o ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica”, explícita a importante contribuição teórica da metodologia da pedagogia freireana no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares escolares das respectivas disciplinas.

O capítulo de William Roslindo Paranhos “Promover uma educação integral e pelas diversidades: contribuições de Paulo Freire”, o autor ancorado no rechaço teórico de Freire aponta urgência e emergência em leituras e estudos na escola afim de valorizar a importante pluralidade étnico-cultural presente na sociedade brasileira e no contexto escolar.

“A formação contínua docente e às contribuições do pensamento freireano” produzido por: Tatiana Pinheiro de Assis Pontes, Maurício Fonseca pontes e Lucas Rocha de Brito Rodrigues, trazem como reflexão teórica a emergência das políticas nos cursos de formação continuada de professores propor estudos e, debates teóricos acerca das contribuições de Freire para o campo educacional brasileiro em todos níveis e modalidades de ensino.

No capítulo, “Educación de Jovens Y Adultos (EJA):desafios de la diversida em la realidade cotidiana del aula”, os autores Simone de Oliveira e Anderson Alves Santos, respaldados em Paulo Freire, em particular na obra *Pedagogia do Oprimido*, um caminho teórico-metodológico e pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos.

Os autores, Leonardo Felipe Duarte e Rodrigo Gonçalves do Nascimento o capítulo “A metodologia freireana e a sua influência na Educação de Jovens e Adultos: a formação do pensar crítico”, indica a metodologia da problematização freireana no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, visando a emancipação intelectual e o exercício crítico da cidadania.

O autor Ramon Rodrigues Ramanlho escreve “Teoria da transmissão do conhecimento na tendência escolar libertadora de Paulo Freire”, expõe que em Freire o aluno ocupa protagonismo crítico, reflexivo e emancipador no processo de ensino e aprendizagem dos saberes das disciplinas escolares.

Fechando a obra, temos o capítulo “A metodologia da problematização freireana no ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica” de Carlos Luis Pereira e Marcia Regina Santana Pereira, os autores embasados na obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire apontam o caminho da metodologia da educação problematizadora das unidades temáticas das disciplinas de Ciências e Matemática, como ponto de partida os saberes da realidade do cotidiano dos alunos como ponto de partida para o ensino dos conteúdos curriculares prescritos.

Professor Doutor Carlos Luis Pereira  
UNEB-BA PPGEEB-UFES (CEUNES)  
Organizador

# PAULO FREIRE, UMA EPISTEMOLOGIA

Jayson Magno da Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Os escritos do presente texto, tem por objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a vida e obra de Paulo Freire, sua atualidade, contribuição e expressão na educação e na teoria de currículo.

A partir desse objetivo delineado, emerge uma questão que provoca e impulsiona dar os primeiros passos nessa reflexão: Por onde anda o currículo na obra de Paulo Freire?

Mas, para atender esse objetivo e responder à pergunta entorno da qual a reflexão aqui encetada se estabelece, toma-se enquanto método a abordagem qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, BODGAN, BIKLEN, 1994, CHIZZOTTI, 2013, CRESWELL, 2014), com aportes na pesquisa teórica e em pressupostos pedagógicos, filosóficos, epistemológicos e políticos, que abarcam a literatura especializada, as experiências, práticas e concepções sobre a própria educação.

Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida. (CHIZZOTTI, 2013, p. 19).

Assim, em um primeiro momento, o texto pauta e reflete sobre a atualidade da teoria, pensamento e obra de Paulo Freire, e os desafios à sua concretização enquanto prática, quer seja, na vida mesma, ou, principalmente, no contexto da educação.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (PUC-SP). Supervisor Escolar (SME-SP). Professor do Ensino Superior. CV: <http://lattes.cnpq.br/1414593575974709>

Logo após, retrata e discute a teoria de Paulo Freire, enquanto vida e obra, suas concepções, interpretações, compreensão de educação, de mundo e sujeitos.

Em seguida, reflete sobre a teoria da dialogicidade, uma compreensão epistemológica que funda a educação enquanto prática da liberdade.

Aborda brevemente de forma sistematizada a teorização do currículo sob um olhar e conceptualização à luz da epistemologia de Paulo Freire, e contextualiza a assunção dos sujeitos do currículo que juntos dizem e lançam a sua palavra no mundo, com o mundo e sobre o mundo, por meio do exercício democrático da voz.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire se torna pauta nas próximas linhas.

## A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO

Quando nos colocamos a pensar sobre educação, quer seja, educação do século XX ou do século XXI, do último decênio, do futuro, dos próximos anos, não há como não pensar e refletir acerca da obra de Paulo Freire, sua epistemologia, que ainda enquanto inédito-viável, uma utopia, um sonho possível (A. FREIRE, 2001), insiste em se fazer atual.

Essa atualidade que se vislumbra tem tudo que ver com uma realidade concreta ainda pouco experienciada ou sobremaneira desafiada pelas redes de ensino, gabinetes, escolas e salas de aula ao redor do Brasil e mundo afora.

O que se quer dizer com isso, é que apesar da sistematização e rigor da obra freireana, das pesquisas, publicações, interpretações, projeções, planos de ensino e de governos, políticas educacionais etc, a realidade traduzida na prática ainda permanece, em muitos casos, sobremaneira desafiada pela teoria.

Desenvolver uma educação em uma dimensão crítica e com um objetivo intimamente ligado à prática da liberdade, democraticamente envolvendo os sujeitos para sua transformação, e a transformação do mundo ao seu redor, não é uma tarefa qualquer, que se faz de qualquer forma, em situação aleatória, em uma certa terça-feira à tarde, como um ritual que segue uma certa metodologia definida.

Paulo Freire sempre rejeitou a ideia de ser compreendido enquanto um método, mas optou por entender sua *práxis*, uma compreensão epistemológica da educação, de uma forma de ensinar que abarca uma dimensão estética, ética, política e pedagógica.

*Ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo*, um dos tópicos sistemática, metódica e rigorosamente refletido e dissertado ao longo da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2008c), que tem que ver com essa tal coerência entre o que eu digo e o que eu faço, um dos grandes desafios à humanidade, aos educadores, gestores da educação, governos, políticos, e membros das comunidades.

Dizer a palavra, lançar ao mundo, e traduzir em prática concreta, é exercício de *práxis*, ação e reflexão, enquanto um ir-e-vir constante que se retroalimenta, um dos saberes necessários à prática educativa, que desde sempre necessita ser tomado enquanto exercício diário nas salas de aula, escolas, comunidades e gabinetes.

Ao mesmo passo, tomar a teoria da dialogicidade enquanto prática concreta, entendê-la, vivenciá-la, refleti-la, realizá-la, traduzi-la, é mais um dos desafios da educação para o século XXI. Não basta, contudo, falar em diálogo sem experienciar na prática concreta, nos diferentes tempos e espaços da educação, que abarcam as políticas públicas, a gestão e a docência.

Para além do que já foi aqui refletido e pautado, essa tal atualidade do pensamento e obra de Paulo Freire se revela, entre outros, na insistente busca e compromisso com a libertação dos oprimidos (FREIRE, 2005) que não se faz sem o diálogo.

Libertação dos corpos e das mentes dos oprimidos das algemas cruéis da ordem política e econômica nos países em desenvolvimento, as quais insistem em mantê-los objetos coisificados, silenciados pela fome, pela miséria, pela ausência de uma política de educação efetiva que dê conta de suas demandas, necessidades, desejos, e oportunize a eles ter e viver seus sonhos. Sonhos por uma vida plena e digna, uma vida cidadã e livre.

A vida e obra de Paulo Freire são dedicadas a essa educação substantivamente crítica e adjetivada pela prática da liberdade, enquanto compromisso com o mundo e com os sujeitos, em comunhão.

Os escritos das próximas linhas se dedicam a traçar uma breve síntese de sua vida e obra.

## PAULO FREIRE, VIDA E OBRA

Falar sobre Paulo Freire é lançar palavras sobre uma utopia, um sonho possível (A. FREIRE, 2001), aquilo que ainda enquanto inédito-viável não está definido, não é, mas está sendo.

São 100 anos de uma existência cuja vida já se foi fisicamente, mas se mantém pujante na esperança (FREIRE, 1992) de milhares de educadores ao redor do mundo, sujeitos que também fizeram uma opção pela educação essencialmente democrática e criticamente libertadora (FREIRE; SHOR, 2008), que rejeitam a cultura do silêncio e silenciamento, e se (re)fazem em uma educação ético-político-pedagógica que se concretiza enquanto uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação, e abarca uma dimensão da ação cultural onde o *status quo* é contestado e a realidade iluminada.

Falar sobre a vida e obra de Paulo Freire é falar sobre uma posição, que rejeita qualquer forma de discriminação, em qualquer aspecto, em toda e qualquer dimensão, que encharcada, como ele mesmo dizia, de tolerância (FREIRE, 2004), enquanto qualidade fundante de uma vida democrática, não enquanto dádiva ou benevolência, mas uma radical rejeição à intolerância cuja tendência forte de considerar que nossa forma de estar sendo não é melhor do que a dos outros. “A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças”. (FREIRE, 2009, p. 96).

É também lançar voz com e sobre, e criar oportunidades à expressão da voz dos oprimidos (P. FREIRE, 2005), que silenciados até então, puderam e podem, ainda hoje, dizer a sua palavra, quando se assumem enquanto sujeitos de sua própria história, que insistem e resistem, na busca de sua libertação por meio de uma relação com um mundo em constante transformação, do qual eles podem participar, juntos, em comunhão.

Oprimidos, que sistemática e rigorosamente investigados, em comunhão, enquanto sujeitos de uma educação essencialmente democrática e criticamente libertadora, podem por meio da prática da dialogicidade, e sua teoria, abrir portas e janelas para enxergar o mundo, dizer a sua palavra, lançar e expressar a sua voz.

A teoria da dialogicidade é a base fundante da vida e obra de Paulo Freire, é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2008a), uma opção política de *práxis* despida de roupagem alienada e alienante que se faz entre sujeitos, enquanto uma força de mudança (FREIRE, 2008b), um compromisso estético-ético-político-pedagógico. O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo e comprometidos, para anunciá-lo, transformá-lo e transformar-se com ele.

Não há diálogo, contudo, se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. O amor é em si, um fundamento do diálogo, é a sua essência. É um ato de coragem, de compromisso com a humanidade. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. (FREIRE, 2005, p. 92).

O diálogo também só é possível enquanto prática da humildade, que se funda no amor, com profunda fé nos homens. É ato de coragem, nunca de medo nem tampouco de arrogância ou autossuficiência. É compromisso com os homens e com o mundo, compromisso com sua libertação, é prática da liberdade que rejeita radicalmente qualquer forma de opressão. É comunhão entre os homens, que em sua vocação ontológica (FREIRE, 2008c), buscam ser e saber mais.

O diálogo não é técnica, nem tampouco uma tática (FREIRE; SHOR, 2008) mas sim uma prática, uma comunicação democrática (FREIRE, 2010), um ato e teoria da educação enquanto prática da liberdade.

O diálogo é (ZITKOSKI, 2008) a força impulsionadora do pensar crítico-libertador em relação à condição humana no mundo, e implica uma *práxis* social, que é compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora.

Enquanto prática essencialmente democrática e criticamente libertadora, o diálogo ocorre em um contexto, e implica (FREIRE; SHOR, 2008) responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos, significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade.

Diálogo é uma teoria, uma epistemologia fundante do pensamento freireano. É por meio da prática da dialogicidade, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos nos engajar criticamente para transformar a realidade.

(...) O diálogo é a confirmação conjunto do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 124).

O diálogo começa na busca do conteúdo programático, o qual problematizado, sistematizado, superado em seu senso comum se torna cada vez mais rigoroso, cada vez mais organizado (FREIRE, 2005), oportuniza a promoção e superação (FREIRE, 2008c) da curiosidade espontânea, saber de senso comum ou saber de experiência feito, para a curiosidade epistemológica, saber científico.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p. 97).

Na educação enquanto prática da liberdade, que se funda na teoria da dialogicidade, os sujeitos podem ser e se assumir enquanto sujeitos, jamais serão ou se tornarão objetos coisificados.

São eles os sujeitos do currículo (SILVA, 2011, 2015, 2017), cuja dimensão teórica se apresenta a seguir, em breves palavras.

## A TEORIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA OBRA DE PAULO FREIRE

No campo da teoria crítica do currículo, Paulo Freire traz sua contribuição no final dos anos 50 do século XX, cujo marco referencial a obra Educação e Atualidade Brasileira (FREIRE, 1959), resultado de sua tese de doutoramento.

Nos próximos anos, já em 1968, ele publica a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005), que se torna uma das mais importantes obras de toda sua epistemologia, cuja teoria ali estudada e refletida, a qual abarca a dimensão da dialogicidade, se constitui uma compreensão epistemológica da educação e do currículo.

Entretanto, em toda sua obra Paulo Freire reflete entorno do currículo, rigorosa e sistematicamente, sem se deter a uma definição, uma conceitualização, uma publicação específica na qual o currículo pudesse passar a ser visto como um manual, uma metodologia. Em Freire não existe um currículo enquanto uma definição.

Ao longo de toda sua obra, o currículo, enquanto uma epistemologia que perfaz sua compreensão da educação e dos sujeitos, vai sendo refletido de forma ampla, e sobre o qual atribui um novo sentido e significado (FREIRE, 2006), seria um *que-fazer* em uma dimensão crítico-libertadora que objetiva a emancipação.

Entender o currículo em Paulo Freire requer um profundo e atento estudo de sua epistemologia e da dimensão estética e ético-político-pedagógica de sua obra.

Curriculistas (SAUL, 2008) como Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren nos Estados Unidos da América (EUA); Henrique Dussel no México; Antonio Nóvoa em Portugal; têm se dedicado a aprofundar e sistematizar o paradigma da educação emancipatória com destaque às propostas anti-hegemônicas de Paulo Freire, no tocante ao que se refere à compreensão epistemológica da educação e do currículo.

O currículo na obra de Paulo Freire abarca a dimensão crítico-libertadora que consiste na força criadora do aprender, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, uma ação cultural, política, pedagógica, filosófica, antropológica, social e epistemológica fundamentada na teoria da dialogicidade.

Trata-se de um currículo que oportuniza aos sujeitos a condição de deixar de ser o que são (ROMÃO, 2008), para serem mais conscientes, mais livres e mais humanos.

Um currículo que (re)construído por meio da ação dialógica transcende o olhar fragmentado do currículo prescritivo, estático, cristalizado, definido aprioristicamente.

Em um museu, diante de suas exposições que até podem ser estáticas, contudo, em uma educação pautada na dimensão da dialogicidade, elas (as exposições) podem ser exploradas, experienciadas, refletidas, estudadas, de modo a oportunizar a assunção dos sujeitos em um contexto no qual a sua participação na

relação histórica que eles (sujeitos) em sua vocação ontológica (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008), podem lançar e exercer sua palavra, e transformar seus mundos. Em Paulo Freire, nenhum currículo é estático, cristalizado!

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. (FREIRE, 2005, p. 100).

Em um exercício de busca por entender e compreender o currículo na obra de Paulo Freire, e tomando como referencial, além da literatura especializada, sua própria epistemologia; os estudos, reflexões e pesquisas no contexto acadêmico; as dúvidas, incertezas, frustrações, seguranças e inseguranças; as experiências nos diferentes contextos da educação, quer seja na docência, na gestão, na supervisão, nos gabinetes, quer seja na educação básica e no ensino superior; a busca rigorosa pela sistematização da própria *práxis*; pode-se lançar a uma interpretação e tradução dessa epistemologia do currículo, num exercício de autoria.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido (SILVA, 2011, 2015, 2017, 2020b, 2021, SILVA; SILVA, 2013, 2014a, 2014b) para além dos conteúdos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade, abarcando as experiências, as dúvidas, as indagações e incertezas, a prática concreta.

Trata-se de uma compreensão do currículo o qual se desenvolve pautado nos objetos de estudos, nos documentos institucionais das redes de ensino, na literatura, na economia, na sociologia, na antropologia, na ecologia, nas ciências, na política, inclusive na política educacional, e se estabelece na intimidade da sala de aula, em outros espaços da escola e fora dela, e no mundo digital, e se considerarmos o contexto e potencial da *web*, no mundo todo.

Esse currículo pode ser interpretado como a vida mesma da escola e dos seus sujeitos, e se concretiza nas escolhas, nas opções, se estabelece no mundo, com o mundo e sobre o mundo, abarcando as dimensões estética e ético-político-pedagógica.

São os sujeitos do currículo (SILVA, 2011, 2015, 2017), que cuja educação que se constitui na teoria e prática da liberdade (FREIRE, 2001) oportuniza

a eles sua assunção, inserção na história, dizer, expressar, e lançar a sua palavra no mundo, com o mundo e sobre o mundo.

Como sujeitos de sua própria história, que podem dizer e lançar sua palavra, experienciam o exercício da emancipação (MOREIRA, 2008), uma conquista política efetivada pela *práxis* humana, a favor da libertação de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação, essência da educação enquanto prática da liberdade.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Traduzir e exercer uma prática coerente marcada pela dimensão estética e ético-político-pedagógica que abarca a teoria de Paulo Freire, se constitui um desafio apresentado historicamente aos sujeitos, quer sejam os que emanam ordens em gabinetes, quer sejam os gestores e docentes que partilham sonhos, utopias e esperanças junto às comunidades.

Superar esse tal desafio, que requer diálogo verdadeiro; compreensão epistemológica da educação crítica adjetivada pela prática da liberdade; aproximação íntima entre o que se diz e o que se faz; assunção dos sujeitos históricos; exercício democrático de voz; implica a concretização de um inédito-viável ancorado na esperança e na utopia, que marcam a teoria freireana.

Na dimensão da educação fundada na epistemologia de Paulo Freire, o currículo se desenvolve pautado na busca constante pela libertação dos oprimidos e sua participação na história, uma história que com eles é construída enquanto possibilidade, não como dada, que os torna fadados ao silêncio, mas sim, que oportuniza aos oprimidos dizer a sua palavra.

Paulo Freire é, ele mesmo, uma epistemologia da educação, uma educação substantivamente crítica, adjetivada pela prática da liberdade.

Passados 100 anos de seu nascimento, quase 25 anos de sua saída de cena, fisicamente, sua obra continua pujante, atual, desafiadora e viva nos corações e nas *práxis* dos sujeitos que se recusam a ad-mirar a História sem dela participar.

Participar é mais do que pura colaboração, implica em decisões, ter vez e voz, é estar presente na História, é ser sujeito e dar vida a História.

Freire está vivo! Viva Paulo Freire!

## REFERÊNCIAS

- BODGAN, R; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 2001.
- FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia da tolerância: Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 2004.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. Tese (Concursos para a cadeira de história e educação). Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife: EBAP, 1959. Disponível em <DSpace Started with Docker Compose: Educação e atualidade brasileira (paulofreire.org)>. Acesso em 03.05.2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008c.
- FREIRE, P. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 21.ed. São Paulo: Olho d'água, 2009.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Trad. Adriana Lopez. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MOREIRA, C. E. Emancipação (Verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 163-5.

ROMÃO, J. E. Educação (Verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 150-2.

SAUL, A. M. Currículo (Verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 120-1.

SILVA, J. M. O som da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao currículo: a rádio na internet - voz, poder & aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2011.

SILVA, J. M. Currículo e tecnologias – a rádio na educação: o som da integração e a expressão da voz dos sujeitos do currículo no mundo digital. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SILVA, J. M. Os colegas de classe na escola ubíqua: integração currículo, tecnologias digitais e mobilidade em contextos Brasil e Uruguai. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2017.

SILVA, J. M. Editorial. *Revista Mais Educação*. v.3. n.5. São Caetano do Sul: Centro Educacional Sem Fronteiras, 2020a, pp. 03. Disponível em <ArtigosV3\_N5\_JULHO\_2020 (revistamaiseducacao.com)>. Acesso em 27.05.2021.

SILVA, J. M. A emergência da educação e do currículo na cultura digital em tempos de pandemia e distanciamento social. In: LACERDA, T. E.; TEDESCO, A. L. (Orgs.). *Educação em tempos de COVID-19: desafios e possibilidades*. v.1. 1.ed. Curitiba: Bagai, 2020b, pp. 32-48. Disponível em <<https://bit.ly/35xS5U3>>. Acesso em 21.04.2021.

SILVA, J. M. Educação pós-pandemia covid-19 e os desafios ao currículo. In: MACHADO, A. DE B. (Org.). *Desafios da educação: abordagens e tendências pedagógicas para futuro pós-covid*. 1.ed. Curitiba: Bagai, 2021, pp. 45-58. Disponível em <DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: abordagens e tendências pedagógicas para futuro pós-covid – Editora Bagai>. Acesso em 02.05.2021.

SILVA, J. M.; SILVA, M. G. M. Autoria no mundo digital: o currículo na voz dos sujeitos da aprendizagem. *Revista de Educação PUC-Campinas*. v.18, n.2., mai/ago. Centro de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUC-Camp, 2013, pp. 191-9. Disponível em <Autoria no mundo digital: o currículo na voz dos sujeitos da aprendizagem | Silva | Revista de Educação PUC-Campinas ([puc-campinas.edu.br](http://puc-campinas.edu.br))>. Acesso em 29.03.2021.

SILVA, J. M.; SILVA, M. G. M. A escola e o currículo em tempos de mobilidade e conexão: o uso dos computadores portáteis na educação. *Anais. Workshops do Congresso*

Brasileiro de Informática na Educação. Sociedade Brasileira de Computação. Dourados, MS: SBC/CBIE/WIE, 2014a, pp. 282-91. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wctie.2014.282>>. Acesso em 03.05.2021.

SILVA, J. M.; SILVA, M. G. M. Integração das tecnologias digitais ao currículo: a rádio na internet e a emergência de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014b, pp. 71-87. Disponível em <Web Currículo ([letracapital.com.br](http://letracapital.com.br))>. Acesso em 06.04.2021.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Vocação ontológica (Verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 423-5.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialógicidade (Verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 130-1.

# A PEDAGOGIA FREIREANA EM PROJETOS EDUCACIONAIS SOCIOAMBIENTAIS

Maria de Lourdes Teixeira Barros<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Foram inúmeras e valorosas as contribuições de Paulo Freire para a educação, no Brasil e no mundo. Seu trabalho foi pautado em uma concepção de currículo que transcende os limites do espaço escolar, considerado para além de suas características tecnicistas e construído a partir de uma relação dialógica entre estudantes, educadores e comunidade escolar. Conhecer os interesses dessa comunidade e a sua realidade constitui o alicerce para o desenvolvimento do processo pedagógico e da aproximação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para a pedagogia freireana, seja atuando na sala de aula ou em funções de administração escolar, os educadores devem seguir em busca de um caminho democrático e emancipatório para suas práticas, em um exercício permanente de busca do conhecimento, de reflexão crítica sobre a prática, de pesquisa, respeitando os estudantes e lutando por sua autonomia e pela rejeição a todas as formas de discriminação.

Como secretário de educação do município de São Paulo, Freire prezou por uma atuação democrática, buscando mecanismos para manter o diálogo com os profissionais das escolas e para a descentralização do poder; trabalhou para o acesso e permanência das crianças e jovens; investiu na formação docente por uma educação que primasse pela democratização dos conteúdos, com a proposta de desenvolvimento de projetos específicos nas escolas, partindo da vivência de cada comunidade e de seus interesses. Entretanto, reafirmando seu compromisso com a liberdade, deixava claro que nada seria imposto, mas que lutaria para que esses ideais se afirmassem nas escolas (HADDAD, 2019).

Essas premissas são as que orientam o trabalho dos educadores que se inspiram na pedagogia freireana para balizar as suas práticas. No decorrer desse

---

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PUC-Rio). Pesquisadora (PUC-Rio).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8254767650606079>

texto, buscaremos demonstrar as relações entre projetos educacionais voltados para as questões socioambientais e a perspectiva dialógica e problematizadora encontrada em Freire, tornando o processo educativo um caminho para uma formação crítica e comprometida com mudanças.

Para o autor, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110), portanto, uma forma de resistência às injustiças e desigualdades existentes na sociedade, questões essas que são centrais no debate ambientalista contemporâneo.

## A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL EXIGE UM PROJETO EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIO

As questões socioambientais que enfrentamos hoje nos deixam imersos em dilemas éticos e políticos. Somos uma das espécies a habitar o planeta e precisamos conviver em equilíbrio com as demais formas de vida e com o ambiente comum. Para isso, é preciso que deixemos de lado a visão antropocêntrica que domina a sociedade há milênios. Já nos escritos bíblicos encontramos referência ao domínio do homem sobre a natureza e às demais espécies. O desafio que se impõe para a sociedade contemporânea é o de como assegurar uma convivência praticando a justiça social e construindo relações ambientais harmônicas.

Uma educação que compreenda a questão ambiental em suas dimensões ética e política deve promover projetos educacionais emancipatórios, afirmando as responsabilidades da sociedade a partir das escolhas que fazem do seu modo de viver e se desenvolver. Tais projetos se desenvolvem a partir do entendimento de que todo conhecimento científico – que avança de forma acelerada nas últimas décadas – produz implicações de natureza ambiental, social, política, econômica. Não nos basta, como educadores, reafirmar políticas de ordem técnica ou simplórias, como fazer reciclagem do lixo (e continuar a produzi-lo em larga escala) ou discutir o desenvolvimento sustentável defendendo o mesmo modelo de desenvolvimento, sem questioná-lo em suas perversas consequências.

Para buscar outras relações no interior da nossa sociedade e enfrentar tamanho desafio, complexo e planetário, a perspectiva de uma pedagogia centrada na proposta dialógica de Paulo Freire se faz promissora. Há de se buscar caminhos pedagógicos que prezem por discutir os problemas reais das

comunidades; que levem à escuta dos sujeitos e os levem à participação e ação; que os tornem críticos para o enfrentamento das injustiças, desigualdades e discriminações; que considere o contexto social e histórico, as responsabilidades, as consequências das escolhas feitas e as possibilidades de intervenção na realidade. Esses pressupostos estão na pedagogia da autonomia fundada por Freire (1996), que mostra a educação como um ato político, em detrimento de uma educação chamada por ele como “bancária”, que “estabelece a primazia do(a) professor(a) sobre o(a) estudante, do ensinar sobre o aprender, da comunicação de saber docente sobre o processo de reconstrução coletiva dos saberes dos(as) educandos(as) e do(a) educador(a)” (ROMÃO, 2010). Em contrapartida, a educação problematizadora, na qual o ato de educar é dialético, compromete o estudante com sua aprendizagem, aprimorando o processo de tomada de consciência que se realiza a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo (FREIRE, 1983).

## A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA COMO FORMA DE APROXIMAR O SUJEITO DE SUA REALIDADE CONCRETA

Uma pedagogia crítica, como a de Paulo Freire, precisa estar atenta à leitura da realidade, aos interesses e às necessidades dos sujeitos, agentes do processo de aprendizagem. Assim, a proposta de investigação temática – que projeta um trabalho organizado a partir de temas geradores – pressupõe a articulação do processo educativo com as vivências dos estudantes, trazendo um conhecimento crítico da realidade e sendo um fator motivador para a aprendizagem. Definido o fio condutor para o trabalho, seu desenvolvimento será feito em uma perspectiva interdisciplinar e problematizadora, com seleção de conteúdos significativos e estratégias que permitam o debate, a reflexão crítica e a ação.

Os temas geradores enunciam situações problemáticas significativas de uma dada comunidade que, em sendo trazidas para a escola, devem ser compreendidas criticamente, apontando possibilidades de intervenção nessa realidade histórica. Implicam ação com vistas à transformação. Os temas refletem uma realidade que é global, interdisciplinar na sua natureza. Por serem situações amplas, permitem uma abordagem interdisciplinar,

menos fragmentada possível, gerando relações entre essa realidade e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do tema gerador através de apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos (SÃO PAULO, 1990, pp. 26-27).

O percurso metodológico seguido a partir da escolha do tema gerador é o que vem a ser chamado “redução temática”, quando outros temas afins e considerados necessários podem ser incluídos e os conhecimentos científicos serão selecionados. No momento da problematização inicial, é importante que todos possam expor sua compreensão em relação à situação apresentada e caberá aos educadores proporcionar aos estudantes recursos didáticos que os levem a discutir os conteúdos de forma crítica, ampliando também seu conhecimento acerca dos temas selecionados, como entrevistas, debates, análise de artigos de jornais e revistas. Conforme dito por Freire (1987, p. 115):

Os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, ao serem ‘tratados’, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força na estreiteza dos especialismos. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” de seu tema. No processo de “redução” deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema “reduzido”.

As questões socioambientais se apresentam, de forma inequívoca, como importantes temáticas a serem abordadas, tendo em vista que são os grupos excluídos que mais sofrem as consequências do desequilíbrio vivenciado na sociedade. E a pedagogia de Freire fala para o educador progressista e a favor dos oprimidos e excluídos. É necessário, pois, discutir o contexto sócio-histórico e econômico que envolvem os problemas a serem enfrentados.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos

córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, pp. 33-34).

Pensemos em exemplos do nosso cotidiano. Uma comunidade que, como tantas existentes em nosso país, sofra com o problema do lixo acumulado nas ruas e nos rios, se amontoando próximo às suas janelas e provocando doenças e enchentes que arrastam terras e casas, não pode estar à mercê de um projeto pedagógico que coloque, de forma simplista, a reciclagem do lixo como a solução para esse problema. Não é factível um projeto que se limite a responsabilizar o indivíduo por jogar lixo na rua, sem que se discuta por que o poder público não atua para o recolhimento desse lixo de forma adequada, do mesmo modo que o faz em outras regiões da cidade, onde habita a parte da população mais favorecida economicamente. É preciso avançar de propostas reducionistas da educação ambiental para uma perspectiva crítica, que dialogue com o contexto e problematize as escolhas que levam à situação observada. Dessa forma, afirmamos que não basta promover atividades de reaproveitamento do lixo, mas discutir o tipo de consumo e de estímulos ao consumo que levam à sua produção excessiva. Como trabalhar a necessidade do consumo de água potável e do tratamento de esgoto para a saúde, quando muitos dos estudantes sequer recebem água em suas casas ou têm acesso a rede de esgoto, sem que isso seja exposto no debate e se analise as suas causas? E como elencar atitudes individuais para economizar a água do planeta, sem abordar que o maior consumo de água está nas atividades agropecuária e industrial? Do mesmo modo que não é possível desenvolver um projeto sobre alimentação saudável sem problematizar a fome como uma das grandes questões ambientais a ser enfrentada pela sociedade. Uma proposta pedagógica freireana pressupõe que essas questões façam parte do diálogo com o estudante, trazendo à tona a complexidade do desafio ambiental, para que assim se construa a educação crítica.

## A EDUCAÇÃO NÃO É NEUTRA, TAMPOUCO OS PROJETOS QUE LEVARAM A SOCIEDADE À SUA MAIOR CRISE AMBIENTAL

Freire não questiona a existência de conteúdos no processo educativo, ao contrário, afirma que “nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo” (FREIRE, 2001, p. 110), mas a questão que ele nos coloca é outra: quem escolhe o conteúdo e a favor de quem. Porque a prática educativa não é neutra, assim como não os são os sujeitos que nela interagem. O educador que se diz neutro apenas usa desse artifício para camuflar sua posição política e ideológica. A não neutralidade do sujeito, do objeto investigado e do contexto está presente em toda a obra de Freire. E essa premissa é fundamental para os estudos ambientais, pois, para desenvolver um projeto educacional socioambiental crítico, o educador precisa ter consciência de sua tomada de posição. Como diz Freire, na sua Pedagogia da Autonomia:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 1996, p. 115).

Nossa sociedade neoliberal, segregadora e discriminatória, que produz desigualdades nas relações, no modo de vida, no acesso aos bens e direitos, gerou a grande crise ambiental planetária que nos atinge. Os projetos que nos levaram a esse lugar evoluíram a partir da ideia de dominação do homem sobre a natureza e da dominação de uns indivíduos sobre outros. As tecnologias – cada vez mais sofisticadas – a globalização e a concentração de poder econômico nas mãos do capital privado fazem com que as questões socioambientais sejam regidas pela lógica do mercado, dos interesses particulares e não analisadas como bem público.

Para Porto-Gonçalves (2013, p. 46-47) há uma “enorme dívida ecológica sendo contraída contra o planeta e contra a maior parte da humanidade”. Segundo o autor, a dívida externa dos países do Terceiro Mundo é “uma poderosa arma política para que se imponham *políticas de ajuste estrutural*” a estes países por meio de recomendações dos organismos internacionais, sendo este o principal “instrumento de dominação política nos dias que correm”. Nesse contexto, há

uma intensa exploração da natureza e do trabalho das suas populações mais pobres. Conforme salienta o autor, a globalização neoliberal que se pratica atualmente tem como diferencial a especificidade das questões ambientais que se impõem a esse modelo. Segundo ele, “até os anos 1960, a dominação da natureza não era uma questão, e sim uma solução – o desenvolvimento” (PORTO-GONÇALVES, 2013, p. 51). Hoje, defende-se o “desenvolvimento sustentável”, que parte da mesma lógica mercantil, apregoando a conservação do ambiente para manter a natureza como recurso, com a finalidade última de atingir a acumulação de capital. Para Porto-Gonçalves, “a natureza é *riqueza*, e não simplesmente recurso”, e esse é o desafio ambiental que nos é colocado nesses tempos. Nos anos 1980 e 1990, esse debate se torna mais intenso em nível mundial e ficam mais evidentes as contradições entre o equilíbrio ambiental e a lógica mercantilista. Igualmente, enfatiza-se o aumento da desigualdade ambiental, que acusa práticas discriminatórias e degradantes a parcelas pobres da população. Por exemplo, o aumento da produção e consumo gera aumento de resíduos, que ficam no ambiente. Mas para onde vão esses resíduos? Aqui vale retomar o questionamento de Freire (1996, p. 33): “Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?”. É preciso salientar que os efeitos da crise ambiental não são iguais para todos os países e suas regiões, tampouco para diferentes grupos e/ou classes sociais. Dessa forma, temos a justiça ambiental como um horizonte para as práticas educativas e estas, como nos mostra Freire, jamais foram ou podem ser neutras. Ou são reprodutoras da ideologia dominante ou contestadoras, nunca neutra ou “indiferente a qualquer destas hipóteses” (FREIRE, 1996, p. 111).

As questões socioambientais estão no cerne dessas práticas para que se tornem alvo da intervenção crítica dos sujeitos, formados sujeitos autônomos a partir de um constante exercício de diálogo, reflexão e participação, na perspectiva da educação emancipatória.

## CONSIDERAÇÕES

Paulo Freire dialoga com a educação ambiental crítica em vários aspectos de sua proposta pedagógica. A começar pelo entendimento da educação como forma de intervenção no mundo. Se nos comprometemos a sermos educa-

dores, e temos clareza de que a educação tem de forma inerente a dimensão ambiental, é porque acreditamos que a mudança é possível. Cabe perfeitamente como referência para os educadores que se comprometem com uma prática transformadora a afirmação de Freire sobre “a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo” (FREIRE, 1996, p. 164). Para ele, o homem é um ser de relações (FREIRE, 1981) e, em sua relação com o mundo, deve refletir sobre sua existência e sua realidade para que possa interferir no contexto socio-histórico e modificá-lo. Assim, se distingue da natureza não só pela noção de existência, mas também pela consciência e intencionalidade. Às demais espécies falta tal opção, não ao ser humano.

A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade. Só os seres que se tornam éticos podem romper com a ética (FREIRE, 1996, p. 57).

Calloni (2010), revisitando a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), constata a ideia de que “o mundo só é efetivamente mundo para o homem que se descobre livre para transformar e agir sobre ele” (CALLONI, 2010, p. 285). Essa ação do homem no mundo pode ser capaz de destruí-lo, mas, como formador de sua própria história, o homem pode transformá-la, e a si mesmo, para construir uma sociedade verdadeiramente democrática. Para isso, nossa prática formadora deve ser ética, assumindo nosso direito e dever “de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, 1996, p. 58).

A educação ambiental crítica se une a tais pensamentos, posto que objetiva a construção de uma sociedade justa e igualitária, estabelecendo novos valores na relação da humanidade entre si e com o ambiente. Deve ser comprometida com práticas sociais transformadoras, que questione, investigue e se insurja contra a opressão e a injustiça social que sofrem os menos favorecidos. Os projetos educacionais precisam mostrar as contradições existentes na sociedade,

referendando a condição não neutra dos sujeitos e dos processos históricos e políticos envolvidos nas situações investigadas. Precisam ser propostas pedagógicas dialógicas, libertárias e esperançosas. Assim é a pedagogia de Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

CALLONI, H. Natureza. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, P. Educação e mudança. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HADDAD, S. O educador: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

PORTO-GONÇALVES, C.W. A globalização da natureza e a natureza da globalização. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de Formação: um primeiro olhar sobre o projeto. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1466>. Acesso em 15 jun. 2021.

# O ENSINO DA MATEMÁTICA: UM DEBATE CONCEITUAL NAS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE

Mirabel Silva dos Santos<sup>3</sup>

Afonso Henrique Souza de Assis<sup>4</sup>

Islane Albuquerque Crisóstomo de Souza<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

O educador Paulo Freire é considerado um dos pensadores mais importantes do cenário brasileiro. Suas obras ultrapassam gerações propiciando transformações significativas que favorecem a libertação de grupos excluídos. O pensador debate por uma educação comprometida com a ética e com a realidade cultural da sociedade, a qual não se desvincula de um caráter político e tem como foco a humanização dos seres humanos, sua dignidade na vida cotidiana e a superação de realidades hegemônicas.

Ensinar para o autor, não se vincula a um processo de transmissão de conhecimentos, ensinar estaria associado a um ato de amor, de coragem e de novos caminhos para a construção de novos saberes, onde os debates entre professores e alunos tornam-se fundamentais na busca de respeito e dignidade. Estudar suas implicações de ideias em diversas áreas da Educação é primordial, pelo fato de se tratar de pensamentos transformadores e atuais.

O trabalho apresenta debates pertinentes referentes à formação do professor e enfatizando questões cruciais ao modo em que o educador promove seus métodos de ensino, buscando contrapor métodos tradicionais e dando vazão a uma prática libertadora e crítica de conteúdos.

A presente pesquisa insere-se no propósito de debater conceitualmente o ensino da matemática nas perspectivas de Paulo Freire. Sendo assim, o objetivo

---

<sup>3</sup> Mestre em Economia Aplicada (UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/3422921924806785>

<sup>4</sup> Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST UNIVERSITY). CV: <http://lattes.cnpq.br/4059593208470774>

<sup>5</sup> Graduanda em Pedagogia (UNOPAR). Graduanda em Matemática (UNCISAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/4019279472888355>

geral deste capítulo é: analisar o processo de ensino aprendizagem de matemática na ótica de Paulo Freire. Para atingir o objetivo proposto, foi delimitado os seguintes objetivos específicos: debater a importância da formação dos professores no processo de ensino aprendizagem e discorrer o conceito de educação bancária no ensino de matemática.

O presente estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória, tendo por base uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é articulada por autores como: Ambrósio (2013), Fiorentini (2008), Grandó (1995), entre outros. A abordagem exploratória foi escolhida, pois segundo Gil (2008), essa abordagem tem a finalidade de ampliar o conhecimento sobre determinado fenômeno científico.

Este capítulo está estruturado em quatro seções, a primeira seção a introdução, a segunda seção terá uma discussão sobre a formação do professor e o ensino da Matemática, ressaltando a importância de estar em constante aprendizado, para uma prática de ensino adequada com a realidade sociocultural. A terceira seção apresenta o ensino da Matemática e as perspectivas de Paulo Freire, debatendo seus conceitos fundamentais para um aprendizado eficiente, proporcionando reflexões entorno da “educação bancária” e a contrapondo com questões pertinentes do contexto social vigente, mostrando a relevância da crítica, da reflexão e do diálogo entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. E por fim, a última seção que será exposta as considerações finais do trabalho.

## **DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DA MATEMÁTICA**

A Educação Matemática, de acordo com Andrade (2018), surge em meados do século XIX, com preocupações de matemáticos, pesquisadores e professores de matemática nas áreas que correspondem o ensino fundamental ao ensino superior. É definida como um campo que tem o objetivo de buscar a partir de referenciais teóricos, análises e soluções alternativas para um ensino inovador.

No entanto, apesar dela ter surgido com fins atrelados a inovações e mesmo com a existência de pesquisas voltadas para novos conhecimentos e métodos, ainda é presente neste ensino um elevado número insatisfatório refe-

rente à docência em diversos aspectos e níveis de ensino, isto é, desde a educação infantil até a educação superior (ANDRADE, 2018).

Na visão de Lorenzato (2010), um dos problemas mais graves expressos no ensino da matemática, na maioria das escolas, é o número de evasão de alunos. Nesta perspectiva, o autor enfatiza que:

A exclusão escolar, seja por evasão, seja por repetência, é grande, e a Matemática é a maior responsável por isso. O prejuízo educacional que a mais temida das matérias escolares causa não se restringe à escola, pois as pessoas passam a vida fugindo da Matemática e, não raro, sofrendo com credices ou preconceitos referentes a ela (LORENZATO, 2010, p. 1).

Percebe-se que, nas aulas de Matemática as práticas de ensino continuam mecânicas, arreigadas a livros e descontextualizadas, caracterizando-se com uma grande quantidade de conteúdos sem relação com a vida e com o cotidiano, resultando em uma baixa qualidade de rendimento nos alunos. Na concepção de Grando (1995), muitas situações-problemas ao invés de trazerem benefícios para o conhecimento destes discentes acabam conservando metodologias que não oferecem resultados afirmativos e objetivos, procedendo a um grau de significação baixo de ensino em relação aos estudantes.

Em consonância com este mesmo pensamento, Fiorentini (2008), explicita que os saberes e os modos de se ensinar e aprender promovidos pelas escolas estão se tornando cada vez mais obsoletos e desinteressantes para os alunos. Com isso, os professores passaram a ser continuamente desafiados a se atualizar e inovar em sala de aula, produzindo maneiras diferentes de ensinar e consequentemente distintas de seus modos vividos em seus processos de escolarização e formação profissional.

É notório que o conhecimento encontra-se em constante mudança, e assim, vem a necessidade do professor estar em buscando aperfeiçoar sua formação, para que seja possível acompanhar seu processo como um todo. Este trabalho contínuo deve possibilitar novas concepções e metodologias adequadas, as quais o possibilite a lidar com informações e problemáticas que surgem no processo de ensino e aprendizado (ANDRADE, 2018).

A formação dos professores, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é marcada por um sério problema enfrentado no ensino no Brasil, que é uma falta de estruturação qualificada, seja ela a formação inicial ou a formação continuada. De acordo com os PCNs, é crucial um investimento não apenas no início de suas tarefas como profissional, mas também uma dedicação aplicada durante sua trajetória, sendo primordial para um bom desenvolvimento do processo educativo:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1998, p. 25).

Tais fatores podem resultar em um sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem na área da matemática, desta maneira os PCNs abordam que:

Parte dos problemas referentes ao ensino de matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 24).

No início da carreira dos professores são identificadas algumas problemáticas, principalmente no que diz respeito à hostilidade de apropriação de informações e de noções superficiais entorno da área do conhecimento humano. Andrade (2018) enfatiza que o curso de Pedagogia é o que habilita o profissional para ministrar aula para séries iniciais do fundamental, sendo crucial ter uma visão ampla das demais áreas do conhecimento e conhecendo suas metodologias

de ensino, bem como, os modelos “ideais” de escolas e temáticas necessárias à compreensão do seu trabalho.

Outra questão apontada pelos PCNs é o livro didático que muitas vezes associa-se a uma qualidade insatisfatória, tornando-se até mesmo uma “muleta” para muitos profissionais. Sendo esses os principais pontos de qualidade insatisfatória que vale ser citados são: i) entraves no atendimento de alunos com necessidades especiais; ii) desafios de permanência dos alunos na escola visando seu desenvolvimento e autonomia de aprendizagem; iii) desenvolvimento da competência escolar, visando cumprir os critérios de avaliação propostos; iv) planejamento pedagógico com metodologias inovadoras de questionamentos com a realidade, ou seja, o contexto escolar como um todo. “É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução” (BRASIL, 1997, p. 68). E assim, sobre os livros didáticos como estratégia do PCN: Embora os livros estimulem a leitura e produção textual, são insuficientes nas práticas relacionadas ao eixo REFLEXÃO. (...) Isso prejudica a leitura, uma vez que ser letrado é entender a construção de sentidos, de forma crítica e observadora, relacionando o texto à realidade (PIMENTEL; MOTA, 2020, p. 3135).

Atualmente, conta-se com uma política de escolha desses instrumentos mediadores da aprendizagem, efetuada pelos próprios professores através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD, tem o destaque referente aos professores e aos livros, em que o professor é como um instrumento que tem o objetivo de avaliar os planejamentos da política pública, no intuito de favorecer a formação didática e pedagógica compreendendo a avaliação no aprendizado do aluno (BRASIL, 2013).

Para Freire (1987), sobre a esta formação permanente dos professores, é apresentado que o momento fundamental é o desenvolvimento crítico sobre a prática. Em razão de que, é se posicionando criticamente que a prática de hoje pode se tornar construtiva para o amanhã. Assim, é relevante que os docentes saiam das zonas de conforto para um ensino que visa propor o dinamismo, a reflexão e o desenvolvimento de uma sociedade mais ética e mais justa, e que conviva com a diferença de maneira intensificadora do bem comum.

## O ENSINO DA MATEMÁTICA E AS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE

Na sociedade contemporânea, ensinar matemática torna-se um desafio, pois não há mais possibilidades de trabalhar com a área através de metodologias tradicionais de ensino. É fundamental para a construção do conhecimento matemático que ele esteja atrelado ao contexto que o aluno está inserido, bem como suas experiências anteriores, os seus valores culturais, sociais, morais e econômicos. De acordo com Andrade (2018), sempre que o aluno efetua suas atividades, principalmente as quais necessitam de mais concentração, ele leva em conta experiências anteriores que podem lhe dar um eixo. Deste modo, não é cabível no ensino da matemática apresentar questões encerradas, fechadas, abstratas ou desconectadas da realidade.

Na visão de Andrade (2018), é primordial que o professor tenha consciência de que durante o seu processo de formação e a sua consolidação como docente em uma escola, ele conheça a realidade em que aquela instituição se faz presente, a estrutura, o contexto, os funcionários que a compõem, os seus alunos e seus cotidianos, trabalhando de forma a inseri-los nas atividades, fazendo com que os discentes experimentem os conteúdos de maneira que não estejam afastados de suas realidades. Em consonância com esta ideia, Freire (1987, p. 31), discorre que:

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola.

Ou seja, a contextualização das realidades dos alunos com o ensino, é fundamental para a construção crítica e reflexiva destes sujeitos. No caso da Matemática, é notória sua presença em todos os lugares do mundo, seja ela nas brincadeiras como o futebol, no baralho, no supermercado, nos jogos de tabuleiro dentre outros. Nesse sentido, os universos das atividades relacionados com as realidades dos discentes tornam-se amplos e diversos, pois a Matemática se divide em aspectos geométricos e aritméticos riquíssimos em exemplos didáticos e que podem ser extensivamente explorados (ANDRADE, 2018).

Os estudantes não apenas trazem suas experiências escolares prévias em matemática para uma nova situação de aprendizagem, mas também trazem suas experiências de fora da escola. Ao longo dos anos escolares, os jovens participam, junto com adultos e outros jovens, de toda uma gama de práticas matemáticas cotidianas relacionadas ao trabalho e ao tempo livre que podem influenciar sua aprendizagem de matemática na escola, tais como jogar cartas, ajudar com tarefas gerais em casa, planejar um feriado, trabalhar em uma loja ou trabalhar com um irmão mais velho em sua tarefa de casa (SUTHERLAND, 2009, p. 43).

Pensar o ensino da Matemática nas perspectivas de Paulo Freire é trazer questões amplamente reflexivas e fundamentais para o modo de ensino e aprendizado, em razão de que, o seu pensamento está voltado à conscientização dos alunos, acontecendo a partir de uma relação respeitável e dialógica entre o educador e o educando, por meio de um posicionamento contra aos modelos hegemônicos, tendo em vista uma práxis libertadora.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educados vem sendo, realmente a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações; se esvazia da dimensão concreta em que devia ter ou se transformar em palavra oca, em verbo-

cidade alienada e alienante, daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 33).

A partir desta perspectiva, o autor conceitua a “educação bancária”, como uma crítica no que diz respeito aos métodos educativos até hoje utilizados em muitas escolas. Este conceito para o pensador baseia-se na transmissão de conteúdos de professores para alunos, na qual as metodologias utilizadas na construção do processo de ensino e aprendizagem são fixas e engessadas em apenas um eixo, bloqueando a compreensão do aluno com suas vivências no cotidiano, sem estimular uma aproximação e cognição com a realidade. Neste sentido, é necessário pensar a existência dos alunos sempre atrelada às totalidades e as questões culturais que os envolvem e que não se limitam em apenas um aspecto da humanidade ou do pensamento.

A concepção bancária se define também como um bom exemplo de uma educação antidialógica, algo muito presente na tradicionalidade do ensino da Matemática, onde o professor apenas transfere para o educando um conhecimento sem embasamento com a diversidade cultural, um modelo imposto, alienado e que não está aberto para questionamentos e reflexões. Na concepção bancária, segundo Freire (1987), os educadores são os únicos que detêm conhecimentos e os educandos são os que apenas recebem, resultando na minimização da curiosidade e da criatividade. Ao contrário de transformação social, a educação bancária faz com que ocorra uma adaptação ingenuamente.

Contrapondo este argumento, Freire (1987), propõe a educação libertadora/problematizadora marcada pela reflexão crítica entre professores e alunos. Tal prática quebra barreiras previstas na educação bancária, superando justamente através da dialogicidade, do questionamento e da contradição os debates entre educadores e educandos. Deste modo, os docentes já não se firmam como meros transmissores de conteúdos, mas sim os que trocam conhecimentos com seus alunos, e assim como consequência tornam-se conscientes de seus processos, ampliando seus conhecimentos e crescendo juntos, na qual os “argumentos de autoridade” já não são cabíveis (FREIRE, 1987, p. 39).

Freire (1987), discute que a educação, servindo apenas de depósitos de conteúdos, não se adequa aos moldes dos seres humanos em uma sociedade, na qual grande parte da população está à margem do contexto social, cultural e político.

Sendo necessárias intervenções eficazes ao desenvolvimento da aprendizagem, isto é, a educação bancária para o autor reflete em uma vasta opressão, pois com seus conteúdos “vazios” desestimulam os alunos a continuar em sua vida escolar de maneira justa e adequada. Portanto, é fundamental aos professores levarem para dentro da sala de aula métodos que desenvolvam a consciência crítica dos discentes, para que ocorra um processo educativo não apenas de transmissão de conteúdos, mas de mediação onde um aprende com o outro.

Há também outras características essenciais ao educador que se comprometa com o real aprendizado de seus alunos através de uma educação problematizadora, libertadora, tais como paciência, amorosidade, fé nos homens. Tal professor precisa estar ciente de seu papel como educador, sabendo que não sabe mais do que seus alunos, apenas possui saberes diferentes. Precisa acreditar que o aluno também traz consigo saberes importantes, e sem os quais não conseguirá desenvolver novos conhecimentos. Daí a necessidade do diálogo, a necessidade de conhecer o aluno, saber o que ele sabe, para poder mostrar-lhe novas possibilidades. (AMBRÓSIO, 2013, p. 1075-1076).

Partindo desta perspectiva, embora a Matemática seja uma ciência presente em diversos aspectos do cotidiano da sociedade, a mesma tem sido desenvolvida justamente em razão das necessidades da sobrevivência dos indivíduos. No entanto, as dificuldades que muitos têm referente a essa área tornam-se preocupantes. Por muito tempo o ensino da matemática tratou-se como uma disciplina em que os professores eram os únicos que detinham o conhecimento e que deviam transmiti-los aos educandos, enquanto os alunos eram considerados meros espectadores e deviam ouvi-los atenciosamente sem questioná-los e apenas reproduzir suas aulas (AMBRÓSIO, 2013).

Entretanto, aos poucos o sentido dado a esse modelo vem se perdendo na escola, principalmente por conta de legislações e pesquisas atuais, as quais norteiam o ensino da Matemática mais voltado para a compreensão significativa dos alunos, fazendo com que os mesmos deixem apenas de ser indivíduos que assistem aulas, para tornarem-se cidadãos que participam, dando vazão as suas dificuldades e os modos de saberes advindos das realidades destes alunos (AMBRÓSIO, 2013). Neste sentido, segundo a autora citada, surge o termo “análise de erros”, com o objetivo de saber como os alunos aprendem, sendo

necessário verificar a profundidade de suas respostas expressadas em sala de aula, potencializando suas subjetividades, podendo assim auxiliar os professores em seus processos de ensino.

O erro então deixa de ser indesejável e meramente punível e passa a ser parte integrante do processo de aprender, revelando o pensamento do aluno, dando pistas ao professor do que aquele educando compreendeu, constituindo-se em um importante momento de aprendizagem para o professor, pois possibilita a ele compreender como os alunos se apropriam de um determinado conhecimento matemático (AMBRÓSIO, 2013, p. 1076).

Desta maneira, partindo da análise dos retornos de aprendizagem dos alunos, o educador tem meios e instrumentos para repensar seus modos de ensinar, compreendendo de maneira mais eficaz como o educando se apropria dos conceitos se tornando um facilitador no fluxo de aprendizado. Diante disso, os diálogos entre os professores e alunos tornam-se cruciais, sem esta prática dialógica os professores ficam impossibilitados de suas verdadeiras funções como educador. A esse respeito, Lorenzato (2010), enfatiza que a função dos professores é dispensar a atenção apenas para os erros, sendo primordial a conversa, auxiliando a descoberta de novas alternativas com o intuito que os alunos reformulem seus conceitos, e encontrem novos caminhos para corrigir seus erros e atingir uma evolução de aprendizado.

A visão de seres humanos que criticam, questionam e que vão atrás do conhecimento como ferramenta para compreender as relações de poder e entender a realidade acabam tornando-se libertos, afinal como diz Paulo Freire: a educação liberta. Mas, para conseguir atingir esse objetivo é necessário ter autenticidade, ou seja, ter uma perspectiva contrária da educação bancária, que segundo Freire (1987), inibe a criação de novas formas de se ensinar e aprender. Assim sendo, tão fundamental quanto dominar conteúdos, os professores devem ouvir seus alunos, utilizando o diálogo para resultados de um bom ensino/aprendizado em Matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, nos dias atuais, os processos que tangenciam o ensino e aprendizagem da Matemática bem como as atividades executadas em sala de aula, muitas vezes não favorecem o aluno uma visão ampliada desta disciplina, ou seja, as atividades têm sido efetuadas partindo de uma concepção tradicional, mecânica e não visam às subjetividades dos alunos, impossibilitando a construção de novas perspectivas. Partindo de diversos exemplos da Matemática, é notório que os discentes convivem com seus conhecimentos tanto fora como dentro da escola, sendo a diferença entre eles que um pode ser compreendido de forma espontânea e o outro necessita de um professor para ensiná-lo, no qual muitas vezes o conhecimento é determinado por várias teorias complicadas e que os alunos são obrigados a aprendê-las (ANDRADE, 2018).

Vale destacar, que além da relevância da formação inicial, é fundamental compreender a formação continuada e sistemática, para que os professores proporcionem noções que os desenvolvam como profissionais arraigados às transformações de suas realidades, precisando buscar conhecimentos que o aperfeiçoem, tanto em conteúdos como em suas metodologias, para que dessa forma existam possibilidades de transformações e melhorias no ensino.

Desta maneira, os discentes devem participar do processo de ensino e aprendizagem de forma em que os mesmos possam compor junto com o professor seus conhecimentos de matemática, na qual os diálogos entre educadores e educandos estejam propícios na construção de novas perspectivas sociais, culturais e políticas, propiciando fontes norteadoras de uma educação libertadora e crítica dos conteúdos, explorando situações-problemas que tenham relevância na vida e nas realidades desses alunos, fazendo o uso dos seus saberes em suas vivências práticas do senso comum.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, A. C. S. O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: Contribuições para o ensino de matemática em classes de recuperação intensiva. São Paulo, 2013.

ANDRADE, K. L. A. B. PAULO FREIRE DIALOGANDO COM A MATEMÁTICA. Rev. Dialogo educ. v. 18 n. 36, p. 231-252. Curitiba, 2018.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD: Alfabetização matemática e Matemática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. Rev. Bolema, v. 21, n. 29, p. 43-70. Rio Claro, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDO, R. C. O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino aprendizagem da matemática. 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

LORENZATO, S. O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

PIMENTEL, Leticia. MOTA, Graziela. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa: uma análise de dois livros didáticos à luz dos PCN. Círculo Fluminense de Estudos Filosóficos e Linguísticos. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFil, set/dez. 2020. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/227.pdf>>

SUTHERLAND, R. Ensino eficaz de matemática. Porto Alegre – RS. Artmed Editora S.A. 2009.

# PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ETNOMATEMÁTICA ESCOLAR INDÍGENA: SABERES SOCIOCULTURAIS DE ARTESANATO PARA ENSINAR E APRENDER GEOMETRIA ESCOLAR

Carolina Meireles Rosemberg<sup>6</sup>  
Carlos Luis Pereira<sup>7</sup>

## INTRODUÇÃO

No Brasil desde o século XVI, o programa de educação escolar para às comunidades indígenas tratava apenas de sua catequização, civilização e uma educação com viés integracionista a sociedade nacional, desconsiderando seus saberes, história, tradições, culturas sociais, rituais e suas formas de pensar o mundo.

As primeiras tentativas de educação para os indígenas começaram com a chegada do branco invasor e colonizador transmitiram seus conhecimentos científicos eurocêntricos, brancocêntricos, monocultural e monorracial calçado de uma educação racista sendo únicos e verdadeiros. Cabe frisar que neste período histórico a educação escolar representada no currículo escolar por valores hegemônicos não validava os saberes socioculturais tradicionais de base na tradição oral dos povos originários.

A modalidade de ensino Educação Escolar Indígena é uma realidade na historiografia da educação brasileira produzida por esse povo de cultura ancestral, porém devemos frisar na sala de aula que antes da chegada do branco invasor já existia aqui no Brasil experiências educativas específicas da educação indígena, pois para eles todos são professores, todos ensinam e aprendem por meio das interações sociais entre os anciãos com os mais jovens, para eles o ato de ensinar não era restrito à escola.

---

<sup>6</sup> Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação (Faculdade São Mateus). Professora de Informática (PM Vitória – ES). CV: <http://lattes.cnpq.br/6519426297533772>

<sup>7</sup> Pós- Doutorando (UFES). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL). Professor (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3714061788338454>

Aqui fizemos um recorte temporal a partir do marco legal da atual Constituição de 05/10/1988 que reconhece a necessidade dos povos indígenas de um ensino que atendesse às suas realidades e especificidades. Para cumprir os princípios relacionados à educação escolar indígena avançados marcos institucionais a LDBEN de 1996 nos seus artigos nº 26,30,78 e 79 e da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, de forma explícita estabelece um tratamento específico e diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino e por meio de processos próprios de ensino e aprendizagem em todas disciplinas escolares (BRASIL,1996) e (BRASIL, 2013).

Entre os documentos legais orientado para escolas indígenas o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), estabeleceu uma educação: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária em todo processo educativo da Educação Básica (BRASIL,1998, p. 78). A Portaria Interministerial 559/91 trata a educação escolar indígena a partir do princípio de respeito à cultura específica de cada um dos 305 grupos étnicos presentes no território brasileiro.

Atualmente no Brasil, segundo dados do censo de 2010, a população indígena possui 896.916 cidadãos distribuídos em 305 etnias, falantes de 274 línguas maternas, cerca de 2.872 escolas, cerca de 205.787 alunos na Educação básica e aproximadamente 12.362 docentes, destes 92% indígenas.

Concordando com Gersem Baniwa (2019) a qualidade da educação escolar indígena antes de tudo perpassa por um ensino das disciplinas escolares do currículo oficial, em particular da Educação Matemática por meio de metodologias dialógicas, problematizações e contextualizações socioculturais para cada um dos grupos étnicos como ponto de partida para o ensino dos conteúdos de ensino da Matemática escolar, este vem sendo um dos desafios e exigências das lideranças indígenas do país para suas escolas. Essa proposta de educação tem proposição teórica em Freire (2011; 2017), ao almejar uma educação escolar indígena libertadora, emancipadora, crítica e reflexiva acerca da realidade social e da sociedade nacional na qual os índios estão inseridos.

Como muito bem nos lembra e ensina Paulo Freire (2014), mesmo diante da perda gradativa de suas línguas maternas, saberes, tradições e culturas, eles

têm demonstrado a capacidade de resistência, essa é concebida como manhas, se não fosse às manhas, estes sujeitos oprimidos historicamente se acabariam.

Na escola indígena cultura e conhecimento são os elementos estruturantes do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas palavras de Stuart Hall (2013) na atual contemporaneidade a cultura ocupa a centralidade no currículo escolar, assim sendo a Matemática sendo uma atividade da cultura humana. A matemática da educação indígena representada nas cestarias, nas pinturas corporais, nos traçados dos barcos, no contar sementes para os colares, nos artesanatos em geral são fundamentais para o ensino da Matemática escolar do homem branco.

O objetivo do capítulo foi acompanhar mediante as observações participantes em sala aula como o conteúdo de ensino de geometria no Ensino Fundamental II por meio de artesanatos produzidos na comunidade indígena.

## A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

De acordo com o RCNEI a matemática na educação indígena está diretamente correlacionada com a matemática cultural da etnia, pois cada povo tem um povo diferente de matematizar sendo produto de suas culturas. E, de acordo com Quaresma (2013) os povos indígenas do Brasil que atualmente são compostos por 305 etnias possuem uma forma própria de fazer a matemática dentro da sua educação indígena que não se restringe à escola, para eles todos ensinam e todos aprendem, todos são professores. Para este autor a matemática está presente no contar, nas figuras geométricas presentes nos artesanatos, nos formatos das casas e nas pinturas corporais.

Para Bergmaschi e Gomes (2012) a matemática cultural vivenciada na experiência do cotidiano das aldeias são transmitidas pela oralidade de geração em geração na qual os anciãos transmitem os conhecimentos matemáticos tradicionais aos mais jovens e estes pela observação e imitação reproduzem a matemática cultural que representa à educação daquela etnia.

Na visão de Scandiuzzi (2009) a ciência matemática da educação indígena exige do aluno o conhecimento matemático para sua aplicação no contexto da aldeia, sendo um saber que o aluno consegue utilizá-lo para resolver problemas do cotidiano que depende da ciência matemática, para os povos indígenas a matemática constitui como um dos principais conhecimentos que garante a

sobrevivência dos índios na aldeia porque todas as práticas socioculturais e econômicas depende do entendimento da matemática principalmente na utilização do conhecimento matemático tradicional em geometria para a confecção dos artesanatos, este presente em todas as etnias.

No posicionamento de Gerdes (2007) e Paladino e Czarny (2012) a matemática é uma atividade humana e como tal, uma atividade cultural, sendo diferente em cada cultura indígena que possui saberes matemáticos específicos e diferenciados que devem serem utilizados como ponto de partida para o ensino dos conhecimentos científicos matemáticos de referência nacional comum em todo processo educativo da educação básica, aqui neste estudo o foco foi acerca do ensino fundamental II.

Segundo D'ambrósio (2012, p. 24) "a matemática da educação indígena é a etnomatemática produzida em toda trajetória milenar destes povos". Neste sentido os conhecimentos tradicionais em matemática são distintos entre as etnias, porém alguns saberes como os conhecimentos em geometria está presente em todas as etnias, porque a mesma está presente nas pinturas corporais dos índios e representa um significado dentro da cultura daquela etnia.

Para Knijnik e Wanderer (2013) a matemática da educação indígena deve ser validada e reconhecida no currículo escolar, porque os alunos indígenas apresentam maior compreensão quando é ensinado a matemática a partir dos seus saberes prévios adquiridos nas práticas sociais na comunidade indígena e estes autores ainda apontam que o uso da língua materna é a forma de matematizar na educação indígena.

Nessa direção Santana (2015) aponta que o uso da língua materna nas interações sociais na comunidade indígena é uma forma de preservar a identidade linguística do grupo, e principalmente na educação matemática em muito difere da matemática monolíngue na língua portuguesa ensinada nesta escola, para o autor o importante na educação matemática é que o sujeito adquira as competências e habilidades de saber fazer um cesto, um chocalho, um cesto, um colar, uma zabatana, uma flecha e uma lança aplicando os conhecimentos matemáticos aprendidos na sua matemática cultural.

Para Firmino (2015) a política linguística da língua portuguesa ser a primeira língua da etnia tupinikim e o tupi atualmente sendo a segunda língua,

corroborar para a perda gradativa da identidade linguística desta comunidade indígena, especificamente na educação escolar indígena e em particular na disciplina de matemática os alunos apresentam importante dificuldade para compreensão dos componentes curriculares de matemática principalmente de geometria na língua portuguesa no momento da escrita, porque na educação indígena os anciãos ainda fazem o uso da língua tupi.

Para Lanuti (2015) sobre a questão do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizado é um meio para garantir o acervo cultural dos povos indígenas, além de que sua utilização ajuda aos alunos a ler e escrever com mais facilidade porque sua experiência com a educação matemática inicia-se na oralidade da sua língua para a aprendizagem da matemática da educação indígena e, o autor acrescenta que o cumprimento desta determinação legal do ensino bilíngue corrobora para a promoção do ensino significativo para os alunos indígenas.

No entendimento do professor D'Ambrósio (2013) o desafio emergente da educação matemática indígena é na articulação com a matemática do currículo de base nacional comum cumprida pelas cerca de 2.872 escolas indígenas presentes nos territórios indígenas do Brasil, para este autor a etnomatemática das tradições dos povos indígenas deve dialogar com a matemática prescrita legalmente porque o índio na atual contemporaneidade o domínio dos conhecimentos matemáticos corrobora para resolução de problemas do cotidiano que dependem da matemática com embasamento científico e trazendo como benefício maior qualidade de vida de toda a comunidade.

Na perspectiva de Scandiuzzi (2003) na qual entramos em acordo os saberes tradicionais de geometria da educação matemática dos povos indígenas devem ser utilizados como ponto de partida e de chegada para o ensino da geometria da educação escolar. E, para este mesmo autor (2008) a geometria cultural das etnias tupinikim e guarani do Espírito Santo é representada nos artesanatos produzidos pelos anciãos da comunidade.

Dialogando com Geertz (2014) é necessário a valorização do saber local, concebido como hermenêutica cultural formuladas pelos diversos grupos étnicos indígenas em torno das experiências matemáticas culturais do contexto local em que situam. Para o autor e também Ferreira (1994) os índios têm outras formas

de matematizar, fruto de suas particularidades culturais, sociais e históricas transmitidas pela oralidade pelos anciãos de geração em geração.

Na mesma perspectiva teórica Ferreira (1994) nos lembra que à matemática cultural da educação indígena é resultado das vivências matemáticas da sua realidade social produzidas coletivamente para resolver situações – problemas relacionadas com a Matemática.

Outra importante reflexão de Ferreira (ibid) tem sido em afirmar que os índios utilizam de estratégias matemáticas empregadas na resolução de problemas do cotidiano na confecção por exemplo de artesanatos por meio da oralidade entre eles e resolvidos por meio de cálculos mentais expressos e discutidos oralmente de forma correta (FERREIRA, 1994).

Sobre estes saberes matemáticos indígenas Freire (2017), nos ensina que não há uma única forma de saber, todos têm saberes, quer dizer não há saber certo ou errado, são formas diferentes de pensar o mundo, ou melhor de matematizar para resolver os problemas da realidade social na busca da emancipação intelectual do aluno indígena.

## A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

De acordo com o Decreto de 1991, uma exigência para o enquadramento da educação escolar indígena que era de competência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) entre 1967 a 15/04/1991, destaca-se a obrigatoriedade do cumprimento do currículo de referência nacional comum em toda processo educativo da educação básica.

Para Maher (2006) este foi um dos grandes problemas até então enfrentados por essa modalidade de ensino porque o modelo de ensino imposto pelo MEC para a educação escolar indígena está em desacordo com os princípios norteadores desta modalidade de ensino.

Seguindo essa mesma direção Grupioni (2013) aponta que um dos entraves tem sido a formação dos professores indígenas, estes possuem domínio dos conhecimentos tradicionais adquiridos na educação indígena, em particular da matemática e especificamente da unidade de ensino de geometria, porém estes professores possuem como maior formação o magistério indígena neste sentido

os conhecimentos científicos específicos da área de conhecimento da matemática o objeto de estudo desta pesquisa os mesmos apresentam domínio insatisfatório, em contrapartida os professores não indígenas possuem o conhecimento específico e desconhecem principalmente como assegurar o ensino dentro dos quatro eixos estruturantes desta modalidade de ensino já anunciados neste texto.

De acordo com a Constituição de 1988 justificando a razão do cumprimento dos alunos indígenas que hoje são cerca de 275.787 em toda a educação básica (IBGE, 2014) respalda-se que todos devem dominar o conhecimento divulgado na sociedade nacional. Sendo assim a matemática da educação escolar indígena determinada pelas diretrizes curriculares nacionais para a disciplina de Matemática na educação básica possuem os mesmos componentes curriculares de referência nacional e ainda estes alunos são submetidos aos mesmos instrumentos avaliativos de larga escala do MEC a saber prova brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio, conhecimentos exigidos dentro da língua portuguesa.

Para o indígena Baniwa (2010) a matemática prescritiva não contempla os alunos indígenas contemporâneos, é uma matemática que supervaloriza a escrita na língua portuguesa e, ainda como assinala o autor embasado nos documentos legais desta modalidade de ensino, é de competência dos professores indígenas aqui em particular o enfoque é na ciência matemática a produção dos materiais pedagógicos com contextualização sociocultural e problematizações.

Na explicação de Silva, Oliveira e Barbosa (2015) a matemática determinada para esta área de conhecimento apresenta as unidades de ensino para cada ano letivo na qual o aluno deve adquirir as competências e habilidades básicas e, em relação a geometria o aluno deve adquirir os conhecimentos geométricos estabelecidos para cada ano letivo conforme as orientações das diretrizes para este conteúdo de ensino.

Para D'Ambrósio (2012) a matemática na educação escolar indígena é importante, porém a mesma deve contribuir para que o aluno adquira os conhecimentos matemáticos do currículo legal em diálogo com a matemática da educação indígena, para o autor uma das alternativas é o uso da etnomatemática indígena em interface com os conteúdos previstos pelas diretrizes curriculares nacionais para essa área de conhecimento.

Seguindo o raciocínio do autor anterior Lorenzoni (2008) realizada na etnia guarani de Aracruz-ES para ampliar a compreensão dos alunos do conteúdo de geometria, utilizou da produção artesanal de cestos da geometria cultural para o ensino dos conteúdos de ensino de figuras geométricas determinada pelo currículo de matemática do ensino fundamental II.

Para Bergamaschi e Gomes (2012) a educação matemática escolar indígena é fundamental para a emancipação do sujeito indígena e ainda para os mesmos compreender o modo de pensar do homem branco. Os autores assinalam que este ensino dos componentes curriculares de matemática de base nacional comum para o ensino fundamental II deve ser assegurado dentro da proposta da educação intercultural, para promover aos alunos o domínio desta ciência para dialogar com a sociedade nacional e a no cotidiano aplicar a matemática com embasamento científico para melhoria de vida de toda a comunidade indígena.

Para Ricardo (2010, p. 33) “o processo da contextualização tem como finalidade proporcionar ao aluno a capacidade de compreensão da relação entre a teoria e a realidade do aluno”. Neste sentido compete ao professor realizar a transposição didática interna como advoga Chevallard (2005) do saber sábio para o saber a ser ensinado em sala de aulas sendo com essa metodologia que a professora ensinava os conteúdos de ensino de geometria.

Outra perspectiva sobre contextualização trazida por Gilbert (2011) aprofunda no enfoque sociocultural que valoriza a realidade do aluno, ou melhor o professor inicia a apresentação do conteúdo de ensino aqui em particular de geometria da experiência cultural da etnia indígena representada nos artesanatos para o ensino do aprendizado da geometria prevista nos documentos legais da disciplina de Matemática para o ensino fundamental II.

Na afirmativa de Scanduzzi (2009) embasado no RCNEI de 1998 é de competência do professor de matemática assim como das demais disciplinas produzir materiais didáticos sobre os conteúdos de ensino de geometria do currículo com adequações curriculares para os alunos indígenas.

## **METODOLOGIA**

Em relação ao delineamento metodológico o estudo enquadra-se dentro do método qualitativo, e a pesquisa em relação a abordagem foi de cunho

qualitativa, em relação aos objetivos o estudo foi enquadrado dentro da pesquisa participante conforme as orientações de Brandão (2006), para ele neste tipo de pesquisa o pesquisador participar junto com os sujeitos da pesquisa do processo educativo na sala de aula que foi planejado e organizado pelo docente da turma.

A pesquisa de campo realizada no mês outubro de 2017 no turno matutino teve início com as visitas a aldeia indígena, na qual fica localizada a escola municipal de ensino fundamental indígena que possuía em 2017 o quantitativo de 277 alunos no ensino fundamental I e II; Este povo indígena pertencente a etnia tupinikim que possuem cerca de 3.000 índios aldeados ficando localizada no Norte do Estado do Espírito Santo. A primeira etapa foram os pesquisadores solicitarem autorização ao cacique da aldeia para a realização da pesquisa, a segunda etapa consistiu nas entrevistas com a gestora indígena da escola, com a pedagoga e respectivamente com a professora não indígena em situação de Designação Temporária no ano letivo de 2017 da disciplina de Matemática do ensino fundamental II.

Os sujeitos da pesquisa foram 92 alunos, sendo 64 alunos do 7º ano e 28 alunos do 8º ano, a professora regente da disciplina de matemática, uma pedagoga, a gestora, os anciãos que produzem os artesanatos e o cacique. Como delimitação do tema foi abordado os conteúdos de ensino de geometria da disciplina de Matemática. Em relação as técnicas de coleta de dados realizaram-se observações participantes de 50 aulas sendo cada uma delas de 100 minutos, foram realizadas observações em 25 aulas em cada um dos anos letivos pesquisados e realizou-se entrevistas individuais com os sujeitos citados, exceto com os alunos que foram aplicados um questionário aberto.

Nas aulas observadas a professora utilizava os conhecimentos matemáticos do livro didático e realizava transposições didáticas internas entre os componentes curriculares de geometria com os conhecimentos da geometria cultural através de aulas expositivas, visitas a aldeia, apresentação dos conteúdos de geometria com o uso dos artesanatos locais e exposição dos alunos em trabalhos em sala de aula usando os artesanatos locais para explicar conceitos geométricos.

Para análise e interpretação dos coletados os pesquisadores recorreram a metodologia da análise do conteúdo seguindo as recomendações da Bardin (2011).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações da sala de aula revelaram que a professora pesquisada na prática educativa utilizou dos conhecimentos tradicionais dos alunos sobre a geometria cultural da etnia guarani como ponto de partida para o ensino dos conteúdos de ensino de geometria do currículo legal. Neste sentido a práxis da professora foi em articulação com as recomendações legais atuais para essa modalidade de ensino a saber do RCNEI (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012).

Verificou-se que numa das aulas da professora a mesma junto com os alunos foram observar como os anciãos da aldeia produzem os artesanatos e concomitantemente a mesma correlacionava os conhecimentos tradicionais de geometria da etnia com os prescritos pelo currículo. Para Scanduzzi (2009) a ação pedagógica da professora foi de aproximação entre os saberes tradicionais com os teóricos apresentados no livro didático.

Constatou-se que numa das aulas os alunos tiveram como atividade proposta pela professora apresentar os artesanatos produzidos na aldeia articulando a geometria cultural aos conhecimentos científicos de geometria do currículo de referência nacional comum. De acordo com o RCNEI de 1998 e da Constituição de 1988 os alunos indígenas devem apropriarem dos conhecimentos científicos da sociedade nacional, porém como explica Gilbert (2011) foi realizado pelos alunos o processo da contextualização sociocultural entre o conhecimento teórico com a realidade dos alunos.

Nas observações das aulas e nas entrevistas com os alunos pesquisados revelaram ao serem perguntados se tiveram aula de matemática dentro da abordagem bilíngue. Os pesquisados responderam que durante todo o processo educativo do ensino fundamental II em nenhuma das disciplinas do currículo legal as aulas foram asseguradas dentro da língua materna da etnia. Recorremos a Santana (2015) que em sua explicação a utilização da língua materna em todo o processo educativo é um dos quatro eixos estruturantes desta modalidade de ensino e, contribui para a manutenção do uso da língua materna da etnia. Para ampliar essa discussão no RCNEI (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012), assevera que o ensino seja específico e diferenciado, intercultural e bilíngue.

Na entrevista com a professora a mesma revelou pertencer a etnia branca e, apontou a importante dificuldade para aprender a língua materna da etnia e acrescentou que sendo professora em situação de designação temporária era a sua primeira experiência com essa modalidade de ensino e, que na formação inicial em licenciatura em matemática não teve saberes curriculares e disciplinares de como ensinar matemática para alunos indígenas, citando que apropriou-se do Projeto Político Pedagógico da Escola e dos documentos específicos para essa modalidade de ensino para planejar suas aulas. Para Grupioni (2013) a realidade vivenciada por essa professora tem ocorrido em vários contextos educacionais indígenas principalmente no Ensino Fundamental II e Médio porque um quantitativo insatisfatório dos professores indígenas possui licenciatura específica, estes possuem domínio sobre a matemática cultural da etnia em contrapartida conhecimento insuficiente sobre os conhecimentos matemáticos de base nacional comum.

Observou-se que a professora dialoga com os conhecimentos de geometria da cultura da etnia guarani presente no artesanato produzido pelos anciãos com os conteúdos de geometria do currículo de matemática mediante ao processo da contextualização sociocultural e da aproximação da escola com os membros da aldeia para o diálogo entre a cultura da matemática proposta pela base nacional cumprida pelas escolas indígenas por determinação legal em 1991 com matemática cultural. Para explicar sobre essa questão Gerdes (2007) explica que a matemática é uma atividade humana cultural onde cada cultura tem uma forma diferente de matematizar, o povo tupinikim tem expressado a sua forma de entender a matemática principalmente através do artesanato produzido na aldeia e os representados nas figuras geométricas das pinturas corporais.

Verificamos nas observações das aulas que os alunos apresentavam dificuldade para compreensão dos conteúdos de geometria na língua portuguesa apesar da mesma atualmente ser a primeira língua da etnia e o tupi a segunda língua. Notou-se que os mesmos não possuem domínio de nenhuma das duas línguas e, na escrita escolar é exigido dentro da língua portuguesa por ser a primeira língua da etnia.

Na explicação de Firmino (2015) essa questão retrata a atual política linguística vivenciada na aldeia que vem gradativamente fazendo a reconstrução

para a língua materna indígena ser usada em todo o processo educativo conforme estabelece os artigos 210 e 231 da atual Constituição. Na Educação indígena a geometria cultural produzida pelos anciãos é assegurada dentro da língua tupi e para os alunos no contexto escolar praticar o ensino bilíngue tem sido o desafio para D'Ambrósio (2013) a etnomatemática da educação escolar indígena deve reconhecer e valorizar a língua materna da etnia no processo educativo, porque sendo a matemática produzida culturalmente, a forma de matematizar dos tupinikim deve ser dentro da língua tupi.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho mostrou que a geometria cultural da etnia tupinikim foi usada no processo de ensino e aprendizagem do objeto de estudo desta pesquisa em articulação com os conteúdos de ensino de geometria prescrito no currículo da disciplina de Matemática no ensino fundamental II.

O objetivo proposto foi alcançado porque verificamos que a professora utilizou da geometria cultural como meio para ampliar a aprendizagem dos alunos sobre esta unidade de ensino fazendo tessitura entre o tradicional e o conhecimento teórico sobre a geometria.

O problema de pesquisa foi elucidado ao revelar como a professora dialoga à geometria da educação indígena com a prescrita pelo currículo, sendo que a mesma realiza a metodologia da contextualização sociocultural partindo da realidade dos alunos e das variadas estratégias de ensino para aumentar a compreensão do aluno do conteúdo de geometria, fazendo uso dos seus saberes prévios adquiridos com os anciãos da aldeia sobre a geometria. A hipótese levantada mostrou-se negativa porque a professora em questão promoveu um ensino específico e diferenciado conforme determina o RCNEI.

Uma das dificuldades para à realização deste estudo foi a aproximação inicial com a maior liderança da aldeia que exigiu o detalhamento da pesquisa que seria realizada na escola da aldeia.

Uma das contribuições do estudo foi aumentar o número de produções científicas em educação matemática que discute a educação escolar indígena. E a relevância social consistiu em apresentar a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz subsídios teóricos sobre o ensino de matemática para o contexto

indígena que servirá de subsídios teóricos para professores que atuam nessa modalidade de ensino, principalmente os não indígenas.

## REFERÊNCIAS

- BANIWA, G. Os olhares indígenas contemporâneos. Brasília, 2010.
- BANIWA, G. Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Laced, 2019.
- BARDIN, L. Análise do conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, C.R. Pesquisa participante. Brasília: Editora Brasiliense, 2006.
- BERGAMASCHI, M.A.; GOMES, L.B. Atemática indígena: ensaios de educação intercultural. Revista Currículo sem fronteiras.v.12, n.72, p.197-213, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas. Brasília, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena. Brasília, 2012.
- CHEVALLARD, Y. La transposicion didactica. del saber sábio para o saber ensinado. Paris, 2005.
- D'AMBRÓSIO, U. Entre as tradições e a modernidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- D'AMBRÓSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. 23.ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FERREIRA, M. K. Com quantos paus se faz uma canoa. A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena. Brasília, 1994.
- FIRMINO, F.S. O tupi na aldeia tupinikim de caieira velha em Aracruz-ES: uma questão de política linguística. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 55.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia da tolerância. São Paulo: UNESP, 2014.
- GERDES, P. Etnomatemática: reflexões sobre matemática e diversidade cultural. São Paulo: Global, 2007.
- GILBERT, J.K. Concept of development and transfer in context-based science education. Journal International. v.332, n.6, p.817-837, 2011.

GRUPIONI, L.D.B. Quando a antropologia se defronta com a educação e formação de professores índios no Brasil. *Revista Pró-Posições*. v.24, n.2, p.1.23, 2013.

LORENZONI, C.A.C.A.; SILVA, C.M.S. Geometria em práticas e artefatos das etnias tupinikim e guarani do ES. Rio Claro, 2008.

HALL, S. DA diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

KNIJNIK, G; WANDERER, F. Programa escola ativa em escolas multisseriadas do campo e da educação matemática. São Paulo. v.39, n. 1, p. 211-225, 2013.

MAHER, T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. Brasília, 2006.

PALADINO, M; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimento indígena e escolarização. Rio de Janeiro: Guanabara, 2012.

QUARESMA, F.J.P. Os povos indígenas e a educação. *Revista práticas de linguagem*. v.3, n.2, p.234-246, 2013.

RICARDO, E.C. Ensino de física. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SANTANA, J.V.J. A letra é a mesma mas a cultura é diferente: a escola dos tupinambas de oliveira/ Ba. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SCANDIUZZI, P.P. A história da geometria não contada na escola. Pacific Resources for Education and Learning, 2003.

SCANDIUZZI, P.P. A educação matemática indígena x educação escolar indígena. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, F.P; OLIVEIRA, R. Concepções de matemática. *Revista Educação, Cultura e Comunicação*. v.7, n.1, p.1-24, 2015.

# “POR UMA PRÁXIS LIBERTADORA”: USOS E SENTIDOS DA PEDAGOGIA EM PAULO FREIRE

Daynara Lorena Aragão Côrtes<sup>8</sup>

## INTRODUÇÃO

Paulo Freire, nascido em Recife/PE no ano de 1921, é mais uma das notáveis figuras brasileiras que se tornou referência no país e mundo afora. Embora a sua memória enfrente na atualidade uma série de críticas, das quais ignoram a obra por completo do autor, o legado deixado por meio das suas reflexões, críticas e métodos lança ao futuro a permanência nos debates sobre educação, alfabetização, formação continuada e democratização do ensino. Consciente da matéria história que compõe a humanidade, tal como o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), nunca aceitou a apatia da neutralidade, pois percebia que ela já dispunha de um lado.

Na Ditadura Militar (1964-1985), por já ser um pesquisador reconhecido com seus quarenta anos no circuito nacional, buscando proteger-se depois de ser lido como “subversivo” e condenado preso pelos dirigentes no primeiro ano, é exilado, cumprindo uma agenda política associada ao projeto de sociedade que defendeu até 1997: livre das amarras do neoliberalismo. Introdutoriamente, em *Pedagogia da autonomia*, defende: “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua censura inflexível ao sonho e à utopia.” (FREIRE, 2019, p. 16).

Nota-se uma recorrência em sua obra da menção às estruturas do modo de produção capitalista que exerce domínio e controle na formação escolarizada. Consideravelmente, por meio do modelo de “educação bancária”, esta compreendida como uma ação de depósito do professor no aluno. Os agentes, nesse espectro, são interpretados como estáticos, já que o professor está para ensinar na mesma medida que o aluno está para aprender. Contrário a essa perspectiva,

---

<sup>8</sup> Mestra em Letras Estudos Literários (UFS). Professora de Língua Portuguesa.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3474604677489698>

Paulo Freire defende a “dodiscência”, cuja incompletude do sujeito encontra-se no centro do debate. Ambos estão em contínuo processo de formação. Por isso, eles são passíveis às transformações decorridas da aprendizagem.

Literariamente, os versos do poeta Manoel de Barros aproximam-se da defesa do Paulo Freire. Publicado em 1998, em *Retrato do artista quando coisa*, o eu lírico enuncia: “A maior riqueza/ do homem/ é sua incompletude” (BARROS, 1998, p, 110). Não basta a própria experiência e a bagagem que dela sucede, mas a possibilidade de transformar-se, sensibilizando-se com o *outro*, conforme segue: “Perdoai. Mas eu/ preciso ser Outros./ Eu penso/ renovar o homem/ usando borboletas.” (BARROS, 1998, p. 130).

De tal modo, vemos mais uma vez em *Pedagogia da autonomia*, no tocante à relação entre docentes e discentes:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. [...] Vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou a experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2019, p. 120-131)

Configura-se nesse ponto a *práxis* libertadora. É possível visualizar no diálogo da pedagogia *freiriana* uma amplitude com a emancipação humana, abrangendo o debate crítico-reflexivo de classe, raça, gênero, bem como, das diversas modalidades que abrangem o documento norteador da educação na atualidade: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96). Ela inclui a educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação indígena, educação quilombola e educação a distância.

Destarte, bell hooks em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, guiada por duas grandes referências (o vietnamita Thich Nhat Hanh e o brasileiro Paulo Freire), retoma esse processo de formação citado como um processo não estanque.

Paulo Freire foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre

a construção de uma identidade na resistência. [...] Freire [...] enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e a nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas. [...] partilho com classe a convicção de que meu conhecimento é limitado; e, se alguém mais oferece uma combinação de fatos objetivos e experiência pessoal, eu me submeto e aprendo respeitosamente com aqueles que nos dão essa grande dádiva. (HOOKS, 2017, p. 66-121)

Com essas breves reflexões, esboçamos o que oferece sentido à “*práxis libertadora*”. A educação por via do trabalho crítico-reflexivo vê-se destrinchada na escrita do Paulo Freire. Assim, selecionamos *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Além disso, trabalhos que nortearam os estudos *freirianos*, a notar os escritos filosóficos do Karl Marx, as contribuições do Frantz Fanon e do Albert Memmi, somado a outras referências.

## DESENVOLVIMENTO

A análise da situação concreta de opressão como ponto chave das reflexões de Paulo Freire situa dois agentes importantes nessa estrutura social de poder: opressores *versus* oprimidos. Na produção do Frantz Fanon, os colonizadores e os colonizados assumem os papéis dessa estratificação, movida sob o signo do colonialismo. A saída encontrada como libertadora é a organização coletiva por meio do despertar das massas populares, na gradativa tomada de consciência. Logo, o jogo linguístico na redação de ambos os autores vê-se referido pela oposição que fortalece a violência tanto na situação da exploração quanto da resposta pela luta independentista.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros [...] Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam porque apenas *se* amam. Os que inauguram o terror não

são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são o que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram. (FREIRE, 2020, p. 58-59)

A condenação do grupo expatriado e renegado dos direitos básicos para sobrevivência destitui qualquer traço de humanidade. Assim, o “mundo colonialista” é o “mundo de proibições, de barreiras, de interdições” (FANON, 1968, p. 41). Herdeiros dos valores coloniais impostos pela dominação ideológica e territorial em curso desde o século XVI no Brasil, nós continuamos a pensar a educação baseada nessas premissas. O grande desafio posto é, justamente, colocar em ação um modelo educador que faça aluir as fronteiras, encaminhando-nos à liberdade.

É possível, a partir dessa posição, perceber como a obra do Paulo Freire dialoga com a obra do Frantz Fanon. O teor reivindicatório e transformador de uma sociedade comprometida com a busca do desvencilhamento das amarras coloniais é ponto comum tanto em *Os condenados da terra* quanto em *Pedagogia do oprimido*. Nesse sentido, a educação libertadora exige uma ação libertadora que traduz a *práxis* revolucionária. Essa permite o mergulho em busca dos próprios fundamentos, à raiz de uma compreensão mais radical e, por isso, mais eficaz.

A educação diante de toda a estratificação social e de divisão do trabalho encontra-se em meio ao desafio de edificar um ensino “do oprimido”, forjada por ele, e não “para ele/ela”. O alcance desse modelo de educação projeta-se pelo modelo de sociedade desejado e lutado e é “pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 2020, p. 43).

Pensar a própria materialidade da existência e a consciência social que demanda dela não é somente um processo necessário para transformação da realidade, mas é também para a formação ideológica de um tempo. Conforme

define Karl Marx em seus escritos filosóficos, a ideologia de cada período é marca da classe dominante. Inseridos em um modelo de produção capitalista em seu mais alto refinamento por meio da dominação tecnológica e pela escala produtiva bélica concentrada, o panorama contemporâneo mundial reforça o valor mercantil atribuído ao trabalho bem como aos saberes e arte produzidos.

Por conseguinte, a educação encontra-se nesse lugar de disputas. Na década de 1960 achava-se desse modo, alvo contundente de críticas do Paulo Freire, como permanece na atualidade, inovadas as formas de mercantilização. As duas passagens a seguir merecem destaque para que possamos compreender o modo como os escritos filosóficos do alemão atravessam as reflexões do brasileiro. Assim, segundo Marx: “O homem necessitado, premido por urgências, não tem *sentidos* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais só enxerga o valor mercantil, não a beleza e a natureza única do diamante” (MARX, 2010, p. 136); “O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e de fruir a sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto.” (MARX, 2010, p. 137).

A educação só é libertadora quando o educando vê-se espelhado nela. O reconhecimento do sujeito no objeto referido não o inferioriza. Contrariamente, traz a autoria, suscitando a constatação da sua identidade pela diferença através do seu trabalho. A objetificação no sentido de diminuição do sujeito, por vias gerais, está impressa na visão utilitária da educação, sobretudo, na contagem das pessoas atingidas pelo modelo educativo institucional e pela porcentagem que isso tem em termos de propaganda do Estado. Esse cada vez mais pautado na valorização do mercado financeiro e dos preceitos coloniais.

Todavia, a crítica *freiriana* ao neoliberalismo e ao modelo de educação bancária, já mencionada introdutoriamente, não exclui o papel importante assumido no alvorecer da passagem do sistema econômico feudal para o mercantilismo internacional com a ascensão da burguesia. Tampouco, o filósofo brasileiro esquece o protagonismo burguês em seu inicial teor reivindicatório e vanguardista.

Nesse quesito, tomemos como nota as observações do Antonio Carlos Mazzeo em *Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa*.

O liberalismo se apresentou como revolucionário e conservador, subversivo e conformista. [...] O liberalismo é revolucionário quando a burguesia tem de pôr abaixo os entraves feudais que restam para sua plena ascensão. [...] [ No caso do Brasil] a unidade nacional é imposta de cima para baixo. [...] No campo político, a *liberté*, a *égalité* e a *fraternité* dos revolucionários franceses e estadunidenses, a noção de *sociedade civil-burguesa*, será restrita aos que possuem terras, escravos e dinheiro. [...] No Brasil as relações de produção se direcionavam para um caminho concretamente distinto – com especificidade superestrutural desdobrada da escravidão capitalista. (MAZZEO, 2015, p. 99-106)

O que sucedeu no Brasil foi um pacto conciliatório colonial com o modelo republicano burguês instaurado, persistindo até a contemporaneidade com pequenas, mas importantes alterações decorridas dos levantes populares em diferentes períodos históricos. O “acordo por cima” exhibe a democracia frágil e restrita a uma parcela social. É essa abordagem que explica o “arranjo político” simbólico à independência nacional. Prossegue o pesquisador: “o caráter do “arranjo político”, o que nos permite dizer, em consonância com o historiador José Honório Rodrigues, que a Independência assemelha-se mais à contrarrevolução do que à revolução; à conciliação com o velho” (MAZZEO, 2015, p. 107).

Paulo Freire se opôs com críticas contundentes à exploração, à barbárie e ao horror. Os modos de mercantilização da vida humana, dos saberes e da educação vividos a passos cada vez mais acelerados destituem o modelo universal de integração social e respeito à diferença. Esse mesmo mundo é, segundo o filósofo, capaz de encurtar e diluir o tempo. A objetificação dos sujeitos se encontra como único fim à licenciosidade do lucro. Desse modo, a “ditadura do mercado” lança ordens, desrespeitando a capacidade de educabilidade como um ato de intervenção no mundo.

A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de viver. [...] O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma

globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o *dever ser* de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo. (FREIRE, 2019, p. 126-127)

Em termos mais contemporâneos, a “necropolítica”, categoria alcinhada pelo camaronês Achille Mbembe, originalmente publicada em 2003, parte da análise que existe uma política de morte executada pelo Estado. A partir do conceito de “biopoder”, entendido pela relação de poder que mantém a população alvo e ao mesmo tempo instrumento de constante violência, o filósofo tece considerações acerca dessa expressão soberana de guerra que se reinventa a cada dia.

A globalização, assim entendida por Freire como processo “inovador” de expansão do mercado, atualizando as medidas de territorialização, capitalização e exploração, corrobora com o *status* de um novo sistema colonial mundial. Esse mais arraigado na “ditadura do mercado”, conforme narrado. Entre tantas outras obras, o autor de *Necropolítica* explica: “a partir da perspectiva da escravidão ou da ocupação colonial, morte e liberdade estão irrevogavelmente entrelaçadas. [...] o terror é uma característica que define tanto os Estados escravistas quanto os regimes coloniais contemporâneos.” (MBEMBE, 2020, p. 68).

Em outros termos, a perversidade da colonização lança aos dias atuais a sua permanência, entretanto, de modo muito mais sofisticado que a realidade dos séculos XVI, XVII e XVIII. Na contramão da conformidade da exploração, a educação libertadora deve se opor à naturalização da violência, pois, conforme narra bell hooks, a pedagogia engajada não se caracteriza pelo “trabalho [...] de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (HOOKS, 2020, p. 25). Mais que isso, discorre Paulo Freire, “a educação, especificidade humana, [deve ser compreendida] como um ato de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2019, p. 106).

Diante disso, a educação só consegue ser transformadora se o *status quo* for alterado. Das reflexões do Paulo Freire, retomamos a obra do Memmi que, por sua vez, ascende um feixe de luz para o debate em seu clássico sobre o colonialismo, afirmando que, para entendermos a estrutura colonial, necessitamos requerer uma análise mais profunda da totalidade, contradição, alienação e da

dialética, pois, somente assim, notaremos os pressupostos que alicerçam esse fenômeno social e global.

A figura do colonizador que aceita a sua posição de colono (“colonialista”) reforça a imagem do orgulho e do cerceamento dos colonizados, colocando como única fonte de saber a aceitabilidade da dominação territorial advinda da dominação política e econômica. A prisão ideológica vê-se delegada pela classe dominante que dirige os rumos da população. Mais uma vez, o “biopoder” exprime os antagonismos e ao mesmo tempo as contradições da situação de exploração. Encontra-se nesse ponto uma questão fundamental: o racismo como política predatória.

Em *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, Albert Memmi elucida os porquês que o racismo é central no debate sobre dominação e geração das desigualdades.

É significativo que o racismo faça parte de todos os colonialismos, em todas as latitudes. Não é coincidência: o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado. [...] o racismo colonial está espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece construir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista. (MEMMI, 1967, p. 68-69)

Se a educação não se opunha a essa lógica de exploração, ela não possui o caráter libertador, tampouco, atende aos usos e sentidos da pedagogia *freiriana*. As suas reflexões nos guiam para outro mundo possível, visto que a ação transformadora é capaz de nos reportar a uma realidade diferente dessa vivida.

Apona o educador: “‘É triste, mas que fazer? A realidade é mesmo esta.’” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar.” (FREIRE, 2019, p. 73). Desenvolve bell hooks a partir da defesa do filósofo brasileiro: “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merece” (HOOKS, 2020, p. 63).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Grande sertão: veredas*, vemos “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.” (ROSA, 2019, p. 271). O escritor brasileiro, Guimarães Rosa, ao tecer a saga de Riobaldo, ex-jagunço que explora da memória para narrar seus grandes feitos em meio às situações íngremes do sertão, coloca à revelia com maestria a ação de conectar-se ao *outro* por meio do discurso bem articulado e preenchido de referências intertextuais e interdiscursivas.

Ele engendra uma identidade que, embora calcada na simplicidade, cumpre uma intelectualidade em destaque, cuja ação de enunciar heroísmos transfigura-se em educar o ouvinte. Intencionalmente, a narrativa inicia-se com a pontuação em travessão (–), fazendo uso de uma marca discursiva que aponta o diálogo, desdobrando-se posteriormente em um monólogo.

A obra publicada originalmente em 1956 é contemporânea à vida e ao trabalho enérgico de Paulo Freire que, nas entrelinhas, conversam entre si. Importa-nos a citação não somente por fazer uso da nomenclatura “mestre”, referindo-se a quem se encarrega ou está encarregado de passar seus conhecimentos adiante, mas, sobretudo, pela dinâmica estabelecida entre o “instruir” e o “ser instruído”. Em tal caso, as palavras *roseanas* metaforizam o que resumidamente abordamos nesse capítulo, visto a proposta de vislumbrar a “*práxis* libertadora” como horizonte do método *freiriano*.

O filósofo e educador brasileiro observa essa via de mão dupla, cujo fazer educativo deve, por exigência de uma verdadeira pedagogia, planificar os sujeitos, não os hierarquizando (em classe, raça, gênero e sexualidade). Nega-se, assim, o “método bancário”, numérico vazio de objetivos humanos, pois, senão para humanizar, para que/quem serve a educação?

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. [...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. [...] A prática docente, especificamente humana,

é profundamente formadora, por isso, ética. (FREIRE, 2019, p. 59-64)

Vimos, com isso, que o exercício de ensinar na perspectiva de Paulo Freire se liga ao de aprender quanto está também relacionada à subjetividade de se sensibilizar, gerando, por conseguinte, a indagação e a inquietação de modificar-se, atuando no espaço de circulação. Ou seja, “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.” (FREIRE, 2019, p. 67).

Dessa forma, a ação e a reflexão caminham juntas na mesma medida em que o ensino está relacionado ao projeto de sociedade que nutrimos. A autonomia referida pelo autor não é a individualizante, impulsionada pelo modelo econômico e político que gesta a periferia do capitalismo. É, no entanto, emancipador, pois, conforme reivindica a pesquisadora Edna Castro de Oliveira, Paulo 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”. Essa pedagogia utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades.” (OLIVEIRA, 2019, p. 13).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BARROS, Manoel. O retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BELL, Hooks. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 72ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARX, Karl. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MAZZEO, Antonio Carlos. Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROSA, Guimarães. Grande sertão: veredas. 22ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

# A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE INDÍGENAS KADIWÉU NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Claudio Roberto da Silva Santos<sup>9</sup>  
Maria Delourdes Maciel<sup>10</sup>

## INTRODUÇÃO

Os europeus ao chegarem na terra que chamamos hoje de Brasil encontraram as sociedades indígenas, cada uma delas com suas próprias histórias, língua, costumes, saberes e tradições. Com o decorrer dos anos, o Brasil se tornou um país reconhecido por sua pluralidade étnica (MACIEL; SILVA, 2009). Entretanto, no cenário político brasileiro a educação se tornou em desafio, “pois, nossa diversidade étnica dificulta a elaboração de um modelo educacional único que contemple tal multiculturalidade.” (LEÃO; KOEPPE, 2019, p. 2).

Os pesquisadores ao estudarem a história da educação e seus sujeitos, se deparam também com a exclusão que alguns indivíduos sofreram no processo escolar, como por exemplo, a população indígena e a população negra (MACIEL; SILVA, 2009). Quanto a escolarização formal dos indígenas, os autores afirmam que uma parte significativa da educação escolar nas aldeias ainda está em processo de escrita.

A princípio, a chegada dos europeus e dos missionários jesuítas trouxe as primeiras tentativas de educação escolar para os indígenas, essa educação ignorava os conhecimentos que os índios já possuíam. Segundo Medeiros (2020, p. 254), a educação era utilizada como estratégia “de dominação, abdicação e submissão, buscando convencer os ‘invadidos’ da sua inferioridade”, os jesuítas viram na escolarização dos indígenas uma forma de catequizá-los (PIRES, 2019). Medeiros (2020) ainda afirma que essa educação se perpetuou nos quatrocentos anos seguintes.

<sup>9</sup> Mestrando em Ensino de Ciências (UNICSUL). CV: <http://lattes.cnpq.br/0352900367934003>

<sup>10</sup> Doutora em Educação. Docente na Universidade Cruzeiro do Sul.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9020895389257636>

No tocante a educação escolar, cada grupo étnico vivenciou uma situação particular e específica, todavia, é possível observar convergências em suas experiências, principalmente no que diz respeito à violência física e psicológica que inúmeros indígenas foram submetidos no âmbito escolar (MACIEL; SILVA, 2009).

Antes do contato com o povo europeu, os indígenas tinham sua própria educação que consistia na transmissão oral dos conhecimentos, por meio de histórias e rituais (MACIEL; SILVA, 2009; MEDEIROS, 2020). De modo geral, os serviços educacionais que os europeus ofereciam aos índios visavam mudar sua identidade para integrarem a nova sociedade que os envolvia (COHN, 2005).

Em 1910, houve a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) onde o Estado “passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional. Em cada “reserva” indígena, um posto do SPI, e em cada posto, uma escola” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 58).

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que substituiu o SPI, entretanto alguns problemas prevaleciam, por exemplo: professores não indígenas ministravam as aulas; material didático não apropriado entre outros. Com a Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, garantiu-se a presença e autonomia do índio como docente e enfatizam a importância da presença da cultura indígena na escola.

O Decreto nº 26 de 1991, transferiu a responsabilidade de administração dos processos educacionais escolares em povos indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Municípios e Estados ficaram responsáveis pela execução dessas políticas. Ainda nesse ano foi aprovada a Portaria Interministerial 559/91 que trata a educação escolar indígena com base no princípio de respeitar a cultura específica de cada pessoa.

Segundo Ferreira (2001, p. 71):

Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem a educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.

De acordo com Maciel e Silva (2009), a história da educação escolar indígena no Brasil aparenta possuir dois períodos: no primeiro, a educação era promovida por não indígenas, como se fosse um “passado de trevas”; a segunda, conta com a presença de professores, gestores e técnicos indígenas nas escolas das aldeias, momento considerado como um “futuro iluminado”.

O objetivo deste trabalho é apresentar a educação escolar do povo Kadiwéu, especificamente no campo da Matemática, para isso utilizaremos a concepção de educação proposta por Paulo Freire.

## A HISTÓRIA DO POVO KADIWÉU

O povo Kadiwéu recebem esse nome pela literatura antropológica, ou seja, pelos não indígenas, porém, se autodenominam Ejiwajegi, nome recebido pelo Aneotedogoje (O criador) quando os criou.

A princípio, os Kadiwéu se organizam socialmente entre nobres, guerreiros e cativos, sendo estes últimos tratados como da família. Segundo Pires (2019, p. 24), “atualmente, nossa organização social Ejiwajegi não tem aquele sistema de casta falado por alguns estudiosos. Mesmo assim, sabemos que temos que respeitar as nossas tradições”.

Acerca da história do território dos Kadiwéu, o Instituto Socioambiental fala brevemente:

Os espanhóis colonizadores chamaram de Mbayá (termo provavelmente de origem Tupi) aos Guaikurú (nome também de origem Tupi) dos quais descendem os Kadiwéu. Com origem no lado ocidental do rio Paraguai, parte dos Mbayá atravessou, no século XVII, para a banda oriental. Com a pressão das frentes colonizadoras, deslocaram-se mais para o norte e os que ainda não tinham migrado para leste do rio o fizeram no final do século XVIII. Nessa época, o seu território estendia-se das serras que separam os rios Paraná e Paraguai até mais além da latitude de 18° sul (ISA, 2021, n.p.).

Santos (2020a) complementa afirmando que o processo migratório do Paraguai para o Estado do Mato Grosso do Sul, local onde atualmente residem, se iniciou por volta de 1800 e ao chegarem, receberam diversos nomes, dentre eles Kadiwéu.

No momento, o Estado do Mato Grosso do Sul ocupa o terceiro lugar na federação com maior população indígena do Brasil, contendo no mínimo dez etnias, sendo: Atikum, Guarani-Kaiowá, Guarani-Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaíé, Terena e Xamacoco (SANTOS, 2020b).

A versão mais conhecida conta que os Kadiwéu receberam as terras do imperador do Brasil, Dom Pedro II, por terem participado da guerra do Paraguai (PIRES, 2019).

Entre 1864 e 1870 os Kadiwéus foram aliados do Brasil na guerra contra o Paraguai tiveram papel relevante na vitória da Tríplice Aliança – Brasil, Argentina e Uruguai. Com o fim do conflito, como gesto de agradecimento ao apoio recebido durante a guerra, o então governador da província de Mato Grosso, deu a posse de terra aos indígenas Kadiwéu (SANTOS, 2020b, p. 15)

A Terra Indígena Kadiwéu é composta por seis aldeias: Alves de Barros, Campina, Córrego do Ouro, São João, Tomázia e Barro Preto. Sendo a primeira, Alves de Barros, denominada atualmente de Bodoquena (SANTOS, 2020b).

Segundo Pires (2019), a antiga aldeia Alves de Barros exerce atualmente o papel de aldeia central de toda a terra Kadiwéu, por ser a mais antiga. Além disso, acrescenta que cada aldeia possui sua própria história de constituição.

Os não indígenas são denominados de Ecalaiê ou Ecalailegi (no singular) e a relação com eles ocorreu desde o período da colonização, no século XVI.

Quanto a economia, produção e relação com os Ecalaiê, apesar de em alguns momentos haver entendimento e harmonia, na maioria das vezes não são amigáveis. Pires (2019) relata que o relacionamento é um desafio e os Kadiwéu precisam sempre está concentrados e desconfiados com armadilhas, essas características são parte importante de suas vidas quando se relacionam com a economia dos Ecalaiê.

## PEDAGOGIA FREIREANA

No início da década de 1960, Paulo Freire trabalhava em um projeto denominado Círculo de Cultura que visava a alfabetização de adultos trabalhadores em contextos não formais de educação, valorizando seus conhecimentos cotidianos (NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006; MEDEIROS et al., 2020)

Como forma de contextualizar o ensino, Freire destaca o uso de temas geradores, metodologia que permite a operacionalização da educação problematizadora, por meio dela o educador se aproxima da realidade dos educandos (FREIRE, 1975).

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1975, p.110)

Segundo Medeiros et al. (2020) os temas problematizados levam o educando a questionar e discutir sobre sua realidade, sobrevivência, virtude e sua existência no mundo.

Dois princípios centrais norteiam a Filosofia de Freire quanto a concepção de Educação: a problematização e a dialogicidade. Nas palavras de Nascimento e Linsingen (2006, p. 104), problematizar

deve ser um processo no qual o educando se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando seu conhecimento anterior e criando uma lacuna que o faz sentir falta daquilo que ele não sabe. Nesse sentido, a experiência de vida do educando é o ponto de partida de uma educação que considera que seu contexto de vida pode ser apreendido e modificado.

Dessa forma, o educando deixa de ser um sujeito passivo, sendo um mero receptor de conteúdos depositados pelo educador na ação educativa, e passa a ser um sujeito ativo, em que a educação é realizada com o educando e não sobre ele. Este tipo de educação que se caracteriza pelo professor em apenas transmitir o conteúdo aos alunos, Freire (1975) chamou de educação bancária.

Quanto a dialogicidade, numa educação progressista, o diálogo permite a fala do outro, permite que ocorra uma interlocução; além disso, é diretivo, pois permite que o educando reflita sobre seu conhecimento anterior, transforme o mundo e se liberte (NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006).

Para dialogar e superar as situações de opressão é necessário tratar o educador como “educador-educando” e o educando como “educando-educador”. Aqui, a educação problemática para a liberalização começa a tomar forma e superar a concepção de educação bancária (FREIRE, 1975).

A dialogicidade, nesta concepção de educação trabalhada por Paulo Freire, não começa quando educador e educando se encontram na prática pedagógica na sala de aula, mas antes, quando o educador se questiona sobre o que busca dialogar com os educandos.

Percebe-se que o método de Paulo Freire visava não somente a alfabetização dos alunos para viver em sociedade, mas também, formá-los como cidadãos críticos para tomarem decisões conscientes de importância social e transformar a sociedade. A ideia principal do método consiste em adaptar o processo educacional às características do meio (PILETTI; PILETTI, 2012).

No entanto, com a Ditadura Militar, Paulo Freire foi exilado em 1976, e seu projeto foi interrompido e substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização que utilizava também temas geradores, porém a equipe técnica do governo era quem definia os temas. Dessa forma, a alfabetização era promovida sem que proporcionasse a criticidade dos educandos (MEDEIROS et al., 2020)

Depois de publicada a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, que declara Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, o método de Freire teve mais visibilidade nas escolas e vem se apresentando válido em diversos campos do conhecimento (MEDEIROS et al., 2020).

## EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA DOS KADIWÉU

A educação escolar veio de fora, na cultura dos Kadiwéu a transmissão do conhecimento era totalmente diferente, consistia na oralidade das histórias de seus antepassados e na realização de atividades do cotidiano. Entretanto, com a chegada dos europeus, os métodos de ensino dos Kadiwéu foram ignorados e em suas comunidades foram introduzidas a experiência da escola, que tinha por objetivo “civilizar” os indígenas (PIRES, 2019).

O começo foi um processo difícil, a escola visava “civilizar” o índio e para alcançar tal objetivo, a cultura deles era negada, era proibida de falar sua língua e deveriam falar a língua portuguesa; utilizavam o mesmo currículo e métodos repressivos dos Ecalaiê (não indígenas).

Segundo Pires (2019) tudo iniciou por volta de 1954 com a chegada do SPI na antiga aldeia Nalique, o ensino era muito simplista, consistia basicamente na alfabetização da Língua Portuguesa e noções da Matemática. Dentre os materiais que usavam estavam os livros e tabuadas; conteúdo como raiz quadrada não eram trabalhados devido à dificuldade de seu ensino para os índios.

Silva e Lacerda (2004) ao entrevistarem os alunos da escola na década de 1950, relatam que eles deveriam ler todo o alfabeto e depois fazer contas de 500 números e depois de 100 números.

Em 1968, a Escola pela Missão Evangélica firmou parceria com o SPI, as crianças além de aprenderem a ler e a escrever, passaram a ser ensinadas sobre religião. Com o fim da Escola, a educação volta a ser oferecida pelo órgão indigenista oficial, que não era mais o SPI e sim a FUNAI. Todavia, a forma autoritária, além dos castigos<sup>11</sup>, como os índios eram ensinados, criou neles uma desconfiança, e por isso, começaram a ver a escola como lugar de opressão e má sorte para a comunidade (PIRES, 2019).

Segundo Silva e Lacerda (2004), na década de 1960 o ensino era comparado ao serviço militar, o que é plausível, pois na época em que o SPI era o órgão indigenista oficial, tinha influência e presença dos militares (PIRES, 2019).

Nota-se que os indígenas eram ensinados de forma mecanizada e as disciplinas eram apresentadas como prontas e acabadas, o que remete a ideia de educação bancária, características que divergem da prática pedagógica de Paulo Freire, pois para o autor o ensino não se limita apenas na transmissão de conteúdo e aprender não é memorizar o conteúdo transferido.

Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios,

---

<sup>11</sup> “castigos constantes, como puxões de orelha, ficar de joelhos em pedrisco, ficar abraçado ao pé do coqueiro exposto ao sol. Enfim, dentre muitas outras formas de torturas praticadas contra os alunos do meu povo, às vezes, por motivos banais, seja por desobediência, seja por não compreender um determinado conteúdo, ou a língua portuguesa, ou o castigo ocorria, por perversidade mesmo.” (PIRES, 2019, p. 53)

em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 1996, p. 134-135).

Os conteúdos ministrados de forma mecanizada não podem produzir efeitos de aprendizagem efetivos entre os alunos, apenas reproduzem o conteúdo didático que às vezes não pode ser compreendido, conectado e utilizado pelo educando em seu meio social. Para Freire, o professor deve estar em uma posição nivelada no processo de ensino para que possa dialogar com os alunos, e não apenas transferir conhecimento.

Em 1985, já com a presença da FUNAI, houve a iniciativa de preparar jovens da própria comunidade para ministrarem aulas na escola, pois até o momento os professores eram externos da comunidade.

Esse momento da formação dos primeiros professores indígenas do povo kadiwéu foi muito importante para o processo de construção da nossa escola nos moldes que ela se apresenta hoje- tentando trabalhar conteúdos em diálogo com os nossos saberes e conhecimentos tradicionais e com professores indígenas formados em várias áreas e já sem a participação de professores não-indígenas. Acima de tudo, a partir dessa experiência inicial, foi importante tomar para nós a responsabilidade pela escola, exercendo nosso direito à autonomia (PIRES, 2019, p. 54)

Assim, a escola passou um tempo tendo professores externos e professores da própria comunidade, todavia ainda faltava uma proposta de formação inicial dos professores indígenas, para que pudessem assumir a escola. No final dos anos de 1990 chega à comunidade indígena o professor Geovani José da Silva, que com sua metodologia de ensino despertou nos jovens Kadiwéu o interesse pelo estudo.

Segundo Medeiros et al. (2020), o professor tem a capacidade de inspirar os alunos a desenvolver sua autonomia e o educando consegue exercer autonomia através do diálogo com o professor, para isso o docente desafia os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade política e social. Para Freire (1996, p. 121), “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”.

Por meio da Lei nº 1.149 de 1998, foi criada a primeira Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi”, em que o professor Giovani também auxiliou na construção do primeiro quadro curricular, que conta com a língua indígena como componente curricular obrigatório (SILVA, 2014).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, a língua indígena deve constar no currículo como uma disciplina e deve ser considerada a primeira língua, onde será objeto de estudo e reflexão para que os alunos conheçam profundamente sua própria língua (BRASIL, 1988).

Pires (2019, p. 56) ainda acrescenta que “uma das metas de curto prazo estabelecidas pelos indígenas foi o afastamento de todos os professores não índios dos anos iniciais do Ensino”.

De acordo Pires (2019), em 2002 com auxílio do professor Giovani foi implantado o projeto de formação para o magistério indígena Kadiwéu e Kinikinau na aldeia Alves de Barros. Com a inserção da língua indígena no currículo, se percebe uma preocupação com a aprendizagem dos educandos e também uma valorização de sua cultura. A presença de professores indígenas garante uma educação mais significativa e crítica, voltada para sua realidade.

Quanto ao ensino da Matemática, notamos que no começo era limitado ao estudo da tabuada e realização de contas com 500 números e 1000 números, havia dificuldade em introduzir outros conteúdos (SILVA; LACERDA, 2004).

A educação era eurocêntrica e ignorava os conhecimentos e costumes dos Kadiwéu, supõe-se que no ensino da Matemática era utilizada a base decimal, todavia os Kadiwéu possuem sua própria Matemática, sua forma de contar era diferente, pois utilizavam a base vigesimal, todavia há poucos trabalhos que abordam a Matemática dos Kadiwéu (SANTOS, 2020b).

A respeito da base vigesimal, Santos (2020b) afirma que os numerais 1, 2 e 3 possuem formas variantes em sua nomenclatura. O numeral 1 possui dez formas, o numeral 2 e 3 possuem três formas cada.

Santos (2020b) argumenta que o ensino-aprendizagem da Matemática só será de qualidade se houver a inclusão dos conhecimentos matemáticos próprios da cultura Kadiwéu.

Buscando valorizar seus conhecimentos matemáticos, o governo do Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado da Educação publicou entre 2007/2010 a Cartilha de Etnomatemática “Kadiwéu – Nimatemática Ejiwajegi Matemática” que conta com atividade na língua portuguesa e indígena envolvendo contagem, texto sobre figuras geométricas presentes em pinturas corporais e cerâmicas. As informações na cartilha foram coletadas nas aldeias, com familiares, professores da reserva e anciãos.

O material é o primeiro registro sobre a etnomatemática dos Kadiwéu, apesar de sua grande importância para o ensino, ainda são necessários alguns ajustes como, por exemplo, abordar sobre as formas variantes dos numerais e trabalhar com mais profundidade ideias matemáticas, pois estas se apresentam de formas amplas e genéricas.

Apesar dessa iniciativa, há muito a ser feito em relação a Etnomatemática Kadiwéu e seus usos no ensino de Matemática entre os indígenas. A geometria tão presente na cultura visual dos indígenas pode ensejar práticas matemáticas sobre volume, espaço, superfície, perímetro, noções de comprimento e largura, bem como proporcionar atividades que explicitem como os Kadiwéu matematizam o mundo a sua volta a partir de ideias próprias (SANTOS, 2020a, p. 6)

A língua materna foi utilizada para facilitar o raciocínio das crianças indígenas (SCANDIUZZI, s.d.). Trabalhar com a Matemática dos Kadiwéu, a Etnomatemática, favorece o relacionamento entre o professor e aluno, pois o professor trabalha a matemática a partir das ideias do próprio povo, levando em consideração situações reais; enquanto que o aluno terá seu conhecimento prévio respeitado e valorizado.

Trabalhar com tendência etnomatemática é fundamental, pois valoriza o conhecimento do povo, além de que permite problematizar o conteúdo ensinado nas relações políticas, culturais, econômicas e sociais. Problematizando o conteúdo assegura-se “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 76).

Por meio do conhecimento é possível intervir no mundo. Freire (2014) em debate com os missionários que atuavam junto com as comunidades indígenas

do Mato Grosso, questionou se realmente existia nos índios uma vontade de ler e escrever português, em que um dos participantes respondeu: “Eles sentiram muito a necessidade por causa da luta pela terra; para poder ir a Brasília, precisam tomar um ônibus, a Funai engana a todo momento...então, eles sentem muito a necessidade de aprender português por causa disso” (FREIRE, 2014, p. 50). O que é um excelente motivo, a escola outrora vista pelos indígenas como um lugar de opressão, agora se tornou um meio de luta pela sua autonomia e liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a chegada dos europeus e a imposição da educação escolar eurocêntrica como forma de “civilizar” os índios, esse povo começou a ser oprimido. Quanto à comunidade Kadiwéu, por um tempo eles viam a escola como lugar de opressão, mas graças a chegada do professor Giovani José da Silva, os índios desenvolveram interesse para estudar e por meio dos estudos viram uma forma de se impor, de serem autônomos e conquistarem sua liberdade, buscam uma formação acadêmica não por ganância, mas para proteger sua cultura, defender seus direitos, a comunidade e se defender, pois só assim podem se manter fortes e vivos.

A princípio, se percebe que a educação fornecida aos indígenas relembra a educação bancária, muito crítica pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire.

Quanto à educação da Matemática, se notou que os Kadiwéu possuem sua própria Matemática, que por muito tempo foi ignorada, mas que começou a ganhar seu lugar com a publicação da Cartilha de Etnomatemática “Kadiwéu – Nimatemática Ejiwajegi Matemática. Espera-se que as pesquisas na educação escolar indígena, especificamente no campo da Matemática, ganhem cada vez mais espaço nas comunidades acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 26 - 4 fev. 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Lei nº 12.612/2012, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jan. 2005.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/Global/Mari, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2014.

ISA. Instituto Socioambiental. POVO KADIWÉU. Acessado em 16 de maio de 2021; <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kadiw%C3%A9u>.

LEÃO, Marcelo Franco; KOEPPE, Cleise Helen Botelho. Abordagem CTS e cidadania na Educação Escolar Indígena: considerações dos índios professores em formação. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Natal, RN. Anais do XII ENPEC. Natal, RN: ABRAPEC, 2019.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda; JOSÉ DA SILVA, Giovani. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.I], v. 1, n. 19, p. 205-226, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. A contribuição de Paulo Freire para a Educação Escolar Indígena. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 253-262, jan. 2020.

MEDEIROS, Jocinéia *et al.* A Pedagogia da Autonomia e o ensino de Matemática. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 258-274, maio/ago. 2020.

NASCIMENTO, Tatiana Galietta; LINSINGEN, Irlan von. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência*, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da educação: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PIRES, Gilberto. **As fronteiras da educação indígena**: considerações de um professor Ejiwajegi sobre a escola intercultural. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

SANTOS, Claudio Roberto da Silva. **A Matemática Kadiwéu do passado e do presente**: séculos XVIII a XXI. 2020b. 37 f. Monografia (Especialização) - Curso de Mundos Nativos: Saberes, Culturas, e História dos Povos Indígenas, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2020.

SANTOS, Claudio Roberto da Silva. **O ensino da matemática entre indígenas Kadiwéu de Mato Grosso do Sul**. 2020a. 13 f. Monografia (Especialização) - Curso de Ensino de Matemática, Universidade Candido Mendes, São Paulo, 2020.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo (Org.). Kadiwéu Nimatematica Ejiwajegi Matemática. Secretaria de Estado de Educação de MS, s.d.

SILVA, Giovani José da. A Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história. Dourados: UFGD, 2014.

SILVA, Giovani José da; LACERDA, Léia Teixeira. A educação escolar indígena em perspectiva histórica: os Kadiwéu e a “pedagogia da violência” (segunda metade do século XX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCACAO. 3.. 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2004.

# EQUIPE GESTORA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA FREIRIANA

Edna Maria Palmerin Ferreira<sup>12</sup>

## INTRODUÇÃO

O capítulo em pauta tem como tema, equipe gestora escolar e educação de qualidade a contribuição do trabalho integrado na perspectiva democrática freireana, o estudo foi desenvolvido em Escola Pública no Estado do Amapá em que está implantado a gestão democrática desde 2014 e pela Lei 1503/2010 que trata da gestão democrática nas escolas públicas no estado do Amapá possibilitando eleição para escolha da equipe Gestora; que fazem parte o Diretor, Diretor Adjunto e Secretário (a) escolar.

O objetivo do estudo foi analisar a Importância do Trabalho Integrado da Equipe Gestora Escolar Eleita pelo processo Democrático que Fortalece a Qualidade da Educação com possibilidades de verificar os avanços alcançados com as atribuições desenvolvidas integradas pela equipe gestora escolar que impactaram na qualidade do ensino ofertado pela Escola, a partir de um novo modelo de gerenciamento escolar problematizando de que maneira o trabalho integrado da equipe gestora eleita democraticamente influenciará na qualidade da educação?

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica considerando a lei 1503/10 que trata da Gestão Democrática na escola Pública no Estado do Amapá, acervos documentais, o Enfoque é qualitativo baseado em Sampieri (2006), Alvarenga (2014), o desenho não experimental, o Nível da Investigação exploratório descritivo, o instrumento utilizado foi a observação baseado em Sampieri (2014), Alvarenga (2012), Marconi & Lakatos (1996), Mattar (1996).

---

<sup>12</sup> Doutora em Ciências da Educação (UNINTER). CV: <http://Lattes.cnpq.br/7965255080027270>

Os resultados obtidos indicam que a Equipe Gestora Escolar tem as atividades desenvolvidas comum no dia a dia, porém ainda precisa se fortalecer, afirmar -se diante das possibilidades que tem a equipe gestora escolar democrática em realizar trabalhos integrados administrativamente e pedagogicamente que tendem a melhorar a contribuir para uma educação de boa qualidade. O presente trabalho está assim organizado: Introdução, Desenvolvimento, as Considerações Finais e Referências.

O presente trabalho traz uma reflexão a respeito das atividades da equipe gestora escolar e educação de qualidade a contribuição do trabalho integrado na perspectiva democrática Freiriana que influenciam na qualidade da educação, haja vista que a gestão escolar é um dos pilares de sustentação da educação emancipatória, que busca educação de qualidade.

A equipe gestora é composta pelo Diretor, Diretor, Adjunto e Secretário Escolar eleitos através do voto direto embasado pela Lei 1503/2010 de 09 de julho de 2010, que trata da Gestão Democrática nas Escolas Estaduais no Amapá e, que selecionou através do plano piloto cinco escolas estaduais que tivesse implantado o Conselho Escolar, para participar do pleito. A discussão em torno do tema é relativamente novo, uma vez que existem várias pesquisas em torno da Gestão Democrática e Escolar conforme LUCK (2009): LIBÂNEO (2001) (2004): MENEZES (2001): VEIGA (2006).

Gestão Democrática escolar, pressupõe a participação efetiva dos setores escolares, sobre a qual está amparada por lei, Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Plano Nacional de Educação - PNE, Plano Estadual de Educação – PEE, a Lei 1503/2010, Constituição Estadual Art.285, Lei Estadual nº 0949/2005 Art. 6º, que possibilita o fortalecimento de variadas formas de gestão tanto na área do planejamento quanto na pedagógica financeira e administrativa, partindo desse princípio pode ser considerada um meio pelo qual todos participem do rumo que a escola deve imprimir à educação de maneira a efetivar decisões no processo contínuo de avaliação de suas ações ( GRACINDO, 2009).

Paro (2001 p. 52), afirma que a característica essencial da gestão é a mediação, possibilita a realização, posto que .as gestões democráticas não podem ser alcançadas de forma autoritária. Assim sendo o papel do gestor escolar é

muito mais que superação de problemas educacionais e administrativos financeiros. A Equipe Gestora deve apoiar as iniciativas da coordenação pedagógica, deve contar com o apoio da direção e dos docentes para ajustar os processos pedagógicos, e iniciar sua execução introduzir novas práticas, haja vista que a equipe gestora não trabalha sozinha isolada.

O movimento de democratização e qualificação da educação é um amplo e complexo processo, que tem como meta a mudança da prática em sala de aula e na escola. Neste, a equipe gestora tem um importante papel, dada sua influência na criação de um clima organizacional favorável, Vasconcellos (2002). Torna-se fundamental planejar não só quais serão os conteúdos, as estratégias ou metodologias a serem usadas durante o ano, mas aproveitar esse momento de construção coletiva, para definir bem os papéis e o que se espera de cada um.

Unindo-se esses atores, em um trabalho integrado, conjunto e harmonioso, em prol da educação e do estudante para a sua formação, teremos uma escola provocante no sentido de despertar habilidades, desenvolver competências e formar seres humanos aptos à conviver em sociedade de uma forma mais pacífica, porém, ativa e consciente. O primeiro passo do trabalho em equipe é estabelecer objetivos desejados e necessários a escola, que torna a equipe coesa com ações interligadas, o trabalho coletivo tem efeito na aprendizagem do estudante e na qualidade da administração da escola. Contudo é importante que cada ação tenha respostas e significados.

A ação pedagógica exercida pela equipe de Gestão Escolar no cotidiano da escola, deve estar atento a organização a política e a prática, três pontos importantes que influenciam no desenvolvimento das ações pedagógicas da escola. Hora (1994), afirma que o entendimento de que a principal função do administrador escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige, demonstra que o diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento a legislação que os rege, usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola.

## DESENVOLVIMENTO

Para Antunes (2008, p. 16) pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e, os processos, pelo qual a escola passa assim como sua própria história bem como articulá-los às suas determinações seus objetivos, rompimento do modelo autoritário, burocratizado e centralizador e a possibilidade de maior participação de todos, desde que todas as ações estejam intimamente articuladas ao compromisso sócio político com os interesses coletivos. Expressam e favorecem as ampliações da compreensão do mundo, a escola perpassa por cultura que são impostas pelos seus próprios usuários.

Ao concordar com o autor, entretanto através de um bom planejamento se faz necessário desde o início do ano letivo, com a participação de todos os envolvidos nesse processo de educar e desenvolver as competências e habilidades dos estudantes. Esses envolvidos não são somente os docentes, para discutir currículos e conteúdos afins, mas também toda a equipe gestora: diretor, diretor adjunto secretário escolar supervisão e orientação, profissionais não docentes, pais, alunos comunidade em torno da escola

Luck (2012), enfatiza que as habilidades e atitudes de lideranças perpassa pela atuação, a partir de uma visão abrangente do trabalho educacional, do papel da escola e dos processos de aprendizagem. Uma habilidade que deve ser mantida como um bom relacionamento interpessoal com todas as pessoas da escola. Haja vista ser um trabalho de integração onde a equipe gestora deve manter um ambiente de aprendizagem, um ambiente acolhedor de desenvolvimento de equilíbrio.

Ao observar a missão, a visão da escola a equipe gestora deve tornar um ambiente onde as práticas sejam de afetividade, de harmonia, solidariedade, paz, tornando o estudante competente, solidário, capaz de lidar com os conflitos, reconhecendo que deve construir um clima de confiança dentro da instituição.

A gestão escolar é um componente decisivo na eficácia da administração quando suas ações são apresentadas e que trazem mudanças que são consideradas necessárias para obter os resultados desejados e que certamente foram planejadas. Por estas supostas afirmações as ações da equipe gestora devem estar contribuindo para a qualidade da administração escolar.

Segundo Luck, (2009, p. 15) a equipe gestora deve adotar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora das competências dos perfis dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Na liderança que a equipe gestora apresenta deve estar em consonância com todos os setores distintos da escola para verificar os projetos exitosos de relação com ensino aprendizagem da sala de aula, que muitas vezes esses projetos são desvinculados da sala de aula.

Uma das ações mais importantes da gestão escolar é a construção, revisão e avaliação do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, um instrumento significativo dentro da escola e sua construção necessita da participação da comunidade escolar e em seu entorno, suas ações devem garantir uma escola cidadã em que todos devem participar, este é o plano mais importante dentro da escola.

O PPP deixa de ser considerado por especialistas, se tornando com relevância passa a valorizar a construção, a participação, o diálogo, e o poder coletivo local os quais exercem o poder democrático, o poder do diálogo das relações de igualdade, de intencionalidade fundamentando-se como os mais marcantes dentro do planejamento participativo, Pinto, (1995).

Outra importante ação que deve ser implantado dentro da escola que traz grandes avanços quanto a representatividade da comunidade presente na escola e a implantação do Conselho Escolar, pois deliberar sobre questões político pedagógica, financeira no âmbito da escola. Haja vista é também uma instancia de discursão e acompanhamento da demanda também a comunidade, Navarro (2004, p. 12).

A criação do Conselho escolar da escola é uma ação que deve ser refletida como peça-chave no desenvolvimento das atividades escolares, haja vista ser o representante de todos os segmentos existente na escola.

A participação, e a disponibilidade são fatores essenciais dentro do Conselho escolar haja vista não ser um cargo remunerado. Para Lombardi (2010, p. 22) a organização da escola está em constante processo de transformação, acompanhando a produção da existência dos homens, seu modo de produção,

e ao se transformar o modo de produção, e suas mudanças também são acompanhadas por toda organização social, jurídica e política.

O Regimento Interno Escolar é um documento legal, de caráter obrigatório, elaborado pela instituição escolar que fixa a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar do estabelecimento que regula as suas relações com o público interno e externo. Com origem na Proposta Pedagógica, conferindo-lhe embasamento legal, incorporando no processo de sua elaboração os aspectos legais pertinentes e as inovações propostas para o sistema de ensino, assim como as decisões exclusivas da escola no que concerne a sua estrutura e funcionamento, Menezes (2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996) prevê que o regimento escolar deve disciplinar os seguintes assuntos: a quem cabe elaborar e executar a Proposta Pedagógica e quem tem autonomia para sua revisão; incumbência dos docentes; estudos de recuperação; reclassificação, considerando a normatização do sistema de ensino; dias letivos e carga horária anual equivalente; classificação; sistema de controle e de apuração de frequência; expedição de documentos escolares; e jornada de trabalho escolar. Dentre determinações e Secretaria de Estado da Educação—SEED elaborou um Regimento Escolar padrão em que todas as escolas que não construiu seu regimento escolar sejam elas democráticas ou não, possam utilizar este regimento, que podemos considerar uma imposição já que não houve discussão ampla entre os gestores e comunidade escolar em geral assim como a voz do estudante o principal objeto do tema não se apresenta como participante.

Para Libâneo (2001), toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna geralmente prevista no Regimento ou em legislação específica estadual ou municipal.

O planejamento educacional é de extrema importância conforme observa Gadotti (2004). Planejar a educação é ação de extrema relevância para melhor organização do trabalho na escola, cuja existência só pode ser legitimada pela consecução, com eficiência, eficácia e qualidade, dos fins para os quais ela foi criada e é mantida pela sociedade. E ainda como afirma Gadotti;

Executar o Plano de ação e Reunião Pedagógica, administrativa e Financeira é uma das ações que a Equipe gestora apresenta e organiza no seu primeiro

encontro de docentes, pois, nesta reunião se solidifica com a participação da comunidade escolar todas as metas que a equipe gestora supostamente irá executar. Assim como a avaliação anual do Projeto Político Pedagógico nas áreas Pedagógica e Financeira, para que tenha um resultado do que foi executado através do projeto.

O Calendário escolar é também uma construção administrativa de extrema necessidade que disciplina e organiza o ano letivo, e um resumo deste calendário deve ser apresentado aos pais em reunião mensais de Pais e Professores, que para (MENDES, 2012, p. 27), quase sempre o calendário escolar trata somente dos dias letivos.

De acordo com Libâneo (2004, p. 100), a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios, procedimentos, para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido é sinônimo de administração”.

As ações inovadoras contribuem para o desenvolvimento do ambiente de trabalho e produzem alterações significativas na organização dos tempos escolares. Existe uma grande vinculação entre as organizações dos horários das atividades e as relações sociais. Sempre que interferimos, com sucesso ou não, em um aspecto modificamos o outro. Novas atividades desconstroem nossa rotina e estabelecem contatos com pessoas diferentes ao participar dessas ações podemos liderar processos importantes de mudanças na realidade. (DOURADO, 2001, p. 99).

A ação pedagógica exercida pela equipe de Gestão Escolar no cotidiano da escola, deve estar atento a organização a política e a prática, três pontos importantes que influenciam no desenvolvimento das ações pedagógicas da escola. Hora (1994), afirma que o entendimento de que a principal função do administrador escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige, demonstra que o diretor e a escola contam com possibilidades de , em cumprimento a legislação que os rege, usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola.

Todas as ações que a escola construir deve ter a participação da comunidade escolar. Uma ação que a escola deve realizar é exatamente a construção do plano de ação. Onde deve constar metas que elevam a qualidade do ensino. Nesta ação deve ser estabelecida a semana pedagógica um instrumento de apoio a ação pedagógica. O Calendário escolar, uma ação que levante os desafios, o planejamento por área de disciplina, planejamento do trabalho docente, é o momento de reflexão de como está sendo desenvolvido o ensino a aprendizagem dos estudantes. Verificação dentro do plano de ação se está contemplado a gestão democrática, práticas experimentais

Para Maximiano (1992), na organização se tem a capacidade de estruturar regular, é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos por meio de uma organização. Algumas ações amparadas por lei devem ser colocadas em primeiro plano Regimento Escolar, instrumento de organização administrativa e pedagógica, Calendário Escolar, Conselho Escolar, Projeto político pedagógico, implantação da Gestão Democrática – GDE, as salas ambientes como Biblioteca, Sala de leitura, Laboratório de Informática TV escola, são ambientes em que se constroem aprendizagens através de projetos interdisciplinares onde a Coordenação Pedagógica e a equipe gestora estão engajados nas suas execuções.

As ações que qualificam a educação perpassam pela ação financeira os recursos financeiros destinados a escola são administrados pelo responsável pela distribuição da merenda escolar, pelo material de manutenção, material didático, material de informática, material de escrituração necessário ao funcionamento da secretaria escolar. Nesta etapa inicial do ano letivo na qual são planejadas todas as ações sejam elas pedagógicas, financeiras, ou administrativas que serão executadas ou que se pretenda realizar pela escola.

Pela execução da transparência a equipe gestora deve anunciar a comunidade escolar a chegada desses recursos, priorizando nos seus gastos aquele que está em maior necessidade, precariedade.

O objetivo dessa administração deverá ser de atingir o fim pedagógico, ou seja, que o aluno tenha possibilidades de adquirir conhecimentos autonomia, ser crítico criativo e construir seus próprios objetivos de vida. Mas isso não é uma tarefa fácil, a equipe gestora escolar junto com a coordenação pedagógica

tem a incumbência de desempenhar esta tarefa favorecendo o aprendizado e o ensino dos alunos. Confirmando o que esclarece Libâneo (2005, p. 117):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos os domínios os conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”

E por meio das atividades pedagógicas consideradas relevante a escola estará desenvolvendo rotinas que irão contribuir para aprendizado de qualidade, e dentre estas atividades está a construção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico que segundo (ROSSA, 1999, p. 60), a elaboração do Projeto Político Pedagógico com frequência não é considerado uma atividade de rotina.

[...] o bom trabalho pedagógico é aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagem entre sujeitos, orientadas pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para a produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos (SILVA, 2009, p. 225).

Freitas (1994), enfatiza que a organização do trabalho pedagógico se apresenta em dois sentidos: o primeiro se refere ao trabalho pedagógico do docente em sala de aula e o segundo refere-se ao trabalho da escola de uma maneira geral. Assim, a organização do trabalho pedagógico nestes dois níveis de organização social traz o poder que se instala no interior da escola e principalmente da sala de aula.

Tornar a escola democrática hoje significa modificá-la, a fim de que cada vez maior parcela das camadas populares nela ingresse e permaneça. Dessa forma a escola poderá cumprir aquilo que lhe é específico, enquanto instância social que luta pela transformação: a socialização do saber.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Equipe Gestora Escolar Democrática dentro da instituição escolar, seja ela pública ou privada, carrega consigo responsabilidades no desempenho de seus papéis. Conduzir, intermediar as relações interpessoais do grupo, as ações pedagógicas, administrativas e financeiras, requer habilidades e competências.

Tornar a escola democrática hoje significa modificá-la, a fim de que cada vez maior parcela das camadas populares nela inserida; permaneça. Dessa forma a escola poderá cumprir aquilo que lhe é específico, enquanto instância social que luta pela transformação: a socialização do saber.

A equipe gestora precisa trabalhar de forma mais orgânica, visto que a própria escola é uma instituição que funciona como um organismo vivo, em que cada órgão tem sua função e se não está desempenhando de acordo com o que é esperado, todo o resto acaba não atendendo as expectativas. Portanto um trabalho integrado entre os membros gestores / docentes / estudantes / família, comunidade escolar é fundamental para o bom funcionamento desse corpo que é a escola.

Fazer uma escola atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes e oferecer uma educação de qualidade é uma responsabilidade da equipe gestora, que com seu empenho descentraliza as atividades, oportunizando todos os atores a desenvolverem atividades que auxiliem na elevação da aprendizagem do ensino de boa qualidade, garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar seria um pressuposto para se obter sucesso no desenvolvimento da educação de qualidade, a escola que está no seu segundo mandato de eleição para escolha de seus dirigentes, deve estar supostamente preparada para imprimir a sociedade resultados que fortalecem o aprendizado dos estudantes, haja vista que eleição de dirigentes escolares é apenas um dos componentes da gestão democrática do ensino público, é necessário eliminar os obstáculos que hoje tornam a escola não democrática.

Ao analisar o objeto central desta pesquisa, notadamente esta, desenvolve suas atividades rotineiras sem apresentar inovações, criatividade, a qualidade da educação que não é discutida, e sem percepção de uma educação inovadora, a escola possui todos os instrumentos de qualificação para desenvolver trabalho de qualidade, deixando esvaziar o seu potencial autônomo, e a participação

efetiva da comunidade, através desta análise se conseguiu alcançar os objetivos e confirmar que o problema levantado, esta escasso de iniciativa na formação e na aprendizagem do estudante que possibilite suas competencias sociais e pessoais.

Sugere-se para o alcance de uma educação de qualidade a equipe gestora escolar esteja afinada com o trabalho integrado junto a todos os segmentos da escola, imprimindo sempre uma postura crítica, com intervenções empreendedoras, no sentido de através de uma análise da diversidade dos fazeres existentes no contexto escolar, bem como nas considerações das opiniões divergentes, se construa um espaço democrático onde o exercício da cidadania seja uma realidade e os valores e as concepções de cada um, fortaleça a capacidade e habilidade dos que juntos contribuem para o desenvolvimento das atribuições da equipe gestora esteja a serviço dos que dela se beneficiam, toda a comunidade escolar e consequentemente a sociedade.

Assim sendo, a importancia do trabalho integrado da equipe gestora escolar eleita pelo processo democratico influencia na construção da educação é fato, sendo necessário refletir uma nova forma de gestar a escola, (re)elaborando, assim, concepções, ações, competências e os conhecimentos que permeiam este gestar, como os éticos e políticos, devendo evitar gestar para um grupo pequeno de profissionais, enquanto que outros assistem sem participar, falta articulação da equipe gestora, levando para mesa de dialogo o papel importante da democracia escolar.

Vale destacar que, a gestão pedagógica deverá estar constantemente promovendo ações que visam proporcionar o envolvimento de todos que se relacionam com a escola como, pais, funcionários, alunos, prestadores de serviços, entre outros. Portanto, ser um gestor pedagógico é ir além dos problemas burocráticos de cada unidade de ensino a pesquisa responde ao questionamento a educação de qualidade ainda precisa avançar pouca atuação no sentido que a integração do trabalho não está voltada para este foco tão importante necessita ser dialogada e focada no fortalecimento destas atividades as características democráticas não são pertinentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J A M, Os Conselhos Escolares e o Processo de Democratização; História, Avanços e Limites (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná - Curitiba

ALVARENGA, E. M. de. (2014). Metodología de La investigación cuantitativa y cualitativa – Normas técnicas de presentación de trabajos científicos. Edición gráfica: A4 Diseños, 2ª Edición, Asunción, Paraguay.

AMAPÁ, Lei 1503/2010 Assembleia Legislativa Sancionada em 09 de julho de 2010, publicado no Diário Oficial do Estado nº 4777.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal do Brasil. Brasília. GAB/CN, 2012. Disponível em: <[www.stf.jus.br/arquivo.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo.pdf)>. Acesso em 21.05.2017.

ANTUNES, A. (2002). Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar. Guia da escola cidadã – Instituto Paulo Freire. São Paulo. Cortez.

ARAUJO, ADILSON CEZAR DE, (2000). Gestão Democrática da Educação: a Posição dos Docentes – Dissertação. (de Mestrado de Brasília).

BASOSO, J; CARVALHO, L.M. (2009) La Gestión de Centros de enseñanza obligatoria em Portugal, In; Sallán, J.G. ( Coord), Lá gestion de Centros de enseñanza obligatoria em IberoAmerica . pp.126-137

BORDGMO, G; .GRACINDO R. V. (2001). Gestão da Educação: O Município e a Escola. In Aguiar, M. A. S. Ferreira. NSC (org) Gestão da Educação: impasses, Perspectivas, e Compromissos São Paulo Cortez.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Congresso Nacional. Brasília.

\_\_\_\_\_, (2004). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselho escolar: uma estratégia de gestão democrática da educação pública- Brasília MEC, SEB.

\_\_\_\_\_. (2012). Constituição Federal do Brasil. Brasília. GAB/CN. Disponível em: <[www.stf.jus.br/arquivo.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo.pdf)>. Acesso em 21.05.2017.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã 2ª ed.vol.24: Cortez Ed.1993. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs.). Autonomia da Escola princípios e propostas, 6ª ed. Cortez Editora, 2004.

HORA, D. L. de. (1994). Gestão democrática na escola. São Paulo: Papyrus.

LIBÂNEO, J C. (2001). Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, Goiania : Alternativa.

LUCK, H. (2012). Lideranças em Gestão Escolar. Petropolis, Vozes.

\_\_\_\_\_. (2009). Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competencia. PR Ed. Positivo.

- \_\_\_\_\_. (2000). (Org) *Gestão Escolar e Formação de Gestores* V. 17, n 72, Fev. Junho.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Et.al a Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar*. Rio de Janeiro, Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2005). *A Gestão Participativa na Escola*, 9ª ed. Petropolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional* 5ª ed. Petropolis RJ.
- NAVARRO, I. P. (2004). *Programa de Fortalecimento do Conselho Escolar, Distrito Federal*.
- PARO, V. H. (2001.). *Gestão Democrática na Escola Pública*. São Paulo, Ática
- \_\_\_\_\_. (2006). *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: \_\_\_\_\_. (2007). *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. São Paulo Ática.
- SAMPIERI, R. H. (org.). COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. 5ª Ed. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- SILVA, J M, *Estado e Sociedade Civil no Pensamento de Marx*, São Paulo, Papirus 1996
- SILVA, E C L, *Mapeamento dos Arquivos Escolares, História, Memória e Preservação de Documentos*, AGORA, Florianópolis, v 21n, 42 jan/juh p 111.125
- SAVIANI, D; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Autores Associados. Campinas, 2002. SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica- Primeiras Aproximações*. Autores Associados. 9ª ed. Campinas – SP, 2005.
- VASCONCELLOS, C. DOS S: (2004). *Planejamento: Projeto de Ensino aprendizagem e PPP*. São Paulo SP Libertad ed.

# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NUMA CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Elessandro Salustiano<sup>13</sup>

André Guilherme Brandão dos Santos<sup>14</sup>

Flávio Bispo de Lira<sup>15</sup>

Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva<sup>16</sup>

Tatiane Nogueira Santos<sup>17</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto se deriva de uma intenção em realizar investigações de forma introdutória sobre o pensamento do educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, comumente conhecido como Paulo Freire, focalizando sua teoria sobre tema Educação Libertadora, teoria esta que tem como seu principal pilar o diálogo, onde a comunicação acontece de forma horizontal, ou seja, o docente e o discente argumentam como iguais, problematizam e constroem juntos o conhecimento. Para que dessa forma, possam entender quais as relações de poder que agiram para produzir determinada representação ou aquele discurso que passa a ser tratado como verdade. A quem interessa a produção do discurso? Quem ganha com isso? Neste sentido, é factível considerar que existe uma preocupação didática num contexto de ensino nas aulas de Educação Física, na qual um recurso introdutório e didático possibilitará o docente a discutir sobre a importância de sua disciplina, sobretudo em como essa epistemologia possui papel de grande valia na construção desse conhecimento.

Assim, o objetivo deste texto é realizar apontamentos sobre como trabalhar com a Educação Física escolar sob o ponto de vista da Educação Libertadora de Paulo Freire. Desse modo, serão analisados livros e periódicos que tratam

<sup>13</sup> Mestrando em Educação (UFMT). Professor de Educação Física.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/6324924561926427>

<sup>14</sup> Mestrando em Educação (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/8605357739525133>

<sup>15</sup> Mestrando em Educação (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/8730888876018387>

<sup>16</sup> Mestranda em Educação (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/7168239796615576>

<sup>17</sup> Mestranda em Educação (UFMT). Professora de Matemática.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8345671168787179>

da Educação Problematizadora e da Educação Física Escolar, e verificar como essa disciplina deve ser trabalhada numa concepção de Educação Libertadora e Problematizadora.

Para tanto, foi realizado como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, na qual inicialmente foi escolhido um tema, seguido de prévio levantamento bibliográfico, posteriormente a formulação do problema, a elaboração do plano provisório do assunto, as buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, na base textual SciELO - *Scientific Electronic Library Online* e na base de dados BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Consequente realizou-se a leitura do material, resumo em forma de fichamento, organização dos assuntos a serem tratados e em seguida iniciou-se a redação do texto. Faz-se necessário informar que a produção desse circunscrito foi realizada com linguagem clara e objetiva, para que dessa forma a compreensão dar-se-á tanto pelo leitor de origem acadêmica, bem como pela comunidade externa, valendo-se de autores que corroboram cientificamente com as afirmativas descritas, assim como entendido por Prodanov e Freitas:

Convém lembrar que o texto deve ser redigido para ser entendido tanto pelo leitor visado (orientador/banca) quanto pelo público em geral, utilizando-se citações que sustentem as afirmações, atentando às normas formais de apresentação de trabalho acadêmico e aos princípios de comunicação e expressão da língua portuguesa. Para a coleta dessas fontes, empregamos a técnica de fichamento (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 55).

Do ponto de vista da forma de abordagem metodológica supracitada, será possível compreender de maneira crítica e reflexiva as abordagens teórico-metodológicas de Freire, além de reconhecer a importância desse grande pensador, pesquisador e educador brasileiro que em suas obras das quais seguem inspirando educadoras e educadores a assumirem uma postura mais ativa e crítica perante as injustiças do ensino visto como tradicional.

Medina (2007, p. 26), defende o processo de humanização e propôs a redefinição da área visando superar a preocupação exclusiva com o “físico” e os modismos do corpo condicionados pelos interesses da sociedade de consumo. O professor de Educação Física Escolar deveria adquirir uma consciência crítica de seu papel na sociedade. Logo, a educação libertadora, problematizadora, já

não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente onde deve haver a exigência da superação da contradição educador-educando (FREIRE, 2019, p. 94). Assim, nos confrontamos com o seguinte pensar, como trabalhar a Educação Física Escolar na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire?

Por derradeiro, no desdobrar-se das reflexões será apontado e discutido a concepção epistemológica crítica do conhecimento e os moldes em que ocorre o processo de construção docente, sob o prisma da libertação do ensino no desenvolvimento profissional advindo das concepções bancárias proposta pelo Banco Mundial, descritas por Freire e problematizadas através das Teorias Críticas, além da percepção das injustiças do ensino, das disposições propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

## REFERENCIAL TEÓRICO

### DA EPISTEMOLOGIA DOCENTE À DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para iniciar este tópico cabe destacar a seguinte questão, por que se falar em Epistemologia da prática profissional docente antes de pensar a didática das aulas de Educação Física? Mediante a tantas classificações existentes, para efeito de análise penso que a concepção não-propositiva numa abordagem cultural seja a mais adequada para essa pesquisa. Segundo Daolio (2018, p. 7):

Há algum tempo atrás o que existia na Educação Física era um predomínio biológico, não havia discussões sobre questões socioculturais na Educação Física. Somente quando a Educação Física passa a ser pensada a partir de referenciais das ciências humanas é que a discussão sobre o conceito de cultura vem a tona, pois até então, o corpo era visto somente como um conjunto de ossos e músculos e não expressão cultural; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a Educação Física era uma

área exclusivamente biológica e não podia ser explicada pelas ciências humanas. (DAOLIO, 2018, p. 7).

O conceito de epistemologia tem sua origem na composição grega “*episteme*” (conhecimento) e “*logos*”, (razão, explicação) e significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites (AUDI, 2004). A epistemologia é a teoria do conhecimento que estuda de modo reflexivo e metódico como um conhecimento foi construído, o que implica a construção de um juízo normativo acerca da sua história e legitimidade (NEIRA; NUNES, 2020, p. 25).

A construção do saber docente está vinculada a um método remoto, histórico, no qual inicia esse processo de formação docente ainda na escola, enquanto aluno, ou seja, a prática didática está relacionada com o que aprendeu na escola. Nesse sentido, muitas vezes o professor de Educação Física aparece como mero transmissor daquilo que a ele foi ensinado, o que torna as aulas de Educação Física apenas uma atividade pela atividade ou nas palavras de Freire (1996, p. 22), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, na qual somente a teoria é concebida por um discurso genericamente normativo-prescritivo e, somente a prática, se torna ativismo. Por vezes a formação superior não dialoga muito bem com a escola, e isso dificulta demais o trabalho docente.

Para Cavalcanti (2014, p. 985), a formação acadêmica e a produção de conhecimento científico pressupõem a pesquisa que por sua vez envolve a questão epistemológica, não sendo possível produzir conhecimento sem o aporte epistemológico e metodológico:

A falta de formação filosófica reduz a problemática da pesquisa científica a uma simples questão de opções técnicas relacionadas à seleção de alguns encaminhamentos, fórmulas ou receitas, apresentados nos tradicionais manuais de pesquisas. Esses “reduccionismos” poderão ser superados intensificando a formação filosófica dos educadores e principalmente sua formação epistemológica (GAMBOA, 2012, p. 105 citado por CAVALCANTI, 2014, p. 985).

O autor argumenta que quando estamos no campo da epistemologia, fazemos filosofia do conhecimento científico. Ao docente atuante na disciplina de Educação Física é necessário que conheça sua epistemologia para sair do senso comum, e assim, desenvolver um trabalho pedagógico com maior qualidade. Cavalcanti (2014, p. 986), afirma que uma boa e consistente formação epistemológica são um dos pilares para uma formação docente consistente, o que equivale dizer que a ausência ou o pouco investimento nessa área repercute negativamente no desempenho em sala de aula.

Ao docente é necessário entender a importância da teoria em sua prática docente, pois será através dela que o professor cria sustentação para seu planejamento, sua prática e sua reflexão. Medina (1990) entende que:

A tarefa do nosso profissional de Educação Física em sua função básica como agente renovador e transformador da cultura subdesenvolvida em que vive só poderá se concretizar por intermédio de uma prática. Somente as nossas ações é que poderão efetivar mudanças numa determinada situação. Aliás, seja qual for à área de atuação, nada acontecerá de fato à realidade existente se não houver uma prática dinamizando tal realidade. Contudo, qualquer prática humana, sem uma teoria que lhe dê suporte, torna-se uma atitude tão estéril (apenas imitativa) quanto uma teoria distante de uma prática que a sustente (MEDINA, 2007, p. 68).

Corroborando a isso, Rezer (2014, p. 191), parte da ideia de que a epistemologia se trata de uma possibilidade de compreender melhor o conhecimento do conhecimento (*episteme*) que “está” nas “coisas do mundo”, bem como, o que se deriva destas “coisas”, para além das opiniões, do senso comum e dos dogmas. Em sua tese de doutorado Rezer (2010) argumenta que há necessidade de trabalhar de uma forma mais aprofundada, com determinadas questões epistemológicas. Ou seja, há necessidade de um mergulho mais focado, que possa permitir aos estudantes (ou aos docentes, grifo nosso) compreenderem melhor o conhecimento que constitui a Educação Física, o que o autor chama de “dar um passo atrás”.

Considerando todos os autores citados até este momento e levando em conta os entendimentos sobre como uma epistemologia pode alicerçar a Educa-

ção Física Escolar, cabe levantar mais uma questão. Como seria a epistemologia pautada em Paulo Freire?

## EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PROBLEMATIZADORA

O ponto inicial parte do pressuposto de que respeito que o professor deve ter por seus alunos, sua história e sobretudo, sua cultura. De acordo com Freire (1996), pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, mas discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdo. Porque não aproveitar a experiência de que tem os alunos para discutir, por exemplo, por que o futebol feminino não é tão valorizado? Nos esportes, mulheres ganham menos do que os homens? E homens e mulheres não atletas, quem tem o melhor salário? Ou por que dificilmente se encontra uma quadra de Tênis nas praças de periferias da cidade? Isso quando há praças e espaços de lazer nessas regiões.

Quando se compreende a importância que se deve ter pelos conhecimentos trazidos pelos alunos, fica mais fácil entender que ensinar não se trata apenas de transferir conhecimentos. Aponta-se como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista, saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 47). Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* o autor trata a transferência de conhecimento de forma mais aprofundada, onde ele a chama de Concepção “Bancária” da Educação.

Na concepção “Bancária” de Educação, no qual Paulo Freire trata como uma forma “depositar” ou transferir conhecimentos como se os alunos fossem Vasilhas a serem preenchidas o autor compreende que não existe superação educador-educando, pelo contrário, entende-se o educador (opressor) como detentor absoluto do conhecimento colocando o educando em uma posição de passividade (oprimido) e colocando em prática a cultura do silêncio. Dessa forma, o autor detalha sua concepção no que concerne à Educação Bancária:

- a. O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;

- c. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f. O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g. O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i. O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2019, p. 82/83).

Ainda, segundo Freire (2019, p. 83), na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimula sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, mas a sua transformação.

Ao caracterizar a Educação Bancária, entende-se o que propõe a Educação Problematicadora. O quadro 1 que segue logo abaixo foi elaborado com a intenção de facilitar a compreensão sobre as diferenças entre Concepção “Bancária” de Educação e Educação Problematicadora.

Quadro 1 - Concepção antagonônica entre Concepção “Bancária” de Educação e Educação Problematicadora.

Concepção “Bancária” de Educação	Educação Problematicadora
Apenas transferir conhecimento;	Troca de conhecimento entre educador e educando;
Detém o poder (conhecimento absoluto);	Valoriza o conhecimento dos alunos;
Considera o educando como um ser vazio de conhecimento;	Ninguém é totalmente vazio;

Memorização mecânica;	Propõe uma educação que leve em conta os conhecimentos do educando;
Educandos que questionam (críticos) são considerados rebeldes;	Necessita do diálogo em educador – educando;
Concepção educador-educando não superada;	Superação da concepção educador-educando.

Fonte: FREIRE, 2019.

É importante ressaltar que as teorias de Paulo Freire citadas no quadro 1, andam sempre juntas como, por exemplo, a educação problematizadora, relação dialógica, consciência crítica e a aproximação educador-educando. Não seria possível realizar uma educação problematizadora sem a superação da contradição educador – educando e sem o diálogo, nesse sentido Freire (2019, p.95) afirma, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

## EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA COMO BASE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A conscientização, conceito-chave da pedagogia freiriana, implica fundamentalmente no desvelamento da realidade com o propósito de transformá-la. Consiste no “olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘dês-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29). Se valendo das palavras de Paulo Freire para iniciar este tópico, alguns questionamentos são de suma importância, por exemplo: que sociedade queremos no futuro? Que educação queremos? Que Educação Física Escolar almejamos? Como desejamos que seja a relação de nosso educando hoje com a sociedade amanhã? É interessante que essas e outras questões sejam formuladas no momento em pensamos a educação como um todo, pois fortalecer as bases teóricas é de suma importância para que o educador desempenhe bem sua atividade docente. Segundo Neira (2011, apud Françaoso e Neira, 2014, p.533), “a finalidade da Educação Física

na Educação Básica é, ainda hoje, um terreno de disputas, no qual diferentes grupos defendem seus interesses, buscando argumentos em princípios alheios ao campo educacional”.

Segundo o autor Medina (2007, p. 69):

[...] a superação de uma consciência comum convertendo-a em uma consciência filosófica cada vez mais crítica e, portanto, apta à transformação, implica necessariamente perceber, implícita ou explicitamente, que as relações entre nossas ações e reflexões são fenômenos que se completam e que embora possam ser consideradas de maneiras distintas, não se excluem.

O pensar a Educação Física através de correntes voltadas as áreas de humanas ainda é tarefa difícil, visto que, a formação do professor de Educação Física nas universidades ainda tem um forte predomínio das áreas biológicas. O autor Nunes chama a atenção para esse fato, “na maioria dos casos, o absoluto predomínio de disciplinas de cunho biológico contribui para desvirtuar a forma com que os futuros docentes elaboram suas representações acerca do ensino da Educação Física na escola” (NUNES, 2011 APUD FRANÇOSO E NEIRA, 2014, p. 522).

Para Nunes (2019, p. 30):

As teorias críticas chamaram a atenção para valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como um território em que a ideologia dominante impõe sua lógica (NEIRA, 2019, p. 30).

“Formar um indivíduo crítico”, este discurso está presente em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse é o desafio colocado ao professor, que por vezes sente-se incapaz de mobilizar sua disciplina para realizar tal intento. “A Educação Física, como disciplina componente do currículo escolar, deve contribuir para esse processo de formação crítica” (PIRES et al., 2017, p. 116).

A BNCC não se aproxima do pensamento freireano, uma vez que, a educação libertadora entende que o educando é visto como sujeito da própria

história num processo de reflexão que visa sua transformação. Sendo assim, não convêm a pedagogia libertadora ficar “amarrada” a conteúdos inertes que muitas vezes não condiz com a realidade dos alunos.

Segundo Delizoicov (2003, citado por Poli, 2007, p. 165), a dinâmica da educação problematizadora trata-se efetivamente de uma práxis; de uma metodologia teorizada que se efetua em cinco etapas, conforme o organograma abaixo:



Fonte: POLI, 2007.

Num primeiro momento da práxis educativa libertadora, através de fontes secundárias e conversas informais com os sujeitos locais, se realiza a primeira aproximação e coleta de dados. Nesta fase é necessário um comprometimento afim de estabelecer uma relação de confiança. Segundo Poli (2007), a segunda fase começa precisamente, quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições. A análise aqui necessita fundamentalmente do amparo do olhar sobre a constituição humana no processo de vida social histórica.

Na próxima etapa – Diálogos e Descodificações – se torna necessário a participação dos representantes da comunidade, pois o diálogo entre os saberes é uma marca importante no processo de descodificação. Um momento, sem dúvida, de constituição de novos modos de compreender a realidade através do uso da palavra (POLI, 2017, p. 168). Depois de encerrado o processo de descodificação, inicia-se a etapa de redução temática, onde é iniciado os estudos

dos achados advindos das descodificações. Segundo Poli (2017, p. 171), “Freire ainda chama a atenção para o fato de que neste momento de redução temática podem ser acrescentados temas importantes que não foram sugeridos pelo povo durante a investigação. São os chamados ‘temas dobradiças’”. Todo o processo culmina com o trabalho em sala de aula, todo esse movimento irá gerar uma nova codificação que deverá ser descodificada nas situações de sala de aula através da dialogicidade e da problematização dos conteúdos (POLI, 2017, p. 165).

Enfim, a práxis na Educação Física exige a vivências das manifestações corporais, de uma maneira que não seja restringido apenas a movimentos mecânicos. O docente e o discente devem ter bem claros que as aulas são um campo aberto ao debate, e “conceber as práticas corporais no plano da cultura é o que permitirá ao currículo da Educação Física inspirar-se no legado freireano” (FRANÇOSO E NEIRA, 2014, p. 535).

## METODOLOGIA

Após a escolha do assunto, foi realizada a revisão de literatura sobre o tema afim de escolher o método mais apropriado para esta pesquisa, neste caso, a pesquisa bibliográfica. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), “é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”. Tendo definido o ponto de partida, iniciamos analisando livros, artigos científicos e documentos. E não desconhecendo os avanços da tecnologia da informação, também foram analisados arquivos eletrônicos como facilitadores para a agilidade da investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo foi construído com o objetivo de descobrir caminhos e formas de trabalhar a Educação Física Escolar numa perspectiva voltada as teorias de Paulo Freire. No decorrer do trabalho alguns temas foram abordados, como por exemplo, a importância de um aprofundamento epistemológico dos temas voltados para o ensino da Educação Física Escolar.

O professor de Educação Física deve adquirir uma posição mais crítica de seu papel na sociedade, trabalhando com uma abordagem que ofereça con-

teúdos trabalhados e pensados de forma problematizada nos quais os estudantes pensem de forma crítica, criem suas argumentações e cresçam junto com o docente, compreendendo a representação dessas abordagens no processo de ensino aprendizagem sob a perspectiva de uma metodologia dialética-dialógica como proposta por Freire.

A partir disso, com estudos epistemológicos críticos o docente será capaz de desenvolver uma base para que as aulas de Educação Física não sejam vistas apenas como atividade pela atividade, que a importância dessa disciplina não seja considerada apenas como um momento recreativo, mas sim como um momento de desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo, sobretudo refletindo e utilizando o conhecimento dos estudantil, bem como a cultura corporal expressa por eles, para que assim a troca de conhecimento seja mutuamente construída com qualidade e agradável tanto para o educador como para o educando.

Dessa forma, o docente ao realizar as aulas de Educação Física com base numa pedagogia libertadora problematizadora deve estar ciente de que os alunos também têm uma história e possuem conhecimentos que podem ajudar o docente em seu crescimento profissional e pessoal, os conteúdos transmitidos aos estudantes devem instigá-los a pensar de forma crítica fazendo com que reflitam sobre o seu lugar no mundo.

## REFERÊNCIAS

AUDI, Robert. Dicionário AKAL de Filosofia. Madrid: AKAL, 2004.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, out./dez., 2014.

DAOLIO, J. Educação Física e conceito de cultura – polêmicas do nosso tempo. Editora Autores Associados Ltda, Campinas/SP: 2018.

FILETI, Paulinne Pires et al. O pensamento de Paulo Freire e a Educação Física: primeiras aproximações. Anais do EVINCI – UniBrasil. Curitiba, v.3, n.1, p.116, out: 2017.

FRANÇOSO, S. e NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. Rev. Bras. Ciên. Esporte. Florianópolis, v.36, n. 2, p. 531- 546, abril/junho 2014. Retirado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00531.pdf> Acesso em: 23/05/2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática pedagógica. ed.41, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia do oprimido. ed. 68ª, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

MEDINA, João Paulo Subirá. A educação física cuida do corpo... e “mente”: bases para renovação e transformação da Educação Física. ed. 22ª, Campinas: Papyrus, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões políticas, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE. v. 5, Organizadores – Fabiano Bossle, Pedro Athayde, Larissa Lara. Educação física escolar. Edufrn: Natal, 2020. Retirado de: [http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20escolar%20\(Ci%C3%A2ncias%20do%20esporte,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20em%2040%20anos%20de%20CBCE%20-%20v.%205\).pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20escolar%20(Ci%C3%A2ncias%20do%20esporte,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20em%2040%20anos%20de%20CBCE%20-%20v.%205).pdf) Acesso em: 23/05/2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural – inspiração e prática pedagógica. ed.2ª, Paco Editorial: Jundiaí [SP], 2019.

POLI, Solange Maria Alves. Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007. Retirado de: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/publico/Capitulo4.pdf> acesso em: 223/05/2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo – RS: Feevale, 2013.

REZER, Ricardo. A epistemologia nos cursos de Educação Física – experiências e desafios (O contexto da Unochapeco). Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.36, n.1, p.189-204, jan./mar. 2014.

\_\_\_\_\_, Ricardo. O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

# ARTICULANDO SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES A LUZ DE PAULO FREIRE

Eliana de Toledo Almeida<sup>18</sup>  
Maria Delourdes Maciel<sup>19</sup>

## INTRODUÇÃO

Início essa escrita convidando a pensar sobre a contemporaneidade presente na teoria de Paulo Freire, iremos potencializar a reflexão a partir de dois pontos que precisam ser salientados na prática docente contemporânea sobre os desafios e as possibilidades da educação escolar ligado a integração das tecnologias da informação e da comunicação no currículo escolar e a presença desta abordagem já na teoria de Paulo Freire.

O primeiro ponto refere-se às dissonâncias em relação as práticas aplicadas na escola e as questões sociais, na medida em que as práticas são associadas ao currículo escolar. O segundo, refere-se ao posicionamento político e crítico que a escola deveria assumir em relação ao uso de tecnologias que possam potencializar a inclusão na educação em nossa sociedade, posto que, a inclusão é antes de tudo uma prática social que envolve a compreensão de identidade, diversidade e diferenças que se aplicam nos vários campos de convivência humana, portanto deve ser apreendida e exercitada e neste contexto essa discussão passa pelo uso da tecnologia e a prática docente.

Vivemos um momento na sociedade que favorece práticas que busquem nas questões ambientais, por exemplo, possibilidades que podem favorecer práticas inovadoras.

Há de se lembrar que, ao longo da história da educação, foram muitas as transformações sociais que modificaram a educação e suas práticas de cidadania.

As hipóteses educacionais de Paulo Freire, enraizadas em vários países sinalizam para o desenvolvimento de competências que não se limitam ao

---

<sup>18</sup> Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/6670224039891780>

<sup>19</sup> Doutorado em Educação (PUC-SP). Professora Titular I (UNICSUL).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9020895389257636>

treinamento de habilidades, a abordagem ética e o propósito pautado na crença de que o ser humano tem essa “vocação” de sujeito da história envolvido no fazer educacional, O trabalho de Freire reforça o projeto-político pedagógico como uma forma de reconstrução da sociedade atrelado a uma necessidade de participação dos que hoje encontram-se silenciados pela cultura do silêncio.

Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.

Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo. (FREIRE, 1987, p. 14)

Nesta abordagem como pode ser lido no livro “Pedagogia do Oprimido” Paulo Freire aponta em seu método o desenvolvimento da capacidade pensar logicamente e a partir desse pensamento colocar o alfabetizando em condições de ressignificar criticamente as palavras de seu mundo e isso vai além da alfabetização.

## DESENVOLVIMENTO

De certa forma a transformação digital e a revolução digital das últimas décadas trouxeram, de maneira generalizada, imensas possibilidades para novas formas de sociabilidade e de expressão pública e essa afirmação busca estabelecer diálogo com a definição de alfabetização de Paulo Freire, devemos pensar nas possibilidades de diálogo presentes na sociedade contemporânea e as várias possibilidades presentes nestes movimentos.

Essas possibilidades devem ser consideradas numa perspectiva dialética. Em que os processos educacionais foram se construindo em meio a muitos conflitos e à dualidades constantes envolvendo as políticas públicas que normatizam o currículo escolar e envolvem teorias e práticas que, em sentido mais amplo, nasceram em uma sociedade primitiva que tinha como principal objetivo a não existência de educação na forma de escolas, mas a tipos de educação que garantissem ora a formação integral do aluno, ora a formação para a guerra, ora formação para o trabalho, ora a formação para a cidadania.

Em comum, essas práticas educativas tinham como princípio o ajustamento do indivíduo ao meio social por meio de regras educativas bem estabelecidas.

Decerto que, atualmente, outros fatores implicam na aderência das regras escolares e das regras sociais para os alunos, e que estão ligados a fatores externos dos escolares como a baixa autoestima dos alunos e a situação socio econômica que interferem no envolvimento que eles passam a ter com a escola, os amigos, professores e gestores. É possível observar quando lemos Kavale e Forness, que é recorrente no ambiente escolar que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são regularmente avaliados como: menos populares, menos cooperativos e mais rejeitados pelos seus colegas de classe atividade acadêmicas. Por conseguinte, são esses alunos que reagem de forma mais violenta às provocações no ambiente escolar ou mais timidamente no momento de tomada de decisões, já que tornam-se excluídos pelo grupo e classificados conforme estereótipos relacionados a capacidade cognitiva, comportamental e formativa.

São situações geradoras de conflitos que interferem diretamente na formação dos alunos e nos processos excludentes e que refletirão, posteriormente, na capacidade de afirmação deles como cidadãos conhecedores de si e de seus direitos.

Dessa forma, os conflitos relacionados às práticas educativas que buscam ajustar os alunos ao ambiente físico e social da escola e nos levam a questionar, como nossas escolas estão se preparando para conviver com um universo social permeado pelas questões ambientais e tecnológicas que interferem em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, diante destas mesmas questões como a prática docente propõe garantir a equidade e o posicionamento crítico de alunos do Ensino Médio diante de uma nova reorganização educacional, como por exemplo a Reforma do Ensino Médio.

Tem-se por hipótese que as escolas estão preparadas para promover ações afirmativas e comprometidas com a formação autônoma dos alunos, na medida em que são elas que acompanham o desenvolvimento cognitivo, formativo e humano dos indivíduos que orbitam em seus espaços.

Paulo Freire coloca a necessidade de perceber o professor e sua prática como forças que estão em constante transformação e para isso precisamos entender que o professor forma, (re)forma, sendo assim a prática pedagógica;

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendiz em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 13).

Foram as práticas pedagógicas e a observação do cotidiano escolar que nos permitiram ver que o aluno do Ensino Fundamental II, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Médio, apresenta um grau acentuado de criticidade e otimismo, estimulado pela nova fase escolar e pelas possibilidades que a conclusão do Ensino Médio pode oferecer. Esse otimismo e criticidade vão esvanecendo à medida que, ao ingressar no 2º ano do Ensino Médio, o controle a que ele é submetido dentro da escola e a necessidade de aceitação pelo grupo escolar a que pertence pesam no cotidiano escolar dele. Por conseguinte, diante da impossibilidade de reação às ações impositivas e às regras disciplinares impressas pela gestão da escola e justificadas pela necessidade de controle do grupo, levam à apatia. Sentindo-se desmobilizados diante do descaso para com as reais necessidades do grupo esses alunos tendem ao desinteresse pela escola e seu papel formativo. Essa relação com a escola é também excludente já que, foge do contexto da humanização e da aceitação do outro como princípio formativo. Sendo assim;

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenececer; em que pese o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do con-

teúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo. (FREIRE, 1996, p. 14).

Ao sentir-se excluído o indivíduo sente suprimido o seu poder de ação na sociedade. Cabe lembrar que a escola deveria promover situações que garantissem a equidade de seu grupo mediante ações didáticas conscientes e ativas, dentre elas o uso das tecnologias em seus diversos contextos.

Atualmente, o contexto escolar nos revela diariamente a necessidade de pautarmos nossas ações em práticas que envolvam estratégias diferenciadas na sociedade do conhecimento e da informação, bem como textos que apresentem perspectivas e desafios sobre o currículo na escola. Esse ponto da importância do papel do educador na dimensão do conhecimento, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo como podemos ler Freire.

Diante desta perspectiva entendemos que a prática do professor deverá transcender um modelo de repetição ou de memorização e ao pensarmos em envolver todas as possibilidades tecnológicas no dia a dia do professor, o professor contemporâneo que convive hoje com esse desafio já apontado por Freire em 1996 no livro *Pedagogia da Autonomia*. Ao encarar o desafio de construir uma prática inovadora sem cair no risco de exigir em suas aulas o uso apenas software e ou apostilas com passo a passo. A popularização dos computadores pessoais, as facilidades de acesso à internet se apresentam alinhado a constante inovação tecnológica que hoje chegou a sala de aula e desafiam ao professor a propostas que integrem escola, currículo e tecnologia

São essas as práticas que tendem a conscientizar os alunos em seus papéis como agentes históricos transformadores. Ao mesmo tempo, são elas capazes de desconstruir estereótipos, diminuir a sensação de desrespeito a diversidade e as vontades e de legitimar as práticas pedagógicas e suas finalidades oferecendo sentido a escola e as ações formativas e que devem ser alinhados ao currículo escolar.

Proponho, portanto, o repensar das práticas formativas oferecendo voz aos educandos e ouvindo sua realidade e, mediante a criação de espaços de diálogo, acompanhar o desenvolvimento humano enquanto educadores. São essas ações

que podem oferecer mecanismos de resistência à certas práticas educativas e comportamentais alocadas no campo da intolerância, violência e da exclusão.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. (FREIRE, 1996, p. 49).

No entanto, no inconsciente escolar, a punição persiste como forma intimidadora e a escola, pautada pelo espectro da disciplina, ainda faz uso de mecanismos punitivos para coibir ações detrativas que levam a exclusão.

A reflexão hora proposta coloca em questionamento as narrativas críticas tão essências na teoria marxista, sugerindo uma análise do currículo. O papel da escola passa pela necessidade de criação de oportunidades de criação de sentidos que envolvam ações democráticas de ação coletiva. Neste sentido a de se pensar na prática docente como espaço de ações criativas que estejam carregadas de intencionalidade.

O currículo nesta perspectiva se apresenta como espaço político-pedagógico que dará voz a saberes e produz práticas pedagógicas que potencializam a construção de saberes.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 1996, p. 51).

O currículo na medida em que se apropria de etapas e de processos pedagógicos contribui para a construção de sentidos em que em muitos momentos da educação ele diversifica-se para atender as divisões de trabalho exigidas pela

sociedade fragmentado para dar conta destas exigências. Envolvidos em uma realidade que contrastante envolvendo interesses, ideologia, currículo se matem o desafio de colocar a escola com espaço de formação. Boa parte desta responsabilidade estava centrada na formação do professor que neste contexto de sociedade de transformação precisa estar em constate movimentos de aprendizagem. Segundo Nóvoa 2007, p. 161, [...] a identidade do professor é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Neste sentido a construção uma pedagogia crítica é aquela que permitirá que o aluno busque no interior da escola respostas didáticas para o exercício da crítica a partir de situações concretas vividas pelo aluno (LÍBÂNEO, 2001, p. 64);

O currículo adequa-se para atender as exigências da sociedade e para isso sofre uma fragmentação para atender esse contexto apresentado como forma de orientação cultural e ideológica, o currículo que passa a ser um instrumento de mediação da ordem social e junto ao indivíduo.

No livro *Escola, Currículo e Avaliação*, 2008, a escola passa por grandes desafios o currículo articulados ao seu tempo e um deles a revolução industrial já nos apresentou a potencial adequação que as escolas tem em atender as demandas da indústria. Hoje vivemos um outro grande desafio que se apresenta e o uso das tecnologias em sala de aula, as tecnologias estão presentes em todo o mundo, nos negócios empresariais, nas faculdades, no campo, nas cidades, nos transportes e em todos os seguimentos do círculo. A tecnologia está cada vez mais sendo utilizada auxiliando os professores nas pequenas questões do dia a dia promovendo a interação entre alunos e professores. Hoje o aluno que a escola recebe já nasce com a tecnologia presente em sua vida, entendem com muita rapidez a funcionalidade de aplicativos e essa realidade social cada vez mais cresce e se consolida.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nós fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. (FREIRE, 1996, p. 52);

Essa realidade faz com que a assimilação seja muito rápida para esse aluno que nasce neste contexto. Nota-se que as escolas geralmente ainda não estão conectadas como necessário, mas também é sabido que esse movimento de é inevitável tendo em vista a revolução tecnológica que se faz presente na sociedade tecnológica.

O desafio da aprendizagem com uso das tecnologias passa também pelas novas formas de aprender tendo em vistas as habilidades exigidas para esse contexto educacional isso se faz com um olhar atendo a formação constante do professor, mas é importante termos a clareza de que a tecnologia na sala de aula é um instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Nossas escolas precisam desenvolver a dupla função como o acesso de todos e o respeito as diferenças.

O envolvimento da tecnologia no cotidiano da educação tem sido encarado como um avanço eficiente dentro do dia a dia da sala de aula pois contribuem para legitimar novas formas de organização da sala de aula e promovem novas formas de pensar a educação. Essas novas formas de pensar a educação precisam estar alinhadas a intencionalidade específicas presentes em nossa sala de aula, professores e alunos precisam estar comprometidos com a definição destes novos caminhos promovendo a capacitação adequada para o contexto social no qual estamos inseridos. O uso das tecnologias passa a auxiliar os professores na busca dos objetivos propostos proporcionando a possibilidades de formas diferenciadas de evidenciar os objetivos alcançados. Paulo Freire já afirma a impossibilidade de neutralidade na prática docente;

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer

forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 1996, p. 53).

## QUADRO METODOLÓGICO

AUTOR	METODOLOGIA
FREIRE (1996)	O método de Freire aborda desenvolvimento da capacidade pensar logicamente e, a partir desse pensamento, colocar o alfabetizando em condições de ressignificar criticamente
KAVALE & FORNESS, (1996)	Kavale e Forness afirmam que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados como menos populares, menos cooperativos e mais rejeitados pelos seus colegas de classe em atividades acadêmicas.
NÓVOA (2007)	Nóvoa nos convida a refletir sobre a identidade do professor como um lugar de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão
LIBÂNIO (2001)	Libânio nos apresenta a pedagogia crítica como aquela que permitirá que o aluno busque no interior da escola respostas didáticas para o exercício da crítica a partir de situações concretas vividas pelo aluno
BONFIM (2010)	Bonfim retoma a necessidade de clareza sobre os grandes desafios o currículo articulados ao seu tempo

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto inicialmente pensar sobre todas essas formas de aprendizado resultam em novos conhecimentos e inovações e essa tendência na educação se constitui ao longo da própria história da educação. Não é de hoje que a educação tem se adequada as mudanças sociais e econômicas da sociedade e esse movimento de interação com a sociedade está ligado ao papel da escola de preparar para a vida em sociedade, porém nossa sociedade está em constante transformação e isso potencializa a necessidade de transformação da escola.

Quando pensamos em transformação da escola não podemos deixar de pensar em transformações na prática pedagógica da escola e antes disso no currículo escolar. Quando olhamos para a história do currículo escolar no Estado de São Paulo, em 1974, por exemplo a secretária do estado de São Paulo já desenvolvia um guia de ensino para os professores contendo disciplinas como sugestão para um núcleo comum de Ensino. Essa organização em 1974 a Lei de Diretrizes e Bases onde encontram-se especificidades nos próprios guias curriculares dão a narrativa da abordagem tecnicista presentes naquele momento, dito isso é importante ressaltar que hoje vivemos um outro contexto educacional no qual as questões que busquem garantir a equidade.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 1996, p. 57);

Hoje nos deparamos com um novo desafio e para a construção de pontes entre escola, currículo e tecnologia teremos que desenvolver um olhar globalizado nas abordagens presentes na sala de aula e neste contexto que deveram alicerçar suas ações em identificar a intencionalidade presentes nos objetivos propostos em sala de aula a fim de potencializar através dos conhecimentos adquiridos o professor e os alunos e a escola de caminhos. O uso da tecnologia pautado na teoria de Paulo Freire permitirá uma ação pedagógica rica em acesso a diferentes

culturas, formas de aprender, pensar e agir garantindo a equidade no processo educacional. O desafio que nos é apresentado neste contexto então passa pela demonstração do uso destas tecnologias em um movimento de aprendizagem constante atento a falta de neutralidade presente na educação;

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala. (FREIRE, 1996, p. 60)

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei De Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). CURRÍCULO ESCOLAR: DIMENSÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS. Ed. Edufma. 2010.
- FRELLER, C. C., CROCHIK, J. L. KORATSU, L. N. DIAS, M. A. L., & CASCO, R. (Orgs.). Inclusão e Discriminação na Educação Escolar. Campinas, SP: Alínea. (2013).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- KAVALE, K. A., & FORNESS, S. R. (1996). Social skills Deficits and Learning Disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 29, 226-237.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 3ª ed. – Goiânia/GO Editora Alternativa, 2003.
- MANTOAN, Maria TERESA E. Inclusão Escolar; O Que é? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de Professores. 3. ed. Porto: Porto Editora. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, (Col. Polemicas do Nosso Tempo; vol. 5) 94 p.2001.

SAVIANI, Dermerval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.7. ed. Campinas, Autores Associados. ( Col. Polêmicas do Nosso Passado; vol. 40. 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

STEBAN, Maria Teresa (Org). Escola, Currículo e Avaliação. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez,2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos ee Identidade: Uma Introdução. As Teorias do Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAROUCO Liane, Margarida Rockenbach, Abreu Cristiane de Souza. (ORG) Mídias Na Educação: a Pedagogia e a Tecnologia Subjacentes. 1º ed. Editora Evangraf 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Psicol. USP vol.25 no.2 São Paulo May/Aug. 2014.

# FREIRE: ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE

Fábio Moreira Aksacki<sup>20</sup>

## INTRODUÇÃO

Freire nos dá aporte teórico para pensarmos/repensarmos a educação na Modernidade e na Pós Modernidade. O contato estabelecido e o diálogo produzido/tecido a partir de sua literatura nos faz afirmar que a escola está situada em uma zona de fronteira: Entre a Modernidade e a Pós Modernidade, isso porque vivenciamos um espaço/tempo de transição, mudanças/transformações, permanências & rupturas que afetam a escola e o mundo. Ao propor este diálogo pautado em obras Freirianas estendo o convite a outros autores que por meio de seus escritos contribuem para com o processo de fundamentação teórico-metodológica tornando consistente nosso embate teórico e permitindo-nos tecer uma rede de relações e conversações que possibilite-nos firmar toda uma estrutura de pensamento concretizando assim, em nós uma educação na perspectiva freiriana. O Artigo baseado em obras freirianas pautado na pesquisa bibliográfica, bem como nas vivencias experienciadas no cotidiano da escola está estruturado em três pontos de análise e discussão: o Ponto de Partida: onde empreendemos toda uma reflexão acerca da mentalidade histórica que vigorou na modernidade, mentora de uma educação que influenciou e foi influenciada por todo um conjunto de acontecimentos históricos, sociais, políticos, econômicos predominantes e que por meio das ações humanas empreendidas, movidas pelo capitalismo e pelo progresso desenfreado nos conduziu a experiências trágicas/dolorosas /perturbadoras mas que também permitiu e possibilitou a evolução humana imbuída de alegrias e esperança. Esperança de que tudo que estamos vivenciando vai passar, e uma nova ordem se revelará.

O Processo: Onde, embasado pelo cenário desenhado no ponto de partida e pautado na raiz freiriana: O ser inconcluso/inacabado (FREIRE, 1979, p. 14) que é o homem vislumbramos a partir de fios da escrita freiriana desvelar pistas

<sup>20</sup> Especialização em Coordenação Pedagógica (UFES). Professor Pedagogo (SEDU-ES). CV: <http://lattes.cnpq.br/3630813278639119>

de uma educação que contribuirá na construção de uma nova escola, de um novo sujeito/cidadão \_\_O Homem\_\_ na eterna busca/procura por um mundo melhor: Um mundo para cada tempo histórico, já que a trajetória humana é cíclica, e seu ponto de partida será sempre o homem inconcluso/inacabado (FREIRE, 1979, p. 14).

O Ponto de Chegada: O ponto de chegada será o encerramento de mais um processo histórico e o prenúncio de um novo tempo histórico, embalado por uma mentalidade histórica própria do momento vivenciado, onde o ator social principal será o homem, aquele sujeito/cidadão inconcluso/inacabado (FREIRE, 1979, p.14) de outrora na eterna busca por ser mais, pois em evolução. Sempre. A trajetória humana então, é cíclica. O Ponto de Chegada, será sempre “Um ver o lugar primeira vez”.

## O PONTO DE PARTIDA

Início nosso diálogo me reportando à modernidade, onde a escola foi moldada, projetada/arquitetada/concebida/construída, teve sua origem/vida. Garimpendo os escritos de Canário (2005, p. 61) encontro a definição de Escola:

A escola é uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que balia o início da modernidade e q introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer, a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar – se hegemônica (CANÁRIO - 2005, p. 61).

A educação Dominante (SANTOS-2009, p. 60) que vigorou neste tempo histórico: A Modernidade, influenciou e foi influenciada pelos acontecimentos históricos próprios desse tempo (Sociais, políticos, econômicos). Vivenciava-se a sociedade industrial. O capitalismo se consolidava como sistema socioeconômico dominante. A massa popular adentra o espaço escolar e a missão da escola segundo Silva (2000, p. 37) era desenvolver habilidades e competências que permitissem a preparação do homem para a vida adulta. O sujeito/cidadão formado nessa época refletia as exigências do mundo maquinico e assemelhava-se a ele: Compartmentado, dividido e fragmentado.

Sabe-se que na modernidade o homem se percebia como sujeito externo a natureza, o sujeito/cidadão formado nesse contexto histórico não se percebia como parte integrante da natureza, seu lema segundo Najmanovich (2001) era “conhecer para explorar”, uma vez que, a modernidade estava pautada no progresso. Assim, como a escola moderna estava associada a uma fábrica, o homem moderno estava associado a uma máquina. Era um sujeito desencarnado (NAJMANOVICH, 2001), isento de emoções, que ao adentrar o recinto escolar teria que se despir de todo o seu aparato cultural, de toda a sua subjetividade.

Por suas características: territorializada, compartimentada, dividida a educação moderna formava um sujeito/cidadão acrítico, passivo e resignado, destituído do poder de agir com lucidez (MORIM-2002, p. 43).

Todo o progresso empreendido na modernidade trouxe benefícios à humanidade, mas também malefícios, sobre isso Silva (2000, p. 121), menciona:

Em nome da racionalidade instituíram-se sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração e que as estruturas estatais e industriais capitalistas geridas por critérios racionalistas produzem sofrimento e infelicidade. Coloca em dúvida a concepção de progresso por não considerá-lo algo necessariamente desejável e benigno visto que o pretensão domínio da natureza e o avanço da ciência e da tecnologia apesar de inúmeros benefícios resultaram em subprodutos indesejáveis (SILVA-2000, p. 121).

Como o processo de planetarização que provoca no século XX duas guerras mundiais, dois grandes acontecimentos que segundo Morin (2002, p. 70-71) nos foram legados e que se caracterizaram por massacres, deportações, fanatismo e que nos deixou como herança a morte que com a evolução humana se torna mais presente em nosso mundo devido em primeira instância a invenção das armas nucleares e em segunda instância a morte ecológica oriunda da degradação ambiental. Diante de toda evolução humana, o homem precisa se entender nesse momento como um ser limitado que através das suas ações sem limite está nos conduzindo à destruição. O sol gira à temperatura de sua explosão. O mundo à temperatura de sua destruição. (MORIN, 2007, p. 72).

Este autor complementa dizendo que: ‘se a modernidade for concebida como fé incondicional no progresso, então essa modernidade está morta a menos que ela opte pela herança de vida’ (MORIN, 2007, p. 72).

Em Um discurso sobre as Ciências (SANTOS, 2010, p. 19) menciona que: ‘Estamos no fim de um ciclo de certa ordem científica’, todo o conhecimento construído na modernidade associado a criatividade e à engenhosidade humana, forjaram um processo de transição para a Pós Modernidade. Passamos então, a viver um processo de transição/mudanças/transformações rupturas e permanências na escola e no mundo.

Em Educação e Mudança (FREIRE,1979, p. 17), assim se refere ao processo de Transição:

Uma determinada época histórica é constituída por determinados valores como formas de ser ou comportar-se que buscam plenitude. Enquanto essas concepções envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procura a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair, esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade. Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude. A este período chamamos de Transição. (FREIRE, 1979. p. 17).

Diante de todo esse cenário, necessário se faz, nos adequarmos a esse novo tempo histórico: A Pós-Modernidade. E como fazer isso? Por meio do espelho social que se constrói e brilha a partir da escola: A Educação. Se faz necessário então, pensar/repensar as estruturas de organização e funcionamento da escola (Pensar o currículo, a Avaliação, O Método de Ensino, as Relações tecidas/produzidas no cotidiano da escola), uma vez que a escola projetada/arquitetada na modernidade não corresponde mais aos interesses do tempo presente vivenciado. Dentro desse contexto de mudança e transformação necessário se faz empreender a reforma no espaço escolar, como diz Morim (2000), ‘pensar a reforma, reformar o pensamento’, o que requer muito mais do que pensar a estrutura física da escola, mas também romper com velhos hábitos massificadores, conservadores, cristalizados ao longo do tempo histórico e nos abrimos ao novo, inovador no contexto da escola. A aceitação à mudança, ao inovador, nos permitirá enquanto educadores reconhecer o espaço escolar, como um espaço complexo, em constante movimento, essa percepção nos possibilitará entendê-lo como um local onde relações múltiplas são construídas, desconstruídas, reconstruídas, ele está em sintonia com tudo o que move no seu interior e em seu derredor.

Mas em um tempo em que se anseia por uma educação concebida/percebida numa perspectiva crítica, emergente, emancipadora, humanizadora que elementos e pistas os escritos de Freire nos fornece para compormos essa instituição-escola?

## O PROCESSO

Segundo Freire (1979, p. 18):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia - se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1979, p. 18).

Pensar Freire é pensar a condição humana na Terra, isso requer um lance de olhar em derredor. O tempo das certezas possibilitou o progresso desenfreado: trouxe esperança, alegrias, possibilitou a evolução humana, mas também, conduziu a humanidade ao caos planetário. Vivenciamos guerras, desastres ambientais, e hoje, somos contemporâneos da pandemia que ceifou milhões de vidas em todo o mundo. Pandemia esta, causada por um vírus. Uma peste incontrolável, descontroladamente disseminada, pelo simples respiro, toque. O homem por meio de suas ações sem limite se tornou refém de si e de seu destino.

Culpado ou Inocente? Tendo por base o início de tudo: A modernidade, não podemos deixar de registrar que vivíamos um tempo histórico pautado numa realidade social, política, econômica, cultural dominante e predominante, cuja educação não alcançava a todos e era embalada pela construção de um saber/conhecimento histórico fragmentado/territorializado/compartimentado que formava um sujeito/cidadão acrítico/passivo/resignado detentor de uma falsa consciência que não o permitia agir de forma atuante, consciente e transformadora sobre a natureza. Sendo assim, o melhor a fazer neste momento histórico em que novas exigências se impõe é pensar o feito, repensar o fazer.

Diante desse cenário indagamos: Para onde caminha a humanidade? Chegou o momento de fazermos o caminho de volta, pensar/refletir sobre o que fizemos, o que nos tornamos, de onde viemos, em qual ponto do holograma nos encontramos. O ser humano é o que a vida o torna.

Apesar de todo esse cenário catastrófico desenhado pelo homem ao longo do tempo histórico, esse sujeito/cidadão continua sendo um ‘Ser Inacabado/Inconcluso’ nos dizeres de Freire (1979, p. 14). Esse é o ponto de partida para a construção de uma nova educação, de um novo homem, de um novo mundo. Nossa herança de vida está pautada na esperança.

Por ser inacabado/inconcluso o homem pode refletir sobre si mesmo e se colocar num determinado momento, numa certa realidade: É um ser na busca constante de ser mais. Se educa por saber – se, perceber – se inacabado. Essa é a raiz da educação freiriana. Nesse tempo histórico desenhado, o ser mais e o pensar certo precisam caminhar juntos na formação de um novo sujeito/cidadão e na construção de um mundo melhor.

Na contemporaneidade diante da realidade supracitada e vivenciada não podemos frear o capitalismo, enquanto sistema socio econômico dominante, mas podemos barrar o progresso desenfreado educando para a humanização do homem, formação de uma consciência crítica e atuante transformadora da realidade projetada à volta.

Como promover uma educação para a humanização, para a formação de uma consciência crítica e transformadora da realidade? A partir dos estudos freirianos, encontramos duas concepções em Educação que se digladiam dando origem a uma identidade de resistência: A Educação Bancária que aliena, massifica, oprime, pois, regida por um ensino conservador, fragmentado, compartimentado e a Educação Libertadora que busca a formação holística do sujeito/cidadão: O homem e sua libertação de todas as formas de opressão.

Definida por Freire, a Educação Bancária: ‘é o ato de depositar, de transferir, transmitir valores e conhecimentos. O saber é uma doação, dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber’. Freire (1987, p. 33). Assim, ela (A Educação Bancária) é caracterizada por Freire:

- o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- o educador é o que pensa; os educandos, os pensados, etc.

Assim, dentro do contexto da Educação Bancária estabelece-se uma relação professor-educando de poder, domínio, subjugo de um (o professor)

sobre o outro (o estudante) é verticalizada, linearizada, hierarquizada e pautada na mecanização, rotulação e massificação do ensino e do estudante. A forma de ensinar pauta-se na fragmentação do saber e o sujeito/cidadão formado torna-se alienado/passivo/resignado. A Educação Bancária por sua forma manifesta e atuante exclui, massifica de forma tortuosa provocando crises identitárias pois precursora da alienação, por meio da manipulação intelectual/cognitiva possibilitada por meio do currículo prescrito, apresentado aos professores e implementado na escola, a ideologia dominante nele embutida é propagada/disseminada pelo professor em âmbito salutar de maneira a contribuir para a formação de um sujeito/cidadão que aprendia conceitos de subordinação e obediência. As Teorias tradicionais apreendidas se caracterizavam pela aceitação, ajuste e adaptação do sujeito à sua condição ‘humana e social’. O sujeito/cidadão sob a tutela dessa concepção bancária de educação era visto e percebido como um objeto, verdadeiro zumbi humano pois, destituído de memória e detentores de uma falsa consciência. O que nos faz indagar:

Somos o que deveríamos ser nesta vida, ou somos simplesmente o que a ideologia dominante nos faz?

A Educação Bancária, exclui, castra e aprisiona sonhos, oprime, rouba identidades. Ao fazer parte da realidade bancária adentramos uma grande fábrica cuja linha de produção em série nos rotula, homogeneiza, nos tornamos diferentes frascos mas com um só rótulo, um só aroma/fragrância. Ir à escola para ser corrompido, manipulado, me tornar um sujeito/cidadão alienado? Era melhor ficar em casa e preservar o que de mais precioso, engenhoso, criativo e revolucionário tinha: a consciência transformadora e libertadora, eu seria um homem livre das amarras da falsa consciência.

Em contraposição visando corresponder aos anseios e exigências desse novo tempo histórico sem precedentes. Freire (1987, p. 40) assim caracteriza a Educação Libertadora & Problematicizadora:

De caráter autenticamente reflexiva, consiste num constante ato de desvelamento da realidade. Busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Na Educação Libertadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas

relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 40).

...a escola ainda é forte e sólida no imaginário da população. A escola é mesmo um templo do saber. Por mais indigente que ela seja, há um contingente enorme de pessoas, de famílias, que não estão lá dentro, mas que sonham em passar por ela. Cansei de observar pessoas que ficavam do lado de fora da escola, olhando para ela, para dentro da alta cerca de tela que a protegia, como se ela fosse um destino, uma esperança. (LIBÂNEO, 2007, p. 38).

A escola era vista e percebida como promotora da ascensão social. Ao enviar seus filhos à escola os pais abdicavam da liberdade desses sujeitos por momentos, instantes, talvez pela vida toda, também da companhia, do carinho, do amor acreditando estar ofertando o melhor do mundo. Não sabiam que estavam entregando sonhos, projetos de vida. Submetendo-os a autoridade da Educação Bancária, estariam submetendo-os à opressão, à desilusão, talvez seus filhos se tornassem também um opressor. Todo esse processo de formação embasado pela Educação Bancária, aprisiona desejos/ sentimentos, nos enclausura em nós mesmos. E todo esse processo subjetivo ao revelar-se, o faz em movimentos violentos, revoltosos contra si e contra o outro na busca por libertar-se.

## O PONTO DE CHEGADA

...É chegar ao Ponto de Partida e ver o lugar pela primeira vez.

A trajetória humana descreve um percurso cíclico, ela é cíclica, pois cada novo ciclo espaço/temporal, cada novo tempo/momento histórico, exige um retorno ao que fomos, ao que somos, para saber o que seremos. Continuamos inconclusos/inacabados. O ponto de chegada então é reflexão. Como vai a educação? O que esse ciclo educacional que finda com a Modernidade e tem início com a Pós – Modernidade nos revela? A educação que almejamos, a escola que desejamos construir afim de correspondermos às exigências do tempo presente foram conquistadas? O que Freire nos aponta como ensinamentos para a formação de uma consciência transformadora, como alternativa para mudança e como estratégia para a construção de um mundo melhor. O que ensinar? Quais

exigências Freire nos aponta como alternativas para o ensino? Baseando – nos em Pedagogia da Autonomia afirmamos que esses ensinamentos apontam para a democratização da educação e do ensino pautados também na autonomia, no respeito ao educando e em sua formação integral e holística.

A escola em Freire, não pode continuar sendo concebida como uma fortaleza medieval imbuída de fortificações erguida sobre concerto. A que se baixar a ponte elevadiça e permitir que a cultura escolar dialogue com a cultura de esquina. O diálogo com a realidade por além dos muros escolares se fazem necessário.

Quanto ao professor: Ao falarmos de ensinamentos em Freire, necessário se faz romper as mentalidades arcaicas e massificadoras que vigoraram na modernidade, é preciso está aberto ao novo, ao inovador, a práticas pedagógicas emancipadoras, humanizadoras, emergentes afim de que possamos nos adequar às exigências do contemporâneo, do Pós-Moderno. O prenúncio da reforma na escola afim de atender aos anseios/desejos/exigências de um novo tempo requer, mais do que a reforma física do território – escola, uma reforma do pensamento que nos permita, nos libertar das amarras pedagógicas de outrora. É preciso descolonizar nossas mentes de velhos modelos pedagógicos. A maneira como penso, influencia e define as relações que são tecidas/produzidas no cotidiano escolar. A relação com o discente, com ato de avaliar, com o currículo, com a turma, etc. A mudança não está nas estruturas arcaicas, massificadoras, sobrepostas, enrijecidas da escola, está sim, em nós. Nós somos agentes da mudança. As mazelas da educação existem e precisam ser combatidas.

A escola é um espaço de fluxo contínuo. Pessoas entram, saem, transitam o tempo todo, se identificam, se chocam, é um espaço identitário.

Nossos desafios na contemporaneidade no que diz respeito a educação são muitos. A educação precisa ser sentida e percebida como direito, não como obrigação. Educação segundo Freire é amor. Não pode educar quem não ama. A educação é um direito de todos, e ao garanti-lo garantimos também o acesso da criança a escola, e esse acesso, esse direito, vem acoplado a uma série de responsabilidades, compromissos e deveres. Um dos desafios necessários e indispensáveis ao professor nesse novo contexto histórico é despertar no aluno o sentimento de pertencimento e a base, o alicerce para isso é informar o aluno

em seus momentos iniciais na educação o que é a escola, qual sua função social? O que eu sujeito/cidadão criança/aluno estou fazendo aqui? Porque e para que eu estudo? O estudante, então vai entendendo e percebendo a importância da instituição escola. Por mais que ela me pareça enfadonha, conservadora, massificadora ela me possibilitará uma vida digna e decente. A vida na/com a escola é difícil, mas sem ela é insustentável. Tornemo-nos sujeitos praticantes dos ensinamentos freirianos.

## METODOLOGIA

Nosso percurso metodológico inicia-se com a leitura/releitura e fichamento de livros - textos, que nos permita embasar teórico-metodologicamente os dizeres/saberes/fazer de nossa pesquisa, bem como nossas narrativas. Em relação aos materiais e métodos para a composição da obra, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2008, p. 50).

Lakatos e Marconi (2001, p. 43) entendem a pesquisa como um “procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou

Já na visão de Oliveira (2007, p. 69) “A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

O Estudo e Fichamento das Referências bibliográficas elencadas previamente nos permitirá organizar o pensamento e ordená-las de forma que criemos um rol de citações que nos permitirá ao inicializar a produção/tesitura da dissertação otimizar tempo favorecendo o cumprimento de prazos previamente fixados/cronogramados. Nossos escritos terão como referência as experiências vivenciadas tecidas/produzidas no cotidiano das escolas, se pauta então nos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares. Na última fase/etapa de nossa pesquisa bibliográfica houve a sistematização dos dados, bem como a elaboração de pressupostos, o que culminou na nossa narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire nos presenteia com todo um cardápio pedagógico-literário e contribui brilhantemente para a formação de todos/todas envolvidos com o ato pedagógico de ensinar/aprender, inclusive daqueles que embora adeptos de outras ideologias/concepções/tendências pedagógicas fazem educação. O rol de ensinamentos freirianos tem essência do contemporâneo e é um convite a revisitação sempre, àqueles profissionais que empreendem e se predispõe à mudança, à consciência transformadora, ao diálogo, ao novo/inovador. Fazamos dos ensinamentos freirianos “Força Atuante” em nossa prática contínua - cotidiana na escola.

A Educação hoje, se projeta sobre nova base onde o velho será o fragmento para a construção do novo que diante do conservador assumirá característica periférica e marginal, mas que aos poucos ao disseminar sua filosofia se tornará força atuante, tomando a partir daí forma e característica de uma Educação Libertadora aquela, caracterizada pelo processo de humanização do homem e que dará novo rumo à comunidade de destino.

... E assim, por meio de Métodos, Técnicas, formas de ensinar a Educação vai se construindo, a partir de um ponto no holograma: A comunidade, que tem o exato tamanho do mundo para quem nela sempre viveu (SARAMAGO, 2002, p. 71). Empreendendo a inovação, a mudança por meio do diálogo, objetivando a formação de uma consciência transformadora em nossa comunidade, contribuiremos para a construção de um mundo melhor.

Sob os ensinamentos freirianos em algum ponto do holograma (na comunidade) a Educação renascerá sob nova concepção: A Educação Libertadora/Problematizadora, uma concepção emoldurada por uma dimensão da afetividade e dos sentimentos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA. Inês. Alves. Nilda (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- CANÁRIO. Ruy. O que é a Escola: Um olhar sociológico. Porto/ Portugal: Porto Editora. 2005.

LIBÂNEO, José, C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos, a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: Costa, M.V. (Org.) A escola tem futuro. 1 ed. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

MORIN. Edgard. Introdução ao pensamento complexo. 1ª ed. Rio Grande do Sul: Sulina, 2005.

MORIN. Edgard. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 1ª ed. Rio Grande do Sul: Sulina, 2002.

NAJMANOVICH. Denise. O sujeito encarnado. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício das experiências. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as Ciências. São Paulo: Cortez, 8ª ed. 2011.

SARAMAGO, J. Da justiça à democracia: passando pelos sinos. Cadernos do Terceiro Mundo, n. 239, p. 69-72, mar. 2002. Edição especial.

SILVA, T. T. da. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora. 2000.

# A PEDAGOGIA FREIREANA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM CENÁRIO DE ASCENSÃO DO CONSERVADORISMO

Felipe Labruna<sup>21</sup>

## INTRODUÇÃO

Na língua portuguesa, o verbo “ensinar” vem do latim *insignare*, que significa “fazer sinal” ou “indicar uma direção”, como mostra o prefixo *in*. Logo, a ação de “ensinar” pode ser entendida como a habilidade de ser feita a maior quantidade de sinais possível ou mesmo a extensão de conhecimentos que se fazem indispensáveis na ação educativa. Neste sentido, foi no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” que o educador Paulo Freire nos contemplou, de maneira analítica e absorta, com uma abrangente argumentação sobre os saberes que todo educador tem a obrigação moral de não negligenciar, sob o risco de atuar em desfavor da própria prática do que se propõe a fazer, ao mesmo tempo em que contemplou a doçura séria, sutil e responsável de uma educação que atue como instrumento transformador da realidade e que tenha o condão de inspirar e ventilar a esperança no que a pessoa humana possui de mais elevado: a constante e infinita autoconstrução, afinal “formar” ultrapassa o sentido puro de treinar o educando no exercício de habilidades (MATIAS, 2016).

Entretanto, sabe-se que a semântica dos vocábulos varia em decorrência das condutas sociais das diferentes comunidades, desnudando então distintos significados. É por isso que o verbo “ensinar” pode conter em seus diferentes sentidos revelações de diversas conjunturas de ensino que conduzem as experiências pedagógicas (PINO, 2004). Debates a respeito da função social da sala de aula e da premência de associação de matérias pedagógicas que atendam às demandas reais dos educandos são corriqueiras no ambiente acadêmico. Em

---

<sup>21</sup> Mestrando em Direito (PUC-SP). Assessor no TJSP.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1914765767467497>

razão disso, a compreensão da heterogeneidade dos indivíduos no método de ensino e aprendizagem e a procura por uma práxis pedagógica que seja ao mesmo tempo incitante e significativa, seja qual for o grau ou categoria de ensino, são tarefas penosas, afinal requerem empenho, ponderação e um fascínio pela prática da docência (ALVES, MELO e SANTOS, 2017).

A relevância e o influxo do pensar de Paulo Freire na perspectiva das noções de educação e no embate que critica o sistema escolar pautado num consentimento de feição totalitária e imperativa são elementares. De igual maneira, o pensamento freireano é contribuição metateórica inevitável para estruturação das áreas da pedagogia, da educação social e da educação humanizada. Assim, as sólidas contribuições, os questionamentos elementares e os reveses centrais que a teoria freireana propõe são não apenas de total pertinência a qualquer educador, como são também inevitáveis no momento em que se assume a feição política da educação, ou seja, se ilumina o trato entre o poder e a pedagogia (BARROS e CHOTI, 2014).

Segundo Paulo Freire (1997), somos seres inconclusos, em permanente repaginação e desenvolvimento, quer dizer, a pessoa humana não é definitivamente alguém, mas está sendo agora. Freire definiu os homens e mulheres como seres sociais e históricos condicionados, mas que podem reconhecer-se como tal e a partir disso podem sobrepular as fronteiras do próprio condicionamento, de maneira que têm imperiosamente que entregarem-se à vivência de ensinar e de aprender:

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todopoderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o

que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil (FREIRE, 1997, pp. 67/68).

Em decorrência da evolução da pandemia de covid-19 causada pelo novo coronavírus, presenciamos uma situação repleta de tensões políticas, econômicas e de saúde pública. Os anos de 2020 e 2021 estão sendo marcados para todo o sempre por um problema global de saúde pública, caracterizado pelo elevado número de infectados e pela grande facilidade de contágio. O coronavírus, acompanhado de suas constantes mutações e variantes, é responsável pela infecção e também pelo óbito de milhões de indivíduos em todo o globo. Mais especificamente no Brasil, no final do mês de março de 2021, o número de mortes já ultrapassava trezentas mil pessoas e tinha mais de doze milhões e quatrocentos mil infectados.<sup>22</sup>

Neste país é possível notar claramente exteriorizações de inquietações em relação ao Governo, inseridas em um cenário de políticas públicas imperativas e discricionárias, caracterizadas por agressões aos direitos dos trabalhadores e pelo sucateamento da pesquisa científica e do sistema educacional público, o que dificulta ainda mais o combate à pandemia. Desta maneira, se faz inequívoca a premência por pesquisas que abordem também as repercussões da pandemia na esfera científica, política, econômica e educacional. Além disso, as pesquisas necessitam promover reverberações críticas com o condão de debater a defrontação à crise sanitária. Diante do pano de fundo histórico-social em que estamos inseridos e buscando encarar a educação como um ato político, nunca foi tão premente almejar e sedimentar um novo trajeto em prol da dignidade e da humanização da sociedade brasileira (SOUZA e PEREIRA, 2020).

O atual colapso da saúde pública, que nos coage a praticar o isolamento social, exprime, além das perdas humanas, a maximização desmedida de mazelas sociais, como o retorno de milhões de indivíduos à condição de miséria, a propagação da fome, o aumento do desemprego e o agravamento das desigualdades entre as classes, acompanhadas do aumento dos índices de criminalidade. Além de tudo isso, a corrente crise sanitária expressa ainda mais

---

<sup>22</sup> JOVEM PAN. Pelo segundo dia seguido, Brasil tem mais de 3 mil mortos por Covid-19 em 24 horas. Disponível em <<https://jovempan.com.br/noticias/brasil/pelo-segundo-dia-seguido-brasil-tem-mais-de-3-mil-mortos-por-covid-19-em-24-horas.html>>. Acesso em: 28/03/2021.

a já constante desvalorização da vida humana, a insensibilização pela dor do outro e a desumanização, na contramão do alcance da equidade e da justiça social. O brasileiro presencia a aplicação de uma pauta de reformas de cunho neoliberal promovida pelas classes dominantes, acompanhada da debilitação das condições de trabalho e da remoção de antigos direitos, desconsiderando e destrutando coletividades tradicionais do povo, como indígenas, quilombolas, frentes sociais de trabalhadores rurais e urbanos e demais minorias.

Para que se conservem as relações de poder entre as classes sociais, são instrumentalizados complexos mecanismos de persuasão, afinal utiliza-se da ideologia. São as máquinas ideológicas que se dispõem em utilidade da continuidade e propagação das relações sociais. Em meio a tantos aparelhos, pode-se mencionar a escola, o seio familiar, as entidades religiosas, os meios de comunicação em massa e as instituições assistenciais. Tais organizações desempenham uma função fundamental em benefício e comodidade da elite dominante. Então, a ideologia que percorre por estes mecanismos é difícil de ser identificada, afinal é refinada em sua atuação, sendo disseminada por meio da expressão, da comunicação e linguagem, dos símbolos e significados, das ilustrações e dos princípios presentes em determinadas coletividades (BARBOSA, 2004).

O papel ideológico desempenhado na escola, muitas vezes em prol dos interesses de classes dominantes, merece ser observado com olhos atentos, afinal compõe a superestrutura e foi concebido para reproduzir e assegurar os tratos sociais de produção. A ideologia então é essencial ao sistema vigente para possibilitar que o capital se mantenha e se expanda. Discorreu Paulo Freire que a educação não pode atuar como simples replicadora da ideologia predominante:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos

não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2002, pp. 112/113).

É em preocupante cenário de crise social e econômica que nos situamos, caracterizado também por uma feroz polarização política que pode ser entendida como contexto dos ultrajes às políticas educacionais, inclusive as que tratam sobre a diversidade. O pleito à Presidência da República de 2018 foi marcado por diversos debates que alvejaram a esfera educacional e foram incentivados por certos representantes da sociedade civil organizada associados a levantes sociais de caráter conservador, como os defensores da chamada “Escola sem Partido” e os repressores da denominada “ideologia de gênero”, sob um discurso a favor de uma pretensa moralidade e em amparo do que entendem por “educação cívica”.

## A ATUAL UTILIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO COMO VETOR DA IDEOLOGIA CONSERVADORA

O sistema educacional público brasileiro nos últimos tempos (principalmente desde o início de 2019) parece ter se transformado em palco de competições e foco de parcelas conservadoras que militam por escolas que não lecionem, que não ponderem e que não abordem sobre as adversidade social e sobre temas filosóficos e científicos. Tais contingentes estabelecem, para toda a coletividade, principalmente para classe de professores, os agentes diretos da atividade de educar em sala de aula, o que entendem ser sua função formativa, a ação pedagógica, a grade curricular e em suma, tudo o que se deve ou não transmitir nos estabelecimentos de ensino. Com isso, a sociedade passa a aderir a novos delineamentos, totalmente distintos do que se avistava para a sociedade em matéria de políticas públicas. Tais posturas não se limitam apenas à percepção e ao objetivo da educação, porque também intimidam a autonomia de ensino, que tem sido vigiada desde a ascensão das agendas conservadoras.

Por meio da ingerência de intérpretes em todas as nossas casas do Poder Legislativo e mais recentemente também no discurso de diversos atores públicos, os discursos ideológicos conservadores têm adquirido cada vez mais força. A

feição regressista das relações sociais contemporâneas, muitas vezes dotada de atributos fascistas, tende a crescer o comando material e político de todo o trabalho educativo. Neste presente cenário de retrocesso é notável a tentativa de desarticulação e de desmonte do Estado de bem-estar social até então vigente. Como fruto de tais posturas, denota-se a ruína dos sistemas públicos de ensino, o enfraquecimento da qualidade da formação escolar dos menos favorecidos, a depreciação da atividade docente, a diminuição do investimento público, a precarização estrutural das escolas e o incentivo a processos de privatização (LEMOS, 2020).

Paulo Freire criticou a imposição de ideologias políticas como ferramenta educadora:

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as idéias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita. (FREIRE, 2008, p. 73)

Não há como negar o inter-relacionamento intrínseco entre o Estado e o capitalismo e entre o desenvolvimento econômico e o contorno das políticas públicas, de forma que são demarcados os pontos de interesses causadores e amenizadores das disputas de interesses como faces de uma mesma moeda. Isto leva a afirmar que como definidor das políticas públicas, o Estado atua no gerenciamento dos litígios, porém ele próprio os cria quando normaliza os regulamentos de multiplicação do capital: embora se gere o conceito de que as demandas de todos são levadas em consideração, na verdade as próprias situações

econômicas são as definidoras dos atos decisórios administrativos e, por consequência, legitima-se que os adornos tomados condigam em prol da totalidade.

O que é interessante de ser notado é que a pretensa totalidade da sociedade atendida, sendo pobre ou não, pretende fazer vigorar uma imparcialidade do bem comum, para o qual o Estado deveria ser dirigido. Entretanto, não se verifica que uma profundidade patente da expropriação do direito e do controle ideológico foi abalizada nas proposições de políticas públicas em nosso país, especialmente quando se ocupa de políticas educacionais, percurso esse bem típico da doutrinação da fisiologia do capital, que denota suas conveniências, sem alterar o alicerce de sua abstração social. Associa-se o anseio de uma realidade mais inclusiva e democrática e, assim, difundindo por um lado o realce da responsabilização social e por outro amparando resoluções apontadas pelo mercado para supressão de crises e proveito das economias globais (LIMA, 2021).

O neoliberalismo representa, na atualidade, uma alusão de cunho político e econômico que preceitua, por meio de sua cartilha, as práticas e atos decisórios de administradores públicos em considerável quantidade de países. O vigor desta orientação desagua sobretudo nos países cujas políticas são sensíveis e expostas aos desequilíbrios que este paradigma gera. O capitalismo neoliberal orienta seus alvites na direção de estruturar as sociedades em razão do mercado e dos propósitos corporativos privados. Na organização da vivência sociopolítica, tal composto, em seus diversos arranjos, vai delineando novos sentidos e concepções que passam a demarcar não apenas a esfera privada, mas também contagiando a pública. É daí que vem a aceção de privatização da coisa pública associada do discurso do serviço “eficiente”.

Ao conceito de “qualidade” e “eficiência” está atrelado a um esboço político-social desmedido do neoliberalismo, sob uma aparência exterior de se referir a uma idealização neutra, despreziosa e até mesmo apazível. Desta forma, princípios imprescindíveis ao enaltecimento da existência, como o altruísmo, a justiça e a isonomia vão desocupando o cerne dos debates nos diversos círculos sociais para dar lugar a discussões, no âmbito particular ou público das instituições, sobre convicções de alta produção, eficiência e qualidade como sinônimo de modernidade e progresso. Isto faz com que seja criada uma figura hipotética que torna complicado raciocinar além da perspectiva do capital, emoldurando

um rol de atributos da existência humana no pensamento espúrio deste modelo produtivo (BARBOSA 2004).

Paulo Freire asseverou que tinha um compromisso de que seu fazer estaria pautado em um tema essencial: fomentar a crítica ao modelo educacional na qualidade de subsistema, ou seja, avaliá-lo criticamente de maneira que fosse possível alcançar globalmente o sistema social. Neste sentido, expôs que a permanência do grau da crítica somente no subsistema educacional seria tecer uma crítica de cunho liberal. Foi realçada por ele a positividade de várias posturas liberais, de maneira que não haveria razão de ser contra os liberais, mas que era primordial ser oferecida crítica ao subsistema educacional que ultrapassasse o horizonte e a profundidade da crítica liberal, de maneira que fosse cortado o subsistema para que houvesse também a penetração lúcida na análise crítica do sistema capitalista.

Uma crítica que seja limitada ao subsistema educacional é por si só limitada e com isso não se pretende afirmar que não é relevante criticar, por exemplo, o trato entre professor e aluno, os conteúdos, os métodos, as grades horárias, etc. Pelo contrário, considera-se esse tipo de crítica fundamental, desde que não permaneça no interior somente do subsistema educacional. Assim, essa parece ser uma das atribuições do educador revolucionário: presenciar essa postura largamente crítica a seus discentes, cansativamente até, nos mínimos detalhes. Exemplificativamente, quando um docente critica um conteúdo programático da disciplina de História, deve atingir a sua razão de ser e os anseios classistas que ele traz em seu bojo (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 2001). Nesta linha, cabe transcrever o salientado por Paulo Freire:

Um dos equívocos dos que se exageraram no reconhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres condicionados, “programados para aprender”, não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa reprodutora que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços. Se a reprodução da ideologia dominante

implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A desocultação não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza (FREIRE, 1997, p. 98).

## A EDUCAÇÃO COMO EXPEDIENTE DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Foi defendido por Paulo Freire um modelo educacional pautado em um duplo plano instrumental, que fosse capaz de capacitar de maneira técnica e científica a população para que recepcionasse e atuasse na industrialização, ao passo que pudesse nela fortalecer uma noção de perspectiva histórica nacional, de maneira que fosse possível sua inserção de forma crítica e ativa em todo aquele processo. O cerne de sua tese se pautou na conveniência de uma educação de caráter orgânico que atendesse às demandas reais da sociedade brasileira. Embora não atribuísse infalibilidade à experiência democrática, não reduziu a superação desse atributo a um singelo infortúnio de educação. Além disso, o gênero educacional que sugeria somente poderia ser realizado por meio de modificações institucionais que lhe conferissem sustentáculo e de uma grande preparação direcionada a elas (SOUZA, 2010).

Verifica-se que no atual momento expoentes do conservadorismo, através de diversas maneiras de ação, têm gerado e semeado, sobretudo por intermédio de redes sociais de internet, uma circunstância de pânico moral e ideológico e um pretense estado de vigília em face de uma alegada doutrinação em todos os graus educacionais do Brasil. A seara da educação atualmente confronta um projeto político que antepõe uma pauta de perfil conservador, de exigência de certas metodologias pedagógicas e que expõe asserções de revisionismo histórico, executa reduções de financiamentos, sugere a militarização de colégios, vai ao enalço de professores e refuta a existência de diversidades. Nessa dialética, a educação é encarada pelos ultraliberais como uma mercadoria, um produto, um

insumo econômico e um agente que fomenta a economia. Já para os ultrarreacionários, a educação é um estratagema de subjugação política. (CARA, 2019).

Frente a este quadro, é primordial que sejam delineadas ações para atenuar e conter o cenário de ódio procriado. Através de um grande projeto de educação democrática, se faz necessário combater as ameaças de perfil reacionário e afrontar os retrocessos testemunhados em todas as esferas da vida social, especialmente no campo escolar. Também é preciso elaborar uma agenda em prol da escola pública e usufruir esta circunstância de crise para gerar ocasiões de oposição e contendas. Não se pode dizer que há definição única de educação democrática, afinal esta só pode ser edificada politicamente perante os percalços e riscos próprios de cada conjuntura histórica.

Nesta perspectiva, reconhecidas as particularidades do presente momento, é necessário que encaremos a educação como uma maneira contestar (em meio a várias possibilidades), em detrimento de meramente atestar ou ratificar este quadro. Nessa toada, deve-se reforçar enfoques sujeitos ao negacionismo, como intento de consolidação e robustecimento da democracia. Para a confrontação das atuais investidas e discursos de caráter reacionário aos triunfos e progressos que vivenciamos socialmente desde a redemocratização, é imprescindível que se tenha um engajamento (LEMOS, 2020). Parece que nunca foi tão atual este enunciado de Paulo Freire sobre a necessidade de assumir-se um compromisso pela causa:

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pro-núncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca.

(...)

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero (FREIRE, 2012, pp. 88/89).

É preciso que o presente e futuro educador tenham a noção de que para que seja realizado um expediente de qualidade, não basta somente o conhecimento do conteúdo que será transmitido ao corpo discente. É essencial a adoção de certas ações, práticas e posturas para que se alcance este objetivo. Portanto, cabe aos professores darem o exemplo e não desdizerem o que transmitem e exigem de seus alunos. Neste sentido, o docente precisa assumir sua colocação relativa aos diversos temas do cotidiano, incluindo a política. Deve comportar-se em conformidade com sua convicção política e, sobretudo, não exigir dos educandos condutas que não se adequam com as suas. Assim, é preciso que se proporcionem aos discentes, por meio de um ensino democrático, recursos que os habilitem a assumirem e terem discernimento de sua relevante função na coletividade. Deve-se expor ao estudante que ele é um cidadão e que por isso pode exercer direitos e contrair obrigações, devendo então cumprir com seus deveres e exigir que seus direitos sejam atendidos.

Outro pormenor que não pode passar despercebido pelo educador é o fato de que os seus gestos e atos podem marcar a vida do estudante de forma positiva ou negativa. Em razão disso, é fundamental que esteja sempre competente em sua ocupação, procurando motivar os educandos, estimulando-os e jamais os diminuindo ou considerando que sejam inábeis para aprender. Enquanto seres humanos, somos todos inacabados e devemos ter consciência de nosso inacabamento, buscando então novos aprendizados, novas maneiras de ensinar, novos estímulos, além de precisarmos lutar por melhorias sociais e termos a esperança de que a situação pode mudar (MENDES e OLIVEIRA, 2012). Neste sentido, assinalou Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda

de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2002, p. 46)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passadas as eleições presidenciais de 2018, ficou muito evidente a expansão e a abrangência do conservadorismo em todos os círculos sociais, o que exige um estado de alerta para os problemas que serão verificados e para possíveis retrocessos que circundam o Brasil. A mobilização de bancadas de caráter conservador integrantes de diversos partidos políticos no Congresso Nacional, chamadas pela grande mídia de bancada do BBB (boi, bala e bíblia) demonstra que coletivos agro-ruralistas, religiosos e neofascistas ampliaram sua representação política e agora interferem nas principais causas sociais, culturais e educacionais. Tal questão é um ponto nefrágico para o futuro brasileiro de curto e longo prazo, afinal acarreta manifestações que são cruciais para a composição daquilo que as escolas e a sociedade deverão ser provocadas a produzir.

Denota-se que o conservadorismo progride e intenta padronizar o modelo educacional nacional, através da imposição de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e de modelos de avaliação. A padronização almejada possibilita uma ação mais eficaz das instituições conservadoras e neoliberais para a garantia de seus interesses. Não se pode deixar de lembrar que uma das bases inabaláveis da práxis e da teoria freireana é democracia. Se há um tema crucial que percorreu o discurso de Paulo Freire, a todo o momento, foi a questão da educação e da pedagogia como práticas e teorias auxiliadoras do que chamava de “radicalidade democrática”. O processo de humanização só é viável com a derrubada da sociedade de exploração e de subjugação e o caminho de sua construção é sempre democrático.

Em um trilhar de formação de cidadania transformadora, a escola e toda comunidade necessitam estar inseridas em ações em prol da proteção, da promoção e da defesa dos direitos, a fim de que todos possam identificar situações

de desrespeito à dignidade da pessoa humana e aos direitos humanos, como maneira de atuar pela salvaguarda dos que são atingidos por violações. Assim, dada nossa herança histórica, é preciso um maior empenho na formação de educandos e comunidades para que raciocinem e atuem na humanização das relações, assumindo então uma posição ética, social, cultural e política em nível particular, coletivo e organizacional. Se a escola tem a intenção de formar seres humanos cujos atos reflitam no bem comum da coletividade, ela deve estar atenta para que seu cotidiano construa todos os indivíduos nela envolvidos para que em nenhum momento olvidem que são cidadãos. O ambiente escolar necessita agir pela promoção democrática, a fim de que seja desenvolvida uma cidadania ativa, voltada à cooperação do cidadão na vida pública.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues; MELO, Lana Cristina Barbosa de; SANTOS, Virgínia Marne da Silva Araújo dos. Educação do campo e educação ambiental: interconexões possíveis para a construção de um ensino crítico e transformador. Debates em Educação, vol. 09, nº 18. Maceió: Universidade Federal do Alagoas - UFAL, 2017.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. Dissertação de mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2004.

BARROS, Rosana; CHOTI, Deise (orgs.). Abrindo caminhos para uma educação transformadora - Ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In CASSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

\_\_\_\_\_. Política e educação: ensaios, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JOVEM PAN. Pelo segundo dia seguido, Brasil tem mais de 3 mil mortos por Covid-19 em 24 horas. Disponível em <<https://jovempan.com.br/noticias/brasil/pelo-segundo-dia-seguido-brasil-tem-mais-de-3-mil-mortos-por-covid-19-em-24-horas.html>>. Acesso em: 28/03/2021.

LEMOS, Cilésia. Políticas educacionais em contexto de barbárie. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre - UEADSL, vol. 01, nº 11. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2020.

LIMA, Paulo Gomes Lima. Política e Educação sob o olhar de Paulo Freire. Educação Infantil Online, vol. 01, nº 01. Paulínia: Editorial Authors and Associated Researchers - EARR, 2021.

MATIAS, Carlos dos Passos Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Criar Educação, vol. 06, nº 01. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, 2016.

MENDES, Vanessa Cristina Carvalho; OLIVEIRA, Graciete Maria de. Cartas pedagógicas: por uma pedagogia da autonomia. Formação@Docente, vol. 04, nº 02. Belo Horizonte: Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, 2012.

PINO, Angel. Ensinar-Aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. Contrapontos, vol. 04, nº 03. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, 2004.

SOUSA, Ana Carolina Braga de; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Paulo Freire, o andarilho da utopia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo, vol. 02, nº 02. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2020.

SOUZA, Ana Inês. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na História. In SOUZA, Ana Inês (org.). Paulo Freire: vida e obra, 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

# PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE CONSCIENTIZAÇÃO E SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE

Manuel Tavares<sup>23</sup>

## ENTRANDO NO PROBLEMA

Pensar na possibilidade de modelos pedagógicos decoloniais implica, do nosso ponto de vista, uma compreensão crítica da história e o reposicionamento das práticas educativas de caráter emancipatório, bem como uma crítica e afastamento da perspectiva epistêmica colonial / eurocêntrica que moldou todas as áreas e saberes disciplinares e também as representações sobre o mundo e o sentido da vida. Consideramos, por isso, a necessidade de refletir sobre os seguintes aspectos:

1. A possibilidade de diálogo entre os saberes pedagógicos e os pressupostos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) pela apropriação da sua matriz conceitual. Este diálogo supõe, previamente, um compromisso com uma educação intercultural e decolonial. Uma educação para a cidadania global implica o resgate de todas as formas de saber que foram subalternizadas ou silenciadas ao longo da história, conferindo às diversas culturas e saberes a dignidade epistemológica a que têm direito. A dissolução da colonialidade das estruturas de dominação, da colonialidade epistêmica, ontológica, de gênero e das subjetividades constitui um pressuposto incontornável para a afirmação de uma educação decolonial e para a cidadania global. Esta continuará comprometida enquanto culturas, saberes e povos forem subalternizados.

2. Uma compreensão problematizante e crítica da história que implica o desvelamento do lado oculto da história, o lado dos oprimidos e vencidos pelos processos coloniais, e que foi silenciado e apagado da memória histórica; a visão história eurocêntrica imposta a todos os povos afirmou-se como a única verdade histórica, quando, afinal, constitui uma mistificação da história.

---

<sup>23</sup> Doutor e mestre em Filosofia (Universidade de Sevilha - Espanha). Professor (UNINOVE). CV: <http://lattes.cnpq.br/6582778268180840>

3. Abertura a novas práticas educativas a partir de modelos pedagógicos decoloniais que promovam a justiça cognitiva e a emancipação social; e um posicionamento crítico em relação às perspectivas epistêmicas eurocêtricas de caráter colonial. Estas dimensões serão aprofundadas ao longo do texto.

Refletir a partir destes aspectos abre a possibilidade de construir uma agenda reflexiva que, por sua vez, abre horizontes de problematização e discussão sobre a colonialidade do poder e do saber no âmbito da educação. Estas reflexões e discussões só têm sentido se envolverem os professores de todos os graus educativos, aqueles que traduzem as políticas educacionais e que enfrentam cotidianamente os desafios do ensino-aprendizagem. Queremos dizer, em primeiro lugar, que os professores deverão tomar consciência de que são reprodutores de modelos de conhecimento de caráter colonial, quando optam por uma “educação bancária”; em segundo lugar, que reproduzem as relações e hierarquias sociais de poder; em terceiro lugar, que a conscientização relativamente ao caráter colonial das mentes, do conhecimento e das próprias práticas constitui um pressuposto fundamental para a afirmação de práticas pedagógicas decoloniais e de uma educação emancipatória e humanizadora, que crie condições para a afirmação de uma cidadania crítica global. Uma educação de caráter colonial, reprodutora das desigualdades sociais e cognitivas e promotora da cultura dominante e das relações de opressão, será sempre um obstáculo à promoção do direito dos povos, subalternizados historicamente, à emancipação e libertação.

## DESVELANDO LÓGICAS COLONIAIS

No final dos anos 90 (1998) um grupo de intelectuais sul-americanos (W. Mignolo, A. Quijano, E. Dussel, E. Lander, S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel) a que se uniram outros autores, como Catherine Walsh e Maldonado-Torres) criou uma rede multidisciplinar e intergeracional de estudos críticos, relativos à relação entre o capitalismo e a modernidade europeia e ao modo como essa relação se “instalou” na América-Latina, manifestando, desde logo, a sua face oculta e obscura – a colonialidade. As relações de poder instalam-se a partir de 1492, com a “conquista” da América, referência cronológica para questionar os processos históricos que originaram a colonialidade como lógica da dominação, da exclusão, hierarquização, imposição e legitimação de determinados sujeitos,

práticas e saberes sobre outros cuja natureza foi historicamente diminuída, subalternizada, segregada e excluída.

Seguindo os percursos de Frantz Fanon, Paulo Freire, Anibal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh, consideramos necessário e urgente pensar sobre novos modos de ver e interpretar o mundo a partir de outras epistemologias de caráter não eurocêntrico. Propor pedagogias decoloniais significa desvelar as profundidades do problema colonial e da colonialidade e intervir na reinvencção da escola, da educação e da sociedade tendo em vista a construção de condições radicalmente diferentes de humanidade, conhecimento e existência. A matriz colonial de poder revela-se, nas instituições sociais, por meio do multiculturalismo retórico (SANTOS, 2004) e do interculturalismo funcional. Ambos trabalham para reproduzir e perpetuar as relações coloniais de poder. Aprender com o Sul, com as experiências de resistência e insurgência dos povos originários e com as suas propostas interculturais e pedagógicas, significa promover um projeto decolonial em todas as dimensões sociais, tendo como núcleo central a dimensão pedagógica. As propostas teóricas do grupo M/C constituem, do nosso ponto de vista, uma alternativa de pensamento e fornecem-nos outros instrumentos teóricos para construir alternativas no âmbito educacional.

Partindo do conceito de colonialidade do poder, proposto por Anibal Quijano, e já definido anteriormente, este projeto intelectual evidencia as articulações, estratégias, mecanismos e categorias, próprias do eurocentrismo, como a raça, controlo do trabalho, modelo de Estado e a produção do conhecimento, construídas na modernidade e sedimentadas ao longo de, pelo menos três séculos, como padrão civilizatório e que permeiam os diversos domínios da vida humana, a partir da dominação, controlo e exploração sistemática do ser humano, do trabalho, das riquezas dos povos, assim como da exclusão e ocultação do outro diferente e das suas possibilidades de expansão, realização e reconhecimento histórico. A lógica da colonialidade é sustentada na violência exercida em diversas dimensões pelos colonizadores sobre os povos colonizados. A violência originária consistiu na substituição dos seus imaginários culturais e simbólicos por um imaginário europeu.

De acordo com os desenvolvimentos teóricos do grupo M/C, a colonialidade é um fenómeno que se refere a um padrão de poder que opera por

intermédio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistémicas, que possibilitam a reprodução de relações de dominação que, não só garantem a continuidade da exploração do capital como também de uns seres humanos sobre outros à escala planetária.

Numa relação com o conceito de colonialidade surgem outras dimensões que assumem grande relevância nesta matriz de pensamento crítico: a colonialidade do ser (ontológica) e do saber (epistémica), colonialidade de gênero, da sexualidade e das subjetividades. O primeiro, entendido como a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem, na construção de narrativas que negam estatuto histórico a determinados povos: não fazem parte da história, não são seres humanos, são selvagens, primitivos; o segundo, como o estabelecimento do eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento e suas consequentes exclusões relativamente a outros saberes, outras representações, outras visões do mundo, da história, da economia, da existência, das relações sociais e das relações do ser humano com a natureza e com a transcendência. A colonialidade epistémica tem como consequência a colonialidade ontológica e ética, ou seja, o não reconhecimento do outro não apenas como produtor de cultura e de conhecimento, mas também como pessoa, como dignidade humana. A colonialidade de gênero revela-se na continuidade da sociedade patriarcal, machista e misógina, que teima em subalternizar a mulher e a não lhe reconhecer os direitos em plena igualdade com o homem. É esta realidade negativa que constitui o fundamento de todas as violências perpetradas contra a mulher até ao seu aniquilamento ontológico (feminicídio). A cultura colonial, euro e etnocêntrica, imposta a todos os povos colonizados constituiu uma forma de violência simbólica ao substituir o imaginário originário desses povos por um imaginário europeu. A colonialidade revela-se, assim, na destruição das subjetividades originárias e na construção de subjetividades adaptadas e ajustadas aos valores e princípios da cultura europeia.

## RESISTIR PARA EXISTIR

O programa M/C propõe a decolonialidade como forma de resistência e oposição à colonialidade que se originou na modernidade como pensamento e prática e passou a fazer parte de todas as dimensões da vida dos povos. Apesar

da “descolonização” e “emancipação” dos povos, o colonialismo sobreviveu com todos os seus instrumentos de opressão (FANON, 2001), pela sua extensão de colonialidade no seu imaginário, nas estruturas de poder e micropoderes, nas subjetividades e nas relações intersubjetivas. (TAVARES; GOMES, 2018) Sendo assim, a decolonialidade surge como uma espécie de energia que não se deixa manipular pela lógica da colonialidade nem acredita nos contos de fadas e nas narrativas da retórica moderna.

Do que foi dito anteriormente, se depreende o que alguns autores da M/C chamam giro decolonial: uma mudança de perspectiva e atitude que se encontram nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados desde o início da colonização; e um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade assumido por uma variedade de sujeitos em diálogo. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) O giro decolonial implica uma posição crítica e de resistência perante a colonialidade, questionando as lógicas, práticas e significados que se instalam nos quatro domínios da experiência humana: económico, político, social e epistémico/subjetivo, propondo a abertura de outros pensamentos e práticas alternativos, focalizados no interesse em reconhecer as feridas provocadas pelo colonialismo, reivindicando saberes e tradições, identidades, memórias e posicionamentos ontológicos dos que foram vulnerabilizados e silenciados pelos processos coloniais.

É a partir do marco compreensivo do programa M/C e do seu posicionamento em torno do giro decolonial, que surgem algumas interrogações que tentam produzir um olhar reflexivo sobre os seus dispositivos, práticas e significados, tendo em vista estabelecer a possibilidade de uma pedagogia decolonial que possa dialogar com as contribuições teóricas deste horizonte de pensamento e, a partir dele, possa aferir a sua pertinência e condições de possibilidade.

Questionamos, então, se neste importante debate de ideias é possível uma pedagogia decolonial como correlato da crítica produzida por este grupo de intelectuais, numa estreita relação com as reflexões de carácter pedagógico e suas relações com as redes de poder que operaram na modernidade por meio da colonialidade, sem esquecer que a escola foi a instituição responsável pela formação do sujeito moderno.

## O AVESSO DA HISTÓRIA

O que significa, afinal, uma pedagogia decolonial? Em primeiro lugar, é necessário que se tenha uma compreensão crítica da história; em segundo lugar, uma capacidade para reposicionar práticas educativas de natureza emancipatória; finalmente, a consciência crítica e afastamento das perspectivas epistêmicas coloniais.

Neste sentido, uma proposta pedagógica decolonial, ainda emergente, é uma proposta que requer ser consolidada pela reflexão e debate crítico e pelo diálogo com os diversos saberes, ou seja, pela promoção da Interculturalidade. Argumentamos, por isso, que uma pedagogia decolonial deve assumir como horizonte de trabalho as categorias propostas e desenvolvidas pelo giro decolonial, seus significados e propósitos, tendo como eixo central a dimensão pedagógica que será, afinal, o horizonte e dispositivo para a sua prática. Por outras palavras, a pedagogia decolonial pode ser um esforço de viabilização das propostas do programa M/C na perspectiva de uma reflexão crítica em torno da dimensão educativa e dos conceitos que lhe estão associados. Uma pedagogia concebida neste sentido assume uma posição crítica da história, reposiciona práticas educativas de carácter emancipatório e se afasta das posições coloniais eurocêntricas, abrindo-se a outras perspectivas de saber que podem influenciar, não apenas os conteúdos que são ensinados/transmitidos, mas também as metodologias e apostas didáticas.

Se partirmos do princípio de que a modernidade se estabeleceu nos vários domínios da existência humana e também na existência daqueles que foram colonizados e a quem foi imposto um padrão de poder e sofreram as suas consequências, inferimos que este fenómeno teve lugar através de diferentes articulações, tecnologias e dispositivos de poder que o materializaram nos diversos contextos da existência dos seres humanos e da sua vida cotidiana. Um destes dispositivos foi a escola, instituição moderna por excelência que veiculou noções e práticas formativas que permitiram a interiorização e circulação dos ideais da razão, como progresso e capital, como horizontes de realização do sujeito moderno. À escola, como instituição formativa, ao seu sentido, práticas e saberes, subjaz uma concepção de história ancorada nos critérios da colonialidade, que marginaliza as visões dos povos originários, legitimando e validando uma única

forma de representação do mundo, da história, da sociedade, das relações sociais, do modelo económico e político. A concepção da história transmitida pela visão colonial e eurocêntrica, é a história dos vencedores – ocultando e silenciando o outro lado da história, o avesso da história, o lado dos vencidos e oprimidos. É deste modo que a história assume matizes de uma construção social e cultural, alimentada pelas diferenças de etnia, gênero e hierarquias múltiplas, que naturalizam relações desiguais, menosprezam outras visões do mundo e impõem apenas uma perspectiva epistémica. (TAVARES, 2014)

Considerar a necessidade de uma compreensão crítica da história a partir de uma pedagogia decolonial, pressupõe desestabilizar e debilitar a visão eurocêntrica, abrindo a possibilidade de ver a história a partir de outras perspectivas. Por ex., a verdade histórica do colonialismo só é possível a partir do confronto entre a visão dos colonizados e dos colonizadores. Uma compreensão crítica da história significa dismantellar todo o aparelho conceitual, epistémico que sustenta a exclusão, a segregação racial, a discriminação, assim como a imposição de um sistema económico globalizante, como um fenómeno natural que decorre do próprio devir histórico. Por outro lado, uma compreensão crítica da história a partir de uma pedagogia decolonial nega a ideia, muito proclamada no século XIX e em determinado período do século XX, de morte da história e fim da história. (TAVARES, 2014)

A história moderna privilegiou e afirmou um sentido neutro, objetivo, linear e homogéneo do percurso e construção históricos, limitando-se a recontar os factos numa perspectiva dos chamados “povos civilizados e vencedores”. Não se preocupou em vincular a história ao presente e em descobrir criticamente que esta se produz também a partir das experiências, memórias e relatos daqueles que têm outros códigos culturais, outras identidades e que foram silenciados pelas práticas coloniais e dominantes do ocidente. Uma história concebida e construída nesta perspectiva é aquela que desconhece a pluralidade e a participação ativa de outros povos com outras visões do mundo e outros imaginários. Uma história assim concebida é aquela que oculta a verdade histórica, só possível a partir do confronto entre posições rivais. Uma falsa história é aquela que teve a preocupação de consolidar imaginários nacionalistas fundados nas representações da modernidade. Tais representações mantêm as categorias de dominação, exploração e marginalização/exclusão como *pivots* sobre os quais a história é

pensada, construída e transmitida socialmente e, sobretudo, nas práticas educativas. Uma visão arrogante da história que exclui outros povos como sujeitos da história e inclui, apenas, os povos ocidentais como únicos protagonistas. É uma visão arrogante, mas também uma visão míope, distorcida do próprio percurso histórico. (TAVARES, 2014)

Por outro lado, e não muito diferente do que foi apontado até aqui, para além da concepção de história incorporada pela escola moderna, surge para o campo pedagógico e educativo um questionamento que revela como a sua história (das ideias pedagógicas, da escola, da docência e da própria pedagogia) aparece construída a partir do pensamento e categorias da modernidade. Basta que lembremos o dualismo como característica de todo o pensamento ocidental e como ele foi incorporado nos modelos pedagógicos e na relação professor-aluno, relação de poder e de dominação. Ao dualismo filosófico, epistemológico, corresponde um dualismo pedagógico que, por sua vez, gera outros dualismos e maniqueísmos. A relação professor-aluno foi, em grande parte da história da pedagogia, uma consequência e incorporação do dualismo sujeito-objeto.

Sob os mesmos padrões da colonialidade, a história da educação é a história dos grandes pedagogos, habitualmente europeus, e a história dos sistemas de ensino correspondem às etapas progressivas das nações que se encaminham rumo à conquista do ideal civilizatório, procurando articular-se com os critérios da modernidade. Os modelos pedagógicos adotados na América Latina e, particularmente, no Brasil, são modelos importados que não têm em consideração a diversidade cultural existente e as origens do povo brasileiro. São modelos ajustados ao monoculturalismo que não propiciam a interculturalidade. A possibilidade de um pensamento crítico ou categorial que confronte as diversas visões pedagógicas da história da educação e submeta a uma revisão os seus conteúdos e postulados, criando diálogos interculturais entre tradições de pensamento, não parece ser uma opção habitual. Não é de estranhar, por isso, que habitualmente se siga um modelo pedagógico que incorpora as ideias de um pedagogo de renome e que se apresenta como um modelo que deve ser imitado. As pedagogias tradicionais persistem em ajustar a realidade a um modelo, mesmo que fique apertada, quando, de fato, ela não se ajusta. Não sigo, aqui, um pensamento negativista em relação à tradição pedagógica, mas uma visão crítica pelo fato de todos os modelos adotados não terem sido capazes

de incorporar identidades emergentes e a diversidade cultural e epistémica. Utilizar o mesmo modelo pedagógico para educar uma criança europeia e uma criança africana ou indígena é uma forma de colonização, de colonialidade, de violência e continuidade da dominação, para além de constituir um ataque e um menosprezo pelas tradições e memórias dos povos.

## E AGORA, O QUE É QUE EU FAÇO AMANHÃ NA MINHA AULA?

Lembro-me, de que, há uns anos, numa cidade do interior da Paraíba, depois de uma aula sobre as questões da colonização, colonialidade das mentes e das práticas pedagógicas, uma aluna de mestrado, professora da educação básica, afirmou: “e agora, professor, o que é que eu faço amanhã na minha aula?”

Difícil continuar com as mesmas rotinas, reproduzindo e perpetuando saberes, valores e tradições desajustadas da realidade de cada cenário escolar! Uma pedagogia bancária, inflacionada pelos livros didáticos e, sobretudo, pelas apostilas e cartilhas impostas que retiram as capacidades crítica, problematizadora e argumentativa a professores e estudantes. A pedagogia decolonial recusa todas as formas de treinamento, de domesticação (FREIRE, 1997); é uma pedagogia formativa que implica o reposicionamento necessário das práticas educacionais de natureza emancipatória a partir de duas estratégias fundamentais:

1. pela ressignificação de experiências e saberes específicos que possam ser incorporados aos modelos pedagógicos, promovendo espaços de intervenção, contribuindo para a transformação crítica da realidade social;

2. pela constante abertura a novas práticas educacionais que se formam pela consciência histórica e permeiam os cenários da educação atual, criando espaços de abertura a novas epistemologias que produzam novos significados sobre o ser humano e sobre a realidade social.

Um reposicionamento das práticas educativas está aberto a novos conhecimentos e experiências, capitaliza o conhecimento que é gerado a partir da experiência das comunidades e dos povos – que podem transmitir novas maneiras de educar e de produzir conhecimento, criando articulações e redes em torno de ideias, projetos e experiências de transformação social, com um alcance social e político para questionar e contrapor à ordem hegemónica estabelecida.

Como referia Paulo Freire, toda a prática educativa é eminentemente ética e política. Neste sentido, não há prática educativa neutra nem descomprometida. O ato de educar é um ato eminentemente político. Mas é, também, como refere José Machado Pais (PAIS; TAVARES, 2006, p. 158) um ato intrometido e comprometido: “Olhar metido no que normalmente se desolha, mas também comprometido, isto é, envolvendo um compromisso, uma obrigação de denúncia, de desocultação, de desvendamento.”

Torna-se imperioso promover práticas educativas emancipatórias que apontem para uma formação de uma consciência histórica, como resposta à domesticação instalada por outras formas de ensinar, formar ou educar, próprias da colonialidade do poder. Promover este tipo de práticas, desestabiliza o sistema, cria espaços de resistência aos modelos dominantes, para além de introduzir outras categorias e outras representações sobre o mundo e sobre o ser humano, colocando em evidência os campos de luta onde acontecem diariamente o devir simbólico e político da ação educativa. As práticas educativas são realidades históricas concretas onde intervêm forças de poder que tentam dominar ou resistir.

## CRÍTICA À PERSPECTIVA EPISTÊMICA COLONIAL

Uma crítica ao posicionamento epistêmico colonial implica um questionamento dos fundamentos, parâmetros, conteúdos e postulados da perspectiva epistêmica hegemônica, de caráter abstrato, desincorporado e deslocalizado/descontextualizado que, a partir do eurocentrismo apontava uma única maneira de interpretar e conhecer o mundo e cujo modo de operar consistiu na naturalização das hierarquias, dos dualismos e das diferenças que validam alguns saberes e deslegitimam outros que não se ajustem aos critérios do conhecimento científico. Mignolo (2003) refere que a armadilha do discurso da modernidade foi criar a ilusão de que o conhecimento é desincorporado e descontextualizado e que, por isso, se afirma como abstrato e universal – todos os povos deverão submeter-se a esse único modelo de conhecimento. A modernidade foi um dispositivo de conhecimento imperial e colonial que determina e privilegia, em conformidade com os princípios do poder que o sustenta, a produção e distribuição do conhecimento de acordo com os princípios da universalidade, objetividade e

abstração, mediados por interesses hegemônicos, cujo propósito é dominar ou excluir outras formas de conhecimento e outras racionalidades que produzem, de acordo com outras lógicas, formas diferentes de pensar. O conhecimento não é um produto abstrato, mas um produto histórico, delineado geopoliticamente, indissociável de interesses de poder que o configuram, definem e estabelecem. Por isso, sendo um produto histórico, a sua natureza não é absoluta, universal, apolítica; pelo contrário, é uma construção que obedece a interesses políticos e econômicos e, ao mesmo tempo, afirma-se como um dos mecanismos de regulação e de dominação sociais. Por outro lado, um conhecimento que se produziu no ocidente e, por isso, local, não pode ter estatuto de universalidade.

Catherine Walsh (2019) assinala que a busca do conhecimento e o estudo das dimensões social e cultural são práticas históricas e, por isso, não são politicamente neutras, mas profundamente comprometidas com as trajetórias coloniais e imperiais passadas e presentes e com os projetos de organização e controle que fazem parte delas.

Parece ser importante que uma pedagogia decolonial encare o desafio de descentralizar as formas convencionais de produção do conhecimento, instaladas nas práticas educativas cotidianas. Isto supõe uma submissão dos princípios pedagógicos da modernidade, que dão forma e sustentam os modelos educativos, a uma dimensão crítica e problematizante. Se no pensamento educativo moderno se privilegia o ensino de saberes disciplinares, objetivos e sem sujeitos, validados como único registro epistêmico, na perspectiva de uma pedagogia decolonial postula-se a descentralização desses saberes tendo em vista a possibilidade de emergência de outros saberes, diferentes dos hegemonicamente instituídos, que incluam os sujeitos e povos como protagonistas da história e da produção do conhecimento.

## **A EDUCAÇÃO ENQUANTO COMPROMISSO POLÍTICO E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO PROPOSTA DECOLONIAL**

Sobejamente conhecido em todo o mundo, o pensamento de Paulo Freire permanecerá atual enquanto os políticos de todo o mundo não tiverem a coragem de resolver as profundas e amplas desigualdades sociais, as injustiças, as assimetrias

regionais e as formas diversas de opressão. Herdeiro de tradições progressistas, desde o marxismo à teoria crítica, das propostas decoloniais de Fanon, o pensamento de Freire constitui uma referência incontornável para todos os que queiram mudar a educação e fazer dela o centro nuclear das transformações das consciências, epistemológicas, ontológicas e sociais. “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (FREIRE, 1997, p. 88). A consciência da possibilidade da mudança constitui o fundamento do êxito dos educadores, ancorados na percepção das injustiças sociais e no princípio moral de que a mudança significa proporcionar a todos o direito à dignidade humana. Pactuar com a opressão, com as profundas desigualdades e com a miséria existente no mundo é uma imoralidade (FREIRE, 1997). Pelos princípios inovadores em que se fundamenta o seu pensamento, pela denúncia da opressão, pela visão ampla do que é a cultura, pela defesa dos oprimidos, por considerar que é na dimensão pedagógica que se opera a síntese das dimensões epistemológica, ontológica, ética, política, antropológica e estética, a pedagogia freiriana – pedagogia dialógica, libertária, pedagogia do oprimido, pedagogia da esperança (FREIRE, 2018)- é, sem dúvida, uma pedagogia decolonial, da emancipação e da libertação do ser humano e promotora de uma sociedade de justiça e humanista. Como refere Walsh (2013, p. 48) “os seus trabalhos dão um sentido prático e concreto às lutas pela descolonização, libertação e humanização.” A desumanização é o resultado de uma ordem social injusta que gera a violência dos opressores, desumanizando, assim, os oprimidos. Neste sentido, a desumanização é uma realidade histórica e ontológica, produzida ao longo do processo histórico de exploração, oprimindo, violentando, inferiorizando, explorando e subalternizando seres humanos e que acontece em estruturas sociais coloniais de longa duração. O processo de conscientização da condição de oprimido é a condição fundamental para a libertação. A educação fornece as ferramentas necessárias para desvelar as raízes da opressão, superar a “consciência servil” (2018, p. 75), criando condições para o processo de humanização.

Quando o oprimido hospeda em si o opressor, “em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumem uma postura que chamamos de “aderência” ao opressor” (FREIRE, 2018, p. 6) vive, efetivamente, numa situação de colonialidade, que se manifesta na “identificação com o seu contrário antagônico” (FREIRE, 2018, p. 6).

As palavras de Freire, que se seguem, revelam como a sua proposta de prática pedagógica é profundamente democrática, humanista e politicamente comprometida, ou seja, um verdadeiro engajamento com a educação, com a verdade e com a formação dos estudantes: “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educando no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” (1997, p. 109). A defesa da neutralidade da educação é uma posição reacionária. O espaço pedagógico neutro é aquele em que os alunos são treinados, domesticados, colonializados, preparados para práticas apolíticas, impotentes para o exercício consciente, crítico e responsável da cidadania. É este aluno amorfo, despolitizado, que convém ao poder dominante. A presença do professor, a sua atividade docente são, em si, atos políticos. O professor não pode, por isso, se omitir, dado que “é um sujeito de opções” éticas, políticas, epistemológicas, estéticas e ontológicas. (1997, p. 110) É este compromisso com a educação e o respeito pelo estudante e seus saberes que dão um sentido pedagógico e político ao processo de formação dos seres humanos, da sua conscientização, tendo em vista uma sociedade decolonial que aposte na diversidade cultural, na Interculturalidade crítica e na memória coletiva dos povos.

Contra a perspectiva dos opressores, que “pensam” a educação como uma “prática imobilizadora e ocultadora da verdade” (p. 111), Freire a considera uma prática de dissolução de todas as mistificações/alienações e uma luta pela emancipação e libertação dos povos oprimidos, uma forma de resistência contra todas as formas de opressão. Ser professor/educador exige, por isso, compromisso e não neutralidade. Ser professor é estar

a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...] A favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica, dos indivíduos ou classes sociais. (1997, p. 115)

Ser professor é, afinal, posicionar-se e resistir “contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.” (p. 115)

A educação bancária é uma educação colonial. Os seres humanos, os estudantes são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. São considerados objetos e não sujeitos históricos. A visão bancária anula o poder criador dos educandos, estimula a sua ingenuidade e não o espírito crítico satisfazendo, assim, os interesses dos opressores que, por sua vez, se revoltam contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico. “Pensar autenticamente é perigoso” (2018, p. 147) porque humaniza, conscientiza e possibilita o cumprimento da vocação humana de ser mais. Na verdade, “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (2018, p. 145) para que melhor possam dominar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS INTEMPESTIVAS

Nenhum texto é conclusivo. Todos os textos abrem horizontes. Daí que, para a abertura de horizontes, seja (im)pertinente colocar algumas questões que podem ser sugestões para um trabalho reflexivo de caráter decolonial:

-Do lado da diferença colonial, quais os saberes que podem ser objeto de reflexão e de ensino? Que saberes poderão constituir uma verdadeira interpelação ao pensamento ocidental e cuja interpelação revele a falsidade e incompletude do pensamento eurocêntrico?

-Que apostas metodológicas, epistémicas, pedagógicas e didáticas podem incluir a perspectiva do sujeito, sua orientação ética, axiológica e histórica como variantes de ativação de processos formativos?

-Como produzir, potenciar e divulgar saberes que não estão circunscritos aos mecanismos convencionais de produção de conhecimento da modernidade?

- Como o fenómeno da interculturalidade pode revelar os mecanismos mentais da colonialidade do saber como obstáculo à afirmação de outros saberes, experiências e memórias dos povos?

A inclusão do sujeito como produtor do conhecimento, numa relação dialética com a realidade, natural, social ou histórica, confere historicidade ao conhecimento, retirando todo o carácter abstrato e universal das posições epistemológicas dominantes. Todo o conhecimento tem um lugar de enunciação – e esse lugar manifesta-se no conhecimento produzido, tal como os sujeitos que o produziram.

Ao considerar uma relação do conhecimento a partir da incorporação do sujeito histórico no processo de conhecimento, a pedagogia decolonial introduz nos cenários educativos e nas práticas cotidianas a necessidade de refletir criticamente sobre o que é a aprendizagem como processo criativo e criador de sentidos. O processo de aprendizagem envolve sujeitos concretos, que vivem em determinadas condições sociais e que, por isso, transportam toda essa realidade para conferir sentido e objetivos às aprendizagens. As formas de produção e comunicação de conhecimentos que têm lugar nas práticas educativas deverão permitir abrir novos horizontes de sentido, como alternativa aos sentidos instituídos pelas práticas educativas hegemônicas acríticas e conservadoras.

A crítica à perspectiva epistêmica colonial estabelece uma ruptura com a ideia de que só existe uma maneira de pensar e produzir conhecimento, uma única lógica e uma única racionalidade. Uma pedagogia decolonial abre a possibilidade de afirmação e discussão sobre outras racionalidades e outras lógicas, propiciará espaços formativos onde a consciência histórica e a capacidade crítica sejam eixos impulsionadores de novas formas de conhecimento, de novas formas de aprender e novas maneiras de produzir, recriar e transformar a cultura. Trata-se, afinal, de promover uma ação reflexiva, ética e política que seja capaz de problematizar os valores, princípios e normas da perspectiva epistêmica colonial, tendo em vista provocar inéditos viáveis (Freire) e particulares processos de construção do saber e potenciação dos sujeitos cuja experiência e existência estão prisioneiras do hegemonicamente instituído (colonialidade/domesticação das mentes).

As pedagogias decoloniais, nas quais inserimos a freiriana, são propostas de resistência aos modelos pedagógicos tradicionais e aos seus fundamentos epistemológicos: trata-se de desmontar a trama conceitual e operativa de uma pedagogia colonial cujo objetivo é a reprodução das subalternidades pela dominação cultural e epistemológica; uma pedagogia decolonial exige um trabalho de reflexão permanente, ligado à ideia de que é possível criar outros caminhos para a educação e formação humanas, fundadas em critérios diferentes dos que foram impostos pela colonialidade do poder; mobiliza didáticas e metodologias que permitam a decolonialidade das mentes e do saber – que possibilitem um espírito crítico e a emancipação social; desconstrói as categorias de raça, gênero, patriarcado e consumo – indissociavelmente ligadas a uma matriz de dominação, exclusão e marginalização; enfrenta os desafios colocados pela desigualdade e

injustiça sociais, pelos silenciamentos epistêmicos e culturais provocados pela colonização e pela colonialidade; é uma abertura a novas possibilidades sendo a mais importante o desmantelamento de todo o edifício da colonialidade do poder que se manifesta nas várias dimensões: nas estruturas educativas, nas relações de ensino-aprendizagem, nos diversos dualismos, nos saberes transmitidos e nas mentes domesticadas.

## REFERÊNCIAS

- FANON, Franz. *Los condenados de la tierra*. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido (O Manuscrito)*. São Paulo: Ed, L; UNINOVE; BT Acadêmica, 2018.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- PAIS, José Machado; TAVARES, Manuel. Os rostos da solidão. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, 2006, p. 157-166.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In CASTRO- GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (285-327)*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- TAVARES, Manuel. História, memória e esquecimento: identidades silenciadas. In BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel. *Culturas, Identidades e Narrativas (73-114)*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.
- TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Multiculturalismo, Interculturalismo e Decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, nº 29, p. 47-68, mai-ago, 2018.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, Vol. 5, nº 1, jan.-julho, 2019, p. 1-34.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Catherine Walsh Editora, 2013.

# PAULO FREIRE, CIDADÃO BRASILEIRO E EDUCADOR DO MUNDO – APRENDENTE E ENSinANTE

Valdo Barcelos<sup>24</sup>  
Maria Aparecida Azzolin<sup>25</sup>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A proposta de uma obra cuja temática central é a contribuição da pedagogia freireana no ensino-aprendizagem da educação brasileira, não só é da maior pertinência social como se faz extremamente relevante do ponto de vista acadêmico. Particularmente levando-se em consideração o momento atual pelo qual passa a sociedade brasileira na sua inteireza, bem como o momento vivido pela educação no Brasil. Um momento em que vimos o recrudescimento de teses e ações de cunho obscurantistas no campo da ciência em geral e, em particular, na educação. Só para dar um exemplo, na educação, citamos as propostas de “escolas sem partido” e/ou de banimento das contribuições freireanas dos espaços educativos, particularmente, do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem na educação básica brasileira. Tal proposta de banimento da pedagogia freireana de nossas escolas não só é um exemplo de autoritarismo como totalmente anacrônica. Anacrônica pelo simples fato de que nunca tivemos, de fato, em nossa educação em geral e na educação básica em particular, a presença das proposições freireanas para uma educação para a autonomia das pessoas, de uma educação como prática de liberdade e de responsabilidade. Se tivéssemos realmente incluído em nossas práticas pedagógicas e concepções políticas educacionais as proposições freireanas, com certeza, não estaríamos ainda hoje com tantas deficiências na educação das crianças, dos jovens e mesmo dos adultos. Nessa perspectiva é que traremos nesse capítulo algumas reflexões visando contribuir com os processos educativos na educação básica brasileira

<sup>24</sup> PhD em Antropofagia Cultural Brasileira. Doutor em Educação (UFSC). Professor titular (UFSM). Pesq. Prod. 1 – CNPQ. Membro da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências - ALPAS - 21 - Cadeira Paulo Freire. CV: <http://lattes.cnpq.br/7447760896466057>

<sup>25</sup> Doutora em Educação (UFSM). Psicanalista e Professora. CV: <http://lattes.cnpq.br/4619865501165388>

com ênfase em algumas passagens da obra fundante de Paulo Freire: o *Pedagogia do Oprimido*. A escolha desse recorte se justifica, entre outros fatores, ao fato de que essa foi uma obra em que Freire apresentou os fundamentos do que viria a ser no decorrer de sua vida de educador e cidadão, a base para suas contribuições para a educação nas suas mais diferentes fases e etapas do processo educacional. Comprendemos que a obra freireana não se restringe a um delimitado aspecto ou etapa do processo de educação, mas, sim, a entendemos como uma filosofia para uma educação para a autonomia política e para a construção da cidadania de homens e mulheres no e com o mundo.

Passados 50 anos da publicação, pelo educador do mundo e cidadão brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), de sua obra fundamental intitulada *Pedagogia do Oprimido* (1970), constata-se que a mesma não só se faz oportuna como extremamente necessária. Tristemente vivemos atualmente no Brasil, um período de estranhos e perigosos ressurgimentos. Ressurgimentos de discursos e de práticas autoritárias, de incentivo a intolerância, de apologia ao ódio entre as pessoas e grupos sociais, de manifestações populistas e, porque não dizer, em muitos casos de orientação fascizantes. Paulo Freire foi um dos grandes e pioneiros exemplos de educador brasileiro que nunca deixou de dialogar com o mundo sem, contudo, descuidar de valorizar os saberes e fazeres das gentes de sua terra de origem: o Brasil. Há que reconhecer-se que Freire levou para todos os lugares por onde viajou aquilo que de melhor tinha para dizer e fazer: sua imensa paixão pelas gentes do Brasil, em especial, pelos marginalizados, pelos pertencentes às periferias excluídas pelas elites econômicas, intelectuais e acadêmicas. Não podemos esquecer que, com as devidas exceções, as elites brasileiras se mostraram – e ainda se mostram – uma das mais arrogantes e insensíveis do planeta. Como gostava de frisar Freire: “elites malvadas”. Nossa intenção é fazer uma reflexão sobre o legado freireano em geral, e, em particular, sobre a atualidade e a pertinência da *Pedagogia do Oprimido* no contexto do ensino-aprendizagem na educação básica.

## SONHOS E REALIDADES: ENSINO- APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade do Recife no dia 19 de Setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia

Militar do Estado de Pernambuco e de Edetrudes Neves Freire. Paulo Freire morreu como viveu. Cheio de amorosidade, com sua gente e de indignação com as injustiças e “malvadezas” dos poderosos e tiranos. Semeou bonitezas por onde passou. Freire fez legítima a máxima do poeta mexicano Octávio Paz (1914-1998) quando esse afirmava que se “Morrestes de forma diferente daquela que viveu, é sinal de que não foi tua a vida que vivestes”. Era a madrugada do dia 2 de maio de 1997, às cinco e meia da manhã, quando sua passagem foi registrada no leito hospitalar onde estava internado. Freire fazia questão de alertar aos educadores(as) que atentassem sempre para a importância da trajetória de vida dos(as) educandos(as) no seu processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, não abria mão do fato de que a aprendizagem precisava começar pela realidade vivida do(a) educando(a). Era dessa realidade que partia para pensar suas proposições e suas ações na direção da construção de uma educação para a autonomia, uma educação como prática de liberdade. Costumava dizer que “A realidade não é assim, está assim”. (FREIRE, 2003b, p. 71). No prefácio para a 60ª. Edição comemorativa do livro *Pedagogia do Oprimido*, (Paz e Terra, 2016), o professor/pesquisador da obra freireana Celso de Rui Beisiegel, assim encerra seu texto: “A qualidade, a riqueza e a generosidade das propostas e ideais que permeiam toda a sua obra encontram-se forte e claramente marcadas em *Pedagogia do Oprimido*” (BEISIEGEL, 2016, p. 31). Freire chegou ao livro *Pedagogia do Oprimido* fazendo um caminho de reflexões que ficaram registradas em importantes textos, palestras em vários países, bem como em livros. Se os escritos de Freire, que antecederam a publicação do livro *Pedagogia do Oprimido*, foram fundamentais para a concretização dessa obra, pode-se dizer, também, que esse livro se esparramou, encharcou toda a produção freireana posterior a ela. O livro *Pedagogia do Oprimido* foi como que um aprofundamento e um adensamento dos escritos de Freire até então. Freire apresenta de forma incisiva, e mesmo radical, suas análises sobre as injustiças sociais numa sociedade organizada na perspectiva de opressores(as) e de oprimidos(as). O caráter fortemente político da obra freireana ganha um impulso que não mais pode ser freado. Talvez essa tenha sido uma das motivações para tantos ataques que Freire e sua obra receberam ao longo do tempo de parte das elites reacionárias e dos defensores de uma educação elitista, bancária e discriminatória. Ressalte-se que esses ataques têm recrudescido nos últimos tempos.

Se existe algo que pode ser considerado um consenso sobre a obra de Freire, tanto antes como após a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, é a sua preocupação com a realidade vivida dos homens e mulheres na sociedade brasileira. Pensar a obra de Freire sem os brasileiros(as) reais é algo definitivamente impossível. Não por acaso no livro *Educação como Prática da Liberdade* (Chile, 1965), livro que antecedeu o *Pedagogia do Oprimido*, Freire faz um *Esclarecimento* introdutório em que escreve: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (1965, p.35). Freire oferece esse livro a todos(as) as pessoas que no Brasil continuavam resistindo ao autoritarismo da época, bem como àqueles(as) que, como ele, tiveram de exilar-se em outros países. Sem esquecer-se de mencionar os que estavam sendo presos e torturados nos porões da ditadura militar que se instalou no Brasil Pós-1964.

Essa permanente preocupação de Freire com a realidade vivida pela sociedade brasileira era ressaltada continuamente, ele fazia questão de se referir aos seus conterrâneos os chamando de “minha gente”. A expressão “gente”, frequentemente utilizada por Freire, tinha uma conotação muito particular, tanto do ponto de vista sociológico, antropológico quanto pedagógico. Uma demonstração dessa importância, temos registrada quando Freire afirma, textualmente, que como educadores(as), não podemos nunca nos esquecer de que, em educação, lidamos com gente e não com coisas. Não se cansava de repetir que não podemos nunca esquecer que no processo de ensino-aprendizagem, lida-se com pessoas de carne e osso e não com objetos, e, justo em função disso que “Não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna” (FREIRE, 1996, p. 32). Essa forma de ver e de admirar as gentes do Brasil foi sempre demonstrada por Freire nos diferentes lugares onde trabalhou e viveu. Para ele, uma das formas de evitar cair nas armadilhas da arrogância e da prepotência, tão ao gosto de uma elite que vivia de costas para o Brasil real, era não esquecer, nunca, que o trabalho do educador numa sociedade tão injusta como a nossa, é um trabalho com gente. Gente que está sempre se fazendo e refazendo,

Reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de trans-

gredir... Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, mas às vezes, fortes dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 144).

Essa vinculação tão estreita, tão encarnada nas pessoas reais e em suas vicissitudes cotidianas certamente teve importante papel no fato de seu livro *Pedagogia do Oprimido* – como toda a sua obra – terem sido tão debatidos em vários continentes. Um clássico, na melhor acepção que se possa dar a essa palavra. Freire e sua obra continuam atuais. No livro *La voz del Maestro, acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo* (2018), reafirma a necessidade de buscarmos compreender o mundo que se vive, o tempo que se vive para, assim, nos mantermos nele inseridos e não alienados. Freire se autodefinia como uma pessoa que nunca desistia de refletir sobre as condições reais da vida real de sua gente. Nas suas palavras: “Soy um hombre de hoy” (FREIRE, 2018, p. 17). *Pedagogia do Oprimido* teve a influência das publicações anteriores de Freire, mas, também, de sua passagem pelo Serviço Social da Indústria (SESI), de Pernambuco onde assumiu a recém-criada Divisão de Educação e Cultura. Freire resume a construção da *Pedagogia do Oprimido* ao escrever que “A *Pedagogia do Oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental” (1992, p.18). De outra forma, Freire também coloca como de grande influência na construção de *Pedagogia do Oprimido* a sua Tese intitulada *Educação e Atualidade brasileira* (1959) apresentada na Universidade Federal do Recife. Essa Tese, por seu turno, deu origem ao decisivo *Educação como Prática da liberdade* (1965) e esse, se desdobra, em muito, em anunciar o que viria a ser a *Pedagogia do Oprimido*. Vale lembrar que a primeira publicação de *Pedagogia do Oprimido* não foi na língua portuguesa e sim em inglês, no ano de 1970. Talvez esse fato tenha tido, também, grande importância para a ampla aceitação que o livro teve já à época. Publicado inicialmente em língua inglesa, em Nova York, logo foi traduzido para o espanhol, italiano, o alemão, o sueco e o holandês. (BEISIEGEL, 2016). Só em 1974 saiu à primeira edição brasileira pela editora Paz e Terra.

Com *Pedagogia do Oprimido* Freire fez o exercício fundamental para qualquer intelectual que mereça realmente essa denominação: partiu da busca do entendimento profundo da realidade vivida para construir a realidade sonhada.

No segundo capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* Freire dedica uma densa reflexão sobre o que ele denomina de uma concepção “Bancária” da educação e sua repercussão nefasta para o processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção de educação, segundo Freire, está marcada por relações que ele denomina de relações *narradoras e dissertadoras* (FREIRE, 2016, p.103). Esse tipo de relação se dá entre dois personagens, a saber: o sujeito, que corresponde ao narrador e os objetos que correspondem aos educandos(as) que, como objetos, sua condição é de meros ouvintes ou coadjuvantes. É evidente nesse tipo de relação de ensino-aprendizagem o interesse de manter o educando(a) na passividade. Seu papel é de mero expectador e sua participação se resume a aceitação, assimilação e reprodução dos conteúdos “depositados” pelo narrador/dissertador, no caso em questão o educador. O processo de ensino-aprendizagem se resume a um ato mecânico de narrar e narrar sobre uma dada realidade apresentada pelo educador ao educando. Realidade, essa, que não lhe pertence ou que da mesma o educando nada, ou muito pouco, teria a dizer. Sobre essa relação escreve Freire,

falar da realidade como algo parado, estático, quando não falar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa é “encher” os educandos dos conteúdos”. (FREIRE, 2016, p. 104).

Com tal método de ensino-aprendizagem o que se tem é um completo desprezo pelo educando(a) e sua experiência vivida. Nega-se a esse(a) educando(a) sua própria condição de sujeito. A aprendizagem se resume a receber e assimilar, como seus, desde os conhecimentos via os conteúdos apresentados, quanto os valores culturais do narrador/dissertador. Os conteúdos que os educandos devem assimilar podem ser totalmente estranhos ao mundo vivido, ou seja, desconectados, estranhos a sua realidade. Com isso a palavra veiculada nessa dissertação é uma palavra vazia, oca. Para Freire o desfecho dessa prática é que a palavra, que deveria ser transformadora da realidade, se resume a mera sonoridade a ser assimilada pelo(a) educando(a). Fecha-se, assim, um círculo quase perfeito para uma relação de objetificação entre educador(a) e educando(a), pois, “Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2016, p. 105). Ao negar ao educando(a) o direito de ter reconhecida sua capacidade, como sujeito, de

entendimento do mundo em que vive comete-se um verdadeiro crime contra sua humanidade. O crime de desejar mantê-lo no mundo da alienação. Nessa prática educativa o educador que consegue realizar seu objetivo será reconhecido como educador eficiente e sua prática educativa tida como eficaz. Já aos educando(as) cabe o papel de aceitar docilmente seu lugar de mero objeto de uma educação “bancária”. Com isso realiza-se o objetivo da educação “Bancária”: “Como um ato de depositar, em que os(as) educandos(as) são os depositários e o educador, o depositador” (FREIRE, 2016, p. 105). O saber que daí decorre deixa de ser o que Freire denomina de “saber da experiência feito”, para se tornar em um saber de experiência narrada ou transmitida. A consciência crítica, tão importante num processo de educação libertadora, defendido por Freire no *Pedagogia do Oprimido* fica relegado ao total desprezo.

A relação de ensino-aprendizagem que seria como uma janela para a inserção dos sujeitos no mundo, a partir do entendimento da realidade vivida, se transforma, simplesmente, em mais um mecanismo de dominação e de alienação. A condição de sujeitos de suas vidas lhes é tomada. O papel de transformação pela educação fica completamente anulado nessa perspectiva de educação “Bancária”. Essa preocupação freireana, e essa compreensão política da necessidade de romper com o modelo de educação, onde educandos(as) são meros objetos da educação alienante, já se fazia presente no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1965) quando o autor alertava para a necessidade de uma educação para as amplas camadas da população brasileira excluídas do processo de participação na vida política e das riquezas produzidas no país. Riquezas decorrentes da exploração da força de trabalho em condições as mais precárias. Na primeira parte de *Educação como Prática da Liberdade* (1965), Freire chama a atenção para a necessidade de uma educação que rompa com a perspectiva de educação “Para o homem-objeto” e se encaminhe para uma educação para o “homem-sujeito”. (1965, p. 37). É esse homem e essa mulher, sujeitos de sua história, que são o sentido e objetivo de uma educação via uma relação de ensino-aprendizagem como prática da liberdade e da autonomia propostas por Freire. Paulo Freire não se cansava de alertar para o fato de que uma educação que mereça realmente essa denominação, não pode esquecer-se que a realidade dos educandos(as) não pode ser pensada sem sonhos, pois, até se pode pensar vida humana sem sonhos, jamais existência humana e histórica

sem a boniteza de sonhar um mundo mais justo e fraterno. De outra forma, o papel do educador(a) não é nunca, “Falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2016, p. 146). Como educadores(as) há que estarmos cientes de que a visão de mundo, o entendimento da realidade dos educandos(as), nada mais é que as suas visões de mundo e que refletem, assim, “Sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto” (FREIRE, 2016, p.147). Como se pode perceber, é marcante na obra de Freire em geral, e na *Pedagogia do Oprimido* em particular, essa permanente preocupação com o diálogo entre educadores(as) e educandos(as). Diálogo esse que, só será possível se realizar-se a partir da busca sincera e generosa de aproximação de educadores(as) e de educandos(as), tendo, como ponto de partida para o ensino-aprendizagem, a realidade dos segmentos populares. Para Freire, ou reconhecemos a necessidade de mergulhar junto com educandos(as) em sua realidade ou estaremos nos restringindo a simples portadores(as) de boas vontades e de discursos ociosos. Ernani Maria Fiori (1914-1985) no Prefácio de *Pedagogia do Oprimido* afirma: “PAULO FREIRE É UM PENSADOR comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (FIORI, 2016, p. 34). Um pensador que, ao mesmo tempo em que vive o tempo presente, não descuida de atualizar o que já foi. Assim visto, faz jus ao que escreveu Freire ao se referir ao seu *Pedagogia do Oprimido*, como um livro que não diz do que foi, mas, sim, um livro que *está sendo*.

## REALIDADES SONHADAS E O INÉDITO VIÁVEL

No capítulo 4 do livro *Pedagogia do Oprimido*, ao tratar da *Teoria da Ação Antidialógica*, Freire afirma textualmente que: “Não há realidade histórica que não seja humana”. (FREIRE, 2016, p. 203). As razões para isso seriam óbvias, pois, “Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que feita por eles, também se faz” (FREIRE, 2016, p. 204). Fica explícita, nessa formulação que, para Freire, homens e mulheres não são objetos da história ou objetos a serem pesquisados, estudados pelas elites. Freire é enfático sobre essa condição ao afirmar que: “O mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados

passivamente” (2016, p.208). Entendemos essa formulação freireana como uma forma de colocar homens e mulheres não na periferia, mas, sim, no centro do fazer da história. Assim tomado o papel de homens e mulheres, na realidade em que vivem, podemos afirmar que homens e mulheres além de fazerem parte da história podem assumir seus destinos e fazerem, assim, a história mesma. Diferentemente dos outros animais, homens e mulheres são, para Freire, seres do quefazer. Em função disso que seu quefazer é ação e reflexão. Nas suas palavras: “É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2016, p. 196). Com isso, para Freire, o quefazer não se reduz ao mero discurso sobre ou/em nome de alguém. Ao contrário, é algo concreto para além do ativismo ou do mero verbalismo. Ao incorporar-se tal perspectiva ao processo de ensino-aprendizagem estamos fazendo aquilo que Freire (1996) denomina de “corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Ao refletir sobre a relação entre lideranças e oprimidos, Freire não se cansa de chamar a atenção para o perigo da manipulação dos oprimidos pelos líderes. Freire não aceita que a liderança tome os liderados como incapazes de fazerem e/ou executarem sua história. É a partir da assunção de seu papel de “fazedores e fazedoras” da história que homens e mulheres passam da condição de “homem-objeto” para “homem-sujeito” apontados por Freire no *Pedagogia do Oprimido*. Esse papel de donos de sua história é tão fundamental na obra freireana em geral, e, particularmente, na *Pedagogia do Oprimido*, que o educador faz questão de alertar, inclusive, para o risco de mesmo defensores de movimentos revolucionários tomarem os setores oprimidos como seus objetos de ação política. Sobre isso, em *Pedagogia do Oprimido* Freire é radical e alerta que “O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorrem prescrições que eles devam seguir” (FREIRE, 2016, p. 208). A maneira de evitar esse equívoco histórico e político é a liderança revolucionária, científico e humanista evitar repetir à prática das elites dominadoras de levar às últimas consequências a ideia de ignorância das massas populares. Setores progressistas não podem, jamais, “Crer nesse mito. Não tem sequer o direito de duvidar, por um momento, de que isto é um mito” (FREIRE, 2016, p. 209). Freire dedica uma longa reflexão

sobre essa possibilidade em *Pedagogia do Oprimido*, certamente por temer a manipulação de suas “gentes” por parte de oportunistas e manipulares que acreditam que os fins justificam os meios de ação.

Essa preocupação de Freire é mais um exemplo de sua lucidez política e de sua capacidade de análise, já a época, dos desfechos de embates no continente latino-americano, e mesmo no mundo, entre setores progressistas e setores reacionários autoritários. Freire traduz essa sua visão sobre o processo de libertação quando afirma textualmente que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016, p. 95). A realização da libertação de homens e de mulheres que se encontram em condição de subjugação não pode ser vista como uma libertação que vem de outro, que vem de fora. Para Freire, essa libertação precisa ser entendida como uma libertação de pessoas, pois, não podemos nos esquecer, nunca, que em educação estamos lidando com gente. Nas suas palavras: “Estamos lidando com homens e não com coisas. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. Não se pode realizar com os homens pela “metade”. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação” (FREIRE, 2016, p. 97). A maneira mais direta de evitar-se que essa libertação seja mais um processo de “enganação” e não de verdadeira libertação é, para Freire, o caminho do diálogo durante o processo de ensino-aprendizagem. A opção pela busca de sua libertação deve ser uma opção consciente feita pelos oprimidos e não uma dádiva trazida por um “iluminado”. Nessa perspectiva epistemológica a libertação proposta por Freire não é uma “Doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (2016, p. 99). Essa compreensão até pode ser vista como mais uma obviedade, contudo nem sempre é percebida por algumas lideranças que até se denominam de revolucionárias. As comunidades populares precisam perceber por sua própria reflexão a possibilidade de sua inserção na realidade vivida e, a partir dessa constatação perceber que essa realidade pode, sim, ser por elas transformada na direção de uma sociedade mais justa e generosa. Com isso, seria dado o primeiro passo na direção da passagem, via processo de ensino-aprendizagem, da realidade vivida para a realidade sonhada. Em tal tipo de processo acontece aquilo que Freire busca demonstrar em toda sua obra, e em especial no *Pedagogia do Oprimido*: sujeitos “cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só

de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas, também, no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2016, p. 101). Ao comungarem essa ação homens e mulheres “Alcançam, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes”. Acrescentaríamos apenas: Fazedores(as) e refazedores(as) de sonhos e realizadores(as) de utopias. Artífices de seus *inéditos viáveis*, transformando a realidade que está assim, em uma realidade antes ousada ser sonhada.

## LEGADO FREIREANO: UM GRITO MANSO E DE ESPERANÇA

Em obra publicada na Argentina intitulada *El Grito Manso* (2003b) resultante da reunião de suas aulas e conferência proferida por ocasião do recebimento de título de Doutor Honoris Causa, Freire manifesta, mais uma vez, sua esperança nas mudanças que homens e mulheres podem promover na sociedade em que vivem. Para ele, sempre foi incompreensível que tanta gente, inclusive alguns colegas seus de universidade, aceitassem certas injustiças sociais como fatalidades. Nas suas palavras: “Não existe nada que esteja determinado no mundo da cultura, não há fatalismo na conduta humana”. (FREIRE, 2003a, p. 78). Pode-se perceber que essa esperança inabalável de Freire na potência das gentes do Brasil, tão presente em *Pedagogia do Oprimido*, percorreu toda sua obra, bem como sua vida. Freire dá início ao seu livro *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), descrevendo a forma assombrada com a qual algumas pessoas se manifestavam em relação ao título do livro. Conta que um colega de universidade assim manifestou: “Mas como, Paulo, uma Pedagogia da Esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil”? (FREIRE, 1992, p. 09). Freire, além de esperançoso, foi sempre um encantado com a educação e com a força da mesma como alternativa de libertação das grandes camadas populares. Esse encantamento se manifestava mesmo nas horas mais difíceis. Diga-se, que é nas horas, em que tudo parece desmoronar, que as alternativas desapareceram, que muitos desistem e caem no ceticismo, que as pessoas raras têm seu papel histórico e político mais importante. Freire foi uma dessas pessoas raras. Freire representou, da melhor maneira possível, à condição de um intelectual na sociedade em que viveu. Intelectual no sentido da busca de entender o mundo e o tempo em que vive.

Fazia isso não por diletantismo, mas, sim, pela vontade de transformá-lo. Freire não se importava nem mesmo quando uns tantos faziam pouco ou o taxavam de ingênuo ao propor sonhos, ao defender utopias. Talvez, algo que ajudava a deixar seus críticos ainda mais desconcertados era a forma como Freire apresentava suas alternativas. O fazia com muita firmeza, porém, com uma ternura, uma boniteza que desarmava mesmo as mentes mais empedernidas. Freire deixou marcas profundas com doçura e com mansidão. Ele próprio mais de uma vez expressou que se considerava uma pessoa, um sujeito manso.

Freire nos deixou várias construções epistemológicas muito fortes. Uma delas foi a do *inédito viável*. Em *Pedagogia da Esperança* (1992) evoca a necessidade de retomar-se a ideia do *inédito viável* já proposta em *Pedagogia do Oprimido*. Freire quis mostrar que aquilo que parece ser uma impossibilidade numa dada situação ou condição, pode ser mudada. Situações que se apresentam como imutáveis nem sempre o são. Freire sentencia: a realidade não é assim, está assim! Essa frase é um chamamento à resistência no momento atual em que vivemos. É como uma convocação a participação, um desafio a continuar esperando, por mais fortes que sejam os ataques e tentativas de desqualificação que Freire e seu legado estejam sofrendo. Esperança do verbo esperar, justamente para reafirmar a necessidade do pensar crítico, da ação, da não aceitação das situações, simplesmente, como se apresentam. Para Freire a existência humana se faz e refaz na esperança e no sonho. Freire não se cansava de reafirmar que sua esperança não era suficiente, mas, sim, necessária. Não acreditava que a esperança por si só, fosse capaz de transformar a realidade. Por isso se faz necessário partir para a ação, para a busca daquilo que se acredita e que acha justo. A esperança sozinha não nos faz avançar, contudo, sem ela, nossa vontade de realizar os sonhos corre sério risco de fraquejar.

O verbo esperar é a materialização, na prática, da busca incessante da realização dos sonhos, sem os quais, segundo Freire, não há existência humana. A potência das proposições freireanas e a pertinência da leitura atualizada de *Pedagogia do Oprimido* se mostra, mais do que nunca, uma necessidade histórica. Até porque, talvez em poucos outros momentos da história de nosso país tenhamos vivido uma época em que a necessidade de transformação, de necessidade de tanta criação e invenção tenha sido tão urgente como nos tempos atuais. Mais uma vez a atualidade do *Pedagogia do Oprimido* soa como um clamor,

quando Freire escreveu: “Só existe saber na invenção, na reinvenção e na busca inquieta, impaciente, permanentemente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (FREIRE, 2016, p. 105). Freire deposita suas esperanças no(a) educando(a) mais que em qualquer outra possibilidade. Esperança nesses educandos(as) sujeitos de sua história, contudo, isso só acontece quando os(as) educandos(as) se fazem realmente, “Educando quando e na medida em que *conbece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos”. (FREIRE, 1992, p. 47).

Um processo de ensino-aprendizagem capaz de incorporar essas características do pensamento freireano, poderá não só nos esperar e fazer acreditar que a mudança é possível, como nos manter atentos aos ressurgimentos autoritários, particularmente, na educação brasileira. Os tempos difíceis que atravessamos na política brasileira de ressurgimento de uma onda conservadora em todas as dimensões da sociedade, onde uns tantos propõem a expulsão de Freire e de seu legado das escolas e mesmo das universidades, há que aprofundarmos e atualizarmos a leitura e a compreensão do legado freireano. Ou seja: aos que propõe “escolas sem partido” e expulsão de Freire, devemos responder com mais Freire e com mais democracia. Se tivéssemos conseguido fazer as proposições freireanas mais presentes, mais encarnadas em nossa educação, certamente que certos ressurgimentos obscurantistas não teriam tanta facilidade de se instalar em nossa sociedade. Ao contrário de certos discursos autoritários e brados obscurantistas vemos uma longa vida para o *Pedagogia do Oprimido*, entre educadores(as) desse tão maltratado país, onde a “Malvadeza” das elites reacionárias - como dizia Freire - insiste em produzir injustiças. Com esse sincero texto, que ora oferecemos aos possíveis leitores(as), não queremos muito, porém, queremos um pouco. Um pouco de diálogo, um pouco menos de intolerância entre homens e mulheres, um pouco de esperança, um pouco de alegria no fazer docente, um pouco mais de generosidade entre as pessoas. Queremos dar uma pausa nessa reflexão e nesse texto com a última frase com a qual Freire finaliza seu *Pedagogia do Oprimido*, que entendemos da maior atualidade e necessidade, quando ele aposta na “Fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. de R. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FIORI, E, M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 60ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. Política e Educação. São Paulo: CORTEZ, 2003a.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, El grito manso. Buenos Aires: siglo veintiuno, 2003b.

\_\_\_\_\_. Educação como Prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

\_\_\_\_\_. La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti. Buenos Aires: siglo veintiuno, 2018.

# RELAÇÕES DE OPRESSÃO E FRAGILIDADE DO EGO

Mateus Vitor dos Santos<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

Partindo de uma pesquisa psicanalítica e Freireana sobre os aspectos da consciência hospedeira e as relações sociais, se nota a necessidade do estudo sobre as massas, presente nas obras de Freud, bem como sobre fenômenos como regimes fascistas, explorados por Adorno e fatores que permeiam a identificação dos sujeitos da massa, observados também nas obras de Paulo Freire, no que diz respeito às relações de poder e dominação, constituídas na cadeia social entre o oprimido e o opressor. A fragilidade do ego, como fator produzido pela realidade social, pode ser lida como potencializadora da legitimação das ideologias das classes dominantes, abrindo margem para que o opressor não só tenha domínio, mas, também, seja referência de vida para os oprimidos.

Ao analisar a construção da subjetividade do povo brasileiro, se pode discorrer sobre a multifatorialidade que a permeia, seja a colonização, a formação da cultura, modelos de vida, religião e outros. Assim, se entende que, a ideologia presente nestes fatores está a serviço da classe dominante, garantindo a manutenção do domínio e expropriação de poder. A disseminação de falsos inimigos, a geração de medo, a inacessibilidade a possibilidades de vida e a precarização do acesso a direitos sociais básicos estão relacionadas com o impulsionamento para tendência de fragilizar o ego dos oprimidos, dando margem para o levante de figuras apresentadas como heróis, detentores da força, às quais serão imbuídas da reverência dos oprimidos. Tais heróis, não são senão os próprios opressores, que necessitam da fragilidade dos oprimidos para retroalimentar o funcionamento da cadeia de opressão.

A coerção dos oprimidos é essencial para formação da massa e identificação desta com os opressores, para que haja controle e que a mesma se sujeite às determinações objetivas e subjetivas dos opressores. O apregoamento de verdades

<sup>26</sup> Especialização em Psicanálise (FAVENI). Psicólogo. CV: <http://lattes.cnpq.br/6101136344043844>

intangíveis, pelas ideologias, a miséria, a necessidade de pertencimento aos grupos, a crença na impossibilidade e muitos outros pontos, garantem a coerção dos grupos, a dominação da massa, a disseminação da consciência hospedeira, etc. Mas, diante disso, vale ressaltar que, o homem não se faz apenas como objeto fixo de seu meio, mas, também, como ser capaz de transformar dialeticamente a própria realidade. Um recurso expressivo na práxis da transformação é a educação atravessada pela criticidade, quando não há apenas a submissão ao mundo como ele é, mas são criados mecanismos capazes de pensar e repensar modelos, práticas e relações.

Este capítulo foi desenvolvido tendo por referencial teórico o livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, “Psicologia das massas e análise do eu e outros textos” de Freud e demais produções destes autores, além de outros autores e conteúdos correlacionados que contemplam a análise psicanalítica de fenômenos voltados a opressão.

O método utilizado consistiu na pesquisa bibliográfica, através da análise crítica, meticulosa e qualitativa, acerca de conceitos sobre o ego e relações de opressão. Possibilitando a correlação entre teorias investigadas pela psicanálise e pela perspectiva Freireana, visando a compreensão contemporânea de seus estudos e constatações.

## **PRODUÇÃO DE FRAGILIDADES SOCIAIS, MANUTENÇÃO DO PODER E A PRÁXIS DA LIBERDADE**

Não se pode conjecturar uma psicologia puramente individual, pois o ser humano estabelece relações com o mundo, desde antes de seu nascimento. O mundo já está dado, porém, se constitui como mais de um objeto fixo. O dinamismo e a subjetividade individual são também fatores consideráveis ao pensar na realidade material e imaterial. Para tanto, mesmo na investigação da psique do homem enquanto indivíduo, já se faz um estudo social, como um recorte do todo. Ao recorrer aos estudos de Freud sobre a psicologia das massas, no seguinte assinalamento, se percebe a indissolubilidade do social e do individual.

Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e

adversário, e, portanto, a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado (FREUD, 2011, p. 14).

A sociedade se faz na soma de indivíduos, que se unem pelas mais diversas motivações, constituindo grupos, de acordo com identificações e outros fatores, que discorreremos ao longo desta pesquisa. A formação da massa, bem como sua dissolução, é permeada por inúmeras motivações, que podem ser observadas ao longo da história.

Portanto, a psicologia das massas trata o ser individual como membro de uma tribo, um povo, uma casta, uma classe, uma instituição, ou como parte de uma aglomeração que se organiza como massa em determinado momento, para certo fim (FREUD, 2011, p. 15).

Há fenômenos que ocorrem por parte dos indivíduos, apenas quando estão agindo em massa. Dentro da atualidade, é possível observar nas grandes torcidas em jogos de futebol, nas manifestações, no carnaval, etc. Como afirmado por Freud: “Certas ideias, certos sentimentos aparecem ou se transformam em atos apenas nos indivíduos em massa.” (FREUD, 2011, p. 18)

A complexidade da massa, em sua formação, nem sempre é natural. Notamos que, em determinada medida, a irracionalidade da massa é conveniente para setores da sociedade. Tempo em que, o descontrole, por parte do campo racional dos indivíduos da massa, pode representar abertura a comandos externos, sendo utilizado como instrumento de controle social. Sabe-se que:

A massa é extraordinariamente influenciável e crédula, é acrítica, o improvável não existe para ela. Pensa em imagens que evocam umas às outras associativamente, como no indivíduo em estado de livre devaneio, e que não têm sua coincidência com a realidade medida por uma instância razoável (FREUD, 2011, p. 26).

A credulidade da massa a deixa vulnerável e aberta às ideologias, mais propriamente da classe dominante, ou seja, dos que possuem algum poder: o Estado e aqueles que detém o capital, a hegemonia cultural, social, etc. Com isso, a massa é utilizada como utensílio de servidão. Tanto Freud, quanto Paulo Freire, trazem à luz da ciência estas questões em suas obras, com ênfases distintas. Diante dos idealismos, “as massas são também capazes, sob influência

de sugestão, de elevadas provas de renúncia, desinteresse, devoção a um ideal.” (FREUD, 2011, p. 27)

Muitas das “necessidades” da massa estão pautadas na ideologia da classe dominante, como parâmetro único de vida, sendo bastante tênue a linha que separa o desejo autêntico e o desejo inculcado pela ideologia. A disparidade entre o Eu ideal e o Eu real é atravessada por tais pontos, de modo que o Eu ideal se aproxima muito mais do “líder”, que pode ser entendido desde uma idealização até figuras concretas, vendidas como sinônimo de sucesso, poder, etc.

Assim, as necessidades da massa a tornam receptivas ao líder, mas este precisa corresponder a ela com suas características pessoais. Ele próprio tem de estar fascinado por uma forte crença (numa ideia), para despertar crença na massa; ele tem de possuir uma vontade forte, imponente, que a massa sem vontade vai aceitar (FREUD, 2011, p. 30).

Da limitação de acesso às possibilidades de vida dos oprimidos surge grande parte da garantia de dominação pelos opressores. O caráter desumanizador na prática da opressão é mais subjetivo que objetivo, pois acontece pela via da distorção da realidade, afirmativas constantes, que tendem a permear visões e ações por perspectivas únicas, inalteráveis e urgentes.

Para se explorar o conhecimento psicológico nos mecanismos sociais, percorrer a historicidade dos fatos é um caminho essencial. Na crítica ao que já foi vivido, existe a possibilidade de transformação, entretanto, em sua negação, há, ainda, a possibilidade de repetição. Pode-se dizer que a crítica ao vivido ocorre na pesquisa e investigação dos fatos e movimentos experienciados no mundo. O efeito das verdades, que são apregoadas culturalmente e socialmente, cria determinações, que são carregadas de ideologias, ideais de superioridade ou inferioridade e legitimam muitas opressões, como no contexto imperialista, colonial.

A ideologia imperialista baseou-se no racismo e na ideia eurocêntrica do progresso. Os povos da África, por exemplo, precisavam ser “salvos” pelo conquistador europeu de seu atraso natural. Essa ideologia racista, somada ao discurso pseudocientífico do *darwinismo social* - que afirmava a superioridade natural do homem branco -, foram os elementos legitimadores da pilhagem,

assassinatos e destruição promovidos pelos europeus no continente africano. (ALMEIDA, 2018, p. 158)

O subsídio de muitas ações repressoras, que tiveram efeitos históricos, estava pautado em falsas verdades, sejam estas permeadas por fundamentalismos religiosos, por óticas limitadoras que desconsideravam novas possibilidades de vida ou outros fatores. A colonização, por exemplo, despreza o projeto de vida de um povo, por considerá-lo inferior e coloca a cultura, os hábitos e crenças do colonizador como essenciais e única via para o desenvolvimento. No Brasil, a colonização foi marcada por um desmonte dos hábitos dos povos originários, sequenciado por imposições. Podemos observar a cultura do oprimido se contrapondo a do opressor, principalmente ao que tange suas bases ideológicas. Este é um dos aspectos do impacto da ação ideológica, sem a mínima autocrítica.

Hitler, entre a primeira e a segunda guerra mundial, conseguiu admiradores e adeptos de seus ideais, após a derrota da Alemanha na primeira Guerra. Este sentimento de humilhação e perda nutriu a instabilidade nacional e a baixa autoestima coletiva do povo alemão – constituindo um solo fértil para Hitler implantar os seus posicionamentos incisivos, nacionalistas, autoritários e extremistas. O quadro de vulnerabilidade da Alemanha pós-guerra serviu como uma grande oportunidade para Hitler disseminar tais posicionamentos e seguir com seus objetivos, tão destrutivos para humanidade como um todo. Freud (1920-23) enfatiza que o ego fragilizado é um fator significativo para que os indivíduos tomem por ideal a figura de pessoas que estão em posições de “poder”, afirmando que:

É evidente que o soldado toma por ideal seu superior, o líder do Exército, na verdade, enquanto se identifica com os seus iguais e deriva dessa comunidade do Eu as obrigações de auxílio mútuo e partilha de bens, que a camaradagem traz consigo. Mas ele se torna ridículo quando quer se identificar com o general (FREUD, 2011, p. 99).

Vale ressaltar, no entanto, que, na assertiva acima, o “tomar por ideal” não significa agir ao mesmo modo, mas realizar-se na ação do outro, como um ideal externo, que é integrado ao próprio indivíduo, apropriando, assim, da fala e das ações do outro, sem que o próprio sujeito necessite agir do mesmo modo.

A relação entre a “perda” do “Eu individual”, outrora fragilizado, que se restabelece ancorado em um “Eu coletivo”, autoritário, que se integra ao “Eu individual” e é, por último, um “Eu” assumido para si. Theodor Adorno, em sua obra “Ensaio sobre psicologia social e psicanálise”, afirma que:

A formação do imaginário de uma figura paterna onipotente e não controlada, transcendendo em muito o pai individual e, assim, apta a ser engrandecida em um “eu do grupo”, é a única via de promulgar a “atitude passivamente masoquista a quem alguém deverá se render (ADORNO, 2007, p. 164).

A ancoragem em um “Eu maior”, por parte do “Eu fragilizado”, que se apega ao tal, na tentativa de obter segurança para si, mesmo que inconscientemente, nasce num ciclo que se retroalimenta, em concordância com o fascismo e opressão. A identificação da massa com o líder e com seus pares alienados às determinações do mesmo, é também exposta por Freud na assertiva abaixo:

Notemos que nessas duas massas artificiais (igreja e exército) cada indivíduo se acha ligado libidinalmente ao líder (Cristo, general), por um lado, e aos outros indivíduos da massa, por outro lado. (...) Se ocorre, para cada indivíduo, uma tão pródiga ligação afetiva em duas direções, não será difícil derivar dessa situação aquilo que se constatou, ou seja, a mudança e limitação de sua personalidade (FREUD, 2011, p. 49).

Entender a limitação da personalidade como dominação, onde a utilização do medo como estratégia de controle das massas é aplicada, pode ser lida em dois momentos: primeiro, quando a massa teme ao opressor como figura de poder e, em sequência, quando o opressor se apresenta como herói de “inimigos ocultos” e utiliza de sua suposta força para proteger os dominados.

Diante da pesquisa sobre as bases culturais do Brasil e as relações estruturais desta, é de extrema relevância um olhar sobre o racismo, que perfaz estruturalmente a realidade econômica, social e cultural. A mentalidade colonialista está ancorada em ideias supremacistas de dominação, assim como a mentalidade do passado escravocrata, que ainda apresenta seus resquícios no presente.

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória,

à base de exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente nativo e posteriormente africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 2019, p. 91).

O desenvolvimento de uma cultura democrática e plural sempre aconteceu no espaço da dialética e resistência dos oprimidos, diante dos opressores no Brasil. Ainda assim, há ilusões, como àquelas da meritocracia e cegueiras sobre as raízes da desigualdade social, que têm como alicerce a desigualdade de oportunidades, na violência secular contra os população indígena e negra. A relação econômica capitalista é ancorada na exploração, luta de classes e racismo. Silvio Almeida, em seu livro “O que é racismo estrutural?”, chama atenção para a manutenção de desigualdades propiciadas pelo ideal de meritocracia. Ele diz:

Poder-se-ia dizer que o racismo normaliza a superexploração do trabalho, que consiste no pagamento de remuneração abaixo do valor necessário para a reposição da força de trabalho e maior exploração física do trabalhador, o que pode ser exemplificado com o trabalhador ou trabalhadora que não consegue com o salário sustentar a própria família ou o faz com muita dificuldade, e isso independentemente do número de horas que trabalhe. A superexploração do trabalho ocorre especialmente na chamada periferia, onde em geral o capitalismo se instalou pela lógica colonialista. O racismo certamente, não é estranho a expansão colonial e à violência dos processos de acumulação primitiva de capital que liberam os elementos constitutivos da sociedade capitalista (ALMEIDA, 2018, p. 135).

O mercado e relações de trabalho são construídos numa realidade, por isso não se pode pensar em impacto histórico como algo dissociado do que faz a realidade econômica, assim como a cultura. No colonialismo, o lucro está a serviço do colonizador, assim, como no capitalismo, o lucro está a serviço das elites. Os reflexos do pensamento colonial são a expropriação da força de trabalho, práticas racistas e misóginas de manutenção de desigualdades e a condição acritica de determinação de valores e opressão social.

Aceitar o fascismo, por si só, seria inconcebível, sem que se explorasse um contexto anterior, que o constituiu, a partir de realidades individuais que, somadas, constroem o coletivo e, pela troca coletiva, inferem no âmbito individual. A ancoragem em uma figura imageticamente una e poderosa pode ser entendida como um mecanismo de defesa do ego, para própria satisfação.

Consequentemente, um dos dispositivos básicos da propaganda fascista personalizada, é o conceito do “pequeno grande homem”, uma pessoa que sugere tanto onipotência quanto a ideia de que é apenas mais um do povo, um norte-americano pleno e viril, não maculado por riqueza material ou espiritual. A ambivalência psicológica auxilia a operar o milagre social. A imagem do líder satisfaz o duplo desejo do seguidor em se submeter à autoridade e ser ele mesmo a autoridade (ADORNO, 2007, p. 172).

Sendo assim, cada indivíduo se entende como “uma” autoridade e se reconhece na identificação com uma figura, que é construída e vendida como possibilidade de autorrealização, pois, o outro está para si, assim como “si” está para o outro, em dependência mútua, para que possam se sustentar.

Na contemporaneidade, para se entender algumas das configurações sociais, é indispensável compreender o neoliberalismo, que permeia a sociedade. A ideia neoliberal carrega em si o favorecimento da lógica de mercado, a qual segue em concordância com o lucro, sobreposto ao interesse humano. O que é ignorado, então, é que, mesmo que se possua uma produção a custo zero, buscando o lucro integral do capitalista (aquele que detém o capital e expropria a força de trabalho), se a classe operária não possuir poder de aquisição, não haverá possibilidade de lucro, que é obtido pelo consumo da massa de maneira expressiva.

A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver (FREIRE, 2019, p. 126).

O ideário neoliberal introduz na cultura referenciais de superioridade, de acordo com o consumo, não pelo valor de uso dos objetos apenas, mas, também, pelo valor social aplicado ao objeto. A fragilidade e liquidez do consumo, além de insaciáveis, são, ao mesmo tempo, facilmente utilizadas como fator de

enfraquecimento do ego de quem não consome, não pertence e, deste modo, não existe. Ainda sobre o consumo, há de se estender este tema para as relações de trabalho no capitalismo, que:

Em suma: para se renovar, o capitalismo precisa muitas vezes, renovar o racismo, como, por exemplo, substituir o racismo oficial e a segregação legalizada pela indiferença em face a desigualdade racial sob o manto da democracia. (ALMEIDA, 2018, p. 144)

No tocante a desigualdade social brasileira, se observa conexão direta às questões étnicas, atravessadas pela história escravagista. O neoliberalismo traz consigo a indiferença, o individualismo e a noção que todos se encontram em condições de igualdade. Sabe-se que, poder de consumo é dado pela condição social e pela renda, e, assim, é identificado mais um meio de dominação pela via do capital.

A constante necessidade de um herói externo se apresenta, ora o Cristo, ora o General, o padre, o pastor, o político e outros. Essa ânsia pelo herói pode ser também a ânsia pelo amor ou pelo pertencimento. Diante disso, a expropriação de poder das massas se apresenta, primeiro, como auxiliadora de suas carências outrora produzidas, para então manter o domínio sobre esta.

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2019, p. 42).

Quando Paulo Freire explana sobre a falsa generosidade dos opressores, se verifica, objetivamente, o quanto se faz dependente uma “ordem social” injusta, para que a opressão aconteça. A massa segmentada, entre as classes mais e menos lesadas, podem vir a ter duas leituras, tanto a que vê os opressores como benevolentes para si, como a que vê o opressor benevolente para o outro, ainda assim ambos aceitam uma figura uma acima de todos eles.

Os indivíduos todos devem ser iguais entre si, mas todos querem ser dominados por um só. Muitos iguais, que podem identificar-se uns com os outros, e um único, superior a todos eles - esta é a situação que se acha realizada numa massa capaz de subsistir (FREUD, 2011, p. 83).

Aqui podemos adentrar aos aspectos da consciência hospedeira, que pode ser compreendida na identificação dos oprimidos com os opressores, como uma meta. O opressor tende assim, se tornar herói ou mito. O mito que justifica possibilidades, utopias e sustenta a crença. Na impossibilidade, fragilidade ou vulnerabilidade da massa, emerge a busca por algo maior ou mais forte, que reduza, por vezes, a angústia da massa diante da fatalidade.

Portanto, o mito é o passo com que o indivíduo emerge da psicologia da massa. O primeiro mito foi certamente o psicológico, o mito do herói, o mito explicador da natureza deve ter surgido bem depois. O poeta que deu um passo, e com isso libertou-se do grupo na imaginação, sabe, conforme outra observação de Rank, achar o caminho de volta para ele na realidade (FREUD, 2011, p. 103).

Além das demais motivações, a figura do mito influencia significativamente na formação da massa. Retomando a influência da consciência hospedeira presente nos indivíduos da massa, se pode conceber um atravancamento no sentido libertador, justamente pelos indivíduos carregarem a ideologia dos opressores consigo.

A consciência hospedeira garante a manutenção do *status quo*, perpetuando a lógica de dominação, onde o poder está associado ao capital, ao consumo e à dominação, em tentar alcançar os mesmos padrões entendidos como superiores, sem mínimos questionamentos. A ideologia deseja, insistentemente, que os oprimidos se curvem aos interesses dos opressores, reafirmando a impossibilidade de transformar a própria realidade social, de maneira macro. É possível observar tais pontos na assertiva de Paulo Freire:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta pelo mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou

“o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 2019, p. 21).

O educador nos aponta um pensamento acerca da dimensão identificatória, que, conforme cresce uma identificação intrínseca do sujeito ao opressor, aumenta, também, uma identificação em massa, que gera comodidade baseada em passividade, que impera nos contextos de opressão social e cultural. O conformismo passa ser visto, então, como a única saída, perante a imposição que “vem de cima” – denominada de “vontade imobilizadora”. A produção de fragilidades acontece de forma intrínseca à impossibilidade que é apresentada como realidade social, bem como a responsabilização do oprimido, por sua condição, desconsiderando seu contexto socioeconômico, cultural e histórico. “É importante ter claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação” (idem, 2019, p. 80).

A relações de opressão estão correlacionadas à perpetuação de ideologias dominantes, mantidas pela consciência hospedeira, e podem ser identificadas pelo do aparelhamento psíquico apresentado por Freud<sup>27</sup>. E, por esses mecanismos de identificação e defesa do ego, podemos entender parte do funcionamento de alguns fenômenos sociais e históricos. Esse movimento investigativo permite questionar o *status quo* e construir conhecimentos que facilitem a consolidação da subjetividade, fortalecimento do ego e, assim, evitar que histórias de violência e fascismo se repitam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas, é possível perceber que os indivíduos precisam acreditar em si, em sua capacidade produtiva (material, intelectual, cultural), ter sua subjetividade consolidada pela autoestima e romper com as relações de exploração, que são consumadas quando não se vê alternativa, senão a submissão.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam

<sup>27</sup> Mais precisamente em seu texto “O Ego e o Id” publicado, originalmente em 1923.

ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 1987, p. 24).

De acordo com a afirmação do filósofo brasileiro, será através do conhecimento de um referencial solidário, coletivo, emancipatório e colaborativo, que a sociedade se desenvolverá de maneira sustentável. E, para isso, é necessário e imprescindível notar a potência existente em cada indivíduo que compõe o coletivo, não por suas limitações ou aquilo que se acredita que seja desqualificador, mas, sim, por sua capacidade, que pode ser trabalhada e desenvolvida pela esfera pedagógica. A educação talhada na pluralidade e diversidade, capaz de legitimar a consolidação dos processos identitários, atravessando as determinações ideológicas e as desconstruindo, é um ciclo que oportuniza a olhar para as fragilidades do ego, que são impostas dentro de um contexto retroalimentado. No fazer pedagógico mora a resistência à opressão, onde é impossível sustentar a neutralidade, como categoricamente afirmado pelo educador Paulo Freire:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2019, p. 96).

Neste sentido, o leitor deste trabalho é convidado a refletir a respeito da similaridade entre a neutralidade e a indiferença. É na prática educadora que se encontra a emancipação, com criticidade acerca do que se apresenta, ante um solo fértil o suficiente para pensar, construir saberes e valorizá-los. Pelo reconhecimento das culturas, reflexões do que se é em sua total realidade, é possível o desdobramento do poder vir a ser – indispensável à libertação do sujeito.

Adentrar em contextos, se atualizar, caminhar em conjunto com a realidade material que envolve a prática educacional, torna o indivíduo capaz de acompanhar as mudanças e, concomitantemente, acompanhar de forma positiva o sentido do progresso humano que se deseja.

Uma vez que nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos aprender constantemente, para estarmos totalmente presentes no agora. Se não estamos

completamente engajados no presente, ficamos presos no passado e a nossa capacidade de aprender é diminuída. (HOOKS, 2019, p. 201)

A constância no movimento do mundo é sinônima de constância no movimento da educação, que segue construindo como processo interminável, que se adapta e cria saídas para dominações e expropriações de poder. O conflito gera questionamentos e questionamentos geram conhecimento.

Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática da sala de aula. ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo desumaniza e, por isso destrói a “magia” que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos (HOOKS, 2019, p. 201).

A educação democrática atravessa paredes e papéis, pois ela acontece na prática coerente e cotidiana, na partilha e diálogo, sem restringir o ouvir e o escutar, o refletir e o assimilar, criando legitimamente a apropriação de saberes. A tomada de consciência não acontece isolada em si, mas no movimento coletivo em direção a práxis da liberdade. A educação cria possibilidades de conhecimento, a política garante a manutenção dos espaços de educação e cada sujeito, em sua individualidade psíquica, integra seu meio social.

Em suma, esta pesquisa é um convite ao autoquestionamento e ao questionamento do mundo, de seus aspectos psicológicos, sociais, econômicos e culturais, quanto à multifatorialidade do mundo. Dentro de uma relação está a subjetividade. Entre a institucionalização da opressão e o oprimido, estão inconscientes e conscientes de uma pessoa, com sua história única. Porém, apesar de histórias únicas, seria ilusão acreditar que o mundo se faz apenas na consciência individual. O movimento educacional compartilhado é um mecanismo de desestruturação de ideologias opressoras e democratização da vida.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Ensaio sobre psicologia social e psicanálise. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- ALMEIDA, S. L. de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)*. Vol. 15. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. *Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)*. Vol 17. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GUARESCHI, P. A. *Relações comunitárias, relações de dominação*. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 81-99

HOOKS, B. *Educação democrática*. In: CÁSSIO, Fernando. et al (org.). *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 198-207.

MEZAN; RENATO. *Pesquisa em psicanálise: algumas reflexões*. *Revista Psicopedagogia*. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352006000100015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100015)>. Acessado em: 16/03/2019.

Nota: capítulo extraído da Iniciação Científica UNIP/PIBIC-CNPq realizado na Universidade Paulista.

# CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carlos Luis Pereira<sup>28</sup>

Marcia Regina Santana Pereira<sup>29</sup>

Maria Delourdes Maciel<sup>30</sup>

## INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nascido em Pernambuco em 1921, renomado educador da educação brasileira, declarado patrono da educação brasileira em 2012, pela lei nº 12.612, teve no longo de sua trajetória incontáveis publicações e significativas contribuições teóricas para o campo educacional nacional e internacional. O mesmo tem sido referência teórica nas pesquisas de renomados pesquisadores da literatura nacional e internacional, a saber, Moacir Gadotti, Dermerval Saviani, José Carlos Libâneo, Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Michel Foucault, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Salette Caldart, Gaudêncio Frigotto, Florestan Fernandes, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros pensadores alinhados à educação progressista e a pedagogia Histórico-Crítica.

Paulo Freire foi idealizador da Educação Popular em nome da emancipação social, cultural e política, dando visibilidade aos sujeitos da classe popular historicamente excluídos e marginalizados, a saber os negros, índios, mulheres, quilombolas, camponeses, comunidades de assentamento entre outras.

Dentre às importantes contribuições da vasta obra de Paulo Freire com enfoque educacional, cabe destacar os pressupostos freireanos acerca da metodologia dialógica do processo de ensino e aprendizagem expressa na originalidade nas obras Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia,

---

<sup>28</sup> Pós-doutorando (UFES). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL). Professor (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3714061788338454>

<sup>29</sup> Doutora em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia. Professora (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/1550221909303031>

<sup>30</sup> Doutora em Educação (PUC-SP). Professora (UNICSUL). CV: <http://lattes.cnpq.br/9020895389257636>

bibliografias indicadas nos cursos de formação inicial de professores no Brasil. Um dos pontos avançados em Freire, foi a valorização da cultura, das memórias, dos valores, dos saberes, da racionalidade, de suas identidades, histórias, e das matrizes culturais intelectuais do povo, principalmente os pertencentes a classe popular oprimida. Sobretudo em relação à educação básica, Freire em seus escritos clamava pelo exercício da docência ancorada em metodologias de ensino libertadora e emancipadora.

Neste estudo debruçamos em apresentar um recorte da perspectiva teórica do legado de Paulo Freire em tessitura com as disciplinas escolares do currículo prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo elas, Educação em Ciências e Matemática na Educação Básica.

Cabe frisar que segundo dados divulgados em 2018 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional da Educação Básica (PISA) o alunado brasileiro principalmente em Matemática estão em estado crítico com proficiência insatisfatória de aprendizagem, em Ciências os resultados foram aquém do esperado, apontando necessidades de profundas reflexões de todos atores educacionais e comunidade escolar. Entre os inúmeros fatores acerca deste atual cenário, aqui focalizamos o ensino de Ciências e Matemática ainda apresentados por meio de metodologias associadas à Educação Bancária, essa corrente pedagógica presente na historiografia da educação brasileira desde o período colonial mostra-se obsoleto diante da educação mundial, que busca por renovação pedagógica e metodológica na mediação do conhecimento científico escolar. Objetiva-se aqui, apresentar um recorte teórico das principais contribuições da perspectiva teórica freireana para o ensino de Ciências Naturais e Matemática.

## A EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAULO FREIRE

Conforme muito bem explica Freire (1991), a escola deve respeitar, valorizar, utilizar os saberes prévios e valores trazidos pelos alunos da sua realidade sociocultural para balizar os conhecimentos científicos escolares.

Para ele, é a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção coletiva dos saberes das disciplinas escolares, articulando o saber da

realidade social com os saberes acumulados pela humanidade (FREIRE, 1991, p. 83).

A atualíssima perspectiva teórica de Paulo Freire (1968), já na década de 60 trazia contribuições contra-hegemônica para o campo educacional brasileiro ao produzir uma das mais referenciadas obras da Educação brasileira denominadas Pedagogia da Autonomia, esta defendia a educação como um ato político na mediação pedagógica, quer dizer, ele acreditava na abordagem política do ato de ensinar as unidades temáticas das disciplinas escolares.

Nas reflexões teóricas de Freire na renomada obra, Pedagogia do Oprimido (2001, p. 79) “a educação problematizadora o sujeito deve apreender os saberes escolares e, a partir da sua inserção na problemática social do seu contexto sendo fundamental a aproximação teórico-prática para validação da educação problematizadora”.

Na visão de Freire (2011, p. 80) “O ensino e educação problematizadora e emancipadora é uma estratégia docente para estimular os alunos a questionarem a sua realidade e o mundo compreendendo que faz parte de uma sociedade opressora”.

Na concepção da educação emancipadora de Freire (1979), na qual alinhamos nosso pensamento entra em desacordo com a corrente pedagógica da educação bancária, nessa linha educacional os alunos são considerados “tábulas rasas”, passivos do processo educativo e acríticos. Ele propunha uma educação ancorada nos pressupostos teórico-metodológico e didático da educação progressista e na teoria Histórico- Crítica defendida por Demerval Saviani.

Nessas concepções de educação supracitadas, Freire (1992;1999), ressalta que o aluno ocupa protagonismo do processo de ensino-aprendizagem e da construção dos conhecimentos escolares e, da utilização destes saberes para transformar a sua realidade social. Ainda afirmava do autor os conhecimentos deveriam serem apresentados por meio da metodologia dialógica entre os protagonistas do processo de ensinar e aprender, visando a formação crítica e reflexiva de todos alunos acerca da ciência.

Pensar a Educação Básica no paradigma epistemológico em Freire (2003) a dialética na sala de aula deve configurar o papel da escola na atual contemporaneidade e, balizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) acerca das

ações pedagógicas, metodológicas, políticas e avaliativas, rumo a uma pedagogia crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem das unidades temáticas das disciplinas escolares.

Em Freire (2006), a educação é concebida como importante instrumento a serviço da democratização, contribuindo como espaço para dar visibilidade e emancipação aos sujeitos excluídos e subalternizados na estrutura social brasileira. Na linha teórica freireana, a educação crítica e reflexiva é orientada para tomada de decisões e, o exercício da cidadania direcionada para responsabilidade social e política.

Na teoria freireana, a ação educativa é permeada pelo desejo incessante no provocar no aluno a curiosidade epistemológica, afim de promover o ensino e aprendizagens significativas em todas disciplinas escolares que serão utilizadas para compreensão e intervenção da realidade social e na sociedade mundial globalizada e digitalizada através da emancipação intelectual crítica sobre os conteúdos escolares, o autor com posicionamento político-pedagógico e metodológico nos ensina que:

A escola deve ter o compromisso de além de respeitar, reconhecer que todos alunos têm e trazem saberes prévios construídos nas experiências culturais, familiares e sociais, articulá-los com os conhecimentos científicos escolares (FREIRE, 2017, p. 31).

Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, expõe que a educação deve rejeitar qualquer forma de discriminação, a saber a prática preconceituosa de raça, de segmento social, de gênero, de orientação sexual que inferioriza e desumaniza e exclui perversamente como diria Frantz Fanon na obra *os condenados da terra* a saber, negros, mulheres, quilombolas, índios, camponeses, ciganos, comunidades ribeirinhas e de assentamento entre outras. Para ele “somente a educação e o ensino dentro da pedagogia libertadora e emancipadora viabiliza uma educação antirracista e emancipatória” (FREIRE, 2017, p. 32).

Nos escritos de Paulo Freire em *Pedagogia da Tolerância* (2014), o autor expõe com amorosidade e sapiência que desde a chegada do branco colonizador ao Brasil que trouxeram o modelo de educação eurocêntrico, monocultural e de valores dominantes a cultura e conhecimento tradicionais socioculturais foram propositalmente tiveram apagamentos propositais nos documentos curriculares

oficiais. Porém Freire dizia com sabedoria de mestre que esses povos oprimidos por meio da resistência, das manhas tinham de lutar por uma educação libertadora e emancipadora.

No arcabouço teórico de Paulo Freire endossado para Educação, acena sobre a indissociabilidade entre ensino-pesquisa, em sua assertiva não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino, esses saberes estão imbrincados um no outro, sendo uma das exigências ao educador do século XXI.

Para Maurice Tardif (2015), respaldado em Freire (2017), a formação do professor na atual contemporaneidade exige a apropriação de saberes curriculares, disciplinares, experienciais e da profissão. Estes saberes permitem ao professor intelectual e crítico no ato de ensinar ação-reflexão-ação sobre a sua própria prática. Em Freire (1993) associa-se os saberes/fazerem na concepção crítica e dialógica, visando corroborar para construção da emancipação intelectual de todos alunos.

De acordo com o próprio autor a adoção do professor da corrente pedagógica progressista, libertadora e emancipadora tem como guisa no seu exercício do magistério nove comportamentos sendo eles: humildade, amorosidade, coragem, tolerância, capacidade de decisão, parcimônia verbal, alegria de viver, conflito e sólida formação científica para produzir na mediação pedagógica conhecimento e cultura (FREIRE,1993, p. 61).

Na acepção progressista, libertadora e emancipadora em Freire (2003), o currículo escolar está para além de artefato social, cultural, político e ideológico, este documento deve estabelecer conexões com e para a vida dos alunos, principalmente daqueles das classes populares, um currículo emancipador comprometido para emancipar os sujeitos por meio do conhecimento, vislumbrando o exercício crítico e reflexivo da cidadania.

De acordo com Freire (2006), a formulação do currículo é concebida como um processo político-pedagógico, pois envolve escolhas a favor ou contra alguém, cabendo ao professor intelectual crítico-reflexivo e calcado na metodologia dialógica freireana, na sala de aula ressignificar o currículo, por meio de transposições didáticas interna a partir dos saberes prévios dos alunos acerca dos conteúdos escolares.

Diante do exposto, no entendimento de Freire (1967), a cultura ocupa centralidade no currículo na atual contemporaneidade e na sociedade brasileira na qual abriga importante pluralidade étnica e cultural conforme indica Gomes (2007), os saberes culturais dos afrodiáspóricos e indígenas deveriam serem assegurados nas disciplinas escolares em prol de uma educação humanista, primando pelo currículo integrado engendrado nos princípios da pedagogia da libertação e humanização.

Na mesma direção (Ibid,1967), um currículo humanizado caminha na direção da prática da liberdade e, não pode estar alheio aos sujeitos oprimidos e presos na moderna escravidão mundial do neoliberalismo que exclui os menos favorecidos. No pensamento freireano, o currículo praticado deve promover a emancipação de todos oprimidos pelo viés do conhecimento assegurado por meio da metodologia da problematização, essa que coloca o sujeito para refletir o seu entorno, e depois a realidade do contexto nacional e mundial.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, orienta de forma explícita para uma educação alinhada com os pressupostos teóricos freireanos, quando afirma que essa deve ser participativa, democrática, em que a escola esteja comprometida na formação humana de todos alunos para o exercício pleno da cidadania crítica-reflexiva e da responsabilidade social (BRASIL,1988) e (BRASIL, 1996).

Outro enfoque teórico presente na obra de Freire (1979) concerne na escola desmistificar sua posição de neutralidade na educação, porque é impossível, visto que a mesma representa alguém e exclui alguém. Essa instituição social de direito de todos deve ter como missão a formação crítica do aluno em relação ao seu papel de transformação na sociedade, a partir da transformação do pensamento de ingenuidade em consciência crítica para enfrentamento com o problema de desigualdade presente no país e da necessidade da inserção crítica dos sujeitos oprimidos na busca por uma sociedade menos desigual.

## CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Segundo orientações legais educacionais da atual BNCC, a área de Ciências da Natureza deve garantir o desenvolvimento de oito competências cognitivas específicas, entre elas, avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias visando propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo. No que tange ao ensino de Ciências Naturais, “visa assegurar o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 314).

O foco do ensino de Ciências no Ensino Fundamental de acordo com às orientações legais da BNCC, tem sido a mediação pedagógica pela adoção da metodologia da investigação científica no processo de ensino e aprendizagem são apresentados em três unidades temáticas previstas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) a saber, Matéria e Energia; Vida e Evolução e Terra e Universo, distribuídos ao longo deste segmento de ensino (BRASIL, 2017, p. 234).

Cabe destacar que a abordagem da metodologia da Investigação Científica em associação com a metodologia da problematizadora freireana estão imbrincadas como elementos centrais da Educação em Ciências porque o aluno toma como investigação a realidade social e aplicação de solução para resolvê-la. Ainda dialogam ao apontarem os alunos ocupam de forma intencional, a participação ativa, crítica e reflexiva da aula. Para Freire (2019), essa autonomia dos alunos corrobora para emancipação intelectual coletiva dos educandos.

Na BNCC encontramos contribuições freireanas quando no documento maior da educação básica nacional orienta para um ensino de ciências que deve preparar todos alunos para que compreendam como lidar com a ciência em contexto na sua realidade social, bem como a formação do aluno para compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) pela apropriação dos conhecimentos científicos de forma crítica e reflexiva para melhoria da sua vida e do seu contexto sociocultural (BRASIL, 2017).

Nas orientações para Educação em Ciências estabelecidas pela BNCC, se faz presente proposições teóricas postuladas por Freire (2019, p. 27), ao condenar

a educação e o ensino de das disciplinas escolares calcado em metodologias tradicionais da educação e ensino: acrítico, bancária pautada em excessiva memorização, descontextualizado, os alunos desprovidos de saberes considerados “tábulas rasas”, diálogo vertical entre professor-aluno, prevalência de aulas expositivas, mera transmissão dos conhecimentos. Tanto na BNCC e em Paulo Freire, a educação e o ensino de Ciências, às unidades temáticas são apresentadas a partir de metodologias da investigação científica e problematização visando promover a curiosidade epistemológica de todos alunos, através de situações científicas com problemas reais, vislumbrando despertar a motivação intrínseca de todos alunos.

Na BNCC estabelece obrigatoriedade da inserção do desenvolvimento do letramento científico no ensino de Ciências no processo educativo do Ensino Fundamental. A Orientação legal deste documento determina assegurar a todos alunos acesso a diversidade de conhecimentos científicos. Na contribuição teórica de Freire (2019), tem ressonância com este documento legal educacional atual quando ele frisa que o aluno nas disciplinas escolares (Ciências) deve conseguir compreender, interpretar e formular ideias científicas em uma variedade de contextos, inclusive de sua realidade social.

Freire em sua proposição teórica (1996), anuncia em sua contribuição teórica, acerca da importância da metodologia dialógica e da problematização coletiva dos saberes a partir da vivência social e dos saberes prévios acerca de cada uma das unidades temáticas curriculares da disciplina de Ciências Naturais. O próprio freire dizia “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. E, nas aulas de ciências na mediação pedagógica o professor deve incorporar os saberes científicos curriculares para o mesmo possa utilizá-las nas tomadas decisões do seu cotidiano na sua comunidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências Naturais (PCN,s) respaldado no arcabouço teórico do pensador Yves Chevallard (1991) uso da metodologia da transposição didática interna, quer dizer aquela realizada pelo professor em sala de aula visando ampliar aprendizagens significativas dos conteúdos curriculares prescritos. Para Chevallard (ibid), a transposição didática interna é concebida como um conjunto de ações transformadoras necessárias para tornar o conhecimento científico em um conhecimento assimilado pelo

aluno. Uma das estratégias de ensino consiste no processo de contextualização histórica ou social na qual o conteúdo curricular de ensino (Astronomia) dentro de um contexto próprio.

Sobre a transposição didática como forma de transpor o conhecimento Freire (1996) já trazia essa contribuição teórica para o ensino de Ciências, e das demais disciplinas escolares quando apontava que o verdadeiro ensino deveria ir de encontro aos saberes da realidade do aluno como ponto de partida para o ensino das unidades temáticas previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e da sua contextualização com a realidade social do educando afim de promover o ensino significativo.

Na vasta teoria de Paulo Freire mencionamos outra importante contribuição teórica para o campo do Ensino de Ciências quando ele apontava que “entre os saberes/fazer docente, no currículo praticado tivesse enfoque social, cultural e político para o ensino das unidades temáticas, visando a transformação da sociedade” (FREIRE, 2001, p. 25).

## PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

A BNCC é um marco normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental a BNCC tem tido como compromisso cinco unidades temáticas distribuídas nos conteúdos curriculares de ensino sendo elas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. Nesse documento normativo a Matemática é apresentada como um campo de experiências, reconhecendo que o conhecimento matemático é fundamental na formação de todos alunos, seja por sua aplicação na sociedade mundial globalizada e digitalizada ou pelas suas potencialidades para formação humana conforme aponta nas contribuições de Freire (1996) cidadãos críticos, reflexivos e com emancipação intelectual para tomadas de boas decisões para sua vida.

Na BNCC estabelece que, no Ensino Fundamental, a escola precisa assegurar estratégias de ensino para o desenvolvimento de competências e

habilidades sobre a Matemática para que o aluno reconheça a sua necessidade de sua utilização para resolver situações problemas da sua realidade social que dependa do conhecimento matemático. Freire (2017), traz entre o seu rechaço de contribuições que o verdadeiro ensino deve ir de encontro com a realidade social do educando.

Na Matemática do Ensino Fundamental por meio da articulação das suas diversas unidades temáticas citadas anteriormente, compete ao professor conforme Freire (2019) mencionava em suas contribuições teóricas garantir que todos alunos relacionem observações empíricas da realidade social representações para obter soluções, para em seguida interpretá-las de acordo com os contextos das situações, visando o letramento matemático numa perspectiva crítica e reflexiva.

Embasada nas contribuições teóricas freireana sobre currículo, Frankenstein (2005) expõe que na pedagogia crítica, libertadora e emancipadora o currículo escolar da Matemática deve ter como alicerce a base teórica da Educação Matemática Crítica, pois deve apresentar às unidades temáticas a partir da metodologia de temas geradores na mediação dos conteúdos de ensino, apresentando problemas da realidade concreta do aluno para busca de transformação individual e social.

Tanto na Educação em Ciências e Educação Matemática nos escritos da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1996) traz como significativa consideração teórica a condenação da educação bancária nos saberes docentes e /nos fazeres dos alunos a pedagogia tradicional engendrada em metodologias passivas, descontextualizada, com excesso de aulas expositivas e repetitivas nas aulas de Matemática. Para ele, nessa corrente pedagógica que coloca o aluno em estado passivo diante do conhecimento matemático, onde ele recebe, mas não reflete, não questiona, desta forma o cérebro está praticamente parado. Na mera recepção do conhecimento matemático os alunos sabem responder às questões na avaliação escolar apresentadas nessa linha tradicional, porém não adquire habilidades quando em avaliações padronizadas de ampla escala do Exame Nacional do Ensino Médio e do PISA que exigem competências e habilidades para resolução de problemas extraídos da realidade, bem como mostram dificuldade para aplicar os conhecimentos matemáticos no seu contexto social.

Concordamos com uma das contribuições de Paulo Freire (2017, p. 47) quando com amorosidade ensina para escola e professores de Matemática concatenados com a pedagogia libertadora e emancipadora “Os saberes matemáticos prévios dos alunos principalmente daqueles das classes populares trazidos da sua realidade social e cultural, suas experiências matemáticas são o ponto de partida para do currículo oficial”.

Seguindo a contribuição teórica do mestre Paulo Freire (2017) Rosamund Sutherland (2009), frisa que o professor que ensina matemática deve trazer a realidade social do aluno para sala de aula primeiramente para despertá-lo motivação intrínseca para aprender. A autora menciona inúmeras ações pedagógicas tais como: jogos pedagógicos, brincadeiras, horta geométrica, baralhos entre outras. São estas atividades que promoveram a curiosidade epistemológica do educando para aprender os conteúdos matemáticos.

Nos escritos de Dário Fiorentini firmemente enraizado nas contribuições da teoria freireana (2017), relata sobre a urgência da construção de ambientes das aulas de Matemática assentada na metodologia dialógica, visando o estímulo a curiosidade, à fala, à pergunta, valorizando às respostas dos alunos e conforme Freire ensina que o espaço da sala de aula é local para troca de saberes entre seus principais protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Referência na literatura em Educação Matemática Paulus Gerdes (1996) recorre aos pressupostos teóricos de Paulo Freire (2017) ao enfatizar um ensino de Matemática pelo viés da dialogicidade, da valorização da cultura advinda do contexto social do aluno para formação matemática crítica, esta que possibilita aos alunos a compreensão crítica da realidade e da leitura de mundo vislumbrando a libertação e emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos pela classe dominante.

Um importante legado presente na pedagogia da teoria freireana concebida na metodologia da problematização presente até os dias atuais na escola afirma assim:

É a partir da realidade concreta do sujeito que se cria o conflito cognitivo nas estruturas mentais superiores provocando a desequilibrarção, que leva ao aluno recorrer a seu referencial em seguida identificar o que precisa ser mudado nesta realidade e, com base num referen-

cial teórico faz apropriação de novos conhecimentos necessários para, primeiramente compreendê-la e posteriormente propor intervenção dos problemas reais buscando transformação individual e social da realidade (FREIRE, 1996, p. 11).

A modelagem matemática é considerada uma abordagem metodológica situada entre às principais tendências matemáticas internacionais para o processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar (BRASIL, 2006).

Malheiros (2008), ancorado nas contribuições teóricas de Paulo Freire, concebe a modelagem matemática como uma abordagem metodológica e pedagógica, na qual alunos, partindo de um tema gerador ou problema de interesse deles, utilizam a Matemática para investigá-lo ou resolvê-lo, sendo o aluno conforme aponta Freire (2017) o protagonismo na construção do seu próprio conhecimento e o professor a mediação pedagógica. O ensino de matemática pela adoção da modelagem matemática vai de encontro com a educação problematizadora, do diálogo e contribui para o exercício da autonomia nas aulas de Matemática.

Nos escritos da renomada pensadora africana Chimamanda Adichie (2019) uma das reflexões muito bem colocadas tem sido o saber hegemônico e branco centrado ter invisibilizado nas bibliografias escolares dos saberes dos negros e dos índios, já pensou se eles pudessem narrar seus saberes e culturas sobre Ciências e Matemática? Paulo Freire (1967) em meados da década de 60 na teoria da Educação Popular deu voz e advogou a favor dos sujeitos das classes populares e afirmou que todos têm saberes e cabe a escola valorizar o saber-outro, quer dizer outros povos e etnias.

Nessa esteira de pensamento do renomado internacionalmente professor Ubiratan D'Ambrósio (1994) faz uso das contribuições teóricas de Freire (1980, 1984), ao postular a abordagem metodológica da etnomatemática ao reproduzir e disseminar os valores matemáticos dos diferentes grupos culturais, e também resgatar à matemática da realidade social do aluno como ponto central para o ensino da matemática escolar.

A resolução de problemas configura-se como abordagem metodológica orientada pela BNCC e PISA para o ensino da Matemática escolar, nessa concepção tem como ponto de partida a formulação de problemas contextualizados

com contextos do cotidiano. Paulo Freire (1996), já anunciava para promover aprendizagens essenciais e significativas, problematizar às unidades de ensino em articulação com à Matemática da vida social do aluno.

## QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para este estudo recorreu-se a pesquisa dentro da tipologia da metodologia qualitativa conforme explica Gil (2019), que tem como foco o nível da realidade que não pode ser mensurável, ou seja, ela busca compreensão do universo de significações, descrições, comparações, interpretações, crenças, valores e atitudes. Em relação aos procedimentos enquadra-se nos pressupostos da metodologia da pesquisa bibliográfica em fontes primárias de domínio público em: livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado da pedagogia freireana para educação brasileira exposta no decorrer deste trabalho, teve grande relevância em trazer à luz suas contribuições teóricas para o ensino de Ciências Naturais e Matemática. Pudemos constatar que pensar o ensino nos caminhos de Paulo Freire sinaliza ressonância com a corrente pedagógica progressista e histórico-crítica de grande impacto para o campo educacional brasileiro, em particular na Educação Básica que apesar de indicadores de melhorias, ainda conforme avaliações de larga escala nacional e internacional o Brasil precisa em caráter de urgência de aumentar a proficiência de aprendizagens essenciais de todos alunos em todas disciplinas escolares, principalmente nas duas tomadas como objeto de estudo.

Pensar o ensino de Ciências e Matemática calcado nos pressupostos da teoria freireana, tem potencialidade para corroborar ações pedagógicas na qual o aluno ocupa protagonismo no seu próprio processo de construção do conhecimento no viés crítico e reflexivo, visando a emancipação intelectual e a transformação da sua realidade social e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C.N. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação de Alunos. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2006.

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique du savoir: savant au savoir enseigné. Paris:Ganoble, 1991.

D'AMBRÓSIO, U. A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. Em Aberto. v.14, n.63, p.93-99, 1994.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práxis de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. Rio Claro. Bolema. v.21, n.29, p. 43-70, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 68.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. Cartas à Guiné- Bissau: registros de uma experiência em processo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. Educação e mudança. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FREIRE, P. A educação na cidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olha D'aguá, 1993.

- FREIRE, P. Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. Política e educação. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da tolerância. São Paulo: UNESP, 2014.
- FRANKENSTEIN, M. Educação matemática crítica. Uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- GERDES, P. Etnomatemática e educação matemática: um panorama geral: Quadrante Revista Teórica e de Investigação. v.5, n.2, p. 1-17, 1996.
- GOMES, N.L. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo, Brasília, 2007.
- MALHEIROS, A. P. S. Educação matemática online: a elaboração de projetos de modelagem matemática (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2008.
- PISA. Programa Internacional de Avaliação de Alunos, 2018.
- TARDIF, M. Saberes docente, formação profissional. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

# PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PELAS DIVERSIDADES: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

William Roslindo Paranhos<sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

Educar, de acordo com Paulo Freire (1996), é um processo que tem por objetivo o ato de tornar-se plenamente humano. A plenitude é um conceito que se relaciona com aquilo que é inteiro, completo, em suma, que pressupõe uma integralidade, no sentido sistêmico da palavra. Tal sistemismo é uma característica que tem sido, cada vez mais, percebida e valorizada nas interações humanas, ao passo que as pessoas não conseguem mais enxergar-se enquanto partes em separado, onde uma parte “a” não está relacionada com a parte “b”. Tudo se relaciona e todas as partes é que tornam as pessoas integrais.

Ao considerar tais reestruturações da compreensão humana, milhares de pessoas que se percebem enquanto integrantes dos grupos minoritários, secularmente marginalizados e invisibilizados, começam a enxergar a possibilidade de colocar-se nas relações integrando, justamente, “aquelas partes” que, outrora, não podiam ser demonstradas, pois eram aspectos que fugiam à norma.

Faz-se importante localizar as “minorias” de um ponto de vista histórico, durante o período das Revoluções Industriais Inglesa e Francesa. As pessoas dotadas de “maioridade” eram todas aquelas que possuíam o direito à voz - homens, brancos e burgueses - e que precediam aquelas que não possuíam tal direito - mulheres, pessoas negras, pessoas com deficiência, entre outros (PARANHOS, 2020).

Após séculos de cristalização de tais práticas, culminando em um processo de construção social (GOMES, 2012) que acaba por alimentar e normatizar a cultura, o conceito de minorias amplia-se sobremaneira, atingindo níveis quantitativos muito superiores àqueles que compõe a maioria, e mesmo assim ainda

---

<sup>31</sup> Mestrando em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7094765022889634>

sofrem com a violência, simbólica, em grande parte dos casos (BOURDIEU, 2019), carecendo de uma prática pedagógica que apresente-se como contraponto de tais processos, pautada na integralidade humana e nos processos de desconstrução social.

A educação brasileira, para Munanga (2010), ainda possui uma forte estrutura eurocêntrica, que tende a não respeitar e excluir as diversidades, sejam elas de gêneros, sexualidades, religiões, classes, etnias, raças, entre outros. De acordo com Gomes (2007), tal exclusão apresenta-se como um dificultador do trabalho pedagógico, visto que as diferenças são constantemente negadas e, neste processo, se estabelecem e fortalecem as desigualdades.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), ao comemorar seu centenário de nascimento, considerado como um dos grandes pensadores da pedagogia ao longo de toda a história mundial, surge, por meio de sua chamada pedagogia crítica, como uma possibilidade de refutar as práticas sociais contrárias às diversidades e que inviabilizam o processo educativo de maneira integral, acarretando em danos irreparáveis na formação do das pessoas, partindo de um ponto de vista humano.

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa narrativa, ao centrar-se de maneira prioritária nas obras de um único autor - Paulo Freire - (CRESWELL, 2014; GIL, 2018), de abordagem qualitativa, ao ser iniciada com pressupostos em torno de significados criados em torno de um fenômeno, caracterizados como problemas sociais (CRESWELL, 2014), fazendo uso de extenso material já publicado, o que a define, quanto à coleta de dados, como bibliográfica (GIL, 2018).

Nesse sentido, apresentado o contexto social e educacional em que se estrutura o presente capítulo, evidenciando a urgência em se continuar aprofundando as desconstruções no âmbito escolar, a fim de que sejam possíveis as reestruturações sociais (GOMES, 2012), é que surge seu principal objetivo: analisar as contribuições da pedagogia Freireana na promoção de uma educação pautada na integralidade e diversidade humanas.

## POR QUE “VIOLÊNCIA”?

Não cabe aqui o retorno à história para localizar a constituição da sociedade atual, principalmente a do ocidente, enquanto branca, conservadora e patriarcal. Estabelecida há muitos séculos e acelerada no período das revoluções industriais, essa sociedade passa a excluir todas as pessoas que compunham, desde então, os grupos minoritários. Para Foucault (2014), durante a grande escalada do sistema econômico capitalista, as pessoas que não dispunham de maneiras de servir ao sistema - seja por meio da força do trabalho ou da reprodução, gerando mais mão-de-obra - eram rejeitadas socialmente.

Tal processo de exclusão, legitimou e normatizou um processo de construção social que culminou na dominação das minorias pelas majorias, onde se estabeleceram amplas relações de poder que, no decorrer dos anos, foram introjetadas e aceitas socialmente (BUTLER, 2003; BUTLER, 2014; BOURDIEU, 2019). No exercício da exclusão é que foi criado e, também, normatizado o conceito de diferenças, bem como o de “normalidade” e “anormalidade”.

Assim, surgem as diversidades, como um movimento reativo à exclusão e deslegitimação das pessoas enquanto cidadãs e cidadãos detentores de direitos. As minorias, agora, formam um grande conjunto de inúmeras diversidades - gêneros, raças, sexualidades, etnias, deficiências, entre outros - que se unem em um ponto em comum: a subjetividade. Segundo Guattari (1993) a subjetividade é uma construção única, pessoal, que determina a maneira de ser, de se enxergar, de querer e de se portar no mundo, não podendo ser materializada ou modificada por ninguém. Tais diversidades, desde sua gênese, possuem características únicas e bastante complexas, dotadas de aspectos dinâmicos e singulares (MOEHLECKE, 2009).

Diante deste cenário, observa-se que o mesmo movimento que causa dor e sofrimento em inúmeras pessoas, ao não aceitar e, sobretudo, atacar seus aspectos subjetivos, é o mesmo que criou, a partir do senso comum, o chamado movimento dos “mi-mi-mis”. Para essas pessoas, as pautas defendidas pelas minorias seriam desnecessárias, pelo fato de que existiriam, segundo elas, elementos suficientes - legislações específicas, por exemplo - que atendem a todas as pessoas de forma igualitária. No entanto, diante dessa “desnecessidade” defendida por grande parte da chamada maioria, torna-se evidente um processo

de desqualificação do “sentir” das outras pessoas, e diante de tal desmerecimento já estão estabelecidas formas de violência.

## PARA QUE “INTEGRALIDADE” NO PROCESSO EDUCATIVO?

Em sua obra, “A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, Edgar Morin (2014) defende a necessidade de uma reforma das ciências, principalmente dentro do escopo educacional, distanciando-se do modelo de “especialização” onde, segundo o autor, as pessoas buscam cada vez mais conhecimento acerca de parcelas cada vez menores. Para Morin, a prática é contrária ao pensamento sistêmico, necessário na nova era da humanidade.

Falar em pensamento sistêmico, ou seja, em compreender que o todo só se forma à partir da junção de suas partes, é o avesso do processo de fragmentação humana, e caminha na direção da integralidade, no entendimento de que o ser humano é uma unidade completa e complexa, onde se concentram as dimensões cognitiva, psicológica, moral e vocacional (MARTÍNEZ, 2009), além das diferenças (BRAH, 2006).

Partindo do princípio do conjunto de tais dimensões, a fim de analisar a constituição do ser humano enquanto identidade social, depara-se com as subjetividades, onde estão inseridos aspectos como as diferenças, as diversidades e, por conseguinte, suas interseccionalidades (YUVAL-DAVIS, 2006; PISCITELLI, 2008; YUVAL-DAVIS, 2017).

Deste modo, ao serem percebidos todos os vieses que compõe uma pessoa integral, os espaços educativos podem, e devem, repensar suas práticas e estratégias, a fim de que, durante o processo de ensino, crianças, adolescentes e jovens sejam percebidas enquanto identidades que necessitam expressar suas dimensões, o que concerne em uma prática pedagógica humanizadora, que potencializa, considerando as afirmativas de Flores, Hernández e Gi (2020), o desenvolvimento pleno de competências e habilidades que irão reverberar durante toda a vida das discentes.

## A PEDAGOGIA FREIREANA NA PROMOÇÃO DAS DIVERSIDADES E DA INTEGRALIDADE HUMANA

Lançado em 1968, o livro “A Pedagogia do Oprimido” propõe uma reflexão e reestruturação nos relacionamentos entre educadores, discentes e sociedade. Segundo Freire (1987), para que se possa reconhecer a égide libertadora da educação é necessário que também se enxergue os mecanismos de opressão nela engendrados, bem como em toda a sociedade.

Sempre alicerçado na necessidade da construção de um senso crítico que valorize o debate de ideias e a multiplicidade de opiniões, desde que com argumentos construídos e lapidados, o autor afirma, de forma veemente, que para promover a libertação faz-se necessário o processo de entendimento e reconhecimento acerca da opressão (FREIRE, 1987). Por meio desta crítica, as pessoas têm a possibilidade de expressar sua luta pela libertação, afinal:

[...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1987, p. 49)

Para o autor, é importante que se localize a figura da pessoa opressora e da pessoa oprimida [podendo ser lido como maioria e minoria]. O opressor, afirma Freire (1987), possui o entendimento de que somente ele pode ser considerado enquanto uma pessoa humana, e para ele os outros - oprimidos - são “coisas”. Neste sentido, há somente uma figura detentora de direitos sociais, o opressor, o qual necessita da existência do oprimido para que possa, ainda, sentir-se “generoso”. Aqui estabelece-se uma relação perversa e de dominação.

Em relação à luta pelo reconhecimento de direitos e pelas pautas identitárias, o pedagogo defende que não existem pessoas mais preparadas para definir o que é sentir-se oprimido e violentado, haja vista que são essas as pessoas que sentem, em sua própria pele, a dor e os efeitos do preconceito e da discriminação. Assim, caberia à estas, e somente à estas, pessoas decidir se necessitam, ou não, da chamada libertação (FREIRE, 1987).

A fim de mudar essa estrutura, Freire atenta para dois direcionamentos imprescindíveis. O primeiro está no fato de que as pessoas oprimidas reconheçam sua posição enquanto violentadas e discriminadas, bem como compreendam o processo que sustenta tal estrutura e, para tanto, “É necessário desideologizar” (FREIRE, 1987, p. 108), bem como criar uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 20).

Em paralelo, Paulo Freire chama a atenção para o fato de que essa é uma luta que não deve ser travada sozinho. Oprimidos são aqueles à quem cabe o direito de definir o que é, e o que deixa de ser, uma opressão, porém essas mesmas pessoas necessitam de um processo de desconstrução social e de uma aderência, como o próprio autor diz, às pautas, por parte do restante populacional, tanto que o autor nomeia um dos subtítulos do primeiro capítulo de sua obra como “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam de comunhão”.

Retornando no tempo, em seu livro “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire”, de 1979, o professor destaca a necessidade de um processo de conscientização que, por sua vez, “desvela a realidade” (FREIRE, 1979, p. 15), permitindo uma análise mais profunda e apurada do fenômeno analisado [aqui considerado o da construção social]. Em concordância com o autor, “A conscientização não pode existir fora da ‘*práxis*’, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão” (FREIRE, 1979, p. 15).

A “Pedagogia da Autonomia”, de 1996, combate os mecanismos da “educação bancária” que estimula o inverso daquilo que Paulo Freire defendia como sendo essencial para a construção do senso crítico. Além disso, neste livro Paulo Freire afirma que uma das grandes riquezas da humanidade não está no acúmulo de conhecimentos, mas em sua inconclusão.

Ao reconhecer tal inconclusão, torna-se fundamental que professoras e professores reconheçam que também não são possuidores de um saber imutável, e que são tão inconclusivos quanto aquelas e aqueles que estão à sua frente e sob seus cuidados. Tais chamados deixam clara a necessidade de que docentes estejam abertos à mudança, à reestruturação, à desconstrução, inclusive como

forma de aprendizado, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p. 23).

Como último argumento para defender o motivo pelo qual a educação deve lutar por uma prática voltada às diversidades e à integralidade humana, resgata-se a última obra de Paulo Freire, “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, a qual estava sendo escrita no período do falecimento do professor, em 1997:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 31)

O trecho reflete toda a luta por uma educação libertadora, alavanca que impulsionou toda a obra do célebre professor, e marca seu olhar, ao final da vida, de que não existe outro caminho, para que se alcance tal liberdade, senão o de viver a plenitude e a integralidade que é inerente e constitui todas as pessoas.

## CONSIDERAÇÕES

Diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz é, para que seja libertador, um ato político, e enquanto ato político deve ser pensado na perspectiva da coletividade. Não se nega, no desenvolvimento deste capítulo, toda uma cultura de normatização que está estruturalmente localizada na formação da personalidade de das pessoas que compõem a presente década e que, sim, acabam por dificultar o processo de desconstrução e percepção das pessoas enquanto propagadoras de preconceitos e discriminações (PARANHOS; WIL-LERDING; LAPOLLI, 2021).

Este processo de autopercepção é a pedra fundamental de toda a obra de Paulo Freire, que chama educadoras e educadores à assumirem-se enquanto incompletos, de um ponto de vista evolucionista em relação ao conhecimento,

mas também à perceberem a urgência em se perceberem enquanto seres que devem lutar para que sejam plenos.

O ponto de partida da obra Freireana não é o de lutar contra a opressão, mas sim o de compreender os motivos que sustentam tais processos para que, só então, a libertação possa ocorrer de maneira efetiva, promovendo a mudança do contexto social. Essa perspectiva é a que molda a desconstrução da cultura normativa, no momento em que se enxerga a necessidade de uma profunda reflexão acerca dos aspectos constituintes e moldantes.

Outro ponto fundamental se concentra no fato de que se torna necessário ampliar a visão acerca da diferença estabelecida entre maioria e minoria, ou opressor e oprimido. Conforme apontam Bragagnolo e Barbosa (2015, p. 125) “A diferença [...] é que nos constitui enquanto grupo. A diferença está inscrita inclusive naqueles que são considerados dentro da norma”, indo ao encontro das indicações de Paulo Freire para que essa seja uma luta conjunta, e não somente daqueles que são mais afetados.

Espera-se que o desenvolvimento de trabalhos como este possam inspirar professoras e professores, além de pessoas que atuem em diferentes profissões, a utilizarem do pensamento Freireano para rever seu posicionamento social e político, deslocando-se de um local de inércia para o fronte de batalha em prol de um mundo onde haja mais empatia e reconhecimento da outra e do outro enquanto ser único, pleno e essencial.

## REFERÊNCIAS

- BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; BARBOSA, Raquel. Diversidade como princípio pedagógico inclusivo. In: FLORIANÓPOLIS. Miriam Pillar Grossi. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Florianópolis: Ufsc, 2015. Cap. 5. p. 121-139.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu, [S.L.], v. 1, n. 26, p. 329-376, jan. 2006.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. Trad. Maria Helena Kühner. Bertrand Brasil, 16ed. 2019. 208p.
- BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. Cadernos Pagu, vol.42, jan-junho de 2014.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa & Projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 335 p.

FLORES, N. G. HERNÁNDEZ, M. O. GI, A. M. L. El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la responsabilidad social universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, [S.L.], v. 19, n. 40, p. 151-168, ago. 2020.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Ega, 1996.

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

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. 355 p.

GOMES, N. L. *Diversidade e currículo. Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Salto para o futuro*. TV Escola, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Desigualdades e diversidade na educação*. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012.

GUATTARI, F. *Da produção de subjetividade*. In: PARENTE, A. *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: 34, 1993, p. 177-191.

MARTÍNEZ, M. *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral*. Polis, [S.L.], v. 8, n.23, 119-138, 2009.

MOEHLECKE, S. *As políticas de diversidade na educação no governo Lula*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 128 p.

MUNANGA, Kabengele. *Educação e diversidade cultural*. *Cadernos Penesb*, v. 10, p. 37-54, 2010.

PARANHOS, William Roslindo. *RODAS DE CONVERSA “FAZENDO GÊNERO”*: um espaço necessário para a desconstrução. In: FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de; PAIVA, Luciano Luan Gomes; FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas (org.). *Amplamente Gênero e Diversidade*. Natal: Amplamente, 2020. Cap. 1. p. 96-111.

PARANHOS, William Roslindo; WILLERDING, Inara Antunes Vieira; LAPOLLI, Édis Mafra. *PRÁTICAS DOCENTES: possibilidades do uso da pedagogia da autonomia*

em tempos de pandemia. In: MACHADO, Andreia de Bem; LÖCIO, Vera Regina (org.). Escola, currículo e tecnologias: desafios e possibilidades 1.ed. para a prática pedagógica. Curitiba: Bagai, 2021. Cap. 1. p. 255-266.

YUVAL-DAVIS, N. Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 193-209, 2006.

YUVAL-DAVIS, N. Situated intersectionality and the meanings of culture: O(s) sentido(s) da(s) cultura(s). Conselho da Cultura Galega. Disponível em [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/T\\_exto\\_Nira\\_maquetado.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/T_exto_Nira_maquetado.pdf). Acesso em: 05 de abril 2021.

# A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO

Tatiana Pinheiro de Assis Pontes<sup>32</sup>

Maurício Fonseca Pontes<sup>33</sup>

Lucas Rocha de Brito Rodrigues<sup>34</sup>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente capítulo consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Formação Contínua Docente, cujo o objetivo central incide em promover reflexões e fomentar discussões referentes ao referido tema tendo como base as contribuições do pensamento e das ideias de Paulo Freire. Em concordância com o autor, parte-se do pressuposto que essa modalidade de formação pode se constituir em espaços privilegiados para transformações substanciais em torno da carreira do magistério e, por conseguinte, na educação escolar pública. Busca-se ainda: expor as abordagens de Paulo Freire sobre a temática Formação Contínua Docente; expor as principais ideias de autores contemporâneos que defendem o desenvolvimento de programas de Formação Contínua Docente cotejando-as com as ideias de Freire e, por fim, apresentar ideias centrais de alguns trabalhos publicados na última década (teses e dissertações) que abordam a temática aqui abordada. Para a análise das informações, optou-se pela abordagem de natureza qualitativa e os procedimentos metodológicos empregados se constituíram em: revisão bibliográfica, análise e interpretação das discussões, elaboração do relatório da pesquisa com os resultados possíveis.

## INTRODUÇÃO

Não é novidade que as políticas educacionais no Brasil são historicamente instáveis e repletas de lacunas e que a questão da qualidade da educação escolar

---

<sup>32</sup> Doutora em Educação (UNESP). Professora Adjunta (UFSJ).

CV: <http://lattes.cnpq.br/9174627103594624>

<sup>33</sup> Especialista em “Mídias na Educação” (UFSJ). Professor (SEESP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3486663221809004>

<sup>34</sup> Mestrando em Educação (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/5760998473927019>

no setor público tem gerado diversos questionamentos ao longo da trajetória da educação brasileira.

Diante dos entraves vividos, a busca pela democratização do ensino, ou ainda, pela equidade da educação em todas as esferas em que ela perpassa, continua sendo propósito de muitos estudiosos e profissionais da educação, em sua maioria docentes e/ou pesquisadores do magistério, que comprometidos mais com a humanização do que com as ideologias de domesticação impostas pelas classes dominantes, procuram (re) criar pedagogias críticas, reflexivas que apontem como objetivo maior à conquista da justiça social.

Perante o exposto, não é possível deixar de pensar em Paulo Freire, que foi e continua sendo uma das maiores referências para a educação. Suas obras marcam a perseverança de uma pessoa que lutou e acreditou na possibilidade de superação de situações de opressão, ou, em outras palavras, na transformação dentro das sociedades hegemônicas de ordem neoliberais em sociedades mais humanas, voltadas para a justiça social em detrimento dos interesses da primeira. Embora tenha ficado conhecido como o criador do método de alfabetização de adultos, as contribuições de Paulo Freire percorrem todas as modalidades da educação escolar; seus saberes fortalecem muitas ideias e práticas pedagógicas até os dias atuais.

Tendo em vista as contribuições oferecidas por esse autor, este estudo objetiva levantar pensamentos, questionamentos e discussões presentes em torno da temática Formação Contínua<sup>35</sup> Docente. Além disso, propõe-se aqui a análise de ideias de outros autores, que, após Paulo Freire, abordaram ou abordam essa questão, que ainda nos traz tantas provocações.

O interesse em refletir sobre o presente tema tem sido motivado há um bom tempo e a cada dia mais, notadamente, pela observação da realidade do cenário contemporâneo, no qual se pode constatar a necessidade emergencial do emprego de ações formativas junto aos profissionais da educação básica, em especial os professores. Outro fato motivador diz respeito à atenção aos

<sup>35</sup> O termo *Formação Contínua* empregado neste texto diz respeito à formação profissional desenvolvida após a formação inicial e de forma corrente ou permanente. Observamos que existem outras nomenclaturas para esse tipo de formação. Utilizamos como base teórica autores que contribuem para o estudo sobre a Formação de Professores na perspectiva da reflexão crítica contínua, mesmo que esses teóricos empreguem terminologias diferentes da usada neste trabalho.

dispositivos legais que preconizam sobre a necessidade e o direito do profissional docente em ter incluído em sua jornada profissional momentos e espaços para a formação contínua. Porém, os mesmos dispositivos legais, ao que se pode perceber, são incipientes para garantirem a efetivação e a legitimação da Formação Contínua Docente.

É importante lembrar que, as temáticas em torno da formação docente em nosso país são relativamente recentes. As discussões mais efetivas marcam início na década de 1980; período em que os cursos de pedagogia e licenciaturas passaram por tentativas de reformulação (SAVIANI, 2009).

A promulgação da LDB, na década de 1990, e outras orientações legais decorrentes provocaram conflitos e divergências em relação às instituições que ficariam responsáveis pela promoção da formação inicial<sup>36</sup> do professor (AGUIAR, 2009). Apesar de a lei restituir essa incumbência aos cursos de Pedagogia, as Instituições de Ensino Superior (ISEs) ganharam o *status* de lugar preferencial para a formação desse profissional. (AGUIAR in DOURADO, 2009, p. 137).

No final da década de 1980 e mais expressivamente a partir da década de 1990, as discussões acerca da formação de professores ganharam ou recuperaram outro significado; a ideia de professor reflexivo ou em processo permanente de reflexão passou a ser objeto de investigação de muitos estudiosos.

Na concepção apontada acima, a formação docente “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Em consonância com a ideia supracitada, destacamos Freire (1991), que procurou conscientizar o poder público, a sociedade civil e a comunidade escolar para o fato de que *A Formação Permanente de Professores*<sup>37</sup> é uma necessidade urgente e precisa ser incorporada pelas propostas de intervenção na escola pública. Segundo o autor, “não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se

<sup>36</sup> Formação inicial, aqui mencionada, corresponde ao ensino escolar e universitário que leva o indivíduo a um nível de formação que determinará a sua profissão, neste caso, a de professor.

<sup>37</sup> Conforme o autor denomina esta modalidade de formação que apresentamos neste texto como Formação Contínua.

pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora” (FREIRE, 1991, p. 38).

Nesta linha reflexiva, o Freire (1991) ressalta veementemente a importância da busca pela evolução profissional como meio de acesso a patamares mais elevados no que se refere à escola pública. Para ele, a escola precisa romper com as práticas tecnicistas, que, ao contrário de educar por meio da (re) construção, procuram cada vez mais domesticar o alunado por meio do treino, sob a lógica de mercado, como forma de eternização dos interesses das ideologias dominantes.

Relacionada a essa questão, Paulo Freire nos leva a refletir sobre o indispensável papel político da escola. Conforme adverte: “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática “imobilizadora” e “ocultadora” de verdades” (FREIRE, 2002, p.111).

A tomada de consciência da hegemonia exposta acima, em integração com a opção pela prática progressista<sup>38</sup>, reflexiva, que luta pela justiça social, atribui a escola, principalmente por meio da ação docente, a incumbência da elucidação da realidade político-social e ideológica a que os alunos estão submetidos para que, a partir desse reconhecimento, possibilidades de transformação dessa realidade sejam construídas ou ampliadas.

Vislumbrando o desenvolvimento da consciência e com foco na emersão de uma educação escolar emancipadora, vale relembrar a premissa propagada por Freire (2002):

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina, daí seu cunho gnossilógico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua ‘politicidade’, qualidade que tem a prática educativa de ser ‘política’, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2002, p. 77 e 78).

Considerando as implicações expostas acima, a proposta de Formação Contínua Docente, apresentada na presente reflexão, é vista como facilitadora

<sup>38</sup> O termo *prática progressista* a que se refere o presente texto, na concepção de Paulo Freire, consiste na postura crítica, reflexiva que luta pela justiça social. No caso da educação escolar, o professor progressista é aquele desempenha seu ofício sob a ótica da humanização.

para que essas transformações na educação escolar possam acontecer e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada.

É importante dizer que, quanto à relevância dos estudos sobre a formação docente, estamos diante de fatos que nos parecem óbvios, mas que são, concomitantemente, categóricos, pois há uma gama de fatores inter-relacionados que reverberam no desenvolvimento da educação. Entre eles, destacamos pelo menos duas razões que consideramos imprescindíveis para justificar a importância de estudos sobre o presente tema: primeiro, como se sabe, as modificações ocorridas em todas as sociedades interferem de forma direta no caminhar da educação escolar e nos resultados apresentados por ela, o que, por sua vez, retorna à sociedade. Segundo: ao atuar diretamente com os alunos e em amplo espaço de tempo, docentes formam opiniões, contribuem para a construção de concepções e se põem como o exemplo mais próximo a seus alunos. Por isso, entre outras coisas, sua atuação e a sua opção ideológica são consideradas determinante no percurso escolar dos educandos.

Sendo assim, é necessário que os docentes, os progressistas, (re) conheçam as ideologias orientadoras do funcionamento da escola pública, para que tenham maiores possibilidades de discuti-las com os alunos, com o propósito maior de transformar a escola que temos hoje em um bem de todos. Esse movimento precisa ser tão forte e legítimo que alcance e contamine toda a comunidade escolar, sobremaneira que a (re) construção da escola, que se quer mais humana, igualitária, e, sobretudo, libertadora aconteça efetivamente, conforme salientado anteriormente. Tendo como princípio o que ressalta o autor: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE 1997, p. 29).

Diante das reflexões expostas acima, reafirmamos as contribuições que poderão nascer dos momentos de Formação Contínua Docente, principalmente se ocorridos no próprio ambiente de trabalho, onde a realidade escolar vivenciada é palpável pelos docentes.

É válido lembrar que Paulo Freire foi um dos precursores no Brasil a lutar pela valorização docente. Entretanto, nessa militância, ele esclarecia que para se engajar na luta pelos direitos dos professores contra o desrespeito dos poderes

públicos, era, e é, preciso que esses profissionais assumam o compromisso de desempenhar o seu papel com competência.

Para o autor, a competência reveste o professor de segurança, de autoridade; o que está intrinsecamente relacionado à moral e à ética, qualidades fundamentais para a legitimação dessa luta.

Nas abordagens do autor,

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1997: 102-103).

É importante elucidar que, em nenhum momento Paulo Freire atribuiu alguma culpa ao professor pela desvalorização que, até o momento ele e a educação pública estão passando, principalmente em relação à precarização dos salários no caso dos docentes. O que o autor pretende deixar claro é que não é possível pensar em lutar por valorização quando o próprio profissional desqualifica a classe.

Reafirmando a importância da competência profissional do professor, o autor ressalta: “Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (FREIRE, 2002, p. 75). E ainda: “Não há o que fazer é um discurso acomodado que não podemos aceitar” (p. 74).

Nas falas expostas acima, Freire (2002) é enfático ao fazer duas advertências: Na primeira, explicitamente coloca como inaceitável a conduta do professor que escolhe a profissão de ensinar e não a desempenha com esmero, com a devida dedicação. Em seguida, refere-se à inconcebível prática omissa do professor, quando justifica, descabidamente, que ‘não há possibilidade de mudança’, logo, ‘não há o que ser feito’.

Em relação a esse contexto e retomando o conceito de competência profissional, Paulo Freire explana sobre a função da escola pública, que,

Numa perspectiva progressista, a educação popular não pode, por outro lado, reduzir-se ao puro treinamento *técnico* de que grupos de trabalhadores realmente precisam. Esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que *reproduz* a classe trabalhadora como tal. Na perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica mas, também, sobre os riscos a que nos expõe (...) (FREIRE, 1987, p. 68).

Na perspectiva de competência profissional progressista, é acreditado e defendido neste capítulo que, muito além de aperfeiçoamento técnico, a formação contínua docente pode fortalecer a autoimagem dos professores, tornando-os mais seguros, confiantes, e, por conseguinte, ampliando a capacidade docente de agir com autoridade.

Assim, ao ganhar força moral, torna-se mais fácil ao professor desempenhar sua tarefa com maior competência e a evolução conquistada por ele pode se estender aos alunos e ao coletivo escolar. Neste caso, sua atuação caminha ao encontro da educação que liberta, ou seja, a educação emancipadora.

Considerada tarefa altamente política, Paulo Freire reconhece na formação permanente nos quadros do magistério uma das mais eficazes possibilidades de mudança na escola e na (auto) “imagem” do professor. Em sua visão, nesses momentos, de formação contínua, poderiam ser discutidas novas formas de se lutar contra a desvalorização do magistério, por exemplo. Em suas palavras: “É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores”. (FREIRE, 2002 p. 75).

Nesse ponto da discussão, Freire (2002) salienta, também, a respeito da luta contra a desvalorização docente se tornar uma causa do coletivo social. Nessa busca, a formação contínua docente, em especial aquela desenvolvida de

forma permanente na escola e incluída na jornada de trabalho do professor, é considerada uma alternativa eficaz na medida em que oportuniza a prática de compartilhamento de ideias, de busca em conjunto por um mesmo propósito, de discussões, permitindo, assim, que o professor saia da luta solitária e, ao mobilizar o coletivo, esse motivo seja um ideal de todos aqueles que buscam uma educação escolar pública de melhor qualidade, sobretudo, emancipadora.

## A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE E O ALCANCE CIENTÍFICO

Em consonância com as ideias de Freire (1991; 2002), ao falar sobre o papel do professor no processo de transformação a ser fomentado nos momentos de formação contínua, Almeida (1999) adverte que não se trata de responsabilizar os docentes pelos problemas que as escolas públicas vêm enfrentando, mas de reconhecer a necessidade de que os professores estejam preparados para refletir sobre os problemas desta instituição e participar das transformações de que ela necessita. Por isso a relevância de que sejam formados numa perspectiva crítico-reflexiva.

Nessa visão, Zeichener (1993) também concorda com Freire (1991; 2002) no que diz respeito à formação contínua docente. O autor destaca que o profissional formado a partir desta perspectiva reflete coletivamente sobre sua prática, valorizando os saberes produzidos por ele mesmo e pelos outros docentes no contexto de seu trabalho. Assim, torna-se um desafio fazer com que esses conhecimentos sejam respeitados por todos os que participam das decisões sobre a educação e, a partir disso, pensem em estratégias para melhorá-la qualitativamente.

Almeida (1999) atribui à Formação Contínua Docente a representação dos principais espaços para o desenvolvimento da profissão professor. Para a autora,

[...] o trabalho docente precisa ser desenvolvido e concebido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação con-

tínua se coloca como elemento central. (ALMEIDA, 1999, p. 39).

Pensando na importância desses espaços formativos coletivos para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico com vistas à qualificação docente, Ghedin (2010) defende que os saberes da experiência e da cultura são o centro do saber docente. Assim para esse autor, “é na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2010, p. 135).

Contribuindo para a compreensão acerca da produção e da formação dos saberes docentes, é importante recorrer aos estudos de Tardif (2010, p. 36) que explica que “[...] o saber docente pode ser definido como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes adquiridos pelos professores por meio da prática do seu trabalho tornam-se, gradativamente, a base de sua competência profissional e é a partir desses saberes que os professores julgam os problemas e limites presentes em sua formação inicial e contínua (TARDIF, 2010).

Além das leituras das obras mencionadas acima, que contribuem muitíssimo para nos elucidarem quanto às concepções em torno do tema Formação Contínua Docente, outra forma extremamente importante de averiguarmos o alcance acadêmico e social dos estudos científicos sobre o referido tema consiste no levantamento de publicações feitas pelas universidades, periódicos e demais centros de referência em publicações. Assim, recorreremos à Assis (2014), que realizou consulta junto ao banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Pesquisa (CAPES), no período entre 2003 e 2013 e apresentou uma amostra dos resultados. Segundo a autora, foram levantados, aproximadamente, 430 (quatrocentos e trinta) resumos, entre teses e dissertações, a partir de uma busca sobre as seguintes palavras-chave: formação contínua de professores, formação contínua em serviço de professores (ASSIS, 2014).

Perante a leitura dos resumos das referidas pesquisas, a autora relata que os trabalhos acerca da referida temática abordam, em sua maioria, questões voltadas à eficácia dos programas de formação contínua de professores desenvolvidos fora da escola, ou ainda, procuram investigar as iniciativas das políticas públicas na promoção de programas formação contínua docente. Além disso,

poucos são os trabalhos que fazem referência ao olhar do professor sobre a sua própria formação (ASSIS, 2014).

Dos resumos apresentados na pesquisa de Assis (2014), expomos dois deles, pois, alinham-se aos objetivos deste estudo. O primeiro consiste na dissertação de mestrado de Farago (2006) que traz como título: *A escola como locus de formação continuada de professores: possibilidades, desafios e percepções*. A referida pesquisa objetivou evidenciar as percepções dos professores sobre a formação continuada realizada na escola e sistematizada por um Programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (ASSIS, 2014).

Nas palavras da autora,

Os resultados revelaram que o programa propiciou uma melhor sistematização dos HTPC's e favoreceu uma "reflexão da prática" e "sobre a prática", pautada em um referencial teórico aderente às necessidades dos professores. Esta constatação permitiu corroborar a hipótese inicial de que os programas de capacitação em serviço, que privilegiam a escola como locus de formação continuada, viabilizam um processo de desenvolvimento profissional (FARAGO, 2006 apud ASSIS, 2014, p. 34).

O outro resumo que destacamos, a partir de Assis (2014), refere-se ao da dissertação de mestrado de Moraes (2007), que tem como título *Formação docente em serviço – o curso Ler e Viver para professores de língua portuguesa*. Conforme relata a autora, a pesquisa investiga um programa de formação em serviço dedicado ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em aulas destinadas à leitura. Ainda segundo a autora, a formação é oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) aos docentes da rede oficial de ensino. O objetivo do referido trabalho consistiu em entender em que medida um curso de aperfeiçoamento docente durante o serviço pode ser bem-sucedido ou não (ASSIS, 2014).

No estudo supracitado, a autora relata que, "[...] os resultados desta pesquisa indicam que a formação continuada em serviço oferecida pela SEESP não contribui de modo satisfatório para o desenvolvimento profissional, social ou pessoal dos professores da rede estadual de ensino" (MORAES, 2007 apud ASSIS, 2014, p. 33-34).

Em consonância com as considerações feitas por Assis (20214), os resumos dos trabalhos da base de dados da CAPES impeliram alguns questionamentos, entre eles, o fato de a existência de um volume considerável de trabalhos abordando a temática, mostrando entraves e lacunas diversas no âmbito da formação contínua docente, enfatizando-se a questão da falta de protagonismo dos docentes nos processos de planejamento e de avaliação dos programas formativos, o que afeta diretamente a eficácia desses programas e compromete a função social dos mesmos tanto no que tange à profissionalização docente como no que se refere aos rumos da educação escolar.

Ainda sobre os resumos dos trabalhos apresentados por Assis (2014), é importante reiterar que, o levantamento revelou baixo volume de pesquisas referentes ao olhar do professor sobre a sua própria formação, o que indica que a necessidade de estudos nessa direção e reafirma a questão posta no parágrafo acima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em mudar a escola nos remete a pensar na atuação daqueles que conduzem o fazer educativo, em especial, os professores e professoras. Nesse sentido, investir na formação contínua desses profissionais é o mínimo a ser feito pelo Poder Público em parceria com os Sistemas de Ensino perante a realidade educacional pública no Brasil.

O financiamento de programas de Formação Contínua de Professores, além de ser direito dos profissionais da Educação é um compromisso a ser firmado com a comunidade das camadas populares, que têm o direito a uma escola democrática, pautada no princípio da humanização, capaz de promover intensas mudanças sociais com vistas à reversão do cenário de injustiças em que vivemos.

Em análise às reflexões pontuadas neste texto, é presumível constatar que, embora não seja tarefa simples, as mudanças necessárias são possíveis. Promover uma evolução ideológica capaz de provocar mudanças nas concepções dos próprios professores e em torno do que representam para a sociedade brasileira é a porta de entrada para esse caminho de transformações que se pretende chegar, tendo em vista a força política e pedagógica que seu papel representa. Por isso,

a prática de Formação Contínua Docente necessita se tornar legítima, efetiva e constante.

Analisando alguns estudos mencionados neste trabalho e observando a legislação que rege a educação nacional, percebemos a existência de lacunas e questionamentos tangíveis ao processo de formação contínua de professores no Brasil. Por isso defendemos a incorporação de discussões por parte dos professores para que os dificultadores referentes à efetivação de momentos formativos contínuos sejam superados.

Reconhecemos a escola como principal espaço de transformações sociais. Afinal, nela são (re) construídos concepções, saberes, (re)conhecimento de si e do outro, e tantas outras construções. Reconhecemos também que ela não é a única responsável por mudanças. Mas, como diz Paulo Freire: “[...] a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa.[...]. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos”. (FREIRE, 1991, p. 126).

Isso implica que o ambiente escolar precisa ser utilizado para conquistar as mudanças que se pretendem efetivar na educação pública e os professores representam um papel fundamental e indispensável nesse processo. Precisam, antes de tudo, conforme adverte Freire (2002), fortalecerem-se em sua competência e estarem em constante formação.

Reiteramos que são muitas as problemáticas em volta do tema principal aqui apresentado, todavia, apoiamo-nos nas contribuições de Paulo Freire acreditando no pressuposto de que os programas de formação contínua docente, principalmente os ocorridos em serviço e no ambiente de trabalho, podem promover a (re) construção de um perfil docente crítico, reflexivo e, por conseguinte, com maior competência profissional.

Entendemos, assim, que por meio dessa construção, concepções e práticas em torno da valorização dos profissionais do magistério podem ser transformadas e, por fim, reverter melhorias qualitativas na educação escolar pública do nosso país.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. In: DOURADO, L. F. (Org.), Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

ALMEIDA, M. I. O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo: FE-USP, 1999. Tese de doutorado.

ASSIS, T. P. Formação contínua em serviço: o olhar do professor. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº. 9.394. Dez, 1996.

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

\_\_\_\_\_, Pedagogia do Oprimido. 17<sup>a</sup>. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 24 ed. 2002.

GHEDIN, E. in: PIMENTA, S. G., GHEDIN (Orgs.), Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em 15 de março de 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. In: Cuadernos de Pedagogía. n.220, Madrid, 1993. p. 44-49.

# EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): DESAFÍOS DE LA DIVERSIDAD EN LA REALIDAD COTIDIANA DEL AULA

Simone de Oliveira<sup>39</sup>  
Anderson Alves Santos<sup>40</sup>

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la educación brasileña, la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA siempre estuvo marcada por limitaciones y por la ausencia de políticas públicas específicas, en comparación con otras modalidades de enseñanza, estando por muchos años relegada a un segundo plano. Los avances han sido tenues y muchos problemas silenciados, dejando una deuda histórica con los jóvenes y adultos que no tuvieron ese derecho atendido en el Brasil, como por ejemplo, la escasez de inversiones en la formación y capacitación de profesores de la educación básica, lo que acentuó el distanciamiento de muchos posibles estudiantes de las escuelas.

De esa forma, fue innegable la contribución de Paulo Freire (1984) para la implantación en Brasil de una educación que tiene como foco principal el combate al analfabetismo, influenciando positivamente en los movimientos educacionales en nuestro país. Para Freire (2003, p. 67), “[...] la educación es un proceso de humanización, de inserción y de transformación del mundo, que ocurre en diversos contextos sociales, entre los que se destaca la escuela”. Teniendo en cuenta que muchas personas no pudieron o tuvieron la oportunidad de dar continuidad a los estudios, la Enseñanza de Jóvenes y Adultos tiene como objetivo no sólo de suplir esa necesidad, sino de ampliar el horizonte de aquellos que la buscan.

La EJA como modalidad de enseñanza, tiene un compromiso pedagógico con los estudiantes, con su formación humana, con su autonomía, con el acceso

<sup>39</sup> Doutoranda em Psicologia (PUC Minas).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1882540661512120>

<sup>40</sup> Doutor em Ciências Florestais (UFLA). Professor (IFMG).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7747265989770754>

al conocimiento universal, llevando al ejercicio de la ciudadanía, desarrollando su potencial crítico y reflexivo para que sean capaces de actuar y tener actitudes autónomas ante los desafíos cotidianos de la sociedad contemporánea. No obstante, se presenta en el actual contexto escolar una contradicción entre el currículo prescrito y el currículo aplicado en la realidad del aula, entre lo que se debe esperar y lo que realmente existe en este tipo de enseñanza. En la práctica, se presentan dos importantes cuestiones, que implican desafíos para los profesores: lograr desarrollar una propuesta pedagógica que permita obtener mejores resultados en el trabajo desarrollado en clase, a través de una metodología que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes y también trabajar en la práctica con la diversidad que caracteriza los grupos de EJA, diversidad que incluye ritmos diferenciados de aprendizaje, tiempo anterior de escolarización, edad, género, raza, credo, en fin, características muy marcadas y distintas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

El objetivo de esta investigación fue conocer algunas de las estrategias utilizadas por los profesores en las clases de la EJA Múltiples Edades y su efectividad, teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos, haciendo un análisis de las perspectivas de los estudiantes, de los profesores y del coordinador pedagógico.

Independientemente de que mucho se ha escrito al respecto, existen aspectos poco tratados, al menos en la práctica, como es el caso del tratamiento a la diversidad en las clases por parte de los profesores. De hecho, tratar este problema en una escuela que solamente se dedica a esta modalidad de enseñanza puede aportar ideas en cuanto a que hacer para trabajar las diferencias, la heterogeneidad, que se presenta en los estudiantes, lo que es de gran importancia para los resultados que se pueden obtener.

Cuando se trabaja en el día a día del aula, es necesario reflexionar acerca de qué enseñar y cómo enseñar. Un currículo para la Educación de Jóvenes y Adultos exige una visión dirigida a comprender no solo lo que ya fue desarrollado por esa modalidad de enseñanza, sino también cómo establecer una nueva percepción de lo que representa la EJA, más dirigida al desarrollo de la ciudadanía, de acuerdo con los intereses y necesidades de los educandos. Sacristán (2000, p. 125) destaca que

[...] el tratamiento del currículo actualmente presupone que se observe su problemática a partir de la reflexión acerca de: qué objetivo se pretende alcanzar, qué enseñar, por qué enseñar, a quién están dirigidos los objetivos, quién posee mejor acceso a las formas legítimas de conocimiento, qué procesos inciden y modifican las decisiones hasta que se llegue a la práctica, cómo se transmite la cultura escolar, cómo los contenidos se pueden interrelacionar, con qué recursos/materiales metodológicos, cómo organizar los grupos de trabajo, el tiempo y el espacio [...]

A partir de la reflexión sobre la práctica, como plantea Sacristán, el profesor puede buscar, en el contexto en el que está insertada su realidad, herramientas que lo auxilien en la elaboración de estrategias de enseñanza que respondan mejor a las especificidades de los alumnos. Los objetivos que se pretenden alcanzar, permitiendo el acceso al conocimiento de estos sujetos, mantienen el compromiso con la formación humana y el ejercicio de la autonomía. Este mismo autor aborda aspectos del currículo, de cómo el profesor puede elaborar una propuesta pedagógica que esté en consonancia con una educación justa y de calidad, y cómo cambiar las prácticas escolares de forma tal que puedan atender a los jóvenes y adultos que entran en esta modalidad de enseñanza. En esa perspectiva, César Coll, en “Psicología y Currículo” (1987, p. 45) también afirma que

[...] el currículo preside a las actividades educativas escolares, define sus intenciones y proporciona las guías de acción adecuadas y útiles para los profesores, que son directamente responsables por su ejecución.

Coll destaca la importancia de definir las intenciones educativas adecuadas. No obstante el engranaje que se encuentra estructurado al “quehacer pedagógico” demuestra nuestra inquietud cuando no cuestionamos la propuesta curricular a la que sometemos a nuestros alumnos. El gran desafío en trabajar con las dificultades presentadas por los alumnos, priorizando su cultura, su historia de vida, sin dejar de lado las directrices curriculares, está presente en las discusiones entre los profesores.

En relación a los currículos, Torres (2011) analizó proyectos de elaboración de políticas de currículo para la EJA en dos espacios que circulan diferentes textos que presentan demandas de diversos grupos: los Encuentros Nacionales

de Educación de Jóvenes y Adultos (ENEJAs) y el GT 18 de la Asociación Nacional de Posgrados e Investigación en Educación (ANPEd). Se identificaron y problematizaron demandas en disputa en cuanto a la elaboración de políticas de currículo en la EJA que, articuladas al proceso de significación, tienen la intención de construir un discurso hegemónico en el currículo de la EJA.

En el proceso de producción de las políticas, se destacó la actuación de comunidades epistémicas en diferentes contextos, en la tentativa de influenciar y hegemonizar determinados sentidos en cuanto a la producción de las políticas de currículo en la EJA. En este sentido, las políticas de currículo se consideraron como discurso, lo que implicaba abordar y problematizar discursos que aparecen en diferentes contextos entrelazados por relaciones de saber – poder.

La existencia de un currículo que en el campo de la práctica pedagógica, y de acuerdo con Paulo Freire (2003), conciba al hombre como sujeto pensante, creativo, generador de conocimientos que configuren su práctica social en una perspectiva crítica y emancipadora, requiere de disposición para trabajar la EJA de forma diferencial.

Así, la realidad pedagógica vivida en esta modalidad de enseñanza, me motivó a investigar acerca de las posibilidades reales en la relación existente entre el currículo y las estrategias y prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores de la EJA en una escuela en Belo Horizonte, que invierte en este tipo de enseñanza con el objetivo de proporcionar a los jóvenes, adultos y ancianos que fueron excluidos de la escolarización formal, la oportunidad de disfrutar de su derecho fundamental a la educación.

En la pesquisa documental fue posible conocer la organización de la EJA en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte, por medio de la Resolución 317/2014/SMED (Secretaría Municipal de Educación, de la ciudad de Belo Horizonte/Minas Gerais), que establece dos modalidades de la Educación de Jóvenes y Adultos, EJA Múltiples Edades y EJA Juvenil. Es importante dejar claro que las resoluciones son actos administrativos normativos que salen de una autoridad superior, por el que regulan las materias de su competencia específica. Las resoluciones no pueden contradecir las normas y reglamentos, pero explicarlos. La EJA Múltiples edades, objeto de esta investigación, tiene una atención en ciclo único de formación, con una duración máxima de 1920 horas, teniendo como

público, estudiantes mayores de 15 años, alfabetizados o no, que no concluyeron la enseñanza fundamental. Mientras la EJA Juvenil se plantea una atención al alumno con duración anual de 600 horas, para estudiantes alfabetizados de edades entre 15 y 18 años, con discrepancia de escolaridad de por lo menos dos años.

## METODOLOGÍA

La metodología de la pesquisa consistió en la búsqueda y análisis de la bibliografía relacionada con el tema, incluyendo los instrumentos documentales que legislan la EJA, así como la bibliografía específica que fundamenta teóricamente la investigación. El método de análisis y síntesis, para Lakatos e Marconi (2000), es fundamental para que el desarrollo de la investigación tenga la ventaja de preparar al investigador para que sea capaz de seleccionar los diferentes elementos o partes de un fenómeno específico.

La escuela estudiada hace parte de la red municipal de educación de Belo Horizonte, ofreciendo clases de enseñanza fundamental y media exclusivamente en la modalidad de EJA. Los estudiantes que sirvieron de base del análisis son parte de la clase mixta (múltiples edades); muchos están en proceso de la alfabetización y otros en el proceso de certificación. También han hecho parte de lo objeto de estudio ocho profesores que trabajan con los grupos y el coordinador que hace el acompañamiento pedagógico.

Para la coleta de datos fueron utilizados y aplicados Setenta cuestionarios semiestructurados, que de acuerdo con Gil (1999), cuestionario es la técnica de investigación que tiene como objetivo el conocimiento de opiniones, creencias, interés, expectativas, situaciones vivenciadas.

## CONSIDERACIONES FINALES

### ANÁLISIS DESDE LA ÓPTICA DE LOS EDUCADORES

En relación con las diferencias fundamentales entre las dos formas de organización de la EJA, los encuestados logran comprender las propuestas y señalan la docencia única como el desafío principal para los profesores, además de la diversidad del público con el que trabajan.

La Propuesta Político Pedagógica es el principio orientador para la escuela. Todos los docentes afirman conocer la propuesta, señalando algunos puntos relevantes, tales como: valorización de los saberes adquiridos por los estudiantes; utilización de los espacios educativos de la ciudad; énfasis en la lectura; interpretación de diferentes géneros textuales; inclusión de alumnos con deficiencias; calificación profesional; organización de los conocimientos; y la diversidad.

En cuanto a la caracterización de los estudiantes, aspecto fundamental para esta investigación, los docentes destacaron como aspecto fundamental la diversidad existente: diversos intereses personales y profesionales; distintos saberes culturales, experiencias de vida; intereses para la continuidad de estudios y ascenso profesional; diferentes edades, profesiones y ocupaciones; ritmos diferenciados de aprendizaje (los de más edad son más lentos), diferencias de intereses (los más jóvenes son menos interesados); estudiantes con dificultades cognitivas, visuales y auditivas; alumnos hiperactivos. En fin, una heterogeneidad que requiere un trabajo individualizado y cuidadoso para atender a ese público.

En relación con los proyectos desarrollados por la escuela, los profesores mencionan los talleres de artes, teatro, “Frutos de la EJA” (proyecto en el que los alumnos fabrican materiales de limpieza), talleres de producción de cosméticos, con orientación de los profesores. También hacen referencia al proyecto sobre el Mundo del Trabajo, entre otras actividades. Existen también visitas a espacios culturales de la ciudad, en las que se trabaja la ciudadanía y la historia; clases de contadores de cuentos; proyectos de lectura; práctica de Yoga y muchas actividades que se desarrollan con el objetivo de atender a los estudiantes en cuanto a sus dificultades cognitivas.

En las clases, los profesores afirman que se auxilian de actividades colectivas, vídeos y todos los recursos didácticos disponibles. Utilizan la biblioteca, desarrollando actividades diferenciadas para cada nivel de aprendizaje, usando materiales elaborados en letras mayúsculas con los alumnos que están en proceso inicial de alfabetización, folletos de propaganda de supermercados, farmacias y atención individualizada, como estrategias utilizadas para la atención a ese público, teniendo en cuenta sus especificidades.

Apuntan sugerencias y mejoras: la realización de más acuerdos con instituciones que ofrecen cursos profesionales en diversas áreas, para dar continuidad

a la formación de los profesores que actúan en la EJA, haciendo énfasis en la práctica; orientación especializada para algunos estudiantes con necesidad de atención individual; alianzas con instituciones que enfatizan el mundo del trabajo; convenios con universidades. En ese sentido, es importante dar voz al relato de los profesores. Numerosos estudios muestran la importancia del profesor en el proceso educativo. Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi (2013, p. 1) afirman que

en gran medida, dentro del aula acontece la enseñanza-aprendizaje, un proceso multidimensional en el que las características del maestro y lo que él hace constituyen aspectos claves. Por ello, una gran parte de la investigación sobre eficacia escolar se ha esforzado por identificar las diversas características del proceso de enseñanza en el aula que tienen efectos sobre el aprendizaje de los alumnos.

## ANÁLISIS DESDE LA ÓPTICA DE LOS ESTUDIANTES

Sobre la base de la encuesta aplicada a los alumnos, los datos demuestran que hay un porcentaje mayor de mujeres y que el grupo con edades mayores a 40 años también es significativo. En cuanto al origen étnico de los alumnos, la mayoría son pardos y negros, pero algunos optaron por no responder a esta pregunta; o sea, que no logran o no quieren encuadrarse en ninguna de las opciones propuestas. Esta situación puede ser interesante, ya que el no encuadramiento étnico racial puede significar hasta temor al racismo, lo que puede ser un indicador importante que motive trabajar este aspecto social en las clases como uno de los elementos de diversidad en la población del Brasil y que estudia en la EJA.

Analizando el origen de los estudiantes en cuanto a la ubicación de su hogar en relación a la escuela, la mayoría afirma que viven en barrios distantes de la escuela (lo que demuestra su interés en estudiar y recuperar el tiempo fuera de la escuela). La mayoría de los que estudian en la EJA son trabajadores y que muchos están tratando de recuperar el tiempo perdido y que quieren adquirir un diploma para mejorar en su vida. En cuanto a la escolaridad antes de entrar a la EJA, muchos dicen nunca haber estudiado en otras modalidades de enseñanza. Esto significa que la mayoría de los que comienzan a estudiar en la EJA deben

ser prácticamente analfabetos o analfabetos funcionales, ya que nunca estudiaron. También se les preguntó sobre los motivos para procurar la EJA.

Los alumnos afirmaron también lo que más les llama la atención en la EJA es el metodología utilizada, lo que está estrechamente relacionado con otras respuestas importantes, como las características de los profesores y la forma como son acogidos por ellos. Destacan que pretenden continuar sus estudios después de obtener el certificado. Este resultado es importante, porque de forma directa refleja el interés de los alumnos por los estudios y lo que ellos pueden significar en sus vidas. Los objetivos para la continuación de los estudios fueron, en primer lugar, poder progresar en su vida y conseguir un trabajo mejor, seguido del interés de tener un certificado, lo que, de hecho, está muy relacionado con el primero de ellos, ya que obtener un certificado puede ser importante para nuevas posibilidades de desarrollo, tanto personal como profesional y laboral.

Estos últimos aspectos reflejan claramente algunas características de los alumnos que frecuentan la EJA, destacándose el hecho que el interés y expectativas por mejorías en la actividad laboral representar un factor más que decisivo para su incorporación a los estudios.

## LA ÓPTICA DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

La actividad de acompañamiento pedagógico existe en las escuelas del municipio como una forma de conocer el que hacer pedagógico de cada centro de estudios, dando el soporte necesario a todas las actividades desarrolladas en ellas. En cuanto a los desafíos de su trabajo, el profesional entrevistado, señala el hecho de tener que conciliar la política de la Secretaria de Educación con los intereses específicos de la escuela. Sobre el hecho de existir dos formas de organización de la EJA en Belo Horizonte se debe a las diferencias de edades, diferentes expectativas en cuanto al futuro y comportamiento, entre otras causas.

El joven y el adolescente, de forma general, esperan dar continuidad a los estudios para tener una profesión. El adulto espera mejores posibilidades en el trabajo. Por su parte, los de mayor edad esperan poder leer algo, como por ejemplo, la biblia o un periódico. También pretende tener momentos de convivencia social con sus parejas y poder vencer una etapa que no pudo concluir en su juventud.

La organización de las EJA Juvenil tiene entonces que preocuparse en ser rápida, eficiente, atractiva y debe cumplir el papel de capacitar para la continuidad de estudios. La EJA debe preocuparse en propiciar el acceso a la alfabetización, a los conocimientos básicos y posibilitar la continuación de estudios futuros, pero sin presión de tiempo. Para ello, debe ser flexible en cuanto a su organización y reconocer los conocimientos adquiridos anteriormente.

Ello evalúa como positiva la característica que marca la escuela: una posición cuestionadora y que existe una búsqueda para entender mejor cómo actuar en esta situación. Además, es importante valorizar la persistencia de los educadores en cuanto a hacer de la escuela una institución con foco en el mundo del trabajo. Señala que existen aspectos que son importantes seguir siendo discutidos. Considera que una alteración de la Propuesta Política Pedagógica (PPP) de la escuela podría ser interesante, porque promovería discusiones acerca de la propia concepción de la EJA. Finalmente, teniendo en cuenta la diversidad, según él, la escuela ofrece campo muy fértil para el diálogo.

En este proceso de investigación se pudo verificar la gran dificultad enfrentada por los educadores de la EJA que, muchas veces, no fueron preparados para dar cuenta de esta diversidad; pero realizan un gran esfuerzo y que, aún con las dificultades diarias, tratan de diversificar sus estrategias didácticas. Percibe entonces que es necesaria una formación continua para estos docentes que se proponen trabajar con este público.

Y más allá de la formación, está el deseo, la mirada diferenciada, para que el educador pueda lidiar con la diversidad que presenta este público. Un hecho muy interesante es la forma como los profesores interactúan con los alumnos, procurando establecer relaciones interactivas e influyendo positivamente en la vida de sus estudiantes, proporcionando una influencia directa en el aprendizaje. Es una escuela que ofrece muchas posibilidades para los estudiantes por medio de las conferencias, talleres de arte, excursiones y actividades distintas que hacen diferencia para el aprendizaje de los alumnos. Los profesores se cuestionan pedagógicamente y cuestionan a sus alumnos para saber en qué medida ellos se sienten o no atendidos en cuanto a sus necesidades. Y allá de las decisiones políticas de las instancias gestoras, el sujeto principal, mediador del conocimiento es el profesor, así es fundamental tener en cuenta sus sugerencias para mejorar el trabajo.

En este sentido presenta avances en medio a los desafíos manifestados por los profesores. Así mismo, ante tales dificultades, los estudiantes afirman que la metodología es uno de los aspectos que más les llama la atención en la EJA, se crea entonces una expectativa con respecto a la atención de las demandas de estos alumnos. Paulo Freire, que contribuyó fuertemente con la discusión curricular para la EJA, y en su trayectoria, defendió la enseñanza como forma de despertar el sentido crítico del alumno, haciendo que el mismo buscase ampliar su conciencia social y lograr alcanzar la autonomía ante su realidad de vida, afirma que, “en mundos diferentes la educación es diferente” (FREIRE, 1984, p.39). Basado en esta afirmación, se puede decir que la EJA se estructura y se concretiza sobre la base de procesos de reflexión, socialización y emancipación, contruidos a partir de las relaciones socioculturales y de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el contexto escolar, en particular en el aula, así como en otros espacios no escolares con potenciales educativos y/o formativos.

Eso lleva a creer que no hay una mejor solución para que el profesor trabaje la diversidad, ya que no existe una única propuesta que pueda dar respuesta a todas las especificidades de la EJA, sino posibilitar que los alumnos logren contextualizar históricamente sus experiencias de vida, relacionándolas, junto con sus conocimientos con los aspectos estudiados, que puedan interactuar con sus colegas, participar en proyectos que contribuyan para un aprendizaje significativo.

Cuando se refiere a la universalización del saber, y para que ese derecho sea efectivo, es necesario garantizar no solamente el acceso a la escuela, sino también la permanencia del alumno en ella. Esto significa que la atención tiene que ser más calificada, teniendo en cuenta la diversidad en cuanto a clase social (áreas de la periferia, pobreza, desigualdad y vulnerabilidad social), las relaciones entre personas de diferentes edades y generaciones, las diferencias de género y orientación sexual, de razas y etnias y de religión. En este sentido, Arroyo (2006, p. 24) afirma que “es importante trabajar con proyectos que tengan en cuenta su realidad y su condición. Sabemos muy poco sobre el desarrollo de esa juventud, de esos jóvenes y adultos populares, con trayectorias humanas cada vez más precarias”.

Analizando el perfil de los estudiantes, la mayoría de ellos, son pardos y negros (64%) y mujeres (62%), que históricamente ya fueron excluidos del sistema

educacional, se pudo deducir que los aspectos étnico raciales y de género son indicadores que necesitan ser evaluados como elementos de reflexión. Importante pensarse en un currículo para la EJA, de forma tal que no se reproduzcan los patrones ya establecidos por una sociedad blanca y machista, que permite que los grupos dominantes perpetúen sus paradigmas. Ya no es posible trabajar en la educación con la idea de excluir al “diferente”. En una educación de calidad se tienen que incluir a todos, teniendo siempre en cuenta las especificidades y anhelos de los alumnos. Recordando que Paulo Freire siempre defendió en sus teorías el rescate de la autoestima de los estudiantes para que puedan creer en sí mismos y en su capacidad. El diálogo, elemento basilar de su pedagogía, procuró demostrar la importancia de ese elemento en la diversidad de las relaciones establecidas en la sociedad, principalmente las que están ligadas a las diferencias sociales, defendiendo el carácter político intrínseco a la educación.

Así es importante enfatizar que no existe una forma o modelo únicos de atención en la EJA que dé respuesta a todas las especificidades de sus alumnos. Mientras existe un grupo que demanda de una atención presencial, hay otros que necesitan de una organización más flexible. El desafío del poder público es entonces ofrecer varios modelos de atención y no uno solo.

Por tanto, es imprescindible tener en cuenta el perfil del profesor que trabaja en esta modalidad de estudios. Saber si este profesor desea realmente trabajar en la EJA, si está en sintonía con las expectativas de sus alumnos y si está dispuesto a participar de una formación continua que lo capacite cada vez más para desarrollar un trabajo de calidad, ampliando sus horizontes en las prácticas educativas. Para trabajar con la educación, especialmente para desarrollar una escolarización humanizada y posible para jóvenes y adultos, el profesor, protagonista y mediador del conocimiento, tiene que entender que lidiar con la pluralidad de sujetos es un factor importante para tener éxito en su trabajo. El profesor solo podrá enseñar si está dispuesto a aprender.

## REFERENCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de Jovens e Adultos. IN: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BELO HORIZONTE. (2013). Secretaria Municipal de Educação. Versão preliminar das Proposições Curriculares para a EJA. SMED. BELO HORIZONTE. (2014). Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED. PORTARIA SMED Nº 317/2014 Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

CERVINI, R.; DARI, N.; QUIROZ, S.; ATORRESI, A. (2014). Maestro, aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (2), 105-137. Disponible en: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol12num2.htm>>. Acesso en: 28 jun. 2017.

COLL, Cesar. (1987). *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática.

FREIRE, Paulo. (1984). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2012. In: Gamboa, Sívio Sánchez; Gamboa, Márcia Chaves. O método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da educação física Filosofia e Educação (Online). Volume 6, Número 2, Junho de 2014. Disponible en: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/6388/5319>. Acesso en: 17 jul. 2017.

GIL, Antônio Carlos. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. (2000). *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

MÁRQUEZ, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, 14 (3), 131-144. Disponible en: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol14num3/art7.htm>>. Acesso en: 12 set. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. TORRES, Wagner Nóbrega. (2011). Políticas de currículo em educação de jovens e adultos (EJA). Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Disponible en: <[http://www.bdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5383](http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5383)>. Acesso en: 20 set. 2017.

Nota: esta pesquisa foi publicada originalmente na Revista *Iternarius Reflectionis*, da Universidade Federal de Goiás. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v15i2.55100>

# A METODOLOGIA FREIRIANA E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO

Leonardo Felipe Duarte<sup>41</sup>

Rodrigo Gonçalves do Nascimento<sup>42</sup>

## INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta investigação é descrever a importância do ensino de jovens e adultos fundamentado na metodologia de Paulo Freire, cuja base apregoa uma educação libertária e promotora do pensamento crítico e autônomo do sujeito. A educação, enquanto direito universal, deve se estender igualmente e atemporalmente a todos os indivíduos alcançando, inclusive, jovens e adultos que por qualquer motivo não conseguiram se apropriar desse direito na idade considerada adequada e buscam, na fase mais madura de suas vidas, uma oportunidade para aprenderem.

A desigualdade social e as condições socioeconômicas de grande parte da sociedade brasileira ocasiona o fenômeno da evasão escolar, dilema que faz com que muitos destes alunos evadidos retornem à escola em idade adulta para serem alfabetizados ou terminarem seus estudos de educação básica. Os motivos são os mais diversos, mas preponderantemente a necessidade de prover sustento ou contribuir com a renda familiar desde muito cedo, sem condições de conciliarem trabalho e educação. (SIMÕES, 2017).

Diante desse cenário, a pergunta notadora desse estudo é: Qual é o percurso histórico da educação de jovens e adultos no Brasil? De que maneira essa trajetória pode contribuir para a libertação do sujeito, a fim de que ele seja capaz de pensar criticamente? Quais são os desafios, nos dias de hoje, a serem enfrentados pelos professores da EJA?

---

<sup>41</sup> Mestrando em Educação (UNICID). Bolsista Capes. CV: <http://lattes.cnpq.br/2312269533262293>

<sup>42</sup> Mestrando em Educação (UNICID). Bolsista Capes. CV: <http://lattes.cnpq.br/0785150437142102>

Portanto, esta pesquisa se caracteriza por ser expressiva e por buscar descrever, sob a óptica freiriana, a libertação do sujeito e os desafios que os professores têm de educar estes indivíduos que há tanto tempo saíram da escola e estão de volta, com sede de conhecimento.

Neste sentido, tem-se como finalidade precípua contribuir com muitos docentes que trabalham e que pretendem trabalhar nesta área, pois justamente a investigação vem para promover a reflexão sobre as diversas possibilidades e metodologias a serem utilizadas, visando à formação crítica do ser humano.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM PERCURSO HISTÓRICO

O histórico da educação de jovens e adultos no Brasil tem início em meados de 1980 quando, com a queda da ditadura militar de 1964 através da conclamação das eleições diretas, o país começou experimentar a democracia. Como efeito imediato do novo regime político, emergiram e ampliaram-se os direitos de todos os cidadãos, e a população brasileira começou a exigir mais políticas públicas relacionadas à educação dos adultos que não eram alfabetizados.

Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão. (HADDAD, 2000, p. 110).

Como principal marco dessa nova fase, no que tange aos direitos sociais, tem-se a promulgação da nova Constituição Cidadã de 1988 que garante a educação a todos os cidadãos. Tal comando legal registra um novo momento histórico, já que antes disso (período ditatorial) apenas existia a dinâmica do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Inicialmente, este movimento educacional teve cunho pedagógico, porém tornou-se um importante instrumento de valorização, reforço e manutenção do poder da ditadura militar.

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que este se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1982, p. 99).

Diante disso, os profissionais da educação se preocupavam muito com tal ensino, uma vez que as cartilhas advindas para o MOBREAL não tinham caráter de criticidade dos alunos mas sim a intenção de fantasiar a realidade vivida, fazendo com que estes aprendessem a ler e a escrever alheios à capacidade de realizar análises, emitir opiniões ou julgamentos e, por fim, terem seus pensamentos censurados e desprovidos de liberdade.

Em 1971, foi criado o ensino supletivo com a intenção de suprir a necessidade de escolarização da população, tendo em vista que a mão de obra era abundante nessa época (formação técnica) mas que, em contrapartida, possuía baixos níveis de instrução escolar formal.

O Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116).

Isso significa que esta modalidade de ensino tinha por intenção repor o período de escolarização daqueles que não puderam ter acesso à educação na idade “certa”. Nesse mesmo sentido, Haddad e Di Piero (2000, p. 117) inferem que: “O Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei 9.394, denominada *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN). Com ela, o direito à educação - já garantido em 1988 - foi encorpado e fortalecido com a instauração

da educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino reconhecida nacionalmente.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 2005, p. 19).

Conforme a LDB, a EJA deve visar à educação profissional (1996, Art. 37): “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Desde a sua normatização até os dias de hoje, diversas modalidades de EJA foram criadas em instituições públicas e privadas já que há uma grande demanda para esse tipo de ensino: a realidade de nosso país ainda impõe, para muitos brasileiros e brasileiras, que jovens e adultos precisem escolher entre trabalhar ou estudar por ser impossível conciliar a ambos. É inexorável que o poder público proporcione melhores condições sociais e econômicas a fim de evitar o que parece ser “uma escolha natural” para certas camadas da sociedade; tal fato representa um dos maiores (senão o maior) desafios e metas a serem atingidos pelo EJA, uma vez que, em pleno século XXI, ainda há um grande número de adultos analfabetos no Brasil.

Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. (BRASIL, 2007, p. 10).

Dados apontam que boa parte dos alunos da EJA são jovens abandonaram seus estudos por falta de tempo e até mesmo de interesse pela educação e que mais tarde regressam, em sua grande maioria, por exigência do próprio mercado de trabalho. Assim, o documento do Projeja (BRASIL, 2007, p. 11) descreve que um número exorbitante de jovens que poderiam continuar seus estudos na educação básica, de forma regular, acabam indo para a EJA:

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

Desta maneira, é função da educação básica, seja ela qual modalidade for, educar a pessoa para ser crítica e autônoma, tendo por único viés a liberdade do indivíduo, ou seja, desenvolvendo-o de forma integral e visando a uma educação mais igualitária e com responsabilidade. É o que leciona Paulo Freire (1993, p. 28):

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensino lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Portanto, a educação deve sempre propiciar ao estudante um caráter crítico em relação à sua vivência e, para isso, os professores atuantes na EJA devem se atualizar e investir em uma formação continuada para que possam estar prontos para os desafios propostos pela educação de jovens e adultos.

## OS DESAFIOS DA EJA E A PROPOSTA FREIRIANA: A LIBERTAÇÃO DO INDIVÍDUO E O PENSAR CRÍTICO

Ao falar de ensino de jovens e adultos no Brasil, imediatamente somos remetidos a Paulo Freire, educador renomado que mudou os rumos da educação brasileira com sua forma de conceber e perceber o processo ensino-aprendizagem. Sua teoria revolucionária (e transgressora, segundo a diretriz diametralmente oposta da ditadura) parte do ponto que o indivíduo deve, primeiramente, ser capaz de realizar uma “leitura de mundo” antes de saber decodificar as letras, ou seja, para ele o importante é o letramento político, onde as pessoas possam ver o mundo com olhar crítico. Segundo Freire (1983, p. 31):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida.

Diante do exposto, é fundamental entender o perfil da modalidade EJA, pois a evasão escolar é o ponto de partida desta modalidade de educação uma vez que seu público é, mormente, o jovem que evadiu quando criança, seja por conta do trabalho, desinteresse, desesperança ou falta de tempo. Por

isso, independentemente da razão que trouxe o aluno neste momento ao EJA, é importante que o professor desperte no estudante o interesse pelo aprendizado, fazendo assim que ele construa seu próprio conhecimento a partir de seu cotidiano. Conforme aduz Freire (2002, p. 77):

É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Como ensina o nobre autor, ao incentivar o estudante a ler o mundo a partir de seu cotidiano e a enxergá-lo criticamente, o educador estará promovendo uma mudança de perspectiva e propondo a verdadeira prática revolucionária da educação na qual o aluno, através dessa nova óptica, pode construir o conhecimento e participar ativamente do processo de ensino x aprendizagem. Uma vez que o indivíduo aprende ele passa ter criticidade e a denunciar a opressão vivida por ele e presenciada em seu entorno, e nisto consiste a verdadeira práxis revolucionária do educando, conforme assevera: “Não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer suas palavras, de pensar certo” (FREIRE, 1983, p. 170). Pois a educação deve servir exatamente ao propósito de tornar a pessoa autônoma, crítica e ativa em sociedade.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Quanto à clientela da EJA, verifica-se que, depois de muitos anos sem entrar em uma sala de aula fica difícil para qualquer pessoa se adaptar a essa nova realidade, e assim é o que acontece com os mais idosos presentes na EJA. Da mesma maneira ocorre com os mais novos, afastados há anos dos bancos escolares e que tentam ingressar no mercado de trabalho, procurando nesta modalidade de ensino uma forma de suprir suas necessidades de educação não obtidas na idade indicada.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2007, p. 11).

Sendo uma vivência inovadora para o educador que entra nesta modalidade, a EJA tem características peculiares que exigem muito mais do docente que atua nesta área do ensino, propondo-o inúmeros desafios a serem superados. Scarfó (2009, p. 130) inclui em sua tese que entre os maiores desafios da educação está a meta de

[...] alcançar uma educação de qualidade, concebida como um direito humano indispensável, que obrigue o Estado a oferecer padrões de qualidade iguais à educação [...]. É indispensável fortalecer a educação formal, já que cabe a ela outorgar certificação e, portanto, melhorar as possibilidades e oportunidades presentes e futuras das pessoas presas, fazendo da igualdade declarativa ou formal uma igualdade substantiva.

É preciso que o docente saiba da realidade de seu educando, assim como propôs Paulo Freire em sua forma de ensinar, através da qual conseguiu alfabetizar mais de trezentas pessoas em apenas um mês na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, por volta de 1963. Seu método se baseava naquilo que o estudante conhece, pois, segundo Freire (1983) é mais fácil educar a pessoa partindo de seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado.

Educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só

encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 1983, p. 9).

Devido à fórmula “engessada” da educação tradicional criticada por Freire é que, para muitos docentes atuantes na EJA, os jovens e adultos presentes nestas modalidades chegam desestimulados para aprender. Daí porque eles precisam criar estratégias para fazer com que este aluno saia de cada aula motivado a aprender cada vez mais; nesse processo, o diálogo se mostra como uma excelente ferramenta para que os jovens, adultos e idosos possam participar de cada aula com maior interesse e intensidade.

[...] os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho. [...] Este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente escolar, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens. (BRUNEL, 2004, p. 9-10).

Alguns pesquisadores, como Carrano (2008), descrevem que o professor necessita estar atento para questionar seus alunos, já que é preciso motivá-los a fim de que haja um bom diálogo na sala da EJA. Observa que essas salas são bem diversas e contêm em sua configuração uma riqueza de peculiaridades, como idade, cultura e modos de conhecimento distintos que contribuem muito para a formação do sujeito que ali está.

Isso requer que todo professor reflita sua metodologia e pense acerca do comportamento do discente da EJA em sala de aula, na qual o docente deve procurar estabelecer bons laços de diálogo com seus alunos além de elaborar métodos e estratégias baseados nas metodologias ativas de aprendizagem, para que os alunos atuais aprendam de forma significativa, considerando que os que ali estão já carregam inúmeros fardos em suas vidas e a escola não deve ser mais um. “Os Jovens e Adultos que voltam ao estudo carregam expectativas e incertezas à flor da pele.” (SOARES, 2011, p. 42).

A falta de comprometimento e de visão do docente a respeito dessas peculiaridades da EJA pode contribuir muito com o fenômeno também fortemente presente nessa modalidade: a evasão escolar. Muitos estudantes entram e nem comparecem às aulas, fazendo com que cada vez mais o número de pessoas que evadem a escola cresça e esse retorno à escola seja um círculo contínuo. Oliveira (2001, p. 238-239) relata que:

[...] as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta.

Muitos educadores atualmente têm muito diálogo com seus estudantes e por isso incentivam muitos deles a não abandonarem os estudos, e eles, por sua vez, até por comoção, acabam acatando o pedido do docente que tem a preocupação em educá-los e ajudá-los a viver em sociedade de forma mais crítica e participativa. Menezes (2008, p. 240-241) relata que:

[...] a permanência na escola, o domínio dos conhecimentos escolares, a obtenção dos diplomas, precisavam estar casados com o desenvolvimento de uma extrema competência no desempenho das tarefas do trabalho e do interrelacionamento social, para garantir que: 1. seu trabalho fosse imprescindível; 2. sua presença não ameaçasse o “arranjo” social estabelecido.

Diante disso, de acordo com o pensamento freiriano é preciso que haja uma prática de libertação das pessoas, por meio da qual se concretiza uma educação desafiadora que resulta na libertação do indivíduo. Em oposição ao modelo vigente em sua época, propõe que: “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002, p. 27).

Para Freire, a educação se baseia em liberdade, pois é para a liberdade que a pessoa se educa: “Educação como prática da liberdade” (GADOTTI,

2004, p. 30). Para este educador, o Brasil necessitava superar o modelo arcaico e colonial de educação e, para isso, seria preciso libertação, isto é, uma educação aberta à formação de criticidade no educando.

Prossegue o autor afirmando em sua obra que o professor exerce um importante papel na vida do educando, seja ele da idade que for, pois “o docente aprende e ensina” já que o processo se torna um “vice-versa” entre educando e educador: por meio do diálogo que se estabelece na formação, há uma contínua troca entre estes dois protagonistas na relação de ensino e aprendizagem.

Começemos por estudar, que envolvendo o ensinar do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização. (FREIRE, 2001, p. 260).

Por conseguinte, isso serve para os docentes como exemplo para que eles possam atuar como bons mediadores, incentivando e motivando os estudantes já que, mesmo com falta de recursos didáticos ou sem o prédio escolar, se faz educação. De fato, a relação entre o professor e aluno é única e deve ser mantida como recurso primordial ao ensino-aprendizagem de ambos os agentes do processo de conhecimento. O diálogo é a força suprema que sustenta a educação atual e deve criar raízes fortes entre o professor e o aluno.

## METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi realizada por meio de revisão de literatura, através de levantamento de material acadêmico disponível nas plataformas Scielo e Google Acadêmico, das quais foram selecionados artigos a serem analisados. A busca e a escolha se baseou no tema desta pesquisa e nas palavras-chaves: Paulo Freire; EJA; metodologia; formação; criticidade. Posteriormente estes estudos passaram por análises sistematicas, a fim de construir um novo conhecimento dentro dessa temática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a proposta deste trabalho, foi identificado que o Brasil evoluiu muito no que diz respeito à educação de jovens e adultos, considerando que

desde o regime militar a educação servia apenas como meio de garantir o regime político ditatorial, ou seja, a educação era apenas mais um forte recurso de formação sob a óptica dos conteúdos oportunos aos interesses do poder e não visando à formação crítica do ser, conforme propõe Paulo Freire.

Também se verificou, através do referencial bibliográfico estudado, que um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes na EJA é a evasão escolar e o desinteresse dos estudantes jovens e adultos na sala de aula. O mesmo material indica-nos que, para vencer estes obstáculos com os alunos, o melhor caminho é, indubitavelmente, o diálogo e a aproximação entre docente e discente, permitindo que as relações se estreitem, as realidades mútuas sejam conhecidas e os desafios sejam superados.

Constatou-se, no decorrer desse trabalho, que a libertação do sujeito para uma vida autônoma deve ser a prioridade da educação básica e principalmente da EJA, já que é atribuição do docente fazer com que o aluno se forme de maneira crítica e possa pensar e refletir sobre as coisas que estão à sua volta autonomamente. Não basta ensinar a ler e escrever: é preciso letrar as pessoas, atributo este que vem antes da leitura e da escrita.

A função de mediador se encontra não só no momento de realizar atividades ou de mediar um conflito em sala de aula mas também no momento de incentivar o aluno a não deixar seus estudos e a fazer com que este sujeito possa vir a construir um pensamento crítico fundamentado na razão do conhecimento filosófico que está contido dentro de cada um de nós: basta que seja despertado pelo mediador.

Finalmente, com a realização deste trabalho se propõe instrumentalizar docentes e educadores em geral acerca de material sobre a EJA, modalidade em destaque em estudos e debates no círculo acadêmico da área da Educação e, mais especialmente, convida à reflexão sobre eficiência e conformidade da prática atualmente aplicada nos ambientes escolares para jovens e adultos, uma vez que o alto índice de evasão escolar, tanto no ensino regular quanto na EJA, é um problema crescente enfrentado em nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos. Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 1, [conferência], Belo Horizonte. 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)>. Acesso em: 18 de março 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base – PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e continuada/ Ensino Fundamental. Brasília, DF: SETEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf) . Acesso em: 18 de março de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_1dbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf). Acesso em: 18 de março de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: Construindo os Planos de Educação. Brasília, DF: SASE, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 18 de março de 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 18 de março de 2021.
- BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARRANO, Paulo José Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados 15 (42), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2021.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: 2001 Centauro.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. São Paulo: 2002, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: 2002, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: 2009, Paz e Terra.
- .GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 2004.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Aug. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acessado em: 21 de março de 2021.

MACHADO, M. M. Formação de Professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Memórias e registros da escola e da não-escola. In: SOUZA, Eliseu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Coleção Alfabetização e Cidadania, n.11, São Paulo, RAAAB, 2001.

PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: UNESCO. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília, DF: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

SIMÕES. Renata. Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: o papel da escola nesses processos. *Pensar a Educação em pauta*. 2017. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/evasaoepermanencia-na-educacao-de-jovens-e-adultos-o-papel-da-escola-nesses-processos/>. Acesso em: 21 de março de 2021.

SOARES, Leôncio Soares. *Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# TEORIA DA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO NA TENDÊNCIA ESCOLAR LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Ramon Rodrigues Ramalho<sup>43</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo nós vamos abordar a diferentes tendências pedagógicas escolares, com o intuito de colocar em evidência a especificidade contida na teoria da transmissão do conhecimento proposta por Paulo Freire.

O trabalho aqui apresentado é parte de nossa pesquisa doutoral, agora continuada na instância pós-doutoral. Ele é o resultado de mais de quinze anos de investigações acadêmicas junto a movimentos sociais do Brasil e da Argentina, particularmente em colaboração com o Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano (NESTH/UFMG) e com o Centro de Estudios Investigaciones Laborales (CEIL/CONCIET). Nossa pesquisa foi desenvolvida entre populações em situação de vulnerabilidade social, tais como garimpeiros, comunidades de favelas, camponeses brasileiros sem-terra e fábricas argentinas autogeridas por seus trabalhadores (RAMALHO, 2011; 2021). Durante a nossa pesquisa, desenvolvemos processos socioeducacionais de alfabetização comunitária e educação cívica, no decorrer dos quais nos deparamos com momentos em que diferentes aspectos emergentes na formação do grupo exigiam uma explicação. A investigação frequentemente encontrou apoio, para entender o que estava acontecendo, nos escritos de Paulo Freire sobre a confrontação entre a subjetividade do oprimido e a do opressor, dentro de um grupo em formação.

A educação escolar deve organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para os indivíduos se integrem ao sistema social. De modo amplo, a prática escolar está sujeita a diferentes concepções de ser humano e de sociedade e, conseqüentemente, a diferentes pressupostos

---

<sup>43</sup> Doutor em Ciências Sociais (Universidade de Buenos Aires). Pós-doutorando (CEIL/CONCIET – Argentina). CV: <http://lattes.cnpq.br/8897450022333732>

sobre o papel da escola e da aprendizagem. A relação entre corpo docente, corpo discente e objeto de estudo compõe as mediações pedagógicas indispensáveis da aprendizagem escolar.

O propósito deste capítulo é evidenciar as características específicas da teoria de Paulo Freire com respeito à transmissão do conhecimento em ambientes escolares. Para isso, vamos a perpassar pelas tendências escolares tradicional, escolanovista e cognitivista, mostrando o sentido atribuído, nestas tendências, ao movimento proposto para a transmissão do conhecimento entre professor, aluno e conteúdo. Para abordar às diferentes tendências pedagógicas, tendo uma base comum de contraste, nos centraremos no movimento de transmissão que se dá entre o corpo docente, o corpo discente o objeto de estudo. A partir do nosso ponto de vista delimitado, vamos a contrastar as diferentes tendências pedagógicas com a tendência libertadora, para, assim, colocar em evidência o diferencial da teoria de Paulo Freire, com respeito à transmissão do conhecimento.

Nós não temos a intenção, aqui, de apresentar uma síntese analítica das diferentes tendências pedagógicas. Nós queremos apenas visualizar o movimento de transmissão proposto em cada uma delas, para poder, então, contrastá-las. Nosso objetivo é contribuir à compreensão da teoria de Paulo Freire sobre a transmissão do conhecimento, pondo em destaque o lugar que ocupa a relação entre o “sujeito cognoscente” e o “objeto cognoscível” – termos que utiliza Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*. Mostraremos que se trata de uma relação atravessada pela realidade existencial dos participantes do processo formativo. Nos interessa destacar o sentido que ocupa o “mundo”, enquanto mediação pedagógica indispensável ao conteúdo dialógico da educação proposta por Freire – mediação sem a qual, para a tendência libertadora, todo o processo formativo estaria posto em perigo.

## ASTENDÊNCIAS ESCOLARES

As tendências pedagógicas escolares podem ser consideradas como as correntes que compõem a história do pensamento pedagógico, em um país ou região, com respeito às mediações pedagógicas privilegiadas para a transmissão do conhecimento dentro do ambiente escolar.

Segundo Saviani (1997) e Libâneo (2005), podemos encontrar duas grandes tendências pedagógicas na educação brasileira: as tendências liberais e as progressistas. No primeiro grupo, estão incluídas a tendência tradicional, a renovada diretiva (escolanovismo), a renovada não-diretiva (cognitivism) e a tecnicista. No segundo, a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social.

Nós vamos tomar a esse quadro de tendências escolares para organizar a nossa análise e, assim, poder verificar os pressupostos de aprendizagem empregados pelas diferentes tendências pedagógicas na prática escolar. Do primeiro grupo, vamos analisar a tendência escolar tradicional, o escolanovismo e o cognitivism. Do segundo grupo, nos centraremos na tendência libertadora de Paulo Freire. Vamos deixar de lado a tendência libertária (anarquista), a qual já tivemos a oportunidade de abordar em outras ocasiões (RAMALHO, 2011), a tendência crítico-social e a tendência tecnicista (comportamental ou behaviorista) por entendermos que elas requerem uma análise aprofundada.

Contudo, as omissões mencionadas não interferem no propósito deste capítulo, que é evidenciar, por contraste, as características específicas da teoria de Freire, com respeito à transmissão do conhecimento em ambientes escolares.

## TENDÊNCIA ESCOLAR TRADICIONAL

A tendência escolar tradicional tem como foco a transmissão dos padrões, modelos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes, através da assimilação individual de uma cultura universal. A ênfase está na acumulação do conhecimento transmitido pela escola.

As matérias de estudo são determinadas previamente e ordenadas pela legislação. Os conteúdos selecionados são separados em disciplinas e cada disciplina em matérias específicas. Assim, os conteúdos escolares são definidos *a priori*, por especialistas, que uniformizam um modelo curricular normativo, a ser aplicado de forma universal em contextos diversos<sup>44</sup>.

A aprendizagem se fundamenta na memorização, alcançada pela recapitulação da matéria, através de exercícios repetitivos. A criança é vista como um

<sup>44</sup> No ensino da língua, por exemplo, a Gramática tradicional se constitui como o núcleo normativo do aprendizado – assim, saber a teoria gramatical garantiria o domínio da língua.

adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida. Essa corrente se preocupa com a organização racional do conteúdo, a serem transmitidos pelo professor por meio da exposição direta dos temas, seguindo uma sequência lógica. A avaliação é realizada através de provas escritas, para se medir o grau de assimilação do estudante sobre as regras que lhe foram transmitidas. Assim, ao professor cabe expor os temas e avaliar a captação do conteúdo pelos alunos.

Dentro desse quadro teórico, vemos que, na concepção tradicional, o professor é o ponto de partida do processo pedagógico, a quem deve ser confiado o conteúdo a ser transmitido para os alunos. O conteúdo aparece como o centro do processo formativo, devendo os alunos assimilarem essa cultura considerada como “universal”. Assim, podemos atribuir o seguinte esquema de transmissão do conhecimento, para a tendência escolar tradicional:

**PROFESSOR ⇒ CONTEÚDO ⇒ ALUNO**

## **TENDÊNCIA ESCOLANOVISTA**

A tendência da escola renovada, ou Escola Nova, surge a partir de um movimento de educadores europeus e norte-americanos nascido no final do século XIX, em contraposição à educação tradicional. O escolanovismo tem uma importância significativa na história da educação brasileira. Ele chega, no Brasil, na década de 1920 e ganha notoriedade com o grupo integrado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, entre outros. Eles elaboram, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* apresentando as principais diretrizes do escolanovismo para o Brasil<sup>45</sup> (ARANHA, 1998, p. 167).

Teoricamente, os preceitos da tendência escolanovista se caracterizam por ter ao aluno como centro do processo formativo, no lugar dos mestres e da grade curricular. Como o conhecimento resulta da ação, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função das experiências que vivenciam os sujeitos. Assim, se enfatiza o desenvolvimento de processos mentais em detrimento da transmissão de conteúdos organizados *a priori*. Os conteúdos devem estar de acordo com os

---

<sup>45</sup> O *Manifesto dos Pioneiros da Educação* promovia a educação universal gratuita e a construção de planos de educação. O documento motivou a inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 1934, sendo a primeira vez que um Plano Nacional de Educação aparece em um texto de lei.

interesses e ritmos demonstradas pelos estudantes e o professor aparece numa posição de facilitador do processo de transmissão do conhecimento.

Assim, o professor deixa de ser um mero expositor e tem como função atender às necessidades individuais dos alunos. Se ele intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. Mais do que ensinar, propriamente, ele deve elaborar as situações experimentais a serem postas em prova, para que, desta forma, os alunos aprendam. Deve-se levar o aluno a resolver problemas, a estudar o meio social e natural. Prioriza-se o trabalho individual e o trabalho em grupo serve para a socialização das experiências. Sua metodologia tem a pesquisa como eixo da aprendizagem, construída através de planejamentos e testes<sup>46</sup> (HENRIQUES, et al., 2018).

Ao invés da repetição, como no modelo tradicional, a Escola Nova busca criar um ambiente de imitação da vida, para que os alunos possam melhor se preparar para ela. A intervenção do professor e os temas dos conteúdos devem estar colocados de acordo com os interesses dos estudantes. Assim, o aluno constitui-se como o centro convergente do processo formativo. Isso nos permite visualizar a relação entre professor, aluno e conteúdo da seguinte forma:

**PROFESSOR ⇒ ALUNO ⇒ CONTEÚDO**

## **TENDÊNCIA COGNITIVISTA**

A tendência escolar cognitivista, também conhecida como renovada ativa, deriva da psicologia cognitiva e tem a Piaget (2015) como seu principal autor de referência. O elemento cognitivo na escolarização se refere à tendência que assume o pensamento como elemento central no processo de aprendizagem<sup>47</sup>. A preocupação da formação está posta na especialização das estruturas cognitivas. O cognitivismo estuda as etapas de formação do pensamento humano, cuja

<sup>46</sup> O ensino começa com uma atividade, que deve suscitar um problema a resolver. Através de técnicas como o estudo dirigido e a elaboração de projetos, os alunos levantam dados fazendo o uso de livros, documentos e estudos de campo. Logo, os dados organizados servem de base para a formulação de hipóteses, a serem testadas durante a experimentação.

<sup>47</sup> Cognição se refere aos processos e estruturas que se relacionam com a consciência e o conhecimento, com a percepção, a lembrança e a representação (Dorsch, 1999, p. 121).

utilidade é central para a educação das crianças, uma vez que se evidenciam os estados evolutivos delas (RODRÍGUEZ et al., 2005).

Com base nos pressupostos piagetianos, a educação deve possibilitar à criança o desenvolvimento desde o período sensório-motor até o operatório-abstrato<sup>48</sup> (KRAMER, 2006). As novas estruturas internas se constituem mediante processos reflexivos, que se manifestam através de atividades que o aprendiz realiza, uma vez instigado pelo educador. A retenção do aprendido se dá pela relevância sentida, pelo aluno, sobre a modificação das suas próprias percepções. Assim, a relevância do ensino está posta no desenvolvimento do “eu” do estudante, isto é, no seu próprio desenvolvimento cognitivo. Isso torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

Assim, aprender torna-se um ato interno e intransferível. Os conteúdos escolares passam a ter uma significação pessoal, pois eles se remetem à fase do desenvolvimento cognitivo esperada para cada etapa do crescimento humano. Como o ensino está centrado na cognição do aluno, o professor apenas instiga a realização de atividades. Ele aparece, então, como um “desafiador” da criança: cria dificuldades e problemas a serem elaborados e, logo, representados simbolicamente pelos estudantes. Por tanto, cabe ao professor organizar experiências e fomentar a exploração das problemáticas emergentes no processo formativo.

Em termos esquemáticos, vemos que, no cognitivismo, o conteúdo passa a estar no centro. Isso pode ser dito apenas se fizermos uma importante ressalva: o conteúdo, nesta tendência, é a própria cognição. Isto é, o desenvolvimento da cognição humana é o elemento central do processo formativo. O conteúdo não é considerado mais como uma série de elementos disciplinares que o aluno deve apreender, mas sim as estruturas fundantes da construção do pensamento. O que se quer, no cognitivismo, é que tanto o aluno como o professor possam convergir na transmissão de um conhecimento adequado às necessidades de cada fase (pré-determinada) de desenvolvimento do pensamento humano. Assim, as fases do desenvolvimento cognitivo compõem o núcleo convergente do processo formativo, às quais devem se orientar tanto a ação do docente

---

<sup>48</sup> O objetivo é alcançar, em etapas avançadas do desenvolvimento, um conjunto de operações que possibilitam o surgimento de estruturas cognitivas de caráter lógico-proposicional, as quais habilitariam ao sujeito um tipo particular de pensamento, o hipotético-dedutivo.

como a composição dos conteúdos. Deste modo, temos a seguinte forma de transmissão do conhecimento:

**PROFESSOR ⇒ CONTEÚDO ⇐ ALUNO**

## **ATENDÊNCIA LIBERTADORA**

A tendência libertadora tem a Paulo Freire como o seu principal teórico. Ela se confunde com a história da Educação Popular na América Latina. No Brasil, desde a década de 1950, a Educação Popular se constitui como uma referência no campo da Educação de Adultos. Durante a década de 1960, Paulo Freire se converte no principal teórico dessa concepção educativa, que passa a ser embandeirada pelos movimentos sociais. “Com a instauração das democracias neoliberais (...) a educação popular se constituiu na Argentina, e em grande parte da América Latina, em baluarte de resistência frente às reformas educativas *managerialistas* que cobriram o continente.” (ELISALDE et. al, 2013).

Um elemento definidor desta tendência está no fato de Freire constatar que, na América Latina, o analfabetismo não se constitui como um problema de linguagem ou de letramento, sendo um problema essencialmente político, pois a realidade produz excluídos, sem o direito à educação. Assim, a situação de opressão experimentada pelos participantes de um processo formativo não pode ser sublimada ou omitida, sob o risco de se pôr em perigo o processo de aprendizagem. Pelo contrário, a descoberta, pelos oprimidos, da sua situação existencial de opressão, constitui-se em uma condição necessária para que essas populações possam se apropriar dos conhecimentos existentes.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) fala da “invasão cultural” que sofrem as populações oprimidas, na qual a sua cultura é vista como primitiva e seus costumes como bárbaros. A “ação cultural antidialógica”, ou a “educação bancária”, como Freire (2005, p. 159) denomina a tendência escolar tradicional, trata de *mitificar* a realidade opressora como algo justo (os ricos são os vencedores), natural (uma causalidade externa, “assim são as coisas”) e imutável (“sempre foi assim”). Através dessa manipulação, as elites dominantes vão amoldando os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida.

Deste modo, o oprimido se constitui como um ser dual, devido à *ambiguidade da cultura que ele assimila*. Ou seja, ao assimilar uma cultura que não corresponde à sua realidade, o oprimido se constitui como um ser dual, dúbio, dividido. Pois, uma parte de seu “eu” está ligado à cultura opressora, enquanto outra parte, inegavelmente, está imersa na sua realidade palpável, a qual é contraditória com os valores postulados pelo opressor.

Freire (2005) trata da questão nos termos da oposição entre a consciência oprimida e a consciência opressora – oposição essa, que se joga entre a *imersão* e a *emersão* das consciências. A imersão das consciências oprimidas se deve ao fato da sua visão de mundo estar encoberta pela invasão cultural, colocando os valores e a conduta das elites como a única correta e aceita universalmente. A emersão das consciências se opera pela evidenciação da dicotomia existente entre a visão de mundo do opressor e a do oprimido. A percepção desta dicotomia deriva no entendimento sobre o antagonismo existente na definição dos critérios sociais, enquanto um problema que exige solução.

Assim, o próprio ato de aprender se converte no ato de conhecimento sobre uma realidade concreta. Somente a partir daí, podem o educador e o educando se constituírem, adequadamente, enquanto sujeitos cognoscentes que se debruçam sobre um objeto cognoscível. Por isso, a aprendizagem só tem sentido se resulta da aproximação crítica a uma situação experimentada pelo educando. A transmissão de conhecimento deve representar uma resposta à situação de opressão experimentada, à qual se chega pelo processo de reflexão, pautado pela dicotomia entre opressor/oprimido e imersão/emersão das consciências.

A proposta pedagógica de Paulo Freire tem como finalidade a apropriação coletiva de uma situação problemática vivida pelos participantes do processo formativo (alcançar o “inédito-viável”, nos termos de Freire). O objetivo está em abandonar o status existencial de “ser-para-o-outro” e se constituir em um “ser-para-si”. É nesse sentido que esta proposta pedagógica implica uma reflexão sobre o mundo: para fazer emergir os temas significativos nele implícitos e, com isso, delimitar um universo temático que reflita o conjunto de aspirações comuns aos participantes (FREIRE, 2005, p. 77).

Para a tendência libertadora, a organização do conteúdo programático consiste em uma investigação sobre o universo temático do grupo, com o intuito

de elaborar uma síntese cultural a respeito da sua visão de mundo (RAMALHO, 2021). A visão de mundo das pessoas reflete a sua situação existencial e se manifesta nas formas de ação que as pessoas se mostram dispostas a adotar. Porém, é preciso sublinhar que a investigação do conteúdo programático tem por objeto, não os participantes do processo em si mesmo, mas o *pensamento-linguagem* que o grupo aprendente utiliza para referir-se a suas experiências.

Então, é a partir dessa situação presente, existencial, concreta, que reflete o conjunto de aspirações do povo, que se organiza o conteúdo programático. Por tanto, a mediação do mundo na aprendizagem, de que fala Freire, ou seja, a importância de se utilizar a realidade na pedagogia do oprimido, não consiste em tomar aspectos da realidade como um “gancho”, como um mero recurso didático, para que o conteúdo da disciplina pareça mais interessante, ao aproximá-lo um pouco mais à realidade do estudante.

É fundamental que todo o movimento parta das relações que as pessoas estabelecem com a sua realidade local e imediata. Como diz Paulo Freire (2005, p. 85): de uma relação *homem-mundo*, baseada no *aqui* e no *agora*. Isso porque é a partir dessa discussão entre as pessoas, sobre seu contexto tangível, sobre o que estão fazendo e como estão agindo, que surgem os anseios, dúvidas, desejos e ansiedades, cuja expressão forma o material primário da compreensão sobre o universo temático compartilhado pelo grupo. Então, não se trata de abordar uma questão geral, como o desemprego em um país ou a desigualdade no mundo, mas de propor uma discussão baseada nas contradições específicas encontradas na situação existencial concreta e atual das pessoas.

Em síntese, a emersão das consciências oprimidas, pela dicotomização entre a visão de mundo do opressor e do oprimido, só se faz possível, nesta perspectiva, através da mediatização do processo de aprendizagem pelo “mundo”, enquanto realidade existencial concreta, tangível e imediata. Deste modo é que o mundo se converte no centro convergente do processo de aprendizagem, pois é como se habilita a emergência de um conhecimento autêntico e não mais encoberto pelos mitos da cultura opressora. Assim, a relação entre professor (educador), aluno (educando) e conteúdo (conhecimento) se encontra mediatizada pelo mundo (realidade concreta):

## PROFESSOR ⇒ MUNDO ⇐ ALUNO



## CONTEÚDO

## CONCLUSÕES

Neste capítulo nós contrastamos diferentes tendências pedagógicas para colocar em evidência a especificidade da proposta de Paulo Freire, com respeito a sua teoria sobre a transmissão do conhecimento. Analisamos os elementos constitutivos das mediações pedagógicas escolares que se dão entre o professor, o aluno e o conteúdo, para explanar o sentido do processo de transmissão do conhecimento implicado em cada tendência escolar abordada. Assim, perpassamos pela tendência escolar tradicional, escolanovista e cognitivista, mostrando, em cada uma, o sentido atribuído ao movimento de transmissão do conhecimento que transcorre entre professor, aluno e conteúdo.

Através deste contraste, entre as tendências pedagógicas, pudemos evidenciar a diferença específica da tendência escolar libertadora, no que tange à introdução do “mundo”, enquanto mediação pedagógica incorporada ao processo formativo. O “mundo”, nesta concepção, consiste na realidade concreta dos sujeitos pedagógicos participantes do processo formativo.

A abordagem destas tendências pedagógicas, a partir do nosso foco delimitado, nos permite, agora, realizar algumas observações comparativas entre elas. Vimos que, no escolanovismo, o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se trata de sublinhar a importância do ser-aprendente no processo – em contraposição à pedagogia tradicional, que assigna um papel passivo ao estudante. Na Escola Nova, os conteúdos têm sua base nos experimentos, e a pesquisa aparece como seu objeto primordial. Os adscritos ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, defensores das práticas escolanovistas no Brasil, formularam um questionamento sobre a educação a nível nacional, propondo a elaboração de planos de ensino e, ainda nos tempos do coronelismo, a universalização do ensino gratuito.

Neste sentido, podemos nos indagar sobre o escolanovismo ser uma tendência pedagógica mais adequada de aplicar-se nas instituições de ensino

atualmente existentes, em substituição à tendência escolar tradicional. O escolanovismo já é bastante utilizado no ensino técnico (terciário) brasileiro, devido a sua metodologia centrada no “aprender fazendo”. Ele pode ser útil para reformar o ensino escolar latino-americano, uma vez que sua aplicação é mais plausível do que os preceitos da tendência escolar libertadora, por exemplo, a qual requereria profundas modificações em todo sistema educativo.

Com respeito à tendência escolar tradicional, talvez seja mais frutífero superar as críticas simplistas a esta corrente e avaliar certas características suas, visto que o entendimento da gramática normativa e o conhecimento da cultura geral do ocidente são indispensáveis à formação escolar. Ao invés de tentar obliterar, teoricamente, a existência desta corrente, poderíamos nos focar em instruir o corpo docente sobre como encarar o desafio da sala de aula, uma vez que esta, ainda, é a tendência hegemônica no sistema de ensino atual.

Já sobre o cognitivismo, uma das conclusões mais importantes de Piaget se refere à ideia de que as crianças possuem distintos momentos em seu desenvolvimento mental, de acordo a um conjunto diferente de operações cognitivas subjacentes a sua idade. Assim, o cognitivismo se mostra indispensável à educação infantil, ao estipular as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças, às quais o docente e a escola devem estar atentos.

O cognitivismo foca a educação escolar nos aspectos cognitivos do estudante, em detrimento do domínio sobre os problemas sociais que atravessam a sua sociedade. Assim, trata-se de pôr o “eu” do estudante no centro do processo pedagógico. Contudo, vimos que Paulo Freire argumenta que o desenvolvimento do “eu” do oprimido está comprometido pela invasão cultural que ele sofre, uma vez que ele incorpora valores culturais e padrões de conduta antagônicos com a sua realidade concreta e imediata.

Neste capítulo, chamamos de “conteúdo” ao objeto de estudo privilegiado em cada tendência abordada e destacamos os diferentes contornos que ele assume. Na tendência tradicional, esse conteúdo é a cultura “universal” e no escolanovismo ele é o próprio ato de pesquisar, enquanto no cognitivismo o objeto de estudo são as fases do desenvolvimento cognitivo. Já na tendência libertadora, o conteúdo adquire o caráter de um conhecimento situado.

Do exposto, podemos perceber que a proposta de Freire encarna um *radicalismo metodológico* com respeito ao ponto de partida da aprendizagem, contido no fato de que o conteúdo programático a ser ensinado não pode ser determinado previamente, nem pelo educador, nem pelo currículo. O conteúdo deve ser definido no próprio processo de aprendizagem, e não antes de iniciá-lo – ou rompemos com a proposta de Freire.

Para a implementação da tendência libertadora no sistema de ensino atual se exigiria uma profunda reformulação da escola, para que a sua aplicação seja plausível. Isso, desde a sua infraestrutura física, com salas de aula construídas a partir de um novo padrão, circular, não centrado na visão unilateral dos alunos em direção ao professor; até uma mudança na estrutura organizativa da escola, abrindo-se para uma interação orgânica com a comunidade e incorporando uma democracia interna, com a participação dos estudantes inclusive na determinação do currículo.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- DORSCH, FRIEDRICH. *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Editorial Herder, 2002
- ELISALDE; DAL RI; AMPUDIA; FALERO. (Orgs.), **Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur**. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- HENRIQUES; ADDOR; MALINA & ALVEAR. **Tecnologia para o desenvolvimento social: diálogos Nides-UFRJ**. Marília: Lutas Anticapital, 2018.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía. Cómo llevar la teoría del aprendizaje a la práctica docente*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015

RAMALHO, Ramon. Analytical Model of the Pedagogy of the Oppressed. Systematization of the 'Paulo Freire's Method'. **Revista Brasileira de Educação**, v.27. (Em prensa), 2021.

RAMALHO, Ramon. Convergências Pedagógicas entre Gramsci, Paulo Freire e FerrerGuardia – Pesquisa sobre a escola libertaria. **Revista Competência**, Porto Alegre: SENAC-RS, n 2, p.61-78. 2011.

RODRÍGUEZ; PÁEZ; GÓMEZ; CUCA. **Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/felixsigno/tendencias-de-estudio-en-cognicin-creatividad-y-aprendizaje>

SAVIANI. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

# A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO FREIREANA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carlos Luis Pereira<sup>49</sup>

Marcia Regina Santana Pereira<sup>50</sup>

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como proposição apresentar subsídio teórico-metodológico sobre ensinar e aprender Ciências e Matemática no prisma da metodologia problematizadora engendrada na perspectiva da teoria do patrono da educação brasileira Paulo Freire, a opção da escolha do seu acervo teórico é devido a amplitude da vasta obra bem como da sua significativa contribuição teórica em diferentes contextos socioculturais e, que em diferentes áreas de conhecimento mostra potencialidade para melhoria do aprendizado dos alunos porque a metodologia da problematização pensada pelo teórico, o aluno ocupa protagonismo e, seus saberes advindos da sua realidade social são valorizadas e utilizadas como ponto de partida no ensino dos conteúdos curriculares das disciplinas escolares.

A dimensão política e a dimensão gnosiológica são identificadoras da concepção e proposição didático-pedagógico e educacional no paradigma do mestre Paulo Freire, a educação e o ensino engendrados na metodologia problematizadora possuem caráter crítico-reflexivo e comprometimento no desvelamento da realidade social e valorizar os saberes prévios dos alunos.

A partir do exposto, nesse estudo recorreu-se à contribuição da perspectiva teórica freireana para o ensino e aprendizagem em Educação Matemática e Educação em Ciências na Educação Básica.

---

<sup>49</sup> <sup>1</sup>Doutor em Ensino de Ciências e Matemática / Professor (UNEB). Pós-doutorando (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/3714061788338454>

<sup>50</sup> Doutora em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia. Professora (DECH e UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/lattes.cnpq.br/1550221909303031>

Sobre essas duas disciplinas de referência nacional comum nas disciplinas escolares do currículo prescrito, dados de 2018 divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (2018), apresentam diagnóstico similar sobre a aprendizagem insatisfatória do alunado brasileiro em Matemática e Ciências, inúmeros fatores são apontados, entre eles destacam-se: formação incipiente dos professores, aulas descontextualizadas, livresca, conteudista, excessivamente expositivas acrítica, desinteressantes e engendradas em metodologias tradicionais (educação bancária). Esses fatores têm sido um dos graves e atuais problemas do ensino nestas duas disciplinas tomadas como objeto desta pesquisa, culminando assim, com altas taxa de insucesso de aprendizagens e da apropriação insuficiente das competências e habilidades essenciais.

Aqui, fizemos um recorte na teoria de Paulo Freire, direcionando o nosso olhar para metodologia da problematização como proposta para mediação dos conteúdos de ensino das disciplinas de Matemática e Ciências na Educação Básica.

A motivação para o estudo decorre do número reduzido de produções científicas na literatura nacional sobre as contribuições de Paulo Freire para o ensino de Matemática e Ciências, bem como da discussão teórica incipiente nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Ciências e Matemática.

Dessa forma, foi delineado como objetivo desta pesquisa: apresentar subsídios teóricos acerca da metodologia da problematização na perspectiva teórica de Freire para o ensino-aprendizagem de Ciências e Matemática.

## QUADRO TEÓRICO

### PAULO FREIRE E A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Nas orientações dos documentos educacionais legais, a saber a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Matemática e Ciências têm orientado para utilização de procedimentos metodológicos relacionados à resolução de situações-problemas em todo processo educativo da Educação Básica, visto que nas avaliações padronizadas de larga escala nacional e inter-

nacional itens apresentados privilegiam a formação em Ciências e Matemática enquadrada na metodologia da problematização (BRASIL, 2017).

Na atual BNCC, propõe o processo de ensino-aprendizagem em todo processo educativo da Educação Básica na abordagem da problematização de situações-problema e contextualização nos conteúdos curriculares de ensino previstos pela atual BNCC em todas disciplinas da política curricular oficial.

Nas orientações curriculares do supracitado documento estabelece organizar as situações-problemas partindo de questões que sejam desafiadoras e que estimulam o interesse e a curiosidade científica dos alunos e, possibilitem a construção do conhecimento crítico e reflexivo dos conteúdos curriculares de ensino previstos pela atual BNCC.

O ensino - aprendizagem engendrado na metodologia da problematização prescrita na BNCC têm convergência com a teoria freireana, no que se refere a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para construção de novos conhecimentos científicos escolares em todo processo educativo da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 320).

Nas orientações da BNCC para educação básica brasileira, a metodologia problematizadora apresentada é estruturada em cinco passos fundamentais sendo eles: Observação da Realidade- Problema, Síntese, Teorização, Hipóteses de Solução, Aplicação à realidade (BERBEL; GAMBOA e ANCIZAR, 2011), estes teóricos estão firmemente enraizados na teoria freireana, no que se refere à busca da realidade social do educando como ponto-chave de partida para a construção do conhecimento científico escolar.

Cabe destacar que o Arco de Charles Maguerez tem consonância com os princípios da pedagogia crítica e educação problematizadora de Paulo Freire. O arco de Maguerez é aplicado como metodologia de ensino, tendo sua origem nos anos 1960 e se apresenta atualíssima como caminho para aumentar o aprendizado dos alunos, este método em todas etapas há envolvimento dos atores no processo de ensino-aprendizagem, porque traz como ponto de partida a observação da realidade e formulação do problema. E, cabe ao professor na mediação pedagógica despertar nos alunos a curiosidade epistemológica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos em Matemática e Ciências de ter alinhamento didático-metodológico e avaliativo com a metodologia da problematização, visando a construção da autonomia intelectual e reflexiva do aluno (BRASIL,2001, p. 35).

Nas palavras de Freire (2013) na qual alinhamos nosso pensamento, o aluno deve apropriar-se dos conteúdos de ensino dentro de uma pedagogia libertadora, dialógica e problematizadora, para que possa prover aos alunos de competências e habilidades para se comunicarem com mundo e com os outros, ou seja dar-lhes autonomia intelectual para tomada de decisões no cotidiano de situações relacionadas à Ciências e Matemática.

Como bem explica Freire (1985), o ensino engendrado na metodologia da problematização a partir de temas geradores bem definidos, corroboram para despertar maior interesse dos alunos para aprender, principalmente quando se busca um tema gerador (COVID-19) da vivência sociocultural do aluno. Para este autor esse processo envolve três aspectos indissociáveis sendo eles: codificação- problematização-decodificação.

Neste esquema acima pudemos observar a centralidade da metodologia problematizadora, visto que é a partir da apresentação de situações-problemas extraídas da realidade social do aluno que despertará motivação intrínseca para levantar hipóteses e, buscar soluções para em seguida propor novas e desafiadoras situações-problemas capazes de estimular a mobilização de recursos cognitivos de todos alunos.

Dialogando com os escritos de Freire (1982), os alunos na trajetória escolar têm desejo para estudar e aprender, os alunos dessa geração considerados nativos digitais buscam um ensino no viés da metodologia da problematização para provocar mobilização das estruturas cognitivas para solucionar situações-problemas propostas dos conteúdos de ensino de Ciências e Matemática tenham significação para suas realidades sociais, visando a emancipação intelectual pelo conhecimento científico.

Tanto para Freire (1985) e Delizoicov (2001), a problematização implica em escolha uma escolha didático-metodológica que promova ensino e aprendizado significativo, para sendo fundamental propor ações pedagógicas situadas

nas margens social do aluno e, gradativamente apresentar novos conhecimentos científicos de realidade regional, nacional e mundial e, buscar problematizações capazes de promover a motivação intrínseca dos alunos para aprender.

De acordo com Delizoicov (2001, p. 133) Os problemas devem ter o potencial de “Mobilizar no aluno a necessidade de apropriação de um conhecimento que ele ainda não tem e que ainda não foi apresentado pelo professor, esse problema formulado precisa ter um significado para o aluno”. Diante do exposto o aluno deve apreender os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, porém cabe ao docente problematizá-los com situações historicamente localizadas e, em seguida de natureza global.

Conforme Freire (1985) a metodologia da problematização contrapõe a educação bancária questionada pelo autor, porque possibilita o diálogo igualitário entre professor-aluno-conhecimento. Essa, sociointeração defendida na teoria de Lev Semenovich Vygotsky, quando o autor discorre sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, quer dizer por meio da mediação e dialogicidade entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem é que ocorre a construção do conhecimento.

Na proposição de Freire (1992) engendada na pedagogia progressista, o ensino dos conteúdos curriculares das disciplinas escolares requer uma dialética entre a apreensão da realidade e, o retorno do que dela teve apropriação nas estruturas mentais superiores do aluno. Para ele a pedagogia da problematização, coloca o aluno para resolver uma situação- problema observados da realidade e buscar soluções para resolução por meio do conhecimento científico.

Conforme Freire (1996), fazer a inserção da metodologia da problematização na sala de aula corrobora para promover a autonomia e reflexão-ação-reflexão sobre os conteúdos de ensino, esse ensino e educação emancipadora, possibilita ao aluno questionar a realidade social da sua comunidade, porque busca-se em Freire à emancipação intelectual do sujeito.

Na mesma linha de pensamento Gasparim (2005) assinala que ensinar no viés da metodologia da problematização freireana significa o aluno utilizar os conhecimentos científicos escolares no contexto social. Freire (2011) nos ensina que as vozes e saberes dos sujeitos oprimidos propositalmente na historiografia da educação brasileira teve apagamentos e invisibilidade no campo educacional,

em sua teoria estes cidadãos oprimidos ganham vozes quando orienta problematizar tendo como ponto de partida a realidade social.

Paulo Freire (2011), defende uma educação contra-hegemônica e decolonial, os seus escritos alinhados à educação libertadora e problematizadora visando à formação humana crítica e reflexiva dos alunos. O teórico é incisivo em afirmar que a mediação pedagógica libertadora e emancipadora busca problematizar os conhecimentos científicos, principalmente em valorizar os conhecimentos prévios de todos alunos, vislumbrando a aprendizagem significativa.

Desse modo *ibid* (2011), esclarece que o professor na educação contemporânea assume o papel de mediação dos conhecimentos científicos e, que ensinar não significa meramente na transmissão de conhecimentos e, sim na utilização de metodologias progressistas para ensinar e aprender visando produzir constante movimento dialético entre a teoria e a prática.

Frente à concepção da metodologia problematizadora Freire (2001) expõe que professor e aluno são sujeitos em processo de construção do conhecimento, ocorrendo a mediação intelectual pelo objeto de conhecimento em que ambos buscam novos saberes, superando assim a visão do ensino e da educação bancária que considerava os alunos como “tábulas rasas”, quer sem desprovido de conhecimentos e, o professor era o detentor do saber. No paradigma da pedagogia crítica e da educação problematizadora desperta visa a formação de alunos se tornarem investigadores críticos dos conteúdos curriculares de ensino.

Na concepção da metodologia problematizadora defendida nos aportes teóricos da perspectiva da teoria de Paulo Freire (2013), Solino e Gehlen (2015), têm frisado a emergência da metodologia da problematização para propiciar aos alunos aprendizagens significativas. Ainda afirmam que os problemas propostos de cada conteúdo de ensino devem transpor a ideia de uma lista de exercícios repetitivos e descontextualizados e, explicam que os problemas precisam ter significado para os alunos para que estes tenham motivação intrínseca para resolvê-los.

Ancoradas na perspectiva teórica de Freire (2013) as autoras supracitadas (2015), destacam que na mediação pedagógica explorar situações reais vivenciadas pelos alunos de problemas da realidade social, com o objetivo da formação de sujeitos críticos, reflexivos e com autonomia intelectual.

Em escritos de Michel Foucault (2006, p. 242) “A problematização é o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou falso e o constitui como objeto para o pensamento”. Sendo assim apresentar problemas na ação pedagógica promove um grau importante de participação e interação entre os atores educacionais na busca por uma educação politizada, visando libertar os oprimidos dos valores dominantes disseminados pela escola.

## PAULO FREIRE DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Com base nos aportes teóricos de Fiorentini (1995), estabelece articulação entre o pensamento da teoria de Paulo Freire com as principais tendências metodológicas da educação matemática a saber, Etnomatemática, Educação Matemática Crítica, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, Investigação Matemática e Leitura e Escrita na Educação Matemática.

Conforme ilustra Fiorentini (1995), apesar de poucas produções científicas na literatura nacional acerca da imbricação entre a teoria freireana na Educação Matemática, nas abordagens metodológicas expostas o aluno assume o protagonismo no processo educativo, amplia o diálogo entre os protagonistas na construção do conhecimento matemático e os saberes prévios de matemática da realidade social dos alunos são problematizados e, configuram-se como o alicerce para a aquisição dos conhecimentos matemáticos prescritos no currículo oficial da Educação Básica.

De acordo com dados divulgados em 2018 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), apresentam similaridade quando afirmam a proeficiência insatisfatória de aprendizagem dos alunos brasileiros em Matemática e Ciências. Um dos fatores apontados tem sido a excessiva utilização de metodologias tradicionais na prática docente em associação com a incipiente problematização dos conteúdos curriculares. Tal ação pedagógica está em descompasso com a pedagogia progressista defendida por Paulo Freire.

Diante desse quadro crítico da matemática escolar nas pesquisas de Fiorentini (1995) e Forner (2005), têm mostrado a prática pedagógica pro-

blematizadora como um caminho possível para melhoria do aprendizado em matemática dos alunos da Educação Básica, porque parte da premissa que os alunos possuem saberes prévios sobre a matemática serão incorporados aos conhecimentos matemáticos prescritos pela atual BNCC.

Embasado nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, D' Ambrósio (2019, p. 67) estabelece o conceito de *materacia* como sendo “A capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real Skvsmose” (2001b), esse mesmo termo é traduzido como alfabetização matemática, esta que valoriza a construção do conhecimento crítico-reflexivo sobre os conteúdos de ensino de matemática. Cabe ressaltar que a *materacia* valoriza o diálogo entre os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, indo de encontro com os pilares da teoria freireana.

Respaldo em Paulo Freire, Domite (1993), nos ensina que a matemática está presente no cotidiano do aluno, um dos desafios tem sido assegurar o ensino engendrado na metodologia da problematização; Nesse sentido problematizar os conteúdos curriculares corrobora para a construção nas estruturas mentais superiores das competências e habilidades matemáticas essenciais.

Certamente, conforme a BNCC a Resolução de Problemas tem sido considerada a principal orientação para o trabalho docente no ensino de Matemática, visto que na avaliação padronizada a saber, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio e no Pisa as questões são apresentadas dentro desta abordagem metodológica (BRASIL, 2017).

Ancorada na vertente teórica de Paulo Freire (1967) a pesquisadora Rosamund Sutherland (2009), nos lembra que na Educação Matemática, principalmente nos anos iniciais o professor polivalente (pedagogo), ao assegurar inúmeras abordagens metodológicas atuais da Educação Matemática visando ampliar a aprendizagem dos alunos.

Alinhada com a teoria freireana (1993) no que se refere a metodologia da problematização Sutherland (2009, p.43) comenta que sobre “A importância da matemática na vida social e na vida escolar de todos alunos, considerando que elas possuem saberes sobre a linguagem matemática da sua realidade sociocultural”.

## PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Naturais (PCN,s), defende que os alunos apropriem dos conhecimentos científicos e desenvolvem uma autonomia no pensar e na tomada de decisão e, frisa sendo fundamental na dialética do processo de ensinar e aprender o estabelecimento da dialogicidade entre os seus protagonistas (BRASIL, 2001).

De acordo com o PCN,s o aluno é o sujeito responsável do processo constante de sua aprendizagem sendo dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações norteadas ao conhecimento científico escolar em todo processo educativo da vida escolar (BRASIL, 2001,p. 33).

Neste mesmo documento menciona que os alunos têm ideias aceca do seu corpo, dos fenômenos naturais e dos modos de realizar transformações no meio, são conhecimentos prévios carregados de símbolos da sua cultura e da sua realidade social. “Cabe ao professor selecionar, organizar, sistematizar e problematizar os conteúdos de ensino de modo a promover avanço no desenvolvimento intelectual de todos alunos” (BRASIL, 2001, p.34).

De início, esclarecemos que estamos de acordo com à proposição de Tonet (2005), ao afirmar que a educação tem como missão a emancipação humana pela apropriação do conhecimento científico de forma crítica e reflexiva.

No paradigma teórico de Paulo Freire (2005), na educação progressista e libertadora a construção do conhecimento pelo aluno deve ser pautada na perspectiva dialógica. Para o autor um dos desafios tem sido apresentar metodologias de ensino em que o aluno ocupa protagonismo e seja desafiado intelectualmente a solucionar situações-problema

Na visão progressista, emancipatória e libertadora de Paulo Freire (2001), o ensino de Ciências precisa ser tratado dentro de uma abordagem social, na qual o professor tenha consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a posição de intelectual engajado na transformação da sociedade pelo veículo do conhecimento científico.

Caminhando firmemente com Freire (2001), a formação crítica e reflexiva dos sujeitos oprimidos será concretizada por meio da mediação docente em

fina tessitura com a metodologia problematizadora para cada um dos quatro blocos temáticos estabelecidos pela atual BNCC para do ensino de Ciências. O aluno conforme a teoria freireana desenvolve-se num meio histórico e social. Sendo assim a apropriação destes conhecimentos curriculares devem promover a construção da consciência crítica e reflexiva exige dos professores saberes e dos alunos fazeres engajados no ensino e na educação dialógica e problematizadora.

Nesta mesma linha de pensamento Solino e Gehlen (2015), afirmam a importância do ensino de Ciências enquadrado na metodologia da problematização freireana como elemento fundamental para ressignificar os conteúdos de ensino e problematizá-los em tessitura com a realidade social do aluno e do reconhecimento dos seus saberes prévios sobre os conteúdos de ensino.

Autores de renome na literatura nacional no ensino de Ciências Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) têm organizado atividades de Ciências, tendo como referência a abordagem temática freireana, em que é explorada a problematização de situações reais que emergem da realidade social e cultural dos alunos que serão inseridos e discutidos à luz da ciência.

Demétrio Delizoicov (2005) embasado em Paulo Freire advoga a favor da problematização freireana para além da construção dialógica e problematizadora do conhecimento científico, principalmente em promover a motivação intrínseca para aprender dos alunos.

Na visão de Freire (1993) a pedagogia da problematização visa apresentar problemas reais aos alunos, os mesmos devem mobilizar seus conhecimentos para atuar como agentes de transformação social, buscando soluções para resolução dos problemas, assegurando a formação crítica e reflexiva de mundo.

Em Freire (1980) e Berbel (2012), a pedagogia da problematização no ensino de Ciências emprega a formulação de problemas de Ciências detectados no contexto social associando-os com os conhecimentos científicos, na busca que ao final da aprendizagem daquele conteúdo de ensino (Água, Vírus, Átomos, Matéria, Energia, Fotossíntese, Bactérias, entre outros), a construção crítica, reflexiva e politizada acerca da ciência.

Embasado no referencial teórico de Paulo Freire, Leite (2015), é incisivo ao afirmar o professor fincado na teoria freireana, em particular na metodologia da problematização, tem a função de incentivar conscientemente a participação

dos alunos no processo coletivo de construção emancipadora do conhecimento científico por meio de atividades teórico-prática que desperta a curiosidade, à pergunta, à vontade de se ariscar e criar.

Ainda conforme expões Leite (2015), ensinar Ciências por meio da pedagogia de temas geradores (Água, Covid-19, Obesidade, Vacinas, Planetas, entre outros), estes devem apresentar significação sociológica e política, lembrando que em Freire educar é um ato de posicionamento político na luta para dar visibilidade às vozes dos sujeitos historicamente excluídos e marginalizados no campo educacional (índios, mulheres, pretos, quilombolas e camponeses).

A pedagogia de Freire (1987), visa a inserção do aluno no contexto da cidadania, discutindo aspectos sociais, culturais, científicos e políticos. Nesse paradigma de ensino-aprendizagem em Educação em Ciências a tematização dos conteúdos de ensino inseridos na problematização deve abarcar os aspectos citados por meio de temas geradores atualizados com os acontecimentos da sociedade (Covid-19).

Segundo Freire em seus escritos de (1980) para produzir novos conhecimentos na situação educativa, o educador e o aluno assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecê-lo. Sendo assim o aluno deve refletir, discutir, explicar e relatar acerca do conteúdo de ensino que está sendo proposto por meio da problemática apresentada.

## QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para esta pesquisa recorreu-se à pesquisa engendrada no método qualitativo, enquadrado dentro da abordagem da pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (2019) essa tipologia de pesquisa é elaborada com base em materiais obtidos em fontes bibliográficas tais como: artigos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado já tornadas públicas. O estudo tem alinhamento com os procedimentos da pesquisa bibliográfica. Na presente pesquisa prevaleceu o acerca o bibliográfico acerca da metodologia no viés da educação problematizadora na perspectiva teórica de Paulo Freire.

## CONCLUSÃO

A proposição da pesquisa alcançou apresentar subsídios teóricos acerca da metodologia da problematização engendrado nos aportes teóricos de Paulo Freire, visando desvelar a significativa contribuição para a Educação Matemática e Educação em Ciências na Educação Básica brasileira.

Acreditamos que a metodologia da problematização no paradigma teórico freireana corrobora para renovação metodológica para o ensino-aprendizagem de Matemática e Ciências, estes que os alunos brasileiros, principalmente na disciplina de Matemática vem apresentando resultados insatisfatórios nas avaliações externas nacionais e internacionais.

Sublinhamos que a metodologia da problematização em Matemática e Ciências, auxilia o aluno para apropriação dos conhecimentos científicos escolares de forma crítica e reflexiva na busca para o desenvolvimento da consciência intelectual crítica, bem como da emancipação a partir do conhecimento reflexivo.

Em suma a pesquisa assinala de forma contundente que no viés da teoria freireana sobre o ensino de Matemática e Ciências no viés da problematização assegura a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos trazidos da sua realidade social e da sociointeração para a construção de novos conhecimentos científicos escolares e do diálogo igualitário entre os protagonistas do processo educativo e ainda coloca o aluno como protagonismo do seu processo de construção dos conhecimentos científicos escolares.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, N.A.N. A metodologia da problematização como o arco de maguerez: uma reflexão teórica e epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.

BERBEL, N.A.N.; GAMBOA.; ANCIZAR, S. A metodologia da problematização com o arco de maguerez: uma perspectiva teórica e metodológica. Revista Filosofia e educação online. V.3, n. 2, p.264-287, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2018.

D"Ambrósio, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade: 6.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

DELIZOICOV,D.Problemas problematizações. 2. ed. Florianópolis:UFSC, 2001.

DELIZOIC, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo:Cortez,2002.

DOMITE, M.C.S. A problematização: um caminho a ser percorrido em educação matemática. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 1993.

FIORENTINI, D. Alguns modos ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. Revista Zetetiké. V. 3, n. 4, p.1-37,1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 53.ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia.53. ed. São Paulo: Paz e Terra,2013.

FREIRE, P. Educação e mudança. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980.

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

FREIRE, P. Política e educação. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FEIRE, P. Pedagogia do oprimido. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes,1993.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1993.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1987.

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

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico em estudar. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

FORNER, R. Paulo Freire e a educação matemática: reflexos sobre a formação do professor. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005.

FOUCAULT, M. Ditos e escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GASPARIM, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LEITE, V.C. Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em química. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Goiás, 2015.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Alunos, 2018.

SOLINO, A.P.; GEHLEN, S.T. O papel da problematização freireana em aulas de ciências/física: articulação entre a abordagem temática freireana e o ensino de ciência por investigação. Revista Ciências e Educação. Bauru. V.21.v.4, p. 911-930, 2015.

SUTHERLAND, R. Ensino eficaz de matemática. Porto Alegre: Artemed, 2009.

SKVSMOSE, O. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001b.

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação. Ijuí: unijuí, 2002.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **CARLOS LUIS PEREIRA**

Foi aluno e professor da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos e Escola Estadual José Ferreira Maia, situadas no Bairro Cachoeira do Vale - Timóteo, Minas Gerais nas disciplinas escolares de Educação Física e Biologia. Licenciado em Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia pelo Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais. É mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul- São Paulo. Pós – Doutorando no Programa de Pós - Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB-UFES). CEUNES - São Mateus, supervisionado pela professora Doutora Marcia Regina Santana Pereira. Professor na Universidade Estadual da Bahia- Campus X, Teixeira de Freitas- Bahia.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3714061788338454>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

aldeia 47-48, 53-57, 73, 76, 78

aluno 11, 34, 37-38, 40-43, 47, 50-52, 56, 59, 79, 90, 99, 110, 112, 115-116, 122, 129-130, 140, 159, 166, 192-194, 196-203, 247, 249, 251-252, 256, 258-261, 263-264, 268, 271-279, 282

alunos 8-9, 11, 17, 27-28, 33, 35, 37-43, 46, 48-49, 51-56, 65-67, 74-78, 86, 91, 93, 101, 105, 107, 111-116, 118, 143, 159, 188, 192-205, 219-220, 222, 241, 243, 245, 247, 249, 252, 258-259, 266, 268-279, 281

aprendente 6, 10, 163, 263

aprendizagem 8-11, 22-23, 26-27, 34, 37, 39-44, 46, 49, 56, 60, 77-78, 85-87, 90-93, 95, 107, 111, 115-116, 119, 134, 159, 161, 164-165, 168, 191-192, 197, 201-202, 245, 247, 249-251, 256-257, 259, 261-263, 266, 268-270, 273-277

autonomia 8, 11, 14, 21, 24, 26, 29, 32, 37, 57, 59-61, 67-69, 71, 77, 80-82, 88, 90, 94, 108, 113, 119, 129, 132-133, 137, 145-146, 162-165, 169, 176, 190-191, 193-194, 197, 202, 204, 211, 214, 228, 240, 253, 271-273, 276, 280

## B

bancária 26, 34, 40-42, 59, 63, 74, 76, 80, 98, 101-102, 126-128, 148, 155, 160, 165, 168-170, 192-193, 198, 200, 211, 261, 269, 272-273

## C

cidadania 11, 81, 93, 109-110, 144-145, 147-148, 159, 164, 194-196, 254, 278, 281

ciências 6-7, 10-11, 19, 21, 45, 70, 81-83, 98-99, 107-109, 120, 124, 132, 163, 191-192, 197-200, 202-203, 209, 228-229, 255, 268-271, 274, 276-282

colonizado 66, 69

colonizador 45, 66, 69, 181, 183, 194

contexto 10, 12, 16, 18-19, 26-29, 31, 34, 37-38, 40, 47, 49, 56, 74, 82, 93, 96, 108-109, 112-113, 115-116, 118-119, 123-124, 126, 129, 134, 137, 146, 164, 180, 184, 187-188, 193, 196-197, 199-201, 207, 213, 221, 223, 228, 230-231, 238, 249, 263, 272, 277-278

contextualização 39, 51-52, 54-56, 199, 270

continuada 10, 36, 43, 59, 225, 246, 253, 255, 269

contribuição 5, 9-10, 12, 17, 81, 83-84, 134, 163, 198-199, 201, 268, 279

cotidiano 11, 28, 35, 40-41, 47, 49-50, 52, 75, 85, 89, 112, 116, 121, 124, 129-130, 143, 145, 163, 198, 203, 247, 271, 275

crenças 181, 203, 250

crítico 7, 11, 26, 29, 36-37, 81, 90, 103-104, 109, 111, 130, 145, 148, 150, 152, 154, 159-161, 170, 174, 192, 195, 203, 210-211, 224, 227, 230, 238, 241, 246, 252, 270, 274, 280

curiosidade 17-18, 40, 60, 194, 198, 201, 222, 247, 250, 270, 278

currículo 8, 10, 12-13, 17-20, 22-24, 45-52, 54-57, 75, 78, 104, 106-110, 113-115, 118-120, 124, 127, 129, 132, 192, 195-196, 199-201, 205, 214-215, 230-232, 239-240, 244, 266, 269, 274

## D

debates 10, 27, 33, 40, 59, 133, 137, 139, 145, 252

dialógica 18, 24-25, 39, 42, 103, 158, 191, 193, 195, 198, 201, 271, 276-277

dialogicidade 13-18, 23, 40, 74-75, 106, 201, 272, 276

diversidade 40, 57, 70, 93, 109, 113, 137, 154-155, 159, 188, 197-198, 205, 207, 213-214

docente 7, 10, 24, 26, 38, 53, 67, 70-71, 77, 90-91, 96, 98-101, 103, 106-109, 111, 113-114, 116, 119, 138, 140, 143, 146, 159, 166, 175-176, 193, 199, 205, 216-227, 245-246, 248-252, 256, 260, 265-266, 272, 274-276

decolonial 147, 149, 151-153, 155, 157-162, 273

democrática 8-9, 15-16, 24, 31, 83-84, 90-92, 94-95, 139, 141-142, 144-145, 159, 183, 189-190, 196, 226

dialética 66, 110, 134, 141, 160, 183, 193, 272, 276

## E

educação 2, 5-26, 28-36, 39-52, 54, 56-68, 70-76, 78-85, 87-88, 90-110, 114, 116-138, 140-142, 144-149, 154-155, 157-169, 172-173, 175-176, 178, 188-207, 210-212, 214, 216-217, 219-223, 225-228, 240-258, 260-261, 264-270, 272-282

ego 6, 10, 177-178, 181, 184-185, 187-188

eja 7, 10, 229-241, 244-254

emancipação 8-9, 11, 18, 20, 22, 50, 52, 60, 148, 151, 158-159, 161, 188, 191, 194-197, 199, 201, 203, 271-272, 276, 279, 281

emancipadora 8-9, 46, 125, 192-195, 200-201, 219, 222-223, 232, 272-273, 278

ensinante 6, 10, 163, 251

escolas 13-14, 24, 35, 37, 40, 46, 49, 55, 57-58, 72, 75, 78, 81, 83-84, 88, 110-111, 115-116, 130-131, 137-138, 144-145, 163, 175, 190, 223

esperança 15, 20-21, 29, 32, 121, 125-126, 128, 133, 143, 158, 173-176, 204, 228, 280

esperançar 174-175

estudantes 24, 26-28, 35, 39, 86, 90, 92, 100, 107, 155, 159-160, 247, 250-252, 259-260, 266

## F

freire 2, 5-34, 37-40, 42-46, 50, 57, 59-70, 72-77, 79-82, 94, 96-99, 101-103, 106-119, 121-122, 124-129, 131-138, 140-146, 149, 155-159, 161-179, 183-207, 210-214, 216-223, 227-229, 232, 238-241, 245-253, 255-257, 261-281

freireana 5-11, 13, 20, 24, 28, 73, 83, 96, 108, 133-134, 144, 163-165, 169, 171, 177-178, 192, 194-195, 197, 200-201, 203, 207, 210, 213, 268, 270, 272, 274-275, 277, 279, 281

## G

geradores 26, 74-75, 200, 271, 278

gestora 5, 9, 53, 83-90, 92-93

## I

indígenas 5, 8-9, 45-52, 54-55, 57-58, 70-73, 75-82, 136, 196

índios 46, 48-50, 53, 58, 70-71, 76, 78, 80-81, 191, 194, 202, 278

integral 6, 10, 110, 129, 184, 206-207, 209, 214, 245

## L

ldb 60, 68, 71, 88, 98, 104, 218, 228, 244, 253

liberdade 13-17, 19-21, 24, 60, 62, 64-65, 68, 80, 102, 116, 128, 145, 159, 163-167, 169, 176, 178, 184, 189-190, 196, 204-205, 212, 240, 243, 245, 248, 250, 253-254, 280

libertação 14-16, 20-21, 33, 98, 108, 126, 148, 158-159, 172-173, 187-188, 196, 201, 204, 210-211, 213-214, 241-242, 246, 250-253, 280

libertadora 5-9, 11, 15-16, 33, 39-41, 43, 46, 59-63, 65, 67, 96-98, 101, 104-105, 107, 126-127, 131, 169, 192, 194-195, 200-201, 210, 212, 220, 248, 255-257, 261-262, 264-266, 271, 273, 276

## M

matemática 5-11, 33-36, 38-58, 70, 72, 75-76, 78-80, 82, 96, 109, 191-192, 199-205, 268-271, 274-275, 279-282

mediação 9, 41, 84, 115-116, 192-193, 195, 197-198, 200, 202, 253, 256, 263-264, 269-270, 272-273, 276

metodologia 7, 9-11, 13, 18, 36, 52-53, 56, 74, 77, 83, 105-108, 130, 132, 191, 193, 195-198, 200-201, 203, 240-241, 249, 251, 259, 265, 268-273, 275, 277-279

modernidade 6, 9, 57, 121-125, 128-129, 139, 147-154, 156-157, 160, 280

## O

opressão 6, 10, 16, 20, 31, 41, 61, 74, 76, 80, 123, 126, 128, 148, 151, 158-159, 177-178, 180, 182-183, 185, 187-189, 210-211, 213, 217, 246-247, 261-262

oprimido 8, 10, 17, 21, 31-32, 44, 57, 61-62, 68, 80-81, 101, 108, 110, 119, 132, 145, 157-158, 162, 164-178, 181, 187, 189, 191, 193, 200, 204, 210, 213-214, 228, 240, 249, 253, 255-256, 261-263, 265-266, 280

## P

participação 18, 20, 26, 30, 37, 77, 84, 86-87, 89-90, 92, 105, 110, 141, 153, 168-169, 174, 197, 266, 274, 277

paulo freire 5-26, 30, 32-34, 38-39, 42-43, 45-46, 59-65, 67-68, 70, 72-73, 75-76, 80-82, 94, 96, 98, 101, 103, 106-111, 116, 118, 131, 133-134, 136, 138, 140-144, 146, 149, 156-157, 163-165, 169-170, 177-179, 185-186, 188, 191-195, 197-207, 211-214, 216-217, 219-222, 227, 229, 232, 238-239, 241, 245-246, 248, 251-253, 255-257, 261-265, 267-270, 273-277, 279-281

pedagogia freireana 5-6, 8-10, 24, 73, 108, 133, 163, 203, 207, 210

poder 8, 22, 24, 27-29, 41-42, 61-62, 64-65, 80, 87, 91, 96, 102, 113, 116, 123, 126-127, 134, 136-137, 148-149, 151-152, 154, 156-157, 159-162, 177-189, 208, 218-219, 226, 232, 236, 239, 242, 244, 252, 256-257

políticas 10, 13-14, 25, 28-29, 43-44, 61, 71, 79, 108, 110, 119, 135, 137-139, 146, 148, 159, 163, 194, 197, 204, 214, 216, 224, 227, 229, 231-232, 237, 240, 242, 245, 247

ppp 47, 87, 95, 193, 237

problematização 7, 11, 27, 74, 106, 148, 196, 198, 201, 268-275, 277-281

problematizadora 11, 25-26, 40-41, 74, 97, 101-103, 105, 107, 127, 131, 155, 193, 197, 202, 268, 270-271, 273-274, 277-278, 281

professor 11-12, 17, 26, 29, 33-38, 40-43, 45, 49, 52, 59, 67, 74, 77-80, 82, 96-97, 99-101, 104, 106, 111, 113-116, 118, 121, 126-127, 129, 140, 143, 147, 155, 159, 163, 165, 188, 191, 195, 198, 200-202, 211-212, 216, 218-219, 221-223, 225-226, 228-229, 247, 249, 251, 256, 258-261, 263-264, 266, 268, 270, 272-273, 275-277, 280, 282

progressista 9, 27, 74, 101, 188, 191, 193, 195, 203, 212, 219, 222, 272, 274, 276

protagonismo 11, 63, 193, 202-203, 226, 268, 274, 276, 279

públicas 14, 44, 83, 110, 135, 137-139, 204, 223-224, 229, 242, 244-245, 278

## R

realidade 10-11, 13, 15-16, 24, 26-27, 31, 33-34, 37-40, 42, 45-46, 50, 52, 54-56, 62, 65-66, 68, 74, 77-79, 89, 93, 100, 103, 105, 113, 115-116, 125-129, 133, 139, 150, 154-155, 158, 160-161, 165-174, 177-180, 182-183, 186-188, 192-194, 196-203, 211, 217, 219-220, 226, 243-244, 247-248, 256, 261-265, 268, 270-277, 279

reflexão 10, 12, 14, 24, 26, 30, 34, 37, 40, 50, 68, 78, 84, 90, 99-100, 105, 109, 114, 121,

128, 152, 160-161, 164, 166, 168, 171-173,  
175, 210-211, 213, 217-219, 224-225, 242,  
252, 262, 279

reflexivo 11, 36, 99, 130, 151, 160, 195, 203,  
218, 227-228, 230, 270, 279

## S

saberes 5-6, 8-9, 11, 14, 21, 26, 28, 32-33,  
35, 38, 41, 43, 45-46, 48-50, 54-56, 63-64,  
68-70, 77, 81-82, 101, 105, 108-109, 114,  
119, 130, 132-133, 145-147, 149-152,  
155-157, 159-160, 162, 164, 176, 188-189,  
192-196, 198-202, 204-205, 217, 223-224,  
227-228, 234, 240, 250, 268, 272-275, 277

sujeitos 13-20, 22, 24, 26, 29-30, 32, 39, 47,  
53, 64, 67, 70, 91, 105, 128, 130, 142, 148,  
151, 154, 157, 160-161, 169, 172, 175, 177,  
191, 194-196, 201-202, 219, 250, 258, 262,  
264, 272-273, 276, 278

## T

temas geradores 26, 74-75, 200, 271, 278

tendência 7, 11, 15, 79, 117, 177, 255-  
262, 264-266

trabalhos 53, 61, 78, 84, 158, 213,  
216, 224-226

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



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



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)