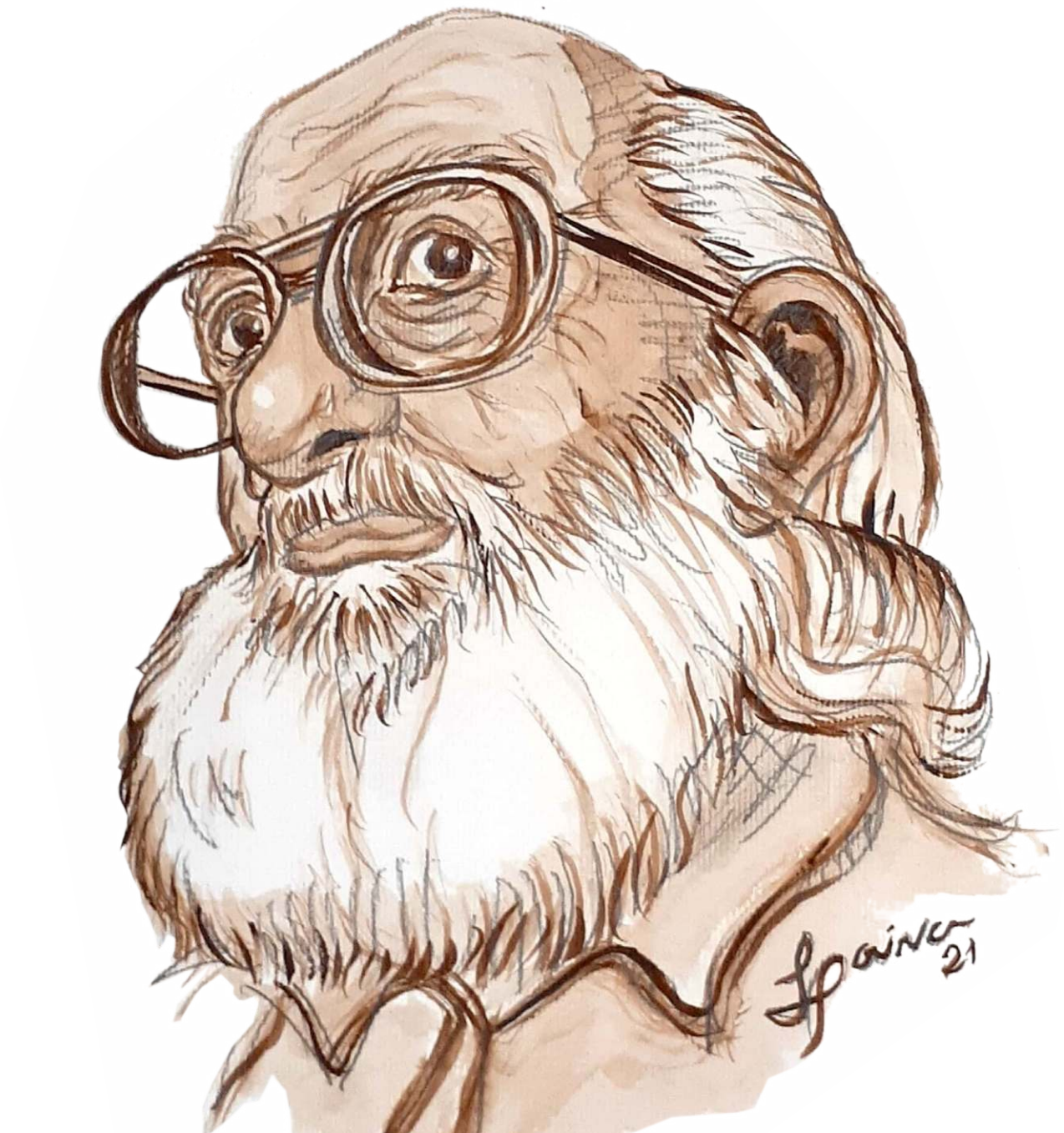
Ano XXVIII Nº 42 - 2021
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

ISSN: 1678-5304
Qualis/Capes B2

cadernos para o PROFESSOR



cadernos para o PROFESSOR

Ano XXVIII Nº 42 - 2021
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXVIII - nº 42 (ago/dez 2021). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2021
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 2. Educação - Ensino - Pesquisa

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

EXPEDIENTE

Prefeita de Juiz de Fora
Maria Margarida Martins Salomão

Secretária de Educação
Nádia de Oliveira Ribas

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Graciele Fernandes Ferreira Mattos

Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Luciana Castro Oliveira Machado

Gerente do Departamento de Educação Infantil
Víviam Carvalho de Araújo

Gerente do Departamento de Ensino Fundamental
Marisa de Freitas

Gerente do Departamento de Execução Instrumental
Ana Cecília D' Almeida Francisquini

Gerente do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informações
Fábia Condé Della Garza

Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Ana Paula Xavier

CONSELHO EDITORIAL
Terezinha Toledo Melquiades de Melo - Secretaria de Educação de Juiz de Fora
Silvia Regina Benigno Silveira - Faculdade Metodista Granbery
Francisca Cristina de Oliveira Pires - Universidade Estácio de Sá
Rafael Marques Gonçalves - Universidade Federal do Acre (UFAC)
Andréia Alvim Bellotti Feital - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Rita Barros de Freitas Araújo - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Tânia Guedes Magalhães - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Wagner Silveira Rezende - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

REVISÃO
Maria Olinda Venâncio
Queila Adriana de Alcântara

DESIGN GRÁFICO
Carlos Vinicius Oliveira de Moraes
Luiz Roberto do Nascimento
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA
Luiz Roberto do Nascimento

CAPA
Leo Paiva

Carta ao Leitor

O ano de 2021 foi marcado pelo centenário de nascimento do intelectual e célebre educador brasileiro, reconhecido internacionalmente, mestre Paulo Freire. Em comemoração, muitas atividades foram e estão sendo organizadas pelo país, relembrando o legado deixado pelo patrono da educação brasileira. Assim, juntando-se a tantos que têm a alegria de homenageá-lo, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), por meio da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais/(SSAPE), e do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), retoma as publicações da Revista Cadernos para o Professor com uma edição especial intitulada Diálogos Freireanos: currículo, práticas pedagógicas e formação docente.

Na perspectiva de uma gestão progressista, a Prefeita do município de Juiz de Fora, professora Margarida Salomão, a Secretária de Educação, professora Nádia Ribas e sua equipe gestora, acreditam que nada mais inspirador, diante do desafio do inédito contexto atual, a celebração da obra desse grande pensador. Na busca por qualificar o fazer pedagógico e reforçar o compromisso de anunciar ações que fortaleçam as condições de garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes, essa edição busca contribuir com novas experiências do fazer docente. Nesse sentido, o conjunto de produções desta Revista representa múltiplas leituras da obra de Paulo Freire para a ressignificação da escola pública como espaço de transformação social. Na boniteza do entendimento freireano,

> [...] a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa (FREIRE, 1991, p. 126).

Algumas dessas produções foram apresentadas no Seminário "Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - 100 anos com Paulo Freire (1921-2021)". Como mais uma das ações em comemoração ao centenário do patrono da educação brasileira, o Seminário se consolidou ao longo dos meses de setembro e outubro deste ano, por meio de ações formativas audiovisuais transmitidas pelo canal da SE, no YouTube: “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”. Ocorreu por meio da participação de palestrantes da própria rede de ensino e com convidados externos, que representaram, inclusive, diferentes universidades federais do país. Algumas dessas interlocuções foram transcritas e compõem

a primeira seção da Revista.

Ainda em diálogo com homens e mulheres que atuam na educação básica e na universidade, a segunda parte desta edição apresenta outras possibilidades de difundir os conhecimentos sobre a práxis transformadora da obra freireana no trabalho com as áreas do conhecimento, a partir de distintas temáticas que perpassam o cotidiano escolar.

Assim, esta edição representa um convite ao magistério para adentrar no pensamento dialético freireano a respeito da práxis educativa, fortalecendo o exercício da docência enquanto prática transformadora. Desse modo, fica o registro do desejo de uma leitura amorosa, esperançosa e comprometida com o encontro com esse grande educador.

Com afeto,

Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Dezembro de 2021

REFERÊNCIA

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991. p. 126.

SUMÁRIO

TEXTOS

07 CARTA A QUEM OUSA ENSINAR EM TEMPOS DE MEDO
Elenice de Brito Teixeira Silva

15 CARTA A PAULO: reflexões sobre minha vida de arte-educador
Francione Oliveira Carvallho

22 A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Regina Magna Bonifácio de Araújo

32 OUSADIA, ESPERANÇA E AUTONOMIA: INSPIRAÇÕES FREIREANAS PARA A DOCÊNCIA
Mylene Cristina Santiago

42 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA PERGUNTA
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

53 CATEGORIAS FREIRIANAS PARA UMA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
Alan Willian de Jesus / Érica Franco de Oliveira / Luka de Carvalho Gusmão

66 A FORMAÇÃO DOCENTE E A POÉTICA DA OUSADIA: ENGRAVIDAR PALAVRAS NA PERSPECTIVA FREIREANA
Marcele Cristina Teixeira Barbosa / Equipe CAEE/SUL

76 ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA BASEADA EM PRINCÍPIOS LIBERTADORES
Cinthia Lopes da Silva / Luiz Fabiano Petrini / Suellen Lopes

90 A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA COMO PONTO PRINCIPAL PARA PROMOÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
Suzane Carvalho Domingos

103 CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Deborah Cristina Keller Diegues / Wilson Alviano Júnior

117 NÃO DESISTIMOS DE EXPERIMENTAR E DE (RE)CRIAR-SE NO MUNDO"!: CAMINHOS FORMATIVOS DOCENTES PELA VIA DA CONSCIENTIZAÇÃO FREIREANA
Alan Willian de Jesus / Lucimar Gouvêa Rocha de Almeida Rosilaine Aparecida da Rocha Gomes

132 ESTUDO DE CASO: UMA RECUSA A EDUCAÇÃO BANCÁRIA, UM ESTÍMULO À AUTONOMIA A PARTIR DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA
Luiz Felipe da Silva Monteiro / Gabrielle de Faria Castro / Beatriz Salomão Ferreira

CARTA A QUEM OUSA ENSINAR EM TEMPOS DE MEDO

Elenice de Brito Teixeira Silva[1]

Bahia, primavera de 2021

Estimado professor, estimada professora

> Não deixe que o medo do difícil paralise você. Creio que o melhor ponto para começar é considerar a questão da dificuldade, a questão do difícil, em face de que o medo se situa (FREIRE, 1997, p. 27).

É assim que Paulo Freire começa sua segunda carta a quem ousa ensinar no livro Professora sim, tia não. Ele mesmo já nos contou nas cartas à sua prima Cristina (FREIRE, 2015) que escrever cartas pedagógicas era um exercício comunicativo de que gostava pela possibilidade de abertura ao diálogo a partir de um fato. Ao falar sobre medo aos educadores e educadoras, Freire se refere ao sentimento de inquietação frente a algum perigo e o associa diretamente à necessidade pessoal de contornar uma dificuldade. Medo-dificuldade-insegurança. A não negação dessas dificuldades, a identificação e compreensão das razões do medo, na perspectiva freiriana, são caminhos formativos que nos possibilitam a mobilização, a ação social engajada.

Por que falar sobre medo em uma carta destinada a professores e professoras? Eu poderia dizer que o medo nos ensina e constitui experiências que transformam. Mas não é só por isso que decidi falar sobre medo. Desde março de 2020, o medo global coloniza nossos afetos, nossas conversas cotidianas, nossa relação com os noticiários, a casa e as práticas culturais, como a leitura, por exemplo. Medo do vírus, da doença, da morte, do desconhecido. Medo ante a suspensão da segurança sanitária. Para nós, professores e professoras, medo-dificuldade-insegurança diante de um novo trabalho sem presença, sem sorrisos, sem abraços, sem aquela sonoridade peculiar das escolas.

Enfim, é preciso falar de tudo que parece nos paralisar nesses tempos em que se estabeleceram outras geografias do medo. Os lugares de acolhimento das crianças não garantem, por si, a segurança e a proteção. Tememos os que deveriam nos proteger, inclusive os tutelados pelo Estado. Tememos pelas crianças que não têm casa e pelas que têm direito

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora na Universidade do Estado da Bahia. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE – UNEB). Coordenadora do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB (ObEI) e membro do Comitê Gestor do Fórum Baiano de Educação Infantil do Sertão Produtivo.

de brincar na rua em territórios de pobreza diversas. Tememos por todos nós em tempos de radicalização da barbárie humana e de uma desumanidade com as populações mais vulneráveis.

É preciso colocar no plano da linguagem o medo desses tempos em que respirar se tornou um perigo e "uma façanha", como descreveu Eduardo Galeano (2013, p. 7). Tempos onde todos somos prisioneiros, seja do medo em si, ou da necessidade frente ao agravamento das desigualdades sociais. Tempos em que vivemos uma cultura do medo, um estado em "permanente situação de emergência" (COUTO, p. 30). É nessa situação que nossos corpos têm sido o principal muro que nos aprisiona diante de uma estrutura política nefasta de ameaça às liberdades, de negação da ciência, de suspensão da razão e destruição planejada de uma cultura de cuidado que começa pelo desmonte de políticas sociais.

O escritor moçambicano Mia Couto, durante a Conferência do Estoril em 2011, disse que os corpos de operários emparedados na construção da muralha da China são uma metáfora do quanto o medo pode nos aprisionar.

> Há muros que separam nações, há muros que dividem pobres e ricos, mas não há hoje, no mundo, um muro que separe os que têm medo dos que não têm medo. Sob as mesmas nuvens cinzentas vivemos todos nós, do sul e do norte, do ocidente e do oriente. A nossa indignação, porém, é bem menor que o medo. Sem darmos conta, fomos convertidos em soldados de um exército sem nome e, como militares sem farda, deixamos de questionar. Deixamos de fazer perguntas e discutir razões. As questões de ética são esquecidas, porque está provada a barbaridade dos outros e, porque estamos em guerra, não temos que fazer prova de coerência, nem de ética nem de legalidade (COUTO, 2013, p. 30).

Quando a indignação perde para o medo é porque já não nos surpreendemos tanto com o processo acelerado de algoritmização da vida (RUIZ, 2021), que contabiliza quem morre e os transforma em números; que instrumentaliza e padroniza cada dia mais as ações humanas. Um processo que, durante a pandemia, avança em direção aos mais jovens cidadãos e cidadãs do mundo, inclusive pela via da escola. Escola que se viu na encruzilhada entre chegar às casas de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos e, ao mesmo tempo, virtualizar o compartilhamento do cuidado e educação.

É quando a indignação perde para o medo que podemos recuperar nosso humanismo para não sucumbir ao imobilismo. As cartas pedagógicas que Paulo Freire escreveu para diferentes interlocutores identificáveis ou não, apontam caminhos para essa tarefa. A

primeira delas é fazer do contexto histórico concreto o nosso contexto teórico, como fazem as crianças que chegam ao mundo dado a conhecer. Foi isso que Freire contou à Cristina em uma das cartas sobre o medo da noite na sua mais tenra infância; aquele medo diante do silêncio noturno que permitia ouvir o relógio da sala, assim como a produção imaginária desse som como alma de outro mundo.

> Aguçando a percepção nos momentos em que brincava é que comecei a captar, às vezes deslumbrado, na totalidade sonora dos dias, um sem-número de ruídos antes imperceptíveis. Este exercício me fortalecia para enfrentar à noite as apreensões que me consumiam. Em última análise, o desafio de meu medo e a decisão de não me submeter docilmente a ele me levaram, em tenra idade, a transformar a minha cama, no silêncio do meu quarto, numa espécie sui generis de contexto teórico. A partir dele dava começo às minhas primeiras "reflexões críticas" sobre o meu contexto concreto que, àquela época, se reduzia ao quintal de minha casa e aos trezentos metros que a separavam da escolinha primária em que me iniciava (FREIRE, 2015, p. 61).

Perceber, pela ação/imaginação, os acontecimentos sociais que o afetavam. Transformar, pelo pensamento, o contexto do medo. Conhecer o medo e suas razões de ser. Paulo Freire narra suas experiências de medo na infância sendo suplantadas pela descoberta da razão de ser dos sons que, à noite, aterrorizavam-no. Os ruídos dos relógios e das árvores podem parecer, aos que os desconhecem, coisas de outro mundo; e o desconhecido nos assombra. Nessas narrativas, encontramos evidências do quanto ignorar o contexto histórico, social e político concreto pode ser perigoso; do quanto ignorar as razões de nossos medos cotidianos pode conduzir à inação e ao conformismo determinista.

A negação do medo e da situação concreta que o produz não é uma opção para quem trabalha visando a transformação social de si, dos outros e da materialidade histórica, como nós, professores e professoras. A experiência de perceber, sentir, produzir medos, poderá conduzir à ação quando forma um par dialético com a ousadia. Paulo Freire nos fala sobre medo/ousadia em um dos seus livros falados, originado dos seus diálogos com o educador americano Ira Shor.

> Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização (...). Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para "cultivar" o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-la (FREIRE; SHOR, p. 39).

Nas palavras de Paulo Freire, reconhecer o medo não nos diminui. Ao contrário, mostra o quanto somos humanos e o quanto nossos medos têm relação com nossos sonhos. Essa compreensão permite olhar o medo criticamente e estabelecer estratégias, se posicionar, agir e, portanto, criar coisas novas e melhores. Ao contrário, a negação do medo pode vir vestida de outros nomes, como risco e impossibilidade. Aqui, podemos pensar, por exemplo, no risco de abertura dos espaços escolares antes da imunização completa da população; na impossibilidade de construir um projeto outro de educação após uma das maiores pandemias de nossa história; no desânimo do retorno presencial em uma sociedade que criou narrativas que depreciam o trabalho docente; na pressão social para atender expectativas de compensação de conteúdos “perdidos” e desenvolvimento cultural humano comprometido.

Então, estimado professor, estimada professora, além de posicionar o contexto concreto como objeto de reflexão, talvez seja preciso perguntar acerca de nossa ação nele, ou seja, acerca de nosso "quefazer pedagógico e político”, como prefere Paulo Freire (2000, p. 30). Já se perguntou, por exemplo, qual o seu medo principal? Já pensou acerca do que te move rumo à transformação da realidade que incomoda e gera indignação e insegurança? Já falou sobre a nossa tarefa pedagógica frente à essa cultura do medo e uma crise do cuidado que vivemos na pandemia?

Eu diria, dialogando com Paulo Freire (2000), que uma das primordiais tarefas pedagógicas em tempos de medos é trabalhar contra as forças que imobilizam; é ter a ousadia de tensionar aquelas mesmas forças que repetem às classes populares que precisamos de menos humanismo e mais tecnicismo; de mais armas e menos livros; de menos ideologia e mais resultados; de menos experiências literárias e estéticas e mais livro didático na Educação das crianças; mais pragmatismo neoliberal e menos pedagogia crítica e libertadora; menos autonomia docente e mais tarefeiros e tarefeiras; mais brincadeiras de matar gente no imaginário coletivo.

Já sabemos que a boniteza da nossa presença humana no mundo é o fato político de que não somos seres da pura adaptação. Na medida em que nos tornamos seres no mundo com outros, somos capazes de pensar essa adaptação e, portanto, de transformá-la e fazer a história (FREIRE, 2000). Portanto, estimados e estimadas, não nos parece tarefa nossa a pura adaptação a esses tempos, a aceitação e naturalização do medo. Enquanto professores e professoras, nossa tarefa é restituir uma ética universal e trabalhar pela humanização das gerações que nos precedem. E não será possível esse trabalho sem um

projeto, um projeto de país que envolve pensar as pessoas que o constrói. Um projeto que envolve diariamente a produção cultural e a construção social de uma contraescola; aquela escola capaz de promover a justiça diante da desigualdade de acesso aos bens culturais da humanidade.

A pandemia exige um reposicionamento da função social da escola. Há projetos em disputa. Há a virada pelos direitos sociais e humanos e há o apelo pela ética neoliberal, cuja valoração é pelo individualismo, empreendedorismo pela via educacional, competências socioemocionais e projetos de futuro que terminam por responsabilizar a pessoa pelo fracasso. Há ainda uma política de contingenciamento de recursos na educação dos mais pobres. Entre os projetos de sociedade e de educação em jogo, estamos cá imersos na cultura do medo e do silenciamento.

Nessa encruzilhada não cabe despolitizar nossa ação e trabalho; não cabe também nenhuma forma de heroísmo imputada aos que batalham em condições desiguais, como advertiu Paulo Freire ao contar a Ira Shor (SHOR; FREIRE, 1986) a história de um educador negro de uma favela paulistana que teria sido preso durante a Ditadura civil-militar pelo fato de alfabetizar seus alunos a partir dos ideais freirianos. A persistência desse educador diante do risco foi alimentada pelo sonho e pela esperança, mas sobretudo, pela percepção do contexto e da importância da sua participação naquele momento da história. Então, o que nos cabe?

Escrevo-lhes para compartilhar o espanto diante da necessidade de reorganizar nosso quefazer pedagógico e político após quase dois anos de pandemia, de fechamento dos prédios escolares e do processo de reabertura desses espaços de convivência coletiva. Tomando o contexto atual como objeto teórico e perguntando acerca das opções que guiam nossos projetos educativos, encontro em Paulo Freire (1970) uma saída contra a necrofilia que embasa as relações sociais de poder. Essa consciência opressora que elogia a morte do que desprezamos em nome da “saúde da economia”.

> 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 da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE,2000, p. 31).

Quando as razões do medo-dificuldade-insegurança são compreendidas e, enfim, transformamos nossas ações, ainda será preciso perguntar: nossas ações estão a favor de

quê? Que razões justificam nossa ação educativa em tempos de barbárie? A abertura das escolas, esses lugares que não encerram nenhuma vida a si mesmas e a seus quintais, mas a estendem aos patrimônios culturais da humanidade após um período longo de distanciamento recomendado, terá que função social?

Nossa tarefa pedagógica e política poderá ser a de quem, conscientes da centralidade da escola na construção da justiça social, possa: a) criar possibilidades para que as infâncias, adolescências, juventudes e todas as estruturas geracionais digam os seus por quês, tal como sugeriu Paulo Freire (2011) em conversa com outro educador, Sérgio Guimarães; b) responder a esses por quês por meio da articulação de saberes, os das classes populares e das culturas geracionais com os conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos, ambientais; c) promover contextos de aprendizagem com fontes materiais e simbólicas que restituam o lugar do imaginário coletivo na vida de estudantes de todas as idades; d) reconectar esses grupos geracionais diversos com a natureza, princípio criador e transformador de outra cultura, menos exploratória, menos consumista, menos degradável e menos descartável.

Em um mundo ao avesso, que concorre cada vez mais para que nada nos aconteça, que nada nos afete e nada constitua nossa memória de nós mesmos; onde tudo parece pronto e apela para a “hegemonia dos pacotes” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011); pacotes que se oferece às crianças em doses etárias via processo de institucionalização dos saberes, da literatura, da arte e das diferentes experiências estéticas, resgatar a experiência singular de cada grupo geracional é urgente. Esse resgate da experiência de ser criança, adolescente, jovem e adulto em nosso tempo histórico, com todas as condições sociais, sanitárias e econômicas que o constrangem, é desafio de uma escola de cuida-educa. Cuida-educa para a compreensão dos nossos sentimentos, incluindo o medo. Cuida-educa para a criação que liberta do medo e da submissão.

Como ensinar, cuidar-educar contra a submissão, contra o medo e o conformismo, companheiros e companheiras de profissão? Esse caderno, enquanto espaço de reflexão sobre o saber fazer docente, é uma possibilidade de trocas simbólicas, trocas de ideias sobre as questões que nos incomodam, que no fundo, são também as que nos impulsionam a pensar e agir no sentido mesmo de sua transformação. Nesse número especial temos a oportunidade de restituir o legado do nosso patrono para pensar nosso tempo, nosso trabalho, nossas práticas e, principalmente, nosso olhar político para aquilo que realizamos e para a ética que orienta nossas relações humanas.

Em um tempo como o que vivemos, de desinformação e popularização de notícias falsas e posturas anticientíficas, “aperfeiçoar nossa sensibilidade” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 112), conhecer com rigor e tornar acessível o conhecimento daquilo que sabemos e fazemos, é um ato de ousadia contra forças que lutam para a cultura do medo; que insistem na ordem do mundo necrófilo que ama a morte e a incapacidade de viver e amar as pessoas.

Por isso, estimados professores e estimadas professoras, quando nos (re)unimos para compartilhar saberes sobre educação, como o fazemos neste Caderno, lançamos bases para emergir um novo humanismo. Um humanismo freiriano contra a massificação, a aculturação, a educação bancária e destituída da participação de professores e professoras no seu processo de formação e humanização.

Acredito que nosso diálogo e nossa ética amorosa constituem fundamentos de uma educação humanista. Uma educação que elogia a imaginação criadora como “possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista" (SHOR; FREIRE, 1987, p. 112). Uma educação como direito à expressividade e a constituição de subjetividades como princípios da pedagogia contra toda forma de reprodução passiva e reducionismo do que devem saber estudantes de todas as idades e de todos os territórios de identidade, na cidade e no campo. Uma educação que recupera o direito de construir ideias pela inserção, participação social e diálogo democrático. Uma educação que possa desmurar nossos medos, principalmente aqueles que nos impedem de dizer a nossa palavra e de acreditar que a educação e o cuidado podem mudar as pessoas para que estas mudem o mundo que fizemos até aqui.

REFERÊNCIAS

COUTO. Mia. Murar o medo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, volume 47, n. 1, 29-31, 2013.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Editora Olho D’Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

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

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância. Diálogos sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. Cátedras do medo. In: GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar:** a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2009.

RUIZ, Castor. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. **Caderno IHU Ideias**, ano 19, nº 314, v. 19. São Leopoldo, RS: Instituto Humanitas UNISINO, 2021.

CARTA A PAULO: reflexões sobre minha vida de arte-educador[1]

Francione Oliveira Carvalho[2]



Terra Assunção, Fin del mundo (2020), Fotografia digital.

- Não consigo respirar.

Há tanto tempo desejo escrever para você. Há tanto para falar. Quando você partiu eu entrava na universidade. Seus livros, suas ideias, seu entusiasmo circulava entre mochilas, restaurante universitário, biblioteca e salas de aulas. Mas não posso dizer que te entendia. Demorou tempo para entender que a conversa que propunha era muito mais longa, profunda e exigia um outro tempo de envolvimento. Vivendo cada vez mais no frenesi do tempo, na aceleração que impede que as coisas e as palavras se revelem, foi aos poucos que percebi que você realmente se importava comigo, seu convite à conversa não era protocolar, seu gosto pelo diálogo e seu amor pelas pessoas era de verdade. Fui deixando de *ser quase coisa*[3].

- Não consigo respirar.

E pouco a pouco, entre erros e acertos, fui me tornando professor de Arte, você me ensinou a lidar com a incerteza. A compreender que as contradições vivenciadas numa sala de aula é uma articulação entre teoria e prática que revela uma práxis política inerente ao

1 Carta escrita por ocasião do Seminário Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - 100 anos com Paulo Freire, em 14 de outubro de 2021.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X9WRQQUB8QE
Texto publicado no Boletim FAEB - Ano 4, Nº 7, setembro de 2021.

2 Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Doutorado e Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná. Professor da Faculdade de Educação da UFJF e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - USP.

3 FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

saber docente.

Estou envergonhado, mas preciso te dizer, acredita que hoje, novamente, há grupos que defendem a despolitização da educação? Não compreendem que *"a educação precisa tanto da formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia"*[4]. Como disse o poeta: *"Eles não estão entendendo nada, nada, nada"*[5].

Não entendem que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Afinal, não posso ser professor, artista, pesquisador, se não percebo que minha prática não pode ser imparcial. *"Ela exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura"*[6].

- Não consigo respirar.

Preciso de mais fôlego para continuar.

Paulo, acredita que hoje defendem que cada pessoa se torne uma empresa? Tenha flexibilidade para se moldar às leis do mercado? O empreendedorismo tão alardeado e defendido pelo sistema financeiro e pelos grupos privados de educação fez com que os jovens acreditassem que eles próprios seriam responsáveis pelo seu sucesso profissional e que isso não estaria atrelado a um sistema econômico perverso que não oferece as mesmas oportunidades a todos. O enfraquecimento da educação pública em contraponto ao fortalecimento do sistema privado *"deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo"*[7](2008, p. 16).

- Não consigo respirar.

O empreendedorismo traz consigo muitas dimensões de flexibilidade: a salarial que tende a acelerar ajustes a partir da demanda do mercado; a flexibilidade de vínculo empregatício que reduz a segurança do trabalhador e os custos das empresas; a do emprego que possibilita às empresas modificar estruturas, custos e as funções dos trabalhadores sem alteração nos salários, a flexibilidade de habilidade, que seria a capacidade de ajustar as competências dos trabalhadores às necessidades do mercado.

Desta forma, é imprescindível que enquanto educadores tenhamos clareza do que está verdadeiramente em pauta quando se fala de flexibilidade e de reforma estrutural no mundo do trabalho e de que maneira afirmamos ou nos insurgimos a partir de nossas práxis político-pedagógicas. Afinal, um dos objetivos centrais defendidos pelos conglomerados

4 FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 49.
5 VELOSO, Caetano. III Festival Internacional da Canção, Rio de Janeiro, 1968.
6 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 102.
7 MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 16.

empresariais que veem a educação como um produto, ou um serviço, *"é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados"*[8].

Não podemos corroborar o discurso das instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial que insistem que "os currículos inadequados" sem relação com a economia deveriam ser excluídos, que legitimam o empreendedorismo nas escolas como forma de incorporação da cultura empresarial e se esforçam para transferir a educação e o ensino da arte para organizações não governamentais, transferindo atividades desempenhadas por empregados profissionais para voluntários ou empregados com contratos precários.

- Não consigo respirar.

Paulo, a educação que compreende é tão diferente disso tudo. Falo no presente porque após sua partida, suas ideias e valores continuam sendo defendidos por tanta gente bacana. Adenilde Petrina Bispo, Ana Mae Barbosa, Ailton Krenak, Carlos Rodrigues Brandão, Padre Júlio Lancellotti... É uma boniteza ver como suas palavras se renovam em outras palavras. Seu olhar amoroso para a vida e as pessoas amplia outras lentes. A eterna lição de *"que rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos antes"*[9].

Jan Masschelein e Maarten Simons[10] resgatam a origem grega da palavra skholé como tempo livre para estudo e prática, valorizando com isso o processo de reflexão e de renovação do mundo. Dizem que a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Que o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. Ou seja, um tempo para ser gente.

Acho que você concordaria com essa ideia. Pois dizia que só uma educação da pergunta aguça a curiosidade, a estimula e a reforça[11]. E se o tempo escolar é o tempo de prestar atenção ao mundo, as criações artísticas são importantes disparadoras para percebermos como ele é sentido, problematizado e recriado pelas pessoas.

Você prestava muita atenção ao mundo. Mesmo nunca tendo escrito uma obra específica sobre arte, sua sensibilidade e inventividade via arte em quase tudo. Escreveu certa vez que *"há uma forma curiosa de olhar, de nos entregar ao desafio gostosamente, a*

8 MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 45.
9 FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
10 MASSCHLEIN, Jan. SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
11 FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

curiosidade estética. Ela transforma nosso olhar dominado pela cotidianeidade, onde a curiosidade é desarmada" [12]. Para você arte era desafio. Era provocação. Abertura ao diálogo. Aprendizagem de nova linguagem. Releitura de mundo.

Você ficaria tão feliz e encantado com a pluridiversidade da arte produzida no Brasil. Nos últimos anos surgiu tanta gente inventiva que a dicotomia homem/mulher, preto/branco, popular/erudito, velho/novo, pobre/rico, sagrado/profano não dá conta de explicar. Gente como Jota Mombaça (1991), Terra Assunção (1996), Daiara Tukano (1982), Castiel Vitorino Brasileiro (1996), Paula Duarte (1990), Pedro Ivo Cipriano (1981), Uýra (1991), Yacunã Tuxá (1994), Denilson Baniwa (1984), Arissana Pataxó (1983), Musa Michelle Mattiuzzi (1983)...

Gente pra brilhar, não pra morrer de fome. [13]

Paulo, acredito que você concordaria que a diversidade exige o fortalecimento de uma arte-educação que não apenas inclua a produção de artistas mulheres, gays, lésbicas, trans, negros, indígenas, migrantes e dos países não hegemônicos apenas em aulas, eventos e textos que tratem especificamente destas pautas, pois isso é reforçar as relações desiguais de poder que permeiam as práticas sociais. Desde muito tempo, sua ex-aluna e amiga, Ana Mae Barbosa[14] vem denunciando isso, como também, discorrendo sobre a importância da consciência política dos arte-educadores e da descolonização da experiência. Contudo, ainda dialogamos pouco com a produção teórica de africanos, sul-americanos e aceitamos o silêncio e o não reconhecimento internacional do conhecimento que produzimos no Brasil, e que revelam marcadores sociais que deslegitimam as produções científicas do Sul Global.

- Não consigo respirar.

Imagem 1



Fonte: Eu me levanto (2018), ação poética realizada por Paula Duarte no bairro de Santa Cândida, em Juiz de Fora/MG/Brasil. Acervo da artista.

12 FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 126.
13 VELOSO, Caetano. Gente (1977). Disco Bicho, Phillips.
14 BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1987.

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de Cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês[15]

- Não consigo respirar.

Uma pausa.

Retomo o fôlego.

Relembrar a Sapucaí de verde e rosa cantando as Marias do Brasil é de alegrar o coração. Você já disse que um educador coerentemente progressista não pode viver a tarefa docente de maneira puramente mecânica. Há de ter poesia e arte para ver com lentes sempre novas. Afinal, os "olhos" com que "revejo" já não são os "olhos" com que "vi"[16].

Paulo, que sua obra e vida me ajudem a envelhecer bem, a me tornar um professor

15 Samba-Enredo 2019 - Estação Primeira de Mangueira, - Histórias Para Ninar Gente Grande (Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo).

16 FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 22.

mais sabido, amoroso e menos vaidoso. Que eu não me torne frio frente às injustiças, às desigualdades e às violências. Não perca a capacidade de construir laços de solidariedade e ser afetado pelas necessidades dos outros. "Há uma forma horrível de envelhecer: a de nos contrapor às necessárias mudanças políticas, econômicas e sociais sem as quais não se dá a superação das injustiças"[17].

Imagem 2



Fonte: Pedro Ivo Cipriano, Cambinda mostra quem é. Técnica mista sobre tecido lençol, 2021, 209x195cm.

Após rasuras, reescritas, vestígios, ideias que vieram e foram tal como na obra de Cipriano, chego ao final dessa carta. bell hooks[18] escreveu que o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. Assim, entendo que meu entusiasmo soma muitas forças: as ideias lidas em seus livros, as obras de tantos artistas que não se conformam e me emocionam, nos diálogos entre amigos, alunos e, também, daqueles e daquelas que pensam diferente de mim. Meu entusiasmo é uma constelação. Paulo, vivemos tempos tristes. Olho em volta e há fogo, ando na rua e tropeço em homens com joelhos nos pescoços de outros homens, ouço uma notícia verdadeira que parece falsa e uma notícia falsa que é verdadeira. *Faz escuro mas eu canto*[19]. Mas seguindo sua lição, não deixaremos que o cansaço existencial e a compreensão

17 FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 126.
18 hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
19 Título da 34ª Bienal de São Paulo inspirado no livro homônimo do poeta Thiago de Mello, publicado em 1965.

fatalista de nossa presença no mundo cristalizem a ideia de que o futuro é inexorável. Ao contrário, estaremos sempre em busca de "inéditos viáveis"[20]. Conscientes de nossa responsabilidade com o mundo na construção de uma educação democrática e humana que envolva estética e ética, alegria e esperança.

Juiz de Fora, 14 de outubro de 2021.

Francione Oliveira Carvalho

20 FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 126.

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[1]

Regina Magna Bonifácio de Araújo[2]

Neste texto, ao considerar o meu movimento em produzir algo na busca de estabelecer uma comunicação com os leitores deste periódico, é preciso compreender que tenho um lugar de fala (professora) e, também, reconhecer que existe um lugar de escuta, que está relacionado a como vocês vão me ouvir e que leituras e associações farão com o que eu vou falar aqui hoje. E existe o lugar do diálogo, que virtualmente é mais complexo de se estabelecer plenamente, mas que vocês poderão fazer isto em contatos posteriores. E é este lugar do diálogo o que mais nos interessa, pois é nele que crescemos, que construímos, que assumimos nossa identidade, em especial uma identidade de classe, como educadores e educadoras que somos. É no diálogo que nós nos reconhecemos como sujeitos em construção.

Algo que consideramos relevante destacar, é que falar sobre um tema implica um olhar mais profundo acerca do que queremos tratar, um olhar para além do que a forma linguística nos revela. Quando fazemos este movimento, estamos rompendo com os limites do que está posto como tema e nos lançamos a um mergulho em nossas reflexões, capturando o que desejamos compreender em sua realidade concreta, na riqueza e complexidade das relações que foram estabelecidas. Ao tratarmos uma temática, é preciso fazê-lo a partir da compreensão do quanto ela é complexa e abrangente, mas com a humildade e o reconhecimento de que muito ainda temos que aprender, tanto de Paulo Freire quanto da educação de pessoas jovens e adultas. Desta forma, o texto será dividido em três momentos: O contexto da EJA no Brasil; O olhar de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos; O que significa termos uma educação popular de jovens e adultos.

1. O CONTEXTO DA EJA NO BRASIL

Por que falar de números? Porque eles nos revelam que a história da educação no

1 Texto elaborado a partir da palestra proferida por ocasião do Seminário Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - 100 anos com Paulo Freire, realizada no dia 07 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SWky-LFjdOo

2 Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Doutorado em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela UFJF. Professora do Departamento de Educação e do PPGE da Universidade Federal de Ouro Preto.

Brasil evidencia um processo tardio, lento e desigual. Comecei por me perguntar o que Freire diria hoje sobre a Educação de Jovens e Adultos, não apenas pelo desmonte que vem acontecendo nos últimos anos (mesmo considerando que a EJA é uma modalidade da EB), ou pelo retrocesso após a publicação, neste ano, das novas Diretrizes Operacionais para a EJA e nem pelo impacto da pandemia nas ofertas desta modalidade de ensino. Mas, olhando para os números que temos do último Censo. De acordo com o IBGE, e são dados de 2019, a taxa de analfabetismo caiu para 6,6%, e embora a gente possa considerar este número pequeno (no ano em que nasci a taxa era de 51%), este dado corresponde a 11 milhões de pessoas que possuem 15 anos ou mais e não sabem ler e escrever.

Esses dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019, e que foi divulgado no dia 15 de julho de 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E é importante lembrar que a concentração de analfabetismo tem idade, classe e etnia. A taxa de analfabetismo é mais alta ainda se restringirmos às pessoas de 60 anos ou mais (de idade).

Quase seis em cada dez analfabetos no país são moradores da região Nordeste, localidade onde houve ligeira piora no analfabetismo em relação ao ano de 2018, contrariando a tendência das outras regiões. A taxa de analfabetismo do Nordeste é mais do que o dobro da nacional: 13,9%, com 6,2 milhões de pessoas nessa condição. No Norte a taxa de insucesso escolar é maior, o que ocorre em virtude de trajetórias mais irregulares. Na região Sul, é de apenas 3,30%. Com estes números podemos dizer que o Brasil já está quatro anos atrasado em relação ao cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de reduzir a taxa de analfabetismo a 6,5% prevista para o ano de 2015.

Mas é importante associarmos esses dados com as matrículas na EJA: esses dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Um em cada 3 brasileiros não concluem o Ensino Médio. O levantamento feito por este órgão aponta queda de 7,7% no número de alunos na educação de jovens e adultos (EJA). Essa redução de matrículas aconteceu de forma similar no Ensino Fundamental (8,1%) e no Ensino Médio (7,1%). A tendência foi registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019, publicado em 31 de janeiro de 2020. A EJA tem 3.273.668 estudantes matriculados em todo Brasil.

Os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos e desses 57,1% dos estudantes é do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas.

É preciso compreender claramente o que esses dados sinalizam, o que eles têm a nos

dizer – precisamos olhar para a nossa realidade e inquiri-la, dialogar e perguntar: só assim encontraremos respostas e caminhos possíveis.

Esses são dados gerais, mas aqui trazendo Freire para este debate, é importante olharmos para os números da nossa região, município ou escola. Com que realidade trabalhamos? Quem são os sujeitos com os quais dividimos o espaço da sala de aulas? Que leitura eles fazem da sua realidade? Quais são os seus medos e os seus sonhos? O que eles e elas têm a nos contar sobre a sua trajetória de vida? Ouvi-los, não numa atitude assistencialista, paternalista, mas na compreensão de que não podemos seguir educando isoladamente, sem o outro, sem praticarmos a pedagogia da inclusão, que tanto nos provocou e ainda provoca Paulo Freire.

2. O OLHAR DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Mesmo morto há 24 anos, Paulo Freire vive e continuará vivendo não apenas no legado que nos deixou, mas em nós e naquilo que fazemos a partir das nossas lutas e enfrentamentos. Nesta seção quero trazer uma reflexão entrecruzada com as ideias freireanas e a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

A educação das pessoas jovens e adultas é um tema central na obra de Paulo Freire, pois ele vincula essa temática à questão da alfabetização e da pós-alfabetização, aqui compreendida numa perspectiva emancipatória, como um movimento de leitura do mundo. Ou seja, para Freire, todo trabalho de educação de adultos implica no desenvolvimento crítico da leitura do mundo, o que envolve um trabalho político de conscientização.

A partir dessas considerações iniciais, destacaremos algumas categorias as quais tomamos como eixos estruturadores do pensamento de Paulo Freire. Ao observarmos seus escritos, desde o seu primeiro texto Educação e Atualidade Brasileira, que foi sua Tese de concurso, e que mais tarde ele a transforma no livro Educação como prática de Liberdade, eles indicam categorias nas quais podemos nos apoiar para compreender o papel da escola e do(a) professor(a) numa educação que, à época de Freire tanto quanto agora, se precisa fazer transformadora e emancipadora.

Precisamos nos apropriar dessas categorias freireanas para melhor entendê-las, e assim fazendo nos apropriarmos do seu pensamento e, num olhar para a nossa prática, reconstruí-la a partir do que vamos conhecendo, analisando, vivenciando.

Vou aqui destacar três para iniciarmos o debate. A primeira delas, então, é este termo

que atribuímos a Freire (conscientização), mas que o Dicionário Paulo Freire, no verbete escrito por Ana Lúcia Freitas, vai dizer que "conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora" (FREITAS, 2016, p.88). E aqui temos um outro conceito chave "educação libertadora" ... para quê? Para quem? Ainda é necessária nos tempos de hoje?

Sobre o termo conscientização, Freire atribui sua origem à equipe no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e a sua difusão para a língua inglesa e francesa a Dom Helder Câmara. Esse relato encontra-se no texto Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (FREIRE, 1979, p.25).

Paulo Freire identificava a conscientização como um processo de criticização das relações consciência-mundo ou sujeito-mundo e este é um fator essencial quando nos colocamos como sujeitos, inseridos num contexto que é social e político, e do qual precisamos fazer uma leitura crítica, mas uma leitura que precisa ser social e histórica. O estar no mundo, segundo Freire (2005) nos chama a ler este mundo, e não podemos fazer uma leitura superficial e ligeira, ou mesmo parcial, mas uma leitura profunda que nos coloque conosco mesmo e com o outro, num movimento coletivo, enquanto classe. A leitura do contexto, da nossa realidade precisa se concretizar no coletivo, mediada pelo diálogo constante com o outro.

E olhando para esta categoria, no espaço da EJA, precisamos nos perguntar: o quanto tenho consciência do meu papel como educador(a) de jovens e adultos? Que espaço ocupo neste cenário? Como tenho levado meus alunos e alunas a tomarem consciência da sua presença na comunidade a qual pertence? Como a disciplina que leciono tem auxiliado meus alunos(a) nesta conscientização, e consequentemente, contribuído com uma educação que os liberte das amarras que os prendem nos dias de hoje: a mídia, as redes sociais e fake news? (sem aqui demonizar qualquer rede social, mas talvez reforçar o quanto esta crítica é importante nos dias de hoje).

Não é possível ensinar qualquer disciplina sem a plena consciência do espaço que ocupamos neste cenário (social, geográfico, histórico, político). A consciência de quem somos e do lugar que ocupamos na comunidade em que estamos inseridos é fundamental para uma educação mais libertadora, para a promoção de um aprendizado que represente emancipação e desenvolvimento pleno das nossas potencialidades.

Duas outras categorias, que considero importante agrupá-las nesta reflexão são a participação e o diálogo, intimamente relacionadas, e que parte da compreensão do princípio

que sem diálogo não há participação efetiva, numa perspectiva freireana.

O tema "participação" surge nos movimentos sociais que se intensificam a partir da década de 1970, tanto no Brasil quanto na América Latina (WEYH, 2016). Além de Paulo Freire, outros autores podem ser destacados pelos seus estudos sobre participação, como C.R. Brandão, Danilo Streck, Boaventura de Souza Santos. Existia, àquela época, um anseio em garantir a participação como direito, um desejo de se fazer presente nas discussões sobre diferentes aspectos que envolviam o bem-estar social.

No livro Política e Educação, Freire (2007) vai tratar da participação de uma maneira geral, mas também da participação no interior de uma comunidade. Para ele a participação era o exercício da voz, de ter voz e de poder expressá-la, de decidir em certos níveis de poder, enquanto um direito de todo cidadão e cidadã. Freire relacionava a participação à democratização das estruturas sociais.

As discussões acerca dessa temática são destacadas no livro Pedagogia da Autonomia, em que Freire (1997) relaciona a participação e a nossa vocação ontológica de intervenção no mundo. Freire acredita que somos seres históricos e sociais, portanto seres de ação e de intervenção no mundo. Não somos seres passivos diante da realidade na qual estamos inseridos, mas seres que atuam e transformam o seu mundo e o seu entorno.

No livro A educação na cidade, Freire (1991, p.73) argumenta que a nossa participação junto à sociedade não pode ser reduzida a uma colaboração simplesmente, mas "implica estarmos presente na História e não simplesmente nela estarmos representados". Nossa participação, em qualquer instância em que atuamos e vivemos, é o recurso que temos para romper com a tradição de uma sociedade elitista, excludente e no caso da Educação das pessoas jovens e adultas está relacionada à Educação Popular. Isto foi apontado por Freire e Nogueira (2007) no livro Que fazer: teoria e prática em Educação Popular. No texto apresentado por este livro, os autores apontam a participação enquanto processo pedagógico, para aqueles que nele estão envolvidos.

A participação, também, esteve presente nas ações de Freire quando ele assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo. E conhecemos bem os desafios enfrentados por ele na gestão de uma rede pública de ensino, uma das maiores, se não a maior no Brasil, à época.

Mas, hoje não enfrentamos questões menores. As políticas atuais foram construídas com muito pouca ou nenhuma participação, seja dos docentes e gestores educacionais, seja dos alunos ou da sociedade civil. Não se ouviu os educadores na construção de normativas

legais sobre o retorno às aulas, na construção das novas Diretrizes, na construção da BNC-formação, dentre outros. Não somos ouvidos e isto me leva a refletir sobre a pouca escuta que temos em relação aos nossos estudantes da EJA, jovens e adultos trabalhadores, que por uma trajetória de exclusão e de muita luta chegam hoje às nossas salas de aula, em sua maioria, no período noturno.

Por que nos negamos à escuta das experiências e saberes de alunos(as) da EJA? E aqui não deixo de reconhecer a importância das pesquisas que acolhem a voz desses sujeitos, mas coloco luz na nossa ação docente em sala de aula, na nossa prática cotidiana. Ou seja, o quanto temos proporcionado espaço para a participação efetiva dos meus alunos(as) em sala de aula?

E essas questões nos levam ao diálogo, categoria central num projeto pedagógico crítico e libertador, assim como proposto por Paulo Freire. No livro Pedagogia do Oprimido(2005), o autor fundamenta teoricamente as condições de um diálogo que ele qualifica como verdadeiro e vai falar, também, do papel deste diálogo para uma educação de fato libertadora e emancipadora. Ele vai dizer neste livro, lá no capítulo terceiro, que é através do diálogo que podemos olhar o mundo e a nossa existência como um processo, como um vir-a-ser, como algo em construção, como uma realidade em constante reformulação e reconstrução.

Para Freire (2005), o diálogo implica uma práxis social, porque é a confirmação da palavra dita e da nossa ação. Ele argumenta que o diálogo abre caminhos para se repensar a vida e a sociedade na qual estamos inseridos(as), e que ele nos leva a discutir nossa presença e nossa participação na transformação do mundo que nos cerca, com vistas a construirmos algo mais inclusivo e democrático.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1997) retoma a importância da postura dialógica e da prática da dialogicidade na sala de aula, enquanto parte de uma educação humanizadora. Mas, é preciso lembrar que o autor não se refere a qualquer diálogo. Freire nos chama para um diálogo entre iguais, não como uma concessão, não como uma ação de quem sabe mais com quem sabe menos, mas como um tempo/espaço de partilha, de ouvir e aprender, numa “abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios” (FREIRE, 1997, p.153), e ele vai dizer que esses são saberes necessários à prática educativa.

Esses são também saberes necessários ao exercício da democracia, que Freire sinaliza e defende em toda a sua obra, aprofundando a sua compreensão acerca do nosso

estar na coletividade e do nosso compromisso com a coletividade.

Políticas públicas se produzem com e não para as pessoas. E isto não tem acontecido, pois o que se observa é que há um grande desprezo pelas classes menos favorecidas, em especial nas políticas educacionais atuais. E quando falo em políticas, não me refiro apenas à legislação, mas às ações, como por exemplo de redução do número de vagas na EJA, fechamento de turmas, não há divulgação e nem chamada pública para matrícula na EJA (é importante reconhecer que há municípios e Estados que têm se comprometido mais com a EJA). Não temos feito o georreferenciamento na Educação e em especial na EJA, para conhecer as necessidades de cada localidade, a sua demanda potencial, e deixamos de lado a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, tão importante nas discussões de políticas públicas, ao localizar o número e o local onde se encontram, por exemplo, as pessoas analfabetas.

Enfim, todas essas faltas que aponto se devem à ausência de participação e de diálogo em todos os níveis, com todos e todas, com a sociedade em geral. A cada leitura de Freire, a cada livro lido e estudado, nos damos conta de uma categoria orientadora do nosso fazer pedagógico, da nossa ação docente. Não uma categoria simplesmente teórica, mas como uma chave que pode abrir infinitas possibilidades ou como um mapa que pode nos guiar no sentido de uma educação transformadora e mais comprometida com os nossos alunos e alunas.

3. O QUE SIGNIFICA TERMOS UMA EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS

Uma das formas de darmos concretude ao sonho de Paulo Freire é construirmos uma EJA pautada nos princípios da Educação Popular, ou seja, na realização de uma política nacional de alfabetização e educação de adultos que tenha a educação popular como referência. E sabemos que para isto falta vontade política, nosso problema não é econômico, mas político.

O que precisamos retomar em nossa luta e militância diária é de que esta é uma questão de direito, o direito de aprender em qualquer idade, lembrando que a Educação enquanto direito não prescreve aos 14 anos. Nossa luta segue na direção de auxiliarmos na compreensão de que o nosso direito é também o de termos mais que uma alfabetização apressada e superficial, mas uma alfabetização conscientizadora e libertadora; garantindo igualmente o direito a continuarmos fazendo a leitura do mundo, cada vez mais ampla e

carregada de sentidos ao longo dos anos de estudo.

Esses são princípios da educação popular apontados por Freire e que devem se estender à EJA, reconhecendo a importância desta modalidade de ensino no seio da família, no meio social e nas relações estabelecidas. Além destes aspectos, que já se configuram como fundamentais, é importante destacar o impacto positivo da oferta de escolas de EJA na produção e desenvolvimento da comunidade.

Para isto, é preciso (re)conceituar a EJA e pensá-la como um processo permanente de aprendizado (GADOTTI, 2014). Um processo que acontece ao longo da vida, de respeito aos conhecimentos construídos pelos nossos educandos(as), de respeito ainda às histórias e trajetórias de cada aluno(a) da EJA e, o mais importante, um compromisso com o diálogo e a participação de todos(as), sem lhes negar o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura, de sua história.

É preciso lembrar que o conhecimento é uma construção social e não uma mera assimilação de algo que preexiste ao sujeito. Não se aprende por transposição de conhecimento, mas pela harmonização e interconexão entre o formal e o não formal. Com Freire aprendemos que a educação é o ato de "estabelecer pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes tipos de saberes e de experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural" (GADOTTI, 2014, p. 18).

Precisamos de uma nova Política de Educação de Jovens e Adultos, segundo Gadotti (2014), que incorpore as importantes contribuições de Freire ao processo de produção de conhecimento que o autor citar como:

- teorizar a prática para transformá-la;
-reconhecer a legitimidade do saber popular e da pesquisa participante;
- harmonizar e interconectar o formal e o não formal;
- combinar trabalho intelectual com trabalho manual;
- reflexão com ação;
- conscientização e diálogo com transformação.

Paulo Freire compreendia a educação como um processo de conscientização e de libertação, e passou toda a sua vida a difundir essa ideia. E foi por meio dos seus escritos e de suas falas (que depois chegaram até nós pela escrita) que fomos compreendendo como poderíamos fazer isto, ou seja, como criar em sala de aula, ou em qualquer outro espaço educativo, um fazer pedagógico que fosse comprometido com o ser mais, que caracteriza homens e mulher, um "ser mais" comprometido com a consciência de quem somos e de

qual é o nosso papel na sociedade.

Ao longo dos anos, ele elaborou uma teoria do conhecimento que propõe a ruptura com as concepções elitistas e fatalistas da prática educativa, inspirando muitos educadores(as) progressistas pelo mundo afora, em escolas, universidades, sindicatos e associações diversas. O pensamento de Paulo Freire, suas reflexões, influenciaram programas de alfabetização de adultos em todo o mundo, a exemplo do Chile e de alguns países na África, um pensamento que se coloca como inseparável de uma necessária reflexão acerca da condição humana e, principalmente, sobre os aspectos políticos e sociais que são inerentes a esta condição.

Uma das cartas escritas por Freire, publicada no livro "Pedagogia da Tolerância", quando ele soube da morte do índio Galdino Jesus dos Santos, foi desprezada por ele e ficou inacabada. Ao organizar este livro com seus escritos, Nita Freire coloca este texto no início da obra, cujo título é "Da tolerância, uma das qualidades fundantes da vida democrática". Nesse escrito, que ficou inacabado, ele reforça a importância da utopia, da radicalidade e da tolerância enquanto qualidade de viver com o diferente, e não com o inferior. Este livro, assim como na tríade das primeiras Pedagogias (do Oprimido, da Esperança e da Autonomia), Freire destaca o que é central na sua obra: a necessária coerência entre o discurso e a prática, o diálogo como método educativo, o reconhecimento da educação enquanto ato político e, é claro, as implicações de tudo isto na transformação social.

Leonardo Boff, no prefácio que escreveu para o livro "Pedagogia da Esperança", afirmou que "toda a Pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação" (FREIRE, 2009, p.6), o que nos mostra que aprendemos uns com os outros, ensinamos uns aos outros, e assim nos fazemos parceiros e parceiras na construção coletiva da nossa história, da história do nosso país e da história do mundo. Assim devemos seguir, acreditando com Freire que mais importante do que "saber algo é nunca perder a capacidade de aprender".

Que possamos buscar juntos e juntas a construção de uma EJA comprometida com os princípios de uma Educação Popular Freireana, voltada para a conscientização, participação e diálogo, comprometida com a libertação, a tolerância, a solidariedade, a esperança e a autonomia, onde quer que nos coloquemos, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Que não nos falte indignação, compromisso e sonhos de um mundo que seja de mais amor e mais empatia. Que as nossas pedagogias e quefazeres estejam sempre empapados das ideias e pensamentos freireanos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 9ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 8ª Edição – revista e ampliada. Indaiatuba: SP: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, A. L. S. de. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WEYH, C. Participação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OUSADIA, ESPERANÇA E AUTONOMIA: INSPIRAÇÕES FREIREANAS PARA A DOCÊNCIA[1]

Mylene Cristina Santiago[2]

RESUMO

Este artigo discute a docência na perspectiva freireana partindo dos conceitos de ousadia, esperança e autonomia. Argumento que a obra de Paulo Freire ainda se faz atual e necessária no processo de formação docente e nos espaços educacionais, pois nos convoca a uma leitura de mundo com proposição de transformação. Em um cenário de hostilidade política e de crise provocada pela pandemia de covid 19, que impôs distanciamento social, agravando desigualdades sociais e ceifou milhares de vidas no Brasil e no mundo, assumir a ousadia, esperança e autonomia é uma proposta revolucionária. Proposta que nos convoca a repensar um processo educativo pautado em valores inclusivos, sugerindo a reinvenção da teoria freireana como ferramenta de reconstrução de nossos saberes-fazeres pedagógicos, enquanto ato político acompanhado da necessária amorosidade, em tempos de retorno às atividades presenciais nas escolas.
Palavras-chave: Paulo Freire. Docência. Pandemia.

Resumen

Este artículo analiza la enseñanza desde la perspectiva freireana basada en los conceptos de atrevimiento, esperanza y autonomía. Sostengo que la obra de Paulo Freire sigue siendo actual y necesaria en el proceso de formación del profesorado y en los espacios educativos, ya que nos llama a una lectura del mundo con una propuesta de transformación. En un escenario de hostilidad política y crisis provocada por la pandemia del covid 19, que impuso el distanciamiento social, agravó las desigualdades sociales y cobró miles de vidas en Brasil y en el mundo, asumir la audacia, la esperanza y la autonomía es una propuesta revolucionaria. Una propuesta que nos llama a repensar un proceso educativo basado en valores inclusivos, sugiriendo la reinvención de la teoría de Freire como herramienta para la reconstrucción de nuestro saber hacer pedagógico, como acto político acompañado del amor necesario, en tiempos de regreso al aula. actividades en las escuelas.
Palabras clave: Paulo Freire. Enseñanza. Pandemia.

1 Texto escrito por ocasião do Seminário Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - 100 anos com Paulo Freire, realizado no dia 16 de setembro de 2021.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_otEqvPeHM4

2 Doutorado em Educação pela UFRJ. Mestrado em Educação pela UFJF. Professora adjunta e vice-coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF e pesquisadora do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Nos últimos meses temos vivenciado um cenário político, econômico e social significativamente hostil, agravado pela pandemia de Covid-19, que nos impôs a necessidade de distanciamento social e que ceifou milhares de vidas no Brasil e no mundo. A obra de Paulo Freire se faz presente e atual para nos ajudar a compreender a realidade que se desdobra diante dos nossos olhos, alguns conceitos freireanos têm sido indispensáveis para nos ajudar a encontrar formas para superar os desafios que se apresentam, em virtude da simultânea crise política e pandêmica. Neste relato, elencarei os conceitos de ousadia, esperança e autonomia trazidos nas obras: Medo e ousadia – o cotidiano do professor; Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido; e, Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática docente.

Considerando que a teoria freireana sempre busca diálogo e contextualização, inicio a conversa mencionando um pouco de minha trajetória pessoal e profissional com Paulo Freire. Em 1995, tive o privilégio de ver Paulo Freire pessoalmente, na ocasião em que foi titulado pela Universidade Federal de Juiz de Fora como professor doutor honoris causa. Esta ocasião foi muito importante para as/os professores/as de Juiz de Fora que têm importantes relatos e lembranças sobre a experiência que nos reuniu, no Cine Teatro Central, para nos deleitar com suas palavras.

Desse momento em diante, passo a refletir sobre o conceito de dodiscência na condição de estudante e professora da educação básica e do ensino superior. Tenho a sensação que na perspectiva freireana professoras/es e alunas/os não são sujeitos isolados, mas são pessoas que se constituem na relação professor/a-aluno/o, denominado de dodiscência, que implica na relação indissociável entre ensinar e aprender. O conceito de dodiscência atravessa minha vida pelas lembranças das/os mestras/es que me constituíram enquanto pessoa e profissional, processo este que ultrapassa os conteúdos disciplinares e se vincula a atitudes, diálogos, situações e experiências únicas estabelecidas em cada encontro entre pessoas nos diferentes papéis em que se encontram. Não posso deixar de mencionar o caráter formativo que os discentes trazem para a minha vida pessoal e profissional, independente de se apresentarem como crianças, adolescentes e adultos, de fato todos somos aprendentes e ensinantes em nossa caminhada.

Paulo Freire se faz presente nos processos de pesquisa e extensão, de modo a apoiar na construção de pontes, metáfora de grande significado, que me permite dar conta de que

muitas vezes nossas práticas educativas se constituem em cercas e muros que podem impedir ou impossibilitar o que Freire chama de vocação ontológica do ser humano, que representa o conceito de "ser mais", no sentido de transpor os supostos limites representados pelas desigualdades socioculturais. Importante salientar que ensino (dodiscência), pesquisa e extensão são atividades interdependentes para a professora em qualquer etapa ou nível de ensino, pois ensinar envolve relação com o outro, subentendendo a presença da pesquisa enquanto reflexão sobre a prática e extensão como relação com a comunidade.

As reflexões sobre a obra e os conceitos freireanos que sustentam nossas práticas guardam relação com nossa visão de mundo. Como compreender a expressão: a leitura de mundo precede a leitura da palavra? Creio que essa questão será o pano de fundo para buscar compreender os conceitos de ousadia, esperança e autonomia na docência em Paulo Freire, principal proposta deste artigo.

OUSADIA, ESPERANÇA E AUTONOMIA: CONCEITOS A SEREM REINVENTADOS CONTÍNUA E COLETIVAMENTE

Buscarei dialogar com a docência a partir do conceito de ousadia, esperança e autonomia, partindo de três obras: Medo e ousadia, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. A ousadia é um conceito que perpassa toda a obra e vida de Paulo Freire, que ao buscar coerência entre teoria e prática, ciente dos desafios e de inúmeras críticas sofridas ao longo de sua existência, buscou resistir ao medo e propor uma pedagogia cuja tônica é a transformação social. O conceito de esperança é construído a partir da vivência da dor, medo e exílio. Justamente quando nossos valores, crença e existência são ameaçados ou negados, torna-se importante criar a pedagogia da esperança, enquanto antídoto para re-existir. O conceito de autonomia, por sua vez, é traduzido na obra Pedagogia da Autonomia como saberes necessários à prática educativa. Obra que precisa ser lida, discutida e entendida por todos/as educadores/as, à medida que trata de uma proposta que discute a ética dos saberes/fazeres docentes, reafirmando o compromisso político da tarefa de educar homens e mulheres em um processo que implica na percepção que a mudança é possível e que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A experiência de leitura dos livros de Paulo Freire precisa ser iniciada de forma atenta ao sumário de cada obra. O desejo de dialogar está presente em seus textos, escritos através

de cartas e perguntas, estabelecendo a dialogicidade que sustenta sua práxis. O sumário do livro Medo e ousadia apresenta sete capítulos, constituídos a partir das seguintes questões:

> Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social? 2 Quais os temores e os riscos da transformação? 3 Existe estrutura e rigor na educação libertadora? As classes dialógicas tornam iguais os professores e os alunos? 4 O que é "método dialógico" de ensino? O que é uma "pedagogia situada" e o empowerment? 5 Existe uma "cultura do silêncio" nos EUA? Os alunos norte-americanos, vivendo numa democracia abastada, precisam de "libertação"? 6 Como podem os educadores libertadores superar as diferenças de linguagem existentes entre eles e os alunos? 7 O sonho da transformação social: como começar a segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos? (FREIRE; SHOR, 2013, p. 4).

O livro trata de um diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor (2013) que, embora discuta a educação no contexto norte americano, as temáticas/questões revelam a atualidade de sua obra, que transcende realidades locais, buscando discutir problemas educacionais que assumem caráter global, tais como a tensão de nos assumir como educadores/as libertadores/as que lutam por uma educação compromissada com a mudança social; reconhecer as relações de poder subjacentes ao sistema educacional; compreender os riscos e os temores da transformação; superar as diferenças culturais e de linguagem entre docentes e discentes, entre outros temas ainda não superados em nosso contexto sócio educacional.

Patrono da educação brasileira, desde 2012, Paulo Freire é respeitado e admirado nacional e internacionalmente e, simultaneamente, combatido e difamado por fake news e projetos conservadores, que o acusam pela baixa qualidade da educação brasileira. A título de exemplo, menciono o programa escola sem partido, que reivindica uma escola que adote uma perspectiva neutra, afirmando se tratar de uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

Para Paulo Freire a educação é assumidamente política e ideológica, instrumento de transformação social e de conscientização sobre relações de poder existentes em nossas práticas socioculturais. Em tempos de barbárie, negação de direitos, negacionismo da ciência e fake news, a teoria freireana é uma ferramenta de insurgência pela garantia de pactos civilizatórios e direitos humanos historicamente conquistados.

A educação tem um forte papel no processo de mudança social, todavia é perceptível

que a busca pelo novo traz risco e medo, toda mudança representa saída da zona de conforto. É exatamente na contradição, medo e ousadia que somos convidados a assumir nosso papel no processo de transformação das barreiras estruturais conhecidas e, por vezes, naturalizadas. Ao contrário do que alguns críticos levianos acusam, Paulo Freire evoca rigor metodológico e pesquisa no ato de ensinar, assim como aborda a importância do equilíbrio entre autoridade e liberdade na ação educativa. Afirma que o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.

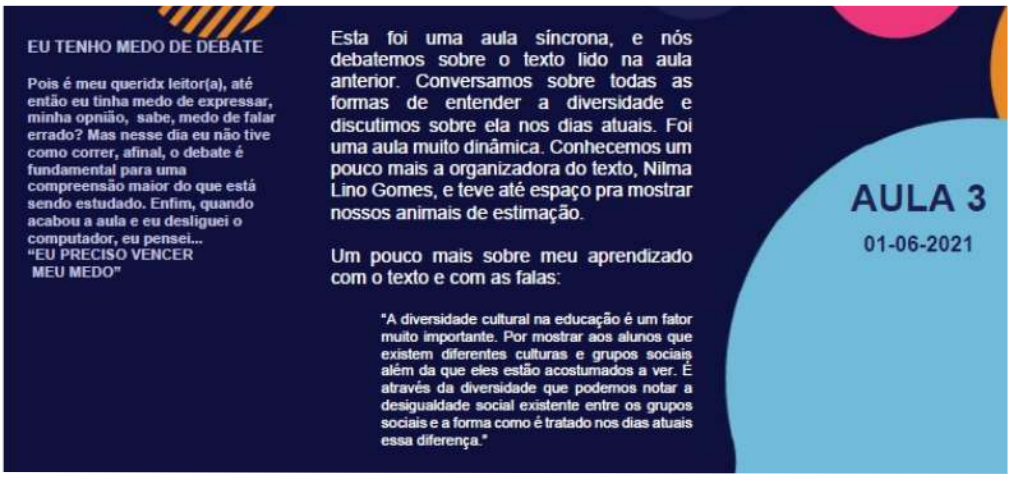
Ao compreender a importância do diálogo na teoria freireana somos convidados a repensar nossas práticas pedagógicas, à medida que diálogo está relacionado com participação, que tipo de proposta ou atividades convidam os discentes a participarem e a dialogarem com os conteúdos a serem aprendidos? Importante salientar que nossas experiências formativas ajudam a constituir nossas práticas, difícil construir práticas libertadoras através de atividades que não estimulam a participação e a produção de propostas contextualizadas com as experiências e contextos diversos.

Em cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense, instituição em que lecionei até o ano de 2017, tive contato com estudantes de diferentes licenciaturas e dos cursos de Biomedicina e de Nutrição, que me permitiram a experiência de vivenciar seminários com o livro Pedagogia da Autonomia. Estimulados a ler Paulo Freire a partir de suas vivências e contextualização, os estudantes construíam leituras que permitiam produzir propostas e projetos com notória concepção de extensão comunitária. Penso que é exatamente neste ponto que Paulo Freire compreende os saberes necessários à prática educativa, ou seja, criar intervenções e propostas que possibilitem transformar sentidos e conhecimentos em saberes culturalmente situados, prática que pode ocorrer em qualquer etapa do ensino.

Nos últimos meses vivemos o desafio do ensino remoto emergencial, em virtude do isolamento social, de uma hora para outra tivemos que nos adaptar aos ambientes virtuais. As salas de aula se tornaram telas de computadores e as interações interpessoais sofreram mudanças substanciais; a relação olho no olho se torna distante, muitas vezes reduzidas a uma imagem congelada do discente que pode ou não estar presente. Sem superar as barreiras estruturais existentes nos espaços físicos, nos vimos pensando em estratégias para fazer com que conteúdos disciplinares e saberes, em seus diversos formatos e complexidades, chegassem aos discentes da educação básica e do ensino superior.

Muitas experiências bem sucedidas ocorreram durante esse período, a título de exemplo, menciono a experiência com a produção de portfólios, que consiste no relato de aprendizagem de cada aula, com possibilidade de destacar impressões e contextualizações sobre os temas e conceitos em discussão. Essa proposta permitiu estabelecer uma relação mais próxima com cada discente e compreender seu movimento de construção e conhecimento e participação na disciplina. Para além da produção do portfólio, foi realizada a elaboração de um memorial que buscava relacionar a trajetória escolar e de vida do discente com as temáticas da disciplina Educação e Diversidade. Esta tarefa permite estabelecer uma relação contextualizada e dialógica por favorecer que o discente repense e identifique eventos que tenha vivenciado ou presenciado situações de inclusão/exclusão em virtude de deficiência/diferenças. Outro recurso utilizado foi a realização de estudos colaborativos através de seminários com temáticas voltadas para a diversidade no cenário da pandemia. Embora conscientes da importância das relações presenciais e pessoais, tais estratégias permitiram diálogo, participação e interação na sala de aula virtual, conforme expressa um discente em sua página do portfólio (imagem 1).

Imagem 1 – Portfólio Vitor



Fonte: acervo da autora

Os portfólios dos discentes retratam sentidos que vão sendo construídos ao longo da disciplina e permitem expressar sensações e percepções que envolvem o processo formativo no ensino superior, experiência nova para discentes do primeiro período. No relato apresentado na imagem 1, o discente chama atenção para o medo do debate. Na perspectiva de Freire (2013), o educador libertador precisa estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. A questão se pauta também no estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Nas palavras de Freire (1980, p.69). “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que

não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados."

A práxis freireana está presente nas escolas e universidades? Sabemos que no processo de formação inicial e continuada os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação. No entanto, o pensamento de Paulo Freire parece transversalizar os processos formativos, à medida que seus conceitos e pensamentos são recorrentemente citados.

Em 2014, realizamos uma pesquisa com 215 estudantes de licenciatura na Universidade Federal Fluminense/Niterói, com o objeto de conhecer como os estudantes articulam o processo de formação docente com os desafios e possibilidades associados às diferenças no contexto educacional. A partir da pergunta: 'Que saberes/experiências podem contribuir com práticas pedagógicas que contemplem as diferenças em sala de aula?'

As respostas dos estudantes nos permitiram identificar três categorias principais: trajetória acadêmica e processo de formação dos licenciados (saberes experienciais); articulação entre culturas e práticas pedagógicas no cotidiano escolar (saberes culturais, saberes curriculares e disciplinares contextualizados); e, consciência sociopolítica dos licenciandos em relação ao contexto sociocultural dos estudantes (cultura discente e sensibilidade docente).

Entendemos a formação docente em um processo multidimensional, que não se limita ao conhecimento teórico e técnico, mas requer consciência política e vivência sociocultural, ou seja, saberes experienciais, para que as práticas pedagógicas se convertam em situações escolares cotidianas que expressem sensibilidade intercultural e reconhecimento das diferenças entre os estudantes como recurso pedagógico (SANTIAGO, AKKARI, 2014).

Tais saberes fundamentam o processo de inclusão em educação, que está associado ao processo de identificação e superação de barreiras à participação e à aprendizagem. Importante destacar que tais barreiras podem ser enfrentadas por qualquer membro da comunidade escolar e acadêmica, que inclusão é um esforço coletivo na busca de reconhecimento das diferenças enquanto possibilidade e oportunidade de enriquecimento curricular e existencial. A teoria de Freire dialoga com a perspectiva de inclusão em seu aspecto ético e estético que fundamenta os saberes necessários à prática docente, que implica disponibilidade ao diálogo, respeito aos saberes dos educandos, convicção de que a mudança é possível, saber escutar, querer bem aos educandos, entre outros princípios.

Para Freire o ato de ler o mundo é um ato de conhecimento, que transcende técnicas e transferência de conhecimento. Nas suas palavras: “através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é, como é o contexto político e histórico em que se insere” (FREIRE, 2013, p. 23).

Diante das questões trazidas por Freire, nas circunstâncias atuais, vale a pena questionar nossas vivências durante a pandemia, que registrou e continua a registrar a perda de milhares de vidas humanas, colapso na economia e cenário político incerto, entretanto, podemos considerar que o espaço virtual ganhou lugar nos processos formativos e de ensino-aprendizagem. Inúmeros eventos formativos têm ocorrido no espaço virtual desde o início da pandemia, de modo a demonstrar que as atividades virtuais encurtam espaços e permitem a participação de pessoas de diferentes continentes em um único evento. Pessoas pouco familiarizadas com as plataformas e redes sociais virtuais viram-se impelidas a superar desafios digitais e de acessibilidade virtual. Educadoras/es têm se empenhado continuamente para transpor barreiras físicas e oferecer ensino de qualidade aos estudantes. Redes de ensino buscaram repensar seus currículos e oferecer processos formativos através de lives e outras propostas virtuais. O que acontecerá no pós-pandemia? Queremos recuperar o sistema educacional que tínhamos antes? Teremos um “novo normal” na esfera educacional e social? Passaremos a conviver com o ensino híbrido? Como lemos o distanciamento social durante a pandemia? O retorno às escolas representa o fim do isolamento social? Como eram as relações antes da pandemia? Quais mudanças são necessárias no contexto da escola? Essas são reflexões necessárias frente ao desafio de retornar às atividades presenciais após quase dois anos de distanciamento.

Nesse contexto, o projeto de extensão Acessibilidade Curricular: o desenho universal para a aprendizagem, que havia sido iniciado duas semanas antes da pandemia se tornar uma realidade, precisou ser reorganizado para discutir e criar proposições com base em princípios potencializadores de estratégias de ensino e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação.

Inicialmente, o público alvo dessa proposta foi constituído por professores, alunos e demais atores das escolas públicas de educação básica envolvidas no projeto, todavia em um contexto de mudanças e uso de tecnologias digitais como possibilidade de encontros e continuidades, tivemos que reinventar nossas práticas e estratégias, o que corroborou, diante desse cenário tão atípico, com o surgimento do ACINC (Acessibilidade Curricular e Inclusão), dois projetos distintos, que de forma colaborativa, se unificaram no desafio de

buscar respostas, em conformidade com o novo cenário apresentado.

Os mencionados projetos, de forma colaborativa, têm proposto atividades e diálogos propositivos, sobre contexto de retorno às aulas presenciais e novas questões têm surgido no que tange às barreiras existentes antes da pandemia. Como recomeçar? Que escola queremos? Espaço de encontro e de amizades. Espaço de acolhimento. Espaço de troca com as diferenças. Espaço de respeito e esperança. Espaço para praticar o conhecimento (ACINC/UFJF, 2021).

O retorno às atividades presenciais representa o momento de contextualizações e produção de significados e sentidos entre todos os segmentos da escola. É momento de acolhimento, trocas de experiência e reinvenção da função docente, da escola e das interações que nela ocorrem. Mais do que nunca parece importante reinventar ou incorporar a teoria de Freire no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há grandes tarefas a serem feitas, mesmo diante das dúvidas e incertezas é necessário apostar nos conceitos de ousadia, autonomia e esperança, que se faz presente, sobretudo, a partir dos inúmeros questionamentos apresentados ao longo desse texto. Educação é sempre um ato político, que na perspectiva aqui dimensionada, representa a luta contra a barbárie, a toda e qualquer forma de discriminação.

A ousadia é um conceito que nos direciona a superação do medo de mudanças, na crença de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que não está pronto, sendo, portanto, passível de transformação. De modo similar, se faz necessário reconhecer nosso inacabamento, que nos traz possibilidades de aprender a pensar e fazer diferente, mesmo sabendo que sempre haverá riscos e ameaças.

O que seria autonomia? Sabemos que para Freire ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Não existe resposta única para nenhuma pergunta deste modo é possível compreender que autonomia envolve decisão e discernimento, busca constante da vocação ontológica do ser humano, ou seja, o desejo de ser mais.

Por fim, se faz necessário resgatar a esperança, do verbo esperançar que se distancia do verbo esperar, que nos convida à construção de inéditos viáveis e processos colaborativos, que podem transformar utopia em realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Universidade Federal de Juiz de Fora. **ACINC:** Projeto de extensão de acessibilidade curricular e Programa Incluir. Juiz de Fora, 2021.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor**.** 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. **Epistemologia Freireana:** dimensão crítico-dialética na formação docente. In: Epistemologias da Docência Universitária.1 ed. Curitiba: CRV,

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA PERGUNTA[1]

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo[2]

Agradeço o convite da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. É uma alegria poder falar sobre Paulo Freire, neste seu centenário, com professoras da Educação Básica. É a primeira vez que eu faço uma fala com o tema Paulo Freire e a Pedagogia da Pergunta. Eu que venho me debruçando sobre Paulo Freire já há um tempo, na verdade, há bastante tempo. Minha fala está embasada no livro que se chama justamente Por Uma Pedagogia da Pergunta.

Nós estamos muito acostumados a ouvir sobre Paulo Freire a partir de seus livros mais conhecidos: Pedagogia da Esperança, Pedagogia do Oprimido, que é o primeiro que se torna mais popular, Educação Como Uma Prática de Liberdade, Alfabetização e outros.

Quero compartilhar com vocês ideias do livro que é, na verdade, uma conversa de Paulo Freire com o Antonio Faundez, filósofo chileno. Considero que nesse livro, nessa conversa de Paulo Freire com Antonio Faundez, estão as bases do que o Paulo Freire considera uma pedagogia crítica, uma pedagogia da transformação, uma pedagogia dialógica.

Vejam que o título é muito instigante. É uma reflexão filosófica, mas é uma reflexão de bom alcance para todo mundo que quiser ler o livro. Eu recomendo, é um livro de 1985 e uma conversa belíssima em que eles discutem a sociedade que a gente vive, os processos de colonização, o que é a Democracia. São questões do mundo, que importam para nossa atuação política. É um livro de formação política. Paulo Freire, que considera a Educação como ato político, nesse livro, assim também como em Pedagogia do Oprimido, discute a atuação política e a construção de uma pedagogia transformadora, que não se restringe ao ato educativo dentro da escola. Mas uma pedagogia que pode ser pensada para o mundo sindical, que pode ser pensada para o processo de se educar numa democracia, em qualquer setor da vida social.

Então considero um livro de ideias muito abrangentes, muito valorosas.

1 Texto elaborado a partir da palestra proferida por ocasião do Seminário Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - 100 anos com Paulo Freire (1921-2021), realizada no dia 30 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=msmD2vVo30M

2 Pós-doutorado - University of London, King's College.Doutorado e mestrado em Educação-Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada IV da Universidade Federal de São João Del Rey.

Recentemente, minha aluna Krishna, defendeu uma dissertação muito embasada nesse livro. Uma dissertação sobre a questão do lugar da pergunta na sala de aula de Geografia, nas aulas de Geografia em Educação de Jovens e Adultos. Eu trouxe um pequeno diálogo retirado da pesquisa dela, para ilustrar mais à frente. Eu espero que vocês gostem e aqueles que não tiveram a oportunidade de ler que busquem esse livro de Freire e Faundez.

Como sempre faço, levanto algumas perguntas, para fazer jus à própria ideia da nossa apresentação de hoje, que irá guiar a minha fala com vocês, a minha conversa com vocês. Então qual o lugar da pergunta no processo educativo, segundo Paulo Freire? Quais seriam os princípios e as características de uma Pedagogia da Pergunta? Qual a relação entre a Pedagogia da Pergunta e a formação crítica? Qual a relação entre a Pedagogia da Pergunta e a Democracia? Esta Democracia que vem nesses últimos anos, nesses anos recentes, sendo tão atacada no nosso país e no mundo.

Então seguimos. Não tenho a pretensão de responder por completo nem de forma fechada essas perguntas que o livro trata muito bem. Eu tenho a pretensão aqui de lançar algumas ideias a partir das ideias desses dois grandes autores, especialmente das falas do Paulo Freire no livro, que possam fazer links com aquilo que vocês já conhecem do autor. Aproveito para parabenizar esse ciclo de seminários, não é um evento curto, é um evento bastante longo e a cada mês é uma faceta a mais na discussão de Paulo Freire. Portanto, como eu não sou a primeira a falar, vocês já têm aí uma estrada percorrida e podem estabelecer as conexões que conseguirem e que sejam significativas.

Falas que eu recolho, por exemplo, do Antônio Faundez na conversa com Paulo Freire, em que ele vai falar sobre a pergunta. E embora eu esteja aqui identificando quem disse essa fala, eu quero dizer que essa é uma ideia compartilhada pelos dois. É um livro de ideias bastante coesas. São ideias bastante consensuadas entre os dois. Não há ali grandes conflitos na forma de pensar, são pensadores com uma perspectiva muito próxima e o Paulo Freire reconhece, no filósofo Antônio Faundez, um grande pensador que contribui para ele próprio pensar o processo pedagógico e a Pedagogia que ele se propõe a continuar construindo, lembrando que isso é da década de 80.

O Faundez vai dizer “a pergunta é a base do processo democrático”, veja só essa afirmação que já nos coloca a pensar o que nós vivemos hoje. Se a pergunta é a base do processo democrático e a gente hoje está considerando que a Democracia tem sido tão atacada, o que está faltando? Está faltando o espaço da pergunta? Está faltando o espaço da voz dos sujeitos nas instituições? Nos espaços em que a gente pode exercer nossos direitos

livremente? Está faltando o lugar da pergunta? Se a gente está recebendo respostas muito prontas, é sinal que a Democracia não está indo muito bem. Porque eu concordo com essa afirmação do Faundez de que a pergunta é a base do processo democrático. Porque é a pergunta que nos faz pensar e que nos faz compartilhar as nossas ideias coletivamente, abertamente e de forma dialógica, num espaço em que todos têm o direito à pergunta e não somente alguns. Então esse é o primeiro ponto que gostaria de trazer para vocês antes de entrarmos propriamente no processo educativo escolar.

Se estamos falando de Educação Pública, devemos sempre falar de Educação Pública de base democrática. Se a Educação é Pública e é um bem público, não caberia, e essa foi a luta de Paulo Freire, não caberia uma Educação de base autoritária. A Educação deveria se constituir como um espaço de formação e de atuação democrática. Ao mesmo tempo que se aprende o que é Democracia, também se atua democraticamente. Então a pergunta seria a base desse processo, o espaço da pergunta.

Faundez vai dizer: “mas por que a pergunta é a base do processo”? Porque quando se pergunta, quando alguém pergunta, quando alguém se questiona num determinado espaço social, a gente convida o outro ao diálogo. Quando você pergunta, é porque você está querendo conversar, é porque está querendo discutir. Você está querendo refletir, você está querendo avançar no seu processo de conhecimento. Então ele vai dizer: “se instaura uma relação dialógica que é fundante do próprio processo de conhecimento”.

Então vejam o espaço da pergunta, a pergunta é base para a Democracia, para o processo democrático e para o processo de conhecimento. Dois processos que envolvem a Educação. Porque a Educação nada mais é que um processo de conhecer pela mediação do outro que é docente com vistas à uma transformação da sociedade, e a transformação do outro. E esse processo só vai acontecer nessa perspectiva, se ele for democrático. E para ser democrático, há que se perguntar, há que se instigar a pergunta, há que se instigar a curiosidade epistemológica de que Paulo Freire tanto fala.

Diz o Faundez “todo o conhecimento começa pela pergunta”. Ou seja, não há a possibilidade de se conhecer sem se perguntar. Não é recebendo uma resposta pronta que o sujeito passa a conhecer. O conhecimento é justamente aquilo que acontece, aquele processo que decorre da construção da pergunta. Então a gente sempre diz que as crianças pequenas perguntam muito. Por que perguntam muito? Espontaneamente perguntam muito. Porque estão em pleno processo de construção do conhecimento. Seja na escola, seja fora dela. Não podemos permitir que a escolarização apague esse desejo de pergunta,

apague essa prática da pergunta nos sujeitos. E o que a gente, segundo Paulo Freire observa, é que à medida que a Educação vai se aprofundando, a pergunta vai saindo de cena e a resposta pronta vai entrando em cena.

Eu disse que a pergunta instiga a curiosidade epistemológica. Paulo Freire diz que a pergunta "instaura uma relação ensino-aprendizagem em que os interlocutores ocupam uma dupla condição: de ensinar e de aprender". Segundo Paulo Freire, no processo de ensino-aprendizagem tanto o aluno quanto o docente/educador, ensina e aprende ao mesmo tempo. Em algum momento do livro, ele vai dizer também nos outros livros, que quando a gente abre espaço para a pergunta do aluno, a gente está disposto a descobrir, inclusive, que não conhecemos. Aprender com aquela pergunta da criança, com aquela pergunta do aluno jovem, adulto, criança, em qualquer idade. Então a capacidade de perguntar não tem idade. A capacidade de perguntar é inerente ao sujeito cognoscente. Então é esse o material de trabalho da Educação. É justamente manter, instigar essa curiosidade epistemológica que todos os sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, têm e desenvolvem na cultura que eles estão inseridos.

Por que a pergunta é importante em qualquer instância da sociedade. Porque as certezas que a gente tem podem sim ser abaladas com perguntas. Não é com respostas prontas. As respostas prontas querem afirmar verdades prontas, certezas prontas. Não, a pergunta tem a capacidade de abalar as certezas que eu tenho. E isso por si só já é muito importante. Isso por si só já justifica uma Pedagogia que vá nessa direção para possibilitar esse aprofundamento na construção do conhecimento dos sujeitos no desenvolvimento dos sujeitos.

A verdade, quando a gente trabalha com essa ideia da Pedagogia da Pergunta, vai ser sempre histórica, contextual, provisória, é um termo que a gente usa muito, a gente que faz pesquisa. Então a verdade, ela não é uma definitiva. A certeza, essa certeza que poderia ser a verdade entre aspas, pode ser abalada amanhã. Hoje pode ser tomada como a verdade, mas amanhã pode ser abalada dentro do mesmo contexto. Então essa verdade é sempre provisória, é sempre contextual, depende do tempo histórico em que a gente vive.

Vocês devem estar observando quantas verdades sobre o Coronavírus já foram abaladas desde o início da pandemia. Inúmeras, inúmeras. Todas as verdades sobre o Coronavírus são absolutamente provisórias. Só quem tem certeza sobre o Coronavírus é esse governo que está aí. Esse governo que diz que existe um kit que cura o Coronavírus, apesar e a despeito de toda não comprovação científica dessa mentira inculcada na cabeça

das pessoas como verdade. Então a verdade é sempre contextual, é sempre provisória na Ciência e fora dela, na Educação Escolar também deveria ser.

É bom que a gente, enquanto professor, duvide ao máximo daquilo que a gente está afirmando. Não é bom, como professor, a gente ter verdades prontas que vão ser passadas às crianças. É sempre bom saber que isso que a gente passa hoje, que está no livro didático, que está no texto da política que estou seguindo, pode alterar-se daqui a pouco, daqui a poucos anos, daqui uma década.

Então esses são princípios muito importantes para uma Pedagogia da Pergunta. Paulo Freire vai dizer: "há uma relação forte entre palavra e ação – os sujeitos devem descobrir no processo de formação esta profunda relação". Porque isso está ligado com o que o Paulo Freire vai dizer, e eu trago mais a frente, não é a pergunta pela pergunta. Não é uma pergunta no sentido retórico como uma tempestade de ideias abstratas não. É pergunta sempre em direção a uma ação. Perguntas, ou ideias ou palavras que a gente utiliza sempre na relação com essa perspectiva de ação. Não devemos nunca perder de vista isso. Senão a gente vai ficar simplesmente fazendo perguntas retóricas. E não é disso que se trata.

Ele faz uma crítica no livro e é interessante, vejam, ele está falando em 1985, eu tenho certeza que a gente já avançou muito. As nossas pesquisas indicam, a gente tem avançado. Mas talvez a gente ainda não tenha avançado o suficiente. Ele vai dizer "as escolas ora recusam as perguntas", bom não é hora, espera aí menino, não é hora de perguntar. Vamos ouvir ou copie do quadro, façam exercício, agora não é hora de perguntas. Ou então burocratizam o ato de perguntar. Criam lá um espaço delimitado, agora é hora da pergunta e depois disso nada mais acontece.

Então a pergunta deve ser a base, ela não é um momento específico que você insere na aula. Não é começo da aula, nem é assim delimitado que de nove às dez a gente vai permitir que pergunte e depois não mais. Então essa fala do Freire está muito aqui calcada numa análise que ele faz da Educação Escolar, quando ele vai dizer que não é simplesmente introduzir no currículo o momento das perguntas. As perguntas devem ser a base da dinâmica da aula. Sempre instigar o aluno a perguntar, a duvidar inclusive do que ele está falando. A duvidar do que eu mesma estou falando. O próprio processo de aprender a perguntar é o que importa. É muito educativo. Muitas vezes, a gente tem mais facilidade de dar uma resposta pronta de acordo com o que está no texto, do que a gente viu anotado no quadro da aula do que pensar sobre aquilo e levantar perguntas.

Tem uma atividade que eu costumo dar para os meus alunos na graduação que é a

seguinte: Leiam o texto e façam perguntas a ele. Que perguntas vocês acham que esse texto está respondendo? Por quê? Porque a coisa mais difícil que eu encontro na formação de professores é fazer com que eles aprendam a perguntar, a se perguntar, a perguntar aos textos. A perguntar e a duvidar daquilo que eles recebem como conhecimento pronto. Então, o ensinar a perguntar seria a base do processo educativo. Não simplesmente burocratizar e criar o horário da pergunta.

Paulo Freire vai dizer que a Pedagogia da Resposta que ele contrapõe à Pedagogia da Pergunta, é uma Pedagogia da adaptação ao mundo, da adaptação a esse contexto que você vive e não da criatividade. Essa Pedagogia da Resposta não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Ele diz: “Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”. Veja que fala bonita essa do Freire contra uma Pedagogia de respostas prontas. Então podemos pensar numa Pedagogia da criatividade, numa Pedagogia que estimula se arriscar a reinventar-se, a inventar-se.

Com isso, então, eu quero dizer da minha alegria de ver uma rede toda parada para ouvir sobre essas coisas, uma rede que está voltando ao ensino presencial a partir de um trabalho duro que todas vocês fizeram no ensino remoto, que tiveram que fazer isso que Freire disse, se arriscar, se reinventar, se inventar, diante de um novo absolutamente desconhecido de todos e todas nós.

Assim, eu rendo uma homenagem a todos da Educação Básica da rede municipal de Juiz de Fora e de todo o Brasil, porque vocês fizeram isso que o Paulo Freire disse aqui. Vocês arriscaram-se, vocês se reinventaram para dar conta da tarefa mais árdua do séc.XXI, vocês fizeram e estão fazendo história. Não negaram o que é próprio da existência humana, que é o risco, arriscar-se e não se conformar, não se alienar da realidade e não simplesmente se adaptar, ficar no lugar de conforto. Vocês foram obrigados a saírem da zona de conforto e enfrentaram com dignidade esta bela tarefa de educar remotamente. Com isso, a gente inverte a lógica da educação bancária de que Paulo Freire tanto fala, pois o ponto de partida não é mais a resposta do professor, porque nós temos muitas respostas.

O professor é um sujeito que passou a vida se formando para dar respostas e a sociedade cobra do professor quando ele não dá a resposta que ela gostaria, ou que se consideraria como correta. Mas nós precisamos nos movimentar cada vez mais para ser o professor que pergunta, que estimula a pergunta e não aquele que tem a resposta pronta. Então, o ponto de partida seria, de acordo com Freire, na pedagogia da pergunta, a pergunta do aluno. Evidentemente, o professor também vai produzir perguntas e respostas e aí não há

como negar o erro como parte constitutiva deste processo.

Na pesquisa que coordeno, o grande desafio, dentre outros das professoras no ensino remoto, foi fazer com que as famílias percebessem que o erro das crianças podia ficar errado, porque fazia parte do processo educativo e os pais não aceitavam. São muitos os relatos dos pais que passaram por uma escolarização e aprenderam que erro é pra ser evitado. Vários pensadores, além de Freire, diziam desde os anos 60 que se a gente abre o espaço da sala de aula para que o aluno pergunte, temos que encarar o erro desse aluno como parte do processo e respeitá-lo, levá-lo a perceber suas limitações, para que ele possa construir o conhecimento com o nosso suporte, com a nossa mediação. Então o erro não vai ser evitado, porque é parte do processo. Diz Freire que a repressão à pergunta, é a repressão ao ser por inteiro. Vejam que é uma perspectiva filosófica fundamental.

O que é o ser humano para Freire? Não é o ser humano que responde, é o ser humano que pergunta, é isso que nos distingue dos animais, a nossa capacidade de pensar e perguntar o tempo inteiro sobre o porquê das coisas, sobre o mundo que a gente vive, para onde a gente vai. O que devemos fazer a cada momento, por que as coisas são assim ou assado? O que significa esta palavra ou o que significa aquele conceito? Porque quando a gente se abre para conhecer o ser nesta perspectiva, devemos estar abertos para uma coisa: eu posso não saber muita coisa. É abrir-se para uma percepção! Como diz Freire: somos incompletos. Só nos completamos provisoriamente e é na relação com o outro que a gente se completa. E a relação com o outro envolve a interlocução e a pergunta. A imposição do silêncio tem um objetivo: manter a ordem e afogar nele a indignação. Esta é a lógica do sistema capitalista ao qual estamos sob jugo. Todos do ocidente e também do mundo oriental. O sistema capitalista, teria, segundo Freire, uma forma de agir, um *modus operandes* e este *modus operandes* é justamente pela imposição do silêncio. E quem é silenciado em nossa sociedade? Os professores, as minorias, os trabalhadores deste país, o tempo inteiro, a sua voz não é ouvida. Justamente em nome de se manter uma lógica do sistema que nasce e se desenvolve com base no silêncio dos excluídos.

Quando a gente atua na educação formal em uma Pedagogia da Pergunta, a gente está confrontando este sistema, estamos ensinando ao outro que ele deve aprender a perguntar cada vez mais, a questionar cada vez mais. Ninguém questiona sem se perguntar, sem construir uma pergunta. Então o apagamento da pergunta faz com que o sistema capitalista floresça cada vez mais e temos dado contribuição na educação para isso, infelizmente. Faundez vai dizer que o trabalho em que a teoria, a prática e tudo que se faz

intelectualmente, se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível transformá-la. Este trabalho não se perde no jogo de ideias. Chama a atenção para trabalhar com concretude. Quando a gente abre uma roda de conversa em que os alunos possam falar sobre o que conhecem e aquilo que ignoram, estamos trabalhando com a ideia de que linguagem também é ação. Estamos falando de realidades concretas em que estes sujeitos estão inseridos, os nossos alunos e nós também, professores. E ele vai dizer que o papel do intelectual é fundamental neste processo e, nós, professores, somos intelectuais.

O papel do intelectual é realmente importante e fundamental, será tão maior e tão substantivamente democrático quando, ao pôr-se a serviço dos interesses das classes trabalhadoras, jamais as tente manipular através de sua competência técnico-científica ou através da sua linguagem. Nesta pedagogia da radical pergunta não há espaço para o espontaneísmo. Esta é outra ideia fundamental de Freire, se não há espaço para o espontaneísmo, a educação é um processo formal e sistemático. É preciso haver sistematicidade, organização e o professor tem a sua autoridade garantida, que não se confunde com autoritarismo. O professor sabe coisas diferentes do aluno e não pode fugir ao seu papel. Freire aprofunda isso no livro Pedagogia da autonomia, ele fala sobre o ofício de ensinar, de forma muito didática e clara, vale muito a pena ler.

Paulo Freire está imbuído de uma pedagogia, de uma educação como ferramenta cultural para a transformação da sociedade. Para Freire, a cultura também é a base deste processo. A gente sempre vê o conceito de cultura sendo trabalhado na obra de Freire. A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é o comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente, dizem Faundez e Freire.

A gente tem a dimensão disso quando sai do Brasil. Os menores gestos são significativos quando estamos no exterior. Cultura é isso! É tudo que a gente produz, e quando digo todos, é todos mesmo. Se a cultura é a base para o processo educativo, então é preciso que a gente dialogue com esta cultura, consiga desenvolver na escola o conhecimento cultural, entendido aqui para além da manifestação cultural, que é a comum que a escola faz muito bem. A escola tem todo um ritual de manifestações culturais a partir das datas comemorativas. Nesse processo cultural e educativo, o que vai caracterizar o processo comunicativo é o diálogo. Mas o que é o diálogo? O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos. Então só

quando demonstro interesse real pelo outro é que existe o diálogo. O outro será diferente de mim. Mesmo quando falamos dos mineiros, há diferenças, pois há diferenças entre o campo das vertentes e a região norte de Minas, diferenças na comida, no jeito de falar, etc. O diálogo precisa acontecer respeitando o outro, não com tolerância, mas com interesse pelo outro, aceitação pelo outro, de que ele é diferente.

Quando falamos da Pedagogia da Pergunta, estamos na verdade falando de linguagem. Freire vai gastar um bom tempo junto com Faundez no livro para falar da linguagem no processo de interlocução com as camadas populares. Destacam que as camadas populares, de onde vem a grande maioria dos nossos alunos, são vítimas do preconceito linguístico. A elas é imposta a norma culta, considerada a única legítima - a fala da classe dominante, esta que os professores dominam muito bem, porque o processo de escolarização vai fazer com que sejamos competentes nisso. Não devemos permitir que se apague a variação linguística dos alunos em detrimento da norma culta. É nisso que devemos pensar quando estamos falando da educação escolar. Quem está sendo vítima na educação escolar, a ponto de não se colocar mais no debate, de ter medo de fazer pergunta porque acha que vai falar errado, de ter medo de fazer perguntas e ser ignorado ou ser corrigido. A escola tem que ensinar a fala dominante, é claro que é importante, pois é empoderamento, mas não pra dizer que a fala dos alunos é errada.

A sociolinguística já avançou muito e diz com todas as letras comprovadamente que não há fala errada, o que temos é variação na fala, variação linguística. Na escrita sim, podemos dizer que tem algo errado, mas na fala jamais. Na Pedagogia da Pergunta, perguntar oralmente é a base do processo. Estamos então falando da língua oral, da oralidade no processo educativo, por isso chamo atenção para a questão do preconceito linguístico.

Eu trouxe um exemplo de sala de aula, de uma pesquisa com jovens e adultos, um exemplo de uma prática de um professor de Geografia, da EJA, do ensino médio, de como a Pedagogia da Pergunta pode sim se concretizar em uma prática docente com jovens e adultos, mas também com crianças. O trecho do exemplo desta aula mostra que o professor estava explorando o que era território. O professor utilizou vários materiais e leu vários textos para os alunos. Os alunos puderam perguntar sobre o tema.

Inicialmente os alunos fizeram perguntas. Enquanto o professor explicava, tinha um mapa na sala para que pudessem ir acompanhando. Os alunos fizeram perguntas fabulosas, num nível que nem eu mesma saberia responder se estivesse substituindo o professor.

Perguntas importantíssimas para se discutir o tema abordado.

Quando falamos de Pedagogia da Pergunta é exatamente o que aconteceu no exemplo que trouxe para vocês. É o aluno ter a oportunidade de perguntar, de elaborar e reelaborar a pergunta, e poder fazê-la novamente. Lembrando que isso toma tempo em sala de aula, tem uma forma de organização para este tipo de aula, uma forma que pressupõe o diálogo. Não é uma forma que o professor pede simplesmente aos alunos para abrirem o livro didático e avisa que aquilo será a aula daquele dia.

Podemos perguntar o que isso tem a ver com a realidade dos alunos de camadas populares, jovens e adultos, da região de São João Del Rei? A realidade dos alunos não é o quintal da casa deles, a realidade dos alunos é o mundo, a realidade onde estão inseridos. O nosso quintal é o mundo e o mundo é o nosso quintal. Não há limites para esta contextualização. A realidade dos alunos é muito maior do que o professor possa imaginar e é fazendo perguntas que a gente acessa a compreensão do aluno ou até mesmo a incompreensão ou visões equivocadas e ingênuas de sua realidade.

Agora caminho para o fechamento da live, com um tom mais político e filosófico. É importante que o intelectual (ou seja, o professor) na luta política respeite e se aproprie dos saberes das camadas populares. Esse saber do senso comum, ou seja, o que o aluno traz para a sala de aula, porque o saber não precisa ser só do currículo. Este saber do aluno precisa ser respeitado. Freire se baseia em um grande filósofo italiano, Gramsci, que diz que todos nós somos filósofos, não é só o sujeito que está na universidade. Todos nós, sujeitos pensantes, somos inerentemente filósofos, porque questionamos o dia a dia da nossa vida. Há saberes conservadores no senso comum? Há sim, muitos e a escola precisa trabalhar com eles com vista a romper com este conservadorismo do senso comum e formar jovens que possam ser boas lideranças para lutar pela transformação da sociedade. Não se pode ignorar este sujeito que chega na escola com seu conhecimento, louco para fazer perguntas, muitas vezes silenciado.

Para finalizar, trouxe uma fala de Paulo Freire que é um sujeito que lutou contra o colonialismo, lutou contra a colonização das mentes. Ele vai dizer, no livro Por uma pedagogia da pergunta: “Não há transformação social possível sem a descolonização das mentes: o processo a partir do qual se dá a reinvenção da sociedade , da luta e do poder”.

Portanto, eu convido vocês a fazerem esse exercício de reflexão: “Até que ponto o que a gente pergunta e o que a gente conhece está submetido a um processo de alienação? Até que ponto estamos produzindo como verdades aquilo que vem de fora, que se vê na televisão

sem questionar criticamente?

Vamos tentar, a partir do nosso processo de formação, repensar aquilo que temos dito e aquilo que temos pensado como verdade absoluta. Vamos descolonizar o nosso modo de pensar, tão arraigado de séculos de colonização e de formação nessa escolarização brasileira, numa sociedade ainda muito guiada pelos valores excludentes e conservadores que devemos combater em nome de uma sociedade plural, inclusiva, equitativa, igualitária, e com respeito às diferenças. Muito obrigada.

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 8. Ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].

CATEGORIAS FREIRIANAS PARA UMA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL[1]

Alan Willian de Jesus[2]
Érica Franco de Oliveira[3]
Luka de Carvalho Gusmão[4]

RESUMO

Através da realização de conversações freirianas construímos este artigo, sendo também por ele constituídos e impulsionados a repensar nossos caminhos formativos. Cada qual em seu ofício pedagógico e modo de habitar a educação, a vive e exerce de maneira singular e contingente, criando formas de liberdade para reinventar o mundo. O objetivo deste artigo é tecer reflexões sobre categorias oriundas da teoria de Paulo Freire (1980, 1982, 2007, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2019, 2020a, 2020b, 2020c) que contribuem na transformação das relações de ensino-aprendizagem vividas no cotidiano escolar, possibilitando, assim, a prática de uma educação que vá aos fundamentos da formação humana. Utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1978; LIMA e MIOTO, 2007) para materializar as reflexões sobre os três pares de categorias freirianas que elegemos, a saber: sujeito-conhecimento, currículo-cultura, política-educação. Tais categorias tornam possível perguntarmo-nos constantemente sobre a realidade concreta, bem como tornar visível e consciente nossas experiências pedagógicas pelo esforço para sermos freirianos e freirianas na relação entre a vida e o conhecimento.
Palavras-chave: Paulo Freire. Categorias freirianas. Educação Fundamental.

RESUMEN

A través de las conversaciones freirianas construimos este artículo, siendo también constituidos por él e impulsados a repensar nuestros caminos formativos. Cada uno en su oficio pedagógico y forma de habitar la educación, la vive y la ejerce de manera singular y contingente, creando formas de libertad para reinventar el mundo. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre tres pares de categorías derivadas de la teoría de Paulo Freire (1980, 1982, 2007, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2019, 2020a, 2020b, 2020c) que contribuyen a la transformación de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se viven en la cotidianidad de la escuela, posibilitando así la práctica de una educación que va a las bases de la formación humana. Utilizamos la metodología de la investigación bibliográfica (SALVADOR, 1978; LIMA y MIOTO, 2007) para materializar las reflexiones sobre los tres pares de

1 Texto escrito por ocasião do Seminário Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - 100 anos com Paulo Freire, realizado no dia 21 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HoqxPTI_i8A

2 Doutorando em Educação pela UFJF. Mestrado em Educação. Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea e Graduação em Pedagogia pela UFJF. Coordenador Pedagógico da rede municipal de Juiz de Fora.

3 Mestrado em Educação pela UFJF. Especialização em Coordenação Pedagógica - pela UFOP. Especialização em Artes Visuais e Graduação em Pedagogia pela UFJF. Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora.

4 Doutorando em Educação pela UFJF. Mestrado em Educação. Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea e Graduação em Pedagogia pela UFJF. Professor da rede Estadual de Minas Gerais.

categorías freirianas que elegimos, a saber: sujeto-saber, currículo-cultura, política-educación. Tales categorías permiten preguntarse constantemente por la realidad concreta, así como hacer visibles y conscientes nuestras experiencias pedagógicas por el esfuerzo de ser hombres y mujeres freirianos en la relación entre vida y conocimiento.
Palabras Clave: Paulo Freire. Categorías freirianas. Educación fundamental.

INTRODUÇÃO

O exercício de pensar a nossa própria experiência de ser educador e educadora no e com o mundo atual a partir do pensamento de Paulo Freire, é algo desafiador e instigante. Olhar e olhar-se com o pensamento freiriano é, simultaneamente, perceber a realidade de forma cada vez menos fragmentada e, consequentemente, nos colocarmos no movimento de sermos cada vez mais conectivos com a vida e o conhecimento, com a teoria e a prática. É, para nós, um exercício que tanto nos permite olhar a realidade educacional pela via humanista, quanto nos possibilita buscar a transformação do mundo através da superação da opressão por meio da conscientização.

Com base no referencial teórico do pensamento de Paulo Freire (1980, 1982, 2007, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2019, 2020a, 2020b, 2020c), escrevemos sobre a potência das categorias freirianas para uma educação fundamental, isto é, para a educação entendida enquanto um fenômeno humano que precede o ensino fundamental de nosso sistema educacional. Desta forma, o nosso objetivo é articular considerações acerca de três pares de categorias freirianas, a nosso ver, fundamentais no processo de reflexão e de transformação das relações de ensino-aprendizagem.

Para realizar este estudo, lançamos mão da pesquisa bibliográfica tal como é entendida por Salvador (1978), Lima e Mioto (2007), adotando os procedimentos de definição do problema; a elaboração do projeto de estudo através de encontros semanais *on-line* que denominamos de conversações freirianas; a investigação do tema através de leitura interpretativa na relação com a nossa experiência mediatizada pelo mundo; e a análise explicativa e síntese integradora. Pelo processo dialógico construímos estes manuscritos, nos deixando tocar pelo acontecimento de cada encontro que nos propomos a tecer semanalmente em conversações freirianas, construindo o conhecimento em um movimento de questionamentos à própria educação.

Trazemos neste contexto o problema de como as categorias freirianas vêm se tornando comum no imaginário escolar, mas simultaneamente nos perguntamos em que

medida essas categorias têm habitado a escola enquanto estruturantes da prática pedagógica.

Para nos aproximarmos do referido tema, de seu objetivo e problema, mapeamos os pares conceituais sujeito-conhecimento, currículo-cultura, política-educação, delimitadas em dez obras de Paulo Freire: A importância do ato de ler (1982), Ação cultural para a liberdade e outros escritos (2015a), Extensão ou comunicação? (2020a), Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980), Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo (2019), Educação como prática da liberdade (2014), Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (2016), Pedagogia da esperança (2015b), Pedagogia do oprimido (2007), Pedagogia dos sonhos possíveis (2020b), Política e educação (2020c). Depois deste mapeamento, construímos conversações em torno destes conceitos e tecemos reflexões das possíveis implicações destes enquanto fundamentos de uma prática pedagógica outra, que tenha sentido com o ser e o saber docente no contexto escolar em que habita.

A expressão categorias freirianas refere-se à importância atribuída pelo patrono da educação brasileira a certas concepções que dão o tom das práticas pedagógicas propostas por ele. O desdobramento dessas categorias no cotidiano escolar implica em assumir que qualquer metodologia de ensino-aprendizagem que se pretenda freiriana, precisa antes de qualquer outra coisa, ter uma compreensão dos conceitos que são estruturantes do pensamento do educador pernambucano, para que possamos habitar a educação de forma mais pertinente conforme o referencial teórico que acreditamos.

A DIALOGICIDADE ENTRE OS FUNDAMENTOS DE NOSSAS ESCOLHAS

Temos percebido que de alguma forma, o uso das coisas de forma descartável na vida cotidiana, embevecida pela lógica consumista, mistura-se com o chão da escola, que por não ser uma ilha isolada da sociedade, também acaba por se colocar como produtora, mantenedora e reprodutora de uma visão de mundo e uma sociedade disciplinar e de controle, conforme suas práticas e concepções modernas (VEIGA-NETO, 2003a).

Vivemos tempos em que diversos conceitos educacionais, têm se tornado vazios de sua condição primeira e intencional, na medida em que se tensionam com o cotidiano escolar e o próprio gesto de educar. Sabemos que a linguagem é polivalente, e conforme a referência

utilizada, criamos novos desdobramentos reflexivos e consequentemente possíveis conceitos para experienciar o mundo. Todavia, acreditamos que não podemos perder de vista que sujeitos queremos atingir com esses conceitos, que concepção de educação queremos fazer habitar a escola com estes conceitos, e que sociedade queremos construir nesta relação com o mundo.

Se temos visto palavras da ideologia do empreendedorismo adentrar o discurso escolar, modificando não somente os modos de discurso da educação quanto também a própria linguagem da educação e seus modos de sentir e construir o conhecimento, trata-se então de entender que a linguagem modifica a realidade, pois ela constitui o sujeito na relação com mundo. Desta forma, as palavras não são meramente palavras, elas ganham sentido, significados e tornam-se conceitos, sobretudo na educação, e passam a ressoar sobre o próprio sujeito, transformando-o conforme a visão de mundo que opera no cerne do discurso através do tempo, do espaço e da cultura, construindo visões de mundo através da próprias ideias-força que recaem sobre nós e sobre a história.

Ao olharmos o pensamento de Paulo Freire e sermos por ele interpelados a partir também da mediatização do mundo, a ideia de conceitos educacionais ganham a dimensão viva de sentido de que os conceitos precisam habitar a educação através da atenção que exercemos sobre ele. Ora, ter atenção ao mundo é por si mesmo reivindicar uma experiência mediatizada pelo mundo. Isso implica em mergulharmos no anúncio de Paulo Freire de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2007, p. 78).

Inspirados na autodenominação de *menino conectivo* que Paulo Freire fez de si mesmo (MAFRA, 2007), vimos que a necessidade de juntar palavras e complexificar conceitos respondem ao esforço de superação das dicotomias e fragmentações vigentes no pensamento Moderno e que são parte da herança que recebemos enquanto visão de mundo, ser humano e conhecimento. A nosso ver, a ideia de conexão mencionada por Paulo Freire traz uma relação profunda entre seu devir-criança, devir-mocidade e devir-adulto, buscando em suas raízes culturais e familiares valores éticos para reinventar-se; ao mesmo tempo, ele aspira por sonhos de um futuro possível através da conscientização e da emancipação por meio de uma educação libertadora. Ao juntar as palavras aos pares, percebemos uma forma potente e lúcida para dialogarmos sobre uma educação fundamental, e ao mesmo tempo um esforço para colocar em movimento a característica essencial da práxis freiriana: a conectividade.

Para nós, as categorias freirianas representam mais do que uma expressão da linguagem, representam, pois, a possibilidade real de uma emancipação, isto é, torná-las conscientes em nosso movimento de pensar a própria prática, provocando-nos ao deslocamento das concepções fragmentadoras de enxergar e experienciar o mundo. Neste sentido, entendemos por categorias freirianas, conceitos que estruturam a práxis em Paulo Freire, isto é, a relação indissociável entre teoria e prática.

O pensamento freiriano é um campo riquíssimo de conceitos que conectam a vida ao conhecimento. Poderíamos ter elegido uma série maior de categorias estruturantes da obra de Freire. Todavia, optamos por trabalhar com aquelas que nos pareceram mais significativas no momento, de maneira que estas nos deem a pensar o nosso próprio caminho formativo e o que pode a escola nestes tempos em que muito se fala sobre a necessidade de estarmos conectados às tecnologias e à inovação, mas que podemos ainda estarmos desconectados dos fundamentos da própria educação. Desta forma, pensamos conectivamente com Paulo Freire as categorias: sujeito-conhecimento; currículo-cultura; política-educação.

As escolhas das categorias surgiram “encharcadas” de nossas experiências pedagógicas, produções acadêmicas e de nossa relação com o mundo. Nossas escolhas foram nos parecendo cada vez mais significativas no próprio movimento de suas feituras pelo diálogo, na medida em que suas conexões nos tocaram, não apenas no âmbito da indissociabilidade conceitual, mas também por nos provocar a revisitação de nossas experiências e a reflexão mais ampla sobre a educação do presente.

DIÁLOGOS FREIRIANOS SOBRE SUJEITO-CONHECIMENTO

A concepção de sujeito desenvolvida por Freire (2014, 2007) funda-se na indissociável relação entre ser humano e mundo. Com efeito, na perspectiva freiriana o sujeito é encarado como um ser concreto, consciência-corpo que se forma no decorrer de experiências efetivas. A natureza em sua totalidade, incluindo-se a espécie humana, é atravessada pelo devir, temporalidade inconclusa e transformadora. Distinguindo-se dos outros animais, os seres humanos têm consciência de sua inconclusão e, por essa razão, são seres históricos. Assumindo o processo por meio do qual nos tornamos sujeitos da história, capazes de atuar intencionalmente no tempo, fazendo de nossa existência no mundo um projeto. Assim, o movimento por meio do qual nos tornamos sujeitos é uma busca

permanente, implicando na compreensão de nosso enraizamento histórico, na necessidade de nossa crescente humanização, na assunção de nossa liberdade ontológica e de nosso compromisso com as tarefas de nosso tempo.

A concepção de sujeito em Freire (2015b, 2016) implica ainda na apreensão social da formação humana. Nessa perspectiva, não é possível que cada pessoa se lance na busca por tornar-se sujeito estando apartada das outras. Ser sujeito não é uma conquista que se encerra no indivíduo, pois, para que eu seja, a presença do outro é necessária. A rigor, só é possível ser na convivência com o outro. E mais do que isso: só é possível ser, no sentido profundo da expressão, se o outro também é. Nos dizeres do próprio Freire (2015b, p. 138): "Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser". Nessa perspectiva radical, o sujeito só se firma e forma enquanto tal mediante a existência da alteridade. Sobre isso Freire (2016, p. 20) expõe que

> A natureza [humana] de que a ontologia cuida se gesta socialmente na história. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

A concepção freiriana de conhecimento está diretamente relacionada à sua compreensão do sujeito. Para Freire (1982), trata-se de entender que o conhecimento humano é engendrado no seio da experiência, ou, nos termos do próprio patrono da educação brasileira, leitura da palavra e leitura de mundo são dimensões indissociáveis da formação do sujeito e do modo pelo qual ele produz saberes. Não nos enganemos: muito embora ao se referir à relação indissociável entre leitura da palavra e leitura de mundo, Freire estivesse refletindo sobre o processo de alfabetização, sua compreensão profunda dos fenômenos humanos se dirigia também, ainda que indiretamente, à amálgama antropológica e epistemológica entre ser-saber, ou viver-conhecer.

Avançando em relação à apreensão empírica do real, Freire (1980) evidencia ainda que o sujeito é capaz de distanciar-se do objeto cognoscível para admirá-lo e problematizá-lo. Admirando e problematizando a si e ao mundo, o ser humano torna-se capaz de "agir conscientemente sobre a realidade objetivada" (FREIRE, 1980, p. 26). Na

constante relação entre reflexão e ação é que o ser humano produz conhecimentos cada vez mais conscientes sobre a realidade, tornando-se capaz de transformar a ambos no devir histórico.

Podemos destacar ainda que na visão de Freire (2007, 2020a) o conhecimento não é entendido como uma construção solipsista, na qual o sujeito elabora um mundo particular de sentidos e percepções, desconectado dos demais. Em seu sentido fenomênico, os sujeitos produzem conhecimento em comunhão, mediatizados pelos problemas concretos que o mundo lhes coloca. O diálogo é o esteio dessa comunhão, constituindo um meio capaz de desafiar os sujeitos para um compromisso transformador, na medida em que envolve reflexão e ação. Assim, dizer a sua palavra, como afirma Fiori (2007), é não apenas ser sujeito na produção do saber, mas também dar o tom existencial desse mesmo saber. É criar conhecimento e tornar-se sujeito em um único e mesmo ato.

As potenciais contribuições dessas reflexões freirianas para uma educação fundamental passam, em primeiro lugar, por entender que os educandos não são entes abstratos, ideais e universais. Essa perspectiva de que os sujeitos das relações de ensino-aprendizagem são seres metafísicos ocupa o imaginário da escola, apontando uma expectativa acerca do comportamento padrão dos educandos. Uma segunda implicação consiste em assumir que é a partir de vivências concretas no mundo que os educandos produzem conhecimentos ou dão sentido aos saberes escolares. Com isso, assumimos com Freire (2007, 2016, 2020a) que o conhecimento não é um produto a ser depositado sobre consciências ocas, tábulas rasas que seriam as mentes dos educandos. Desse ponto de vista, entendemos que ensinar-aprender não são atos de pura repetição, reprodução, ou memorização mecânica, pois na medida em que reconhecemos que o tempo está em aberto, que a história é possibilidade, e que a existência é um projeto a ser inventado, tais atos são criadores. Criar novas relações de ensino-aprendizagem não significa “reinventar a roda” a cada aula, mas produzir coletivamente projetos nos quais a relação de ensino e aprendizagem seja significativa para os sujeitos envolvidos. As produções coletivas apostam na força do diálogo, da problematização e da reflexão crítica.

DIÁLOGOS FREIRIANOS SOBRE CURRÍCULO-CULTURA

O currículo é o artefato que, por excelência, caracteriza os contornos espaço-temporais e epistemológicos da escola enquanto instituição Moderna, de tal modo

que reinventar a escola passa por reinventar também o currículo. Paulo Freire não desenvolveu uma ampla teoria do currículo. Todavia, formulou ideias a esse respeito, considerando que esse dispositivo presente nas instituições educacionais deve ser considerado de modo mais amplo, englobando o conjunto das intencionalidades, concepções e práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar (FREIRE, 2019). A fim de aprofundarmos essa concepção de Freire, devemos buscar alguns contornos históricos importantes acerca do currículo.

Com efeito, conforme salienta Veiga-Neto (2003b), esse dispositivo pedagógico surge a partir do século XV, integrando em seu projeto de formação humana a visão de mundo que vinha se tornando hegemônica na Modernidade. Nesse sentido, o currículo permitiu não só a difusão de toda uma concepção de espaço-tempo e conhecimento, como também de uma determinada noção de "alta cultura", ou simplesmente Cultura - sim, grafada com C maiúsculo -, que foi entendida como o auge do desenvolvimento espiritual da humanidade: a europeia. A escola, na perspectiva do Iluminismo, teria como finalidade conduzir todos os indivíduos da obscuridade - representada por sua condição de ignorância - às claridades do ser e saber - representada pela soma dos novos conhecimentos produzidos e acumulados no seio das civilizações europeias. O currículo seria o arcabouço no qual esse repertório Cultural estaria inscrito, constructo responsável por conservar e imprimir nos sujeitos um modo universal de conhecer e viver.

Uma escola cujo currículo está orientado na direção de uma concepção universal de ser humano e conhecimento, promove aquilo que podemos chamar de epistemicídio, ou seja, o silenciamento de saberes culturalmente produzidos por sujeitos outros e povos diversos. Educadores e educandos se vêem alijados de sua própria história e de seus saberes, como se o modo pelo qual vêm existindo no mundo tivesse que ser silenciado, para que, em seu lugar, possam ser depositadas concepções e visões de mundo novas e melhores. Esse é o currículo da educação bancária que Freire (2007) criticou.

Sendo um artefato eminentemente cultural, o currículo, na perspectiva de Freire (2019), assume outros contornos. Isso porque a concepção de cultura cunhada pelo patrono da educação brasileira não coaduna com a visão eurocêntrica. Muito pelo contrário. Freire (2015a) desenvolve uma teoria-prática da ação cultural libertadora, sendo justamente aí que se funda uma organização curricular que visa ampliar os horizontes do ser e do saber humanos. Para Freire (2015a), todas as formas pelas quais os diferentes sujeitos intervêm no mundo, criando artefatos materiais e simbólicos e engendrando modos próprios de existir,

podem ser entendidas como manifestações culturais. Nesse sentido, o educador pernambucano não faz alusão a uma única Cultura, a uma concepção universal de arte, de ciência, de técnica; para ele, existem culturas, diferentes maneiras de produzir estética, conhecimento e técnica no mundo.

Da perspectiva freiriana de cultura deriva uma forma *sui generis* de pensar o currículo, porquanto se na compreensão bancária esse artefato é o arcabouço que armazena os saberes validados da Cultura hegemônica para serem transmitidos, na visão libertadora ele é um terreno de interlocução no qual diferentes modos de ser e saber se colocam em relações de problematização, reflexão crítica, diálogo e sistematização (FREIRE, 2007, 2019). Através do currículo, educadores e educandos não precisam silenciar suas histórias, experiências e conhecimentos para se tornarem outra coisa que não eles mesmos; no currículo e por meio dele, são exatamente essas histórias, essas experiências e conhecimentos o solo fértil para que cada sujeito do cotidiano escolar realize sua vocação ontológica na busca do ser mais. Evidentemente, na perspectiva freiriana não se trata de negar a importância dos saberes historicamente acumulados pela Humanidade, mas sim de encará-los como elementos que não se encontram acabados e não são absolutos, devendo, por isso, serem incorporados como arcabouço de interlocução para o ato cognitivo vivo e atuante que é colocado em jogo pela relação entre educadores e educandos.

DIÁLOGOS FREIRIANOS SOBRE POLÍTICA-EDUCAÇÃO

Para Freire (2015b), a existência humana é incontornavelmente política, pois na medida em que o ser humano não está pronto, em que sua natureza não é dada ou pré-fabricada, ele faz a história, a constrói em um sentido ou em outro. O ser humano intervém no mundo e, ao fazê-lo, modifica o mundo e a si. Não existe forma de estar sendo no mundo que não o modifique, razão pela qual não existe neutralidade política.

Essa reflexão tem implicações diretas na educação. Segundo o próprio Freire (2016), como não existe ação no mundo que seja politicamente neutra, também não existe ação pedagógica que o seja. Toda ação pedagógica tem uma finalidade formativa que promove mudanças nos sujeitos. Esses sujeitos, por sua vez, agem no mundo, modificando-o. A educação, portanto, é uma forma de intervenção no mundo. Quando se educa deve-se ter clareza de que ser humano e qual sociedade se pretende formar, pois é esse intento formativo que determinará ações pedagógicas que o possibilitem.

O aspecto político da educação apontado por Freire requer alguns esclarecimentos importantes. O que o patrono da educação brasileira pretendeu dizer ao postular a não-neutralidade política da prática educativa? Destaquemos, em primeiro lugar, que asseverar a natureza política da prática educativa não significa, em hipótese nenhuma, afirmar que ela deva promover doutrinação ideológica. Por definição, a palavra doutrinar tem alguns significados que precisam ser bem compreendidos: "pregar à maneira de doutrina; apostolar, catequizar, evangelizar; instruir em uma doutrina; educar, ensinar, instruir; transmitir a doutrina cristã" (MICHAELIS, 2021). Um rápido lance de olhos nesses significados da palavra citada nos revela que nada é mais contraditório com o pensamento freiriano do que associar o ato educativo postulado por ele à doutrinação. Como Freire (2007) destaca, a educação bancária, concepção repetidamente criticada por ele, é que possui esse aspecto doutrinador; a perspectiva freiriana de educação, pelo contrário, na medida em que postula a problematização, o diálogo e a reflexão crítica como atos primordiais da relação ensino-aprendizagem, visa fomentar o desenvolvimento da autonomia, a prática da liberdade.

Certamente não podemos escamotear a perspectiva política com a qual Freire (1989) se sentia alinhado e que ele mesmo declara: um socialismo progressista, fundado numa concepção radical de democracia e numa valorização incondicional da vida humana. Vejamos o que ele mesmo diz a esse respeito:

> [Serginho Groismann] - Vou te fazer uma pergunta, professor, de um rapaz que ligou para nós. O Álvaro, de Santo André. Ele está perguntando se o senhor se considera um educador comunista. E por que o senhor acha que perguntas como essa acontecem?
>
> [Paulo Freire] - Olha! Eu acho, em primeiro lugar, que essa pergunta é absolutamente legítima. Eu acho que é um direito. O direito à pergunta. Foi por causa do direito à pergunta que eu fui preso e depois fui exilado. Eu me bato por isso, pelo direito de todo mundo. Só que eu acho que o moço que perguntou está pouco informado com relação às minhas opções. Eu não sou anticomunista no sentido medieval, de considerar que comunista come gente de rosbife. Mas também não sou comunista. Eu sou, porém, um socialista; eu acredito no socialismo, eu acredito na participação popular, eu acredito na transformação do mundo realizada sobretudo por aqueles e aquelas que se encontram desprovidos, ou roubados, no seu direito de ser.

Sua orientação política, todavia, não redundou jamais na pretensão de transmitir sua visão de mundo a quem quer que fosse. Uma prática educativa baseada na transmissão, repetimos, era justamente um dos aspectos centrais da crítica freiriana à educação bancária.

Asseverava Freire (2014) que não se ensina o *modus vivendi* democrático distante de uma prática pedagógica que em si mesma deixe de materializar o respeito às liberdades dos educadores e educandos. Acontece que, na perspectiva freiriana, o educador que se pretenda progressista precisa assumir uma prática pedagógica coerente com sua opção política, precisa buscar a "corporificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 2016, p. 35). Isso significa que, porque progressista, sua ação educativa necessariamente deve se pautar sim no respeito à visão de mundo do educando, mas também promover a problematização, a reflexão crítica, o diálogo e a conscientização. Esses princípios, aliás, são essenciais na formação de cidadãos que exerçam seu papel na sociedade de forma responsável, ética e justa, independentemente da orientação política com a qual se vinculem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias freirianas anunciadas nos possibilitam pensar a educação de uma forma concreta, viva e transformadora. O sujeito da educação, ênfase nas obras de Paulo Freire como elaborador e criador de conhecimentos, evidencia-se pelo processo de interação e pela marca de que não é um ente abstrato, ideal e universal. A desconstrução deste ideal que vem ocupando o imaginário da escola, sobretudo enquanto expectativa e comportamento dos educandos, é revisto por outra forma de experienciar a relação professor-aluno, isto é, pela relação horizontal, e não imposta, que produz outras significações aos saberes. Não é possível pensar e fazer educação sem que tenhamos em mente uma compreensão do que é o ser humano e de como ele produz saberes.

O sujeito e o conhecimento, na medida em que são engendrados numa relação criadora com o mundo, diversificam as manifestações da existência humana. O homem e a mulher criam culturas na medida em que integram-se com as condições temporais e espaciais da vida, dando a ela respostas consistentes frente aos seus desafios e produzindo a história. Os sujeitos históricos reivindicam outros currículos que lhes possibilitem andarilhar pela dupla via da leitura do mundo e da leitura da palavra, deslocando-se da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

A reflexão e a problematização da realidade concreta, enseja a conscientização dos sujeitos e a possibilidade de intervenção e transformação do mundo. Nesse sentido, a educação fundamental, pensada a partir das categorias freirianas sujeito-conhecimento, currículo-cultura, política-educação, anuncia a perspectiva de sonhar e lutar pela

humanização. Nas palavras do patrono da educação brasileira,

> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2015b, p. 99).

Defendemos, desta forma, a necessidade de compreensão dos conceitos freirianos, articulando-os com a realidade e os sujeitos concretos do cotidiano escolar, na busca por uma educação fundamental. O diálogo com as categorias freirianas envolve pensar pedagogias outras (para o oprimido, para a liberdade, para a autonomia, para a esperança, para a conscientização) que nos movem rumo à utopia, conforme propõe Galeano:

> A utopia está lá no horizonte – disse Fernando Birri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre mais dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p. 310).

Digamos com Freire (2020a) que mudar é difícil, mas é possível. A mudança implica deslocamentos de concepções que encharquem nossa prática pedagógica e nossa própria forma de ver, pensar e agir no e com os outros sujeitos e o mundo.

REFERÊNCIAS

ENTREVISTA com o Professor Paulo Freire no programa Matéria Prima. Produção de Sérgio Groisman. São Paulo: TV Cultura, 1989. Arquivo MP4 (31 min), son., color. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3218>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora:** gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020c..

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** Tradução de Eric Nepomuceno; Ilustrações de J. Borges. Porto Alegre: L&PM, 1994.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.** 2007. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. Porto Alegre: Sulina, 1978.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, 2003b.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A POÉTICA DA OUSADIA: ENGRAVIDAR PALAVRAS NA PERSPECTIVA FREIREANA

Marcele Cristina Teixeira Barbosa[1]
Equipe CAEE/SUL[2]

APRESENTAÇÃO

O presente texto é de autoria coletiva e relata a experimentação poética-pedagógica de ressignificar palavras, numa perspectiva freiriana. A proposição teve o intuito de potencializar os processos de formação entre a equipe do Centro de Atendimento Educacional Especializado, da região sul da cidade, de Juiz de Fora, Minas Gerais (CAEE/SUL) e aconteceu por ocasião do início do ano letivo de dois mil e vinte e um. Trata-se de uma escrita tecida a muitas mãos e que representa diferentes vozes, corpos e afetos. Acreditamos que o exercício contínuo e colaborativo da escrita nos faz transbordar situações-limites em busca de inéditos-viáveis (FREIRE, 2011).

CARACTERIZAÇÃO DO CAEE E DO PÚBLICO

O CAEE/SUL tem por finalidade fomentar as discussões e ações em prol de uma política pública de inclusão na rede municipal em conformidade com as legislações expedidas pelo Ministério da Educação/SEESP que regulamentam a Educação Especial. No Centro, oferecemos um conjunto de atividades para o desenvolvimento global de bebês, crianças e jovens com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial e, ainda, aos que apresentam transtornos funcionais de aprendizagem. Trata-se de um atendimento oferecido no contraturno de maneira complementar, nas modalidades de fonoaudiologia, oficinas pedagógicas, atendimento educacional especializado (AEE), oficina de linguagem e estimulação essencial (0 à 3 anos e 11 meses), não sendo, portanto, substitutivo à educação formal e obrigatória. No contexto de tais atendimentos fazemos intensa articulação com a família, escola/creche e outros profissionais que, por ventura, estejam na rotina do (a) estudante (quer no campo da saúde quer em atividades socioculturais, etc).

1 Doutorado em Educação pela UFF. Mestrado em Ciências Sociais pela UFJF. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela UFC. Graduação em Pedagogia e Especialização em Ciências Humanas pela UFJF. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Diretora do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Juiz de Fora (CAEE/SUL).

2 Andreia Aparecida Rodrigues Oliveira; Luciana Aparecida Oliveira; Ione Silva Vilela Picoli; Giovana Franco Gesualdo de Barros; Claudeth de Cassia Rebelo; Fabiana Gonçalves Dias de Castro; Dalma Aparecida de Almeida; Monica Santiago Iza Chain; Cláudia de Oliveira Morato Machado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

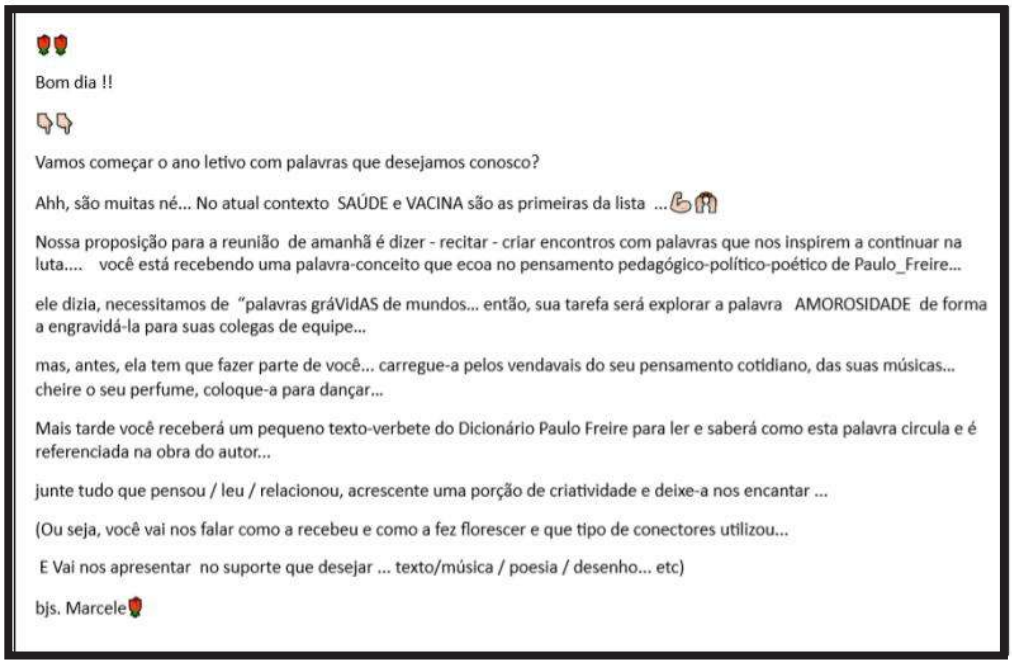
A palavra formação é viés dialógico da nossa prática docente e não cessa de desdobrar-se: sementes, embriões, óvulos. A gravidez personificada na carne, gera vida no corpo de outrem: Ione-heitor-miguel. As palavras ganham vozes, e choros e olhares. Gestos de presenças amigas, apesar do distanciamento. A experimentação permanece na leitura e na escrita das palavras-movimentos: ação-reflexão-práxis. Nos caminhos e descaminhos dos nossos saberes e fazeres, revisitar a obra de Paulo Freire, a partir, especialmente, da Dicionário Paulo Freire (2017), foi essencial para ver a experimentação virar texto coletivo, ainda que por fragmentos: "a palavra transforma a relação eu-tu, A com B, para a construção processual do nós, do coletivo" (ALMEIDA & STRECK, 2017, p.299).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA - *Por Marcele Cristina Teixeira Barbosa*

A ideia de engravidar palavras foi se delineando no exercício mesmo do pensar e está atrelada tanto aos meus caminhos de pesquisa junto ao Grupo de Estudos Memória, Cotidiano e Educação Popular, da Universidade Federal Fluminense, quanto à minha própria trajetória como professora de AEE. Além disso, ressignificar os sentidos e os significados de palavras que nos são habituais, entrelaçando-as com nossos saberes e com a vida e obra de Paulo Freire, me pareceu uma excelente oportunidade de praticar a Pedagogia da Esperança (1992). Lembro-me que as primeiras palavras que escrevi para sortear[3] entre as professoras foram: saúde e vacina[4]. Contudo, rapidamente as descartei. Outras giraram feito peão na minha mente e não conseguia me decidir até que lembrei-me do Dicionário Paulo Freire (STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. 2017). Em meio a tantas possibilidades, fui seguindo os verbetes pelo sumário e deixei-me capturar pelas que se seguem: afetividade, alteridade, amorosidade, boniteza, diferença, engajamento, escrever, escutar, estética, poesia. Depois de "selecionadas", elas foram enviadas para as professoras, via *WhatsApp*, no dia anterior, com o seguinte texto:

3 Assim que selecionei as palavras-verbetes para compor o sorteio, escrevi-as em um postite dobrando-os em duas partes. Para cada professora que chamava pelo aplicativo, escolhia um dos postites. Na sequência, copiava o texto da mensagem escrevendo a palavra sorteada em caixa alta.

4 Vacina, saúde, morte são palavras que ainda nos circundam e perfazem os mais diferentes ecos; palavras que carregam em si uma necropolítica nefasta. Ver Achille Mbembe, Necropolítica. São Paulo, sp: n-1 edições (2018).



Bom dia !!

Vamos começar o ano letivo com palavras que desejamos conosco?

Ahh, são muitas né... No atual contexto SAÚDE e VACINA são as primeiras da lista ...

Nossa proposição para a reunião de amanhã é dizer - recitar - criar encontros com palavras que nos inspirem a continuar na luta.... você está recebendo uma palavra-conceito que ecoa no pensamento pedagógico-político-poético de Paulo_Freire...

ele dizia, necessitamos de "palavras gráVidAS de mundos... então, sua tarefa será explorar a palavra AMOROSIDADE de forma a engravidá-la para suas colegas de equipe...

mas, antes, ela tem que fazer parte de você... carregue-a pelos vendavais do seu pensamento cotidiano, das suas músicas... cheire o seu perfume, coloque-a para dançar...

Mais tarde você receberá um pequeno texto-verbete do Dicionário Paulo Freire para ler e saberá como esta palavra circula e é referenciada na obra do autor...

junte tudo que pensou / leu / relacionou, acrescente uma porção de criatividade e deixe-a nos encantar ...

(Ou seja, você vai nos falar como a recebeu e como a fez florescer e que tipo de conectores utilizou...

E Vai nos apresentar no suporte que desejar ... texto/música / poesia / desenho... etc)

bjs. Marcele

Nas próximas linhas, veremos como cada uma das professoras e a secretária escolar receberam a palavra sorteada, fazendo-a transbordar em múltiplos afetos, numa certa poética da ousadia...

ENGAJAMENTO[5] **-** *Por Andreia Aparecida Rodrigues Oliveira*

Refleti sobre o porquê desta palavra cair para mim. Pensei no quanto me faltou engajamento em algumas questões em 2020. Às vezes a gente se engaja em uma causa só e acaba esquecendo de outras de igual importância. Dizem que participação é sinônimo de engajamento. Prefiro pensar que não, porque não basta apenas fazer parte é preciso EN GA JA MEN TO. EN GA JAR A MENTE. Vai além de apenas participar, é necessário estar presente de corpo, alma e mente. ENGAJAMENTO, ENGAJAR A MENTE, lutar por uma causa, fazer valer a luta, envolver-se, comprometer-se, colocar- se ao dispor. Que nesse ano letivo de 2021 a palavra ENGAJAMENTO faça, de maneira efetiva, parte de nossas vidas em todos os âmbitos: pessoal, familiar e, principalmente, profissional. Que estejamos engajadas

5 "Compromisso, ação, existência, história, engajamento, conscientização, transformação... Trata-se de conceitos densíssimos, que perpassam toda a obra de Freire, numa síntese dialética e fecunda, entre pensamento e ação, teoria e prática, inteligência e afetividade, razão e coração." Balduíno Andreola, in Dicionário Paulo Freire, 2017, p.149.

de corpo, alma, coração e mente. Engajar a mente é a forma perfeita de começar ou recomeçar. Bom engajamento para nós. Sigamos com a mente sempre engajada.

POESIA[6] **-** *Por Luciana Aparecida Oliveira*

Recebi a palavra poesia e comecei a pensar na infinidade de significados e significantes envolvidos nessa expressão. Considerando-se a motivação indicada no dicionário Paulo Freire, iniciei essa viagem de pensar no quão poeta foi e é este ícone da educação e da vida! Como bem disse Thiago de Mello, Paulo Freire foi poeta de nascença! Criador da palavração, entendendo que só se lê depois que se aprende a ler o mundo... assim, da palavração, o sujeito passa a ser palavra-mundo... ideias e significados que só Paulo Freire, na boniteza de sua postura poética em ver pessoas e o mundo, foi capaz de externar em palavras. Assim, pensei que o poema de Fernando Pessoa, Autopsicografia[7], sobre o "ser poeta", caberia nas reflexões e sensações do meu corpo. No momento da reunião coletiva, fiz a leitura do poema e a proposição de escutar a canção composta por Altay Veloso/Paulo César Feital, Palavra e Som[8].

DIFERENÇA[9] **-** *Por Ione Silva Vilela Picoli*

Aproveitando a interação com a palavra poesia, cuja reflexão proposta também nos trouxe o poema "Autopsicografia" de Fernando Pessoa, apresentei a palavra DIFERENÇA. A tarefa de refletir sobre ela, a partir da concepção político- poético-pedagógica de Paulo Freire, foi um desafio. Por ser um conceito fundamental no campo da Educação Especial, pensar a diferença é pensar as afetações das nossas práticas culturais. Deixei-a florescer por um bom tempo em meus pensamentos. Minhas percepções recaíram nas múltiplas

6 "Poesia é dom, que Paulo Freire tem. De nascença. Que lhe fez descobrir o poder mágico que toda palavra tem." Thiago de Mello, in Dicionário Paulo Freire, 2017, p.319.
7 O poeta é um fingidor/ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente./ E os que lêem o que escreve,/ Na dor lida sentem bem,/ Não as duas que ele teve,/ Mas só a que eles não têm./ E assim nas calhas de roda/ Gira, a entreter a razão,/ Esse comboio de corda/ Que se chama coração." Fernando Pessoa. Obra poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1995.
8 Interpretação de Ricky Vallen, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=89WbbhwBKyI&t=1s
9 "A diferença, como tantos outros marcadores do pensamento freiriano, tem como base o saber falar e saber ouvir que sustenta suas propostas de educação e de transformação social." Felipe Gustsack, in Dicionário Paulo Freire, 2017, 118.

perspectivas da palavra diferença: no sentido de diferente, de fazer a diferença e de ser diferente. A leitura do verbete, de autoria de Felipe Gustsak (2018), foi o fermento necessário para que a palavra germinasse dentro de mim. O autor nos diz que a discussão feita por Freire enfatiza que a diferença é o compromisso do ser humano com a humanização do mundo". O respeito à diferença possibilita um diálogo mais amplo, inclusive em termos interculturais. A questão da interculturalidade deslocou-me para minha própria trajetória de vida, permeada por conflitos geracionais, interpessoais, profissionais e foi atravessada por diferenças (de atitudes, de fazer diferente, diferentes personalidades...). Tais diferenças foram me constituindo enquanto pessoa, formatando minhas identidades. As emoções afloraram e as memórias foram se organizando cronologicamente em minha mente. E agora, o que fazer com elas? Como reviver o inapreensível? Foi um dilema que perdurou por pouco tempo. Devo confessar que sempre tive o hábito da dialogicidade, o saber falar e o saber ouvir (comigo e com o outro) levou-me a escrever cartas para mim mesma e, foi o que de imediato me ocorreu: escrever uma carta para mim mesma sobre as diferenças que, em várias esferas da minha vida, me permitiram ultrapassar limites. Os momentos difíceis são os que mais nos impulsionam... mudar a trajetória profissional e, até mesmo, reavaliar a vida nos impõe). E assim, apresentei minha carta ao grupo.

AFETIVIDADE[10] ***-*** *Por Giovana Franco Gesualdo de Barros*

Afetividade vem da palavra AFETO, assim definida: substantivo masculino, sentimento terno de afeição por pessoa ou animal, amizade. Ao deparar-me com tal definição, deu-se o estalo: palavra MASCULINA?.... MEU DEUS !...Ainda bem que preciso definir AFETIVIDADE que é FEMININA. Na mesma hora entendi que afetividade é uma palavra fecundada, ou seja, não só porque nasceu da palavra Afeto, mas principalmente porque dentro dela existe VIDA e vida, quem traz ao mundo são as mulheres, ser FEMININO. Solicitei, então, aos colegas que escrevessem a palavra AFETIVIDADE num exercício simples de brincar de descobrir palavras dentro de outra palavra. Técnica riquíssima adquirida na troca com uma querida colega na ocasião de atendimentos lúdicos em

10 "No projeto Pedagógico e antropológico de Freire, o homem se torna liberto à medida que for capaz de ser autônomo, assumir a decisão pela mudança de si e da sociedade, através da educação permeada pela afetividade, pelo diálogo, pelo questionamento, pela conscientização oriunda de um processo comunitário, solidário e integrado de abordagem da realidade e do engajamento efetivo na mudança." Agostinho Mario Dalla Vecchia, in Dicionário Paulo Freire, 2017, p.27

conjunto. Num estalo elas descobriram : VIDA, IDA, ATIVIDADE, FÉ, IDADE… Segundo os autores que buscaram encontrar a palavra afetividade na obra de Paulo Freire, ela pouco aparece em seu sentido literal, mas mesmo assim descobrimos que na educação, não se ensina e nem se aprende sem AFETIVIDADE pois, se ela é vida, fecunda toda ação ! Me senti cheia de VIDA com essa conclusão!

ESCREVER-ESCRITA[11] ***-*** *Por Claudeth de Cassia Rebelo*

Inicialmente, realizei uma pesquisa na internet de maneira aleatória para inspirar-me a pensar a palavra-conceito escrever/escrita. Nesse movimento, acessei vídeos com resenha do livro a Arte de Escrever, de Arthur Schopenhauer[12] e o texto "A Incrível Arte da Escrita[13]. "No primeiro caso, guardei o conselho filosófico do autor: o tempo-ação é essencial para o pensamento criativo. No segundo, extrai alguns fragmentos de poemas para fazer uma outra composição poética, utilizando também uma foto da equipe. Por fim, revistei minhas anotações do livro Pedagogia do Oprimido e fiz a leitura do verbete a mim direcionado, escrito por Remi Klein, no Dicionário Paulo Freire.

ALTERIDADE[14] ***-*** *Por Monica Santiago*

Quando recebi a palavra Alteridade, decidi buscar seus significados ao longo da história, diferenciando-a, por exemplo, da palavra empatia. Depois de fazer a leitura do verbete no Dicionário Paulo Freire, por Sérgio Trombetta, percebi que tratava-se de uma palavra-conceito que perpassa todas as nossas relações com o mundo e com o outro. Como condição para sermos humanos, tal palavra está imbuída de muitas outras:

11 "Paulo Freire propõe vincular palavra e mundo, ou seja, a leitura e a escrita da plavramundo". Remi Klein, in Dicionário Paulo Freire, 2017, p.158.

12 Arthur Schopenhauer - 1778/1860 filósofo, influenciou Freud e Einstein. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3Og8J7Bx9E e https://www.youtube.com/watch?v=IhYDwsLS5_w acesso em fevereiro de 2021

13 Há uma luz em cada ser / Uma luz que guia /Que ilumina / E faz crescer / Há uma força em cada ser / Uma força que cresce / Que avança / Ao encontro do bem querer/ Há uma vida que chega / Que resplandece / À procura da esperança / Que sempre nos ajuda a crescer / Há luz / Há força / Há esperança / Dentro de você / Que sempre estará presente / Basta você querer. Disponível em: https://revistastatto.com.br/lifestyle/cronica/a-incrivel-arte-da-escrita/

14 "Na luta por um mundo com mais solidariedade social e política, o reconhecimento do outro em sua alteridade é indispensável. Não é possível educar sem desenvolver a virtude de compreensão da alteridade do educando; sem colocar-se na atitude de aprendizado; sem compreender, respeitar o outro". Sérgio Trombetta, in Dicionário Paulo Freire, 2107, p.35.

Imagem 1



Fonte: a autora

ÉTICA[15] **-** *Por Iza Chain*

Me surpreendi com a palavra Ética entrelaçada, embutida e em plena interseção com a palavra Estética. A análise de ambos os vocábulos perdura há milênios. As associações quanto à estética se dão no caminho da descoberta do belo e da arte. A ética, como exposta na concepção platônica, é uma virtude elevada e as virtudes são funções da alma na Antiguidade Clássica. É conduta humana na busca de fins elevados. Se associamos a educação, o ofício de educar com a estética e a ética nos deparamos, então, com o ofício do belo, do artístico e que vai de encontro a elevadas virtudes. É o exercício, o ofício da boniteza como diria Freire.

15 "Longe de pensar em uma ação alienada ou alienante, a perspectiva freiriana concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de tudo o que favorece a humanização." Marita Martins Redin, in Dicionário Paulo Freire, 2017, p.165.
16 "A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado de solidariedade e de humildade". Cleoni Fernandes, in Dicionário Paulo Freires, 2017, p.37.

AMOROSIDADE[16] **-** *Por Dalma Aparecida de Almeida*

A palavra que eu recebi foi "AMOROSIDADE". Para Paulo Freire, tal palavra se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. É comprometer-se consigo e com o outro. Na visão "freireana" é vida, vida com pessoas, centrada no diálogo, que exige amor e confiança, onde o diálogo nunca está pronto, é sempre um caminho! Observo que na nossa prática pedagógica a AMOROSIDADE é uma ferramenta de trabalho que vem se consolidando cada vez mais neste período remoto. Com o distanciamento social, nunca se fez tão necessário o uso do diálogo, da compreensão, da escuta e da solidariedade.

BONITEZA[17] **-** *Por Fabiana Gonçalves Dias de Castro*

Eis a palavra que me cabe gerar.. .BONITEZA é uma palavra que está sendo bastante utilizada pela atual administração como norte de suas ações municipais no que tange a limpeza, organização, cuidados, estética. No dicionário: qualidade ou virtude do que é bonito. Concebo a palavra "BONITEZA" mais como ação do que adjetivo, o ato de fazer bonito, belo, amoroso… BONITEZA DE SER PROFESSOR; BONITEZA DE SER GENTE; BONITEZA DE ENSINAR... A BONITEZA deve se instalar na educação e na escola[18]… BONITEZA enquanto ação de fazer diferente, belo, amoroso, na luta, no compromisso, na alegria do encontro, na diversidade, na ética, na esperança. É o que esta equipe do CAEE/Sul busca a cada dia...

ESCUTAR[19] **-** *Por Cláudia de Oliveira Morato Machado*

Escutar de maneira sensível o outro vai além do ouvir as palavras. Saber escutar é uma arte inerente ao educador dialógico, que deve estar atento aos gestos, olhares e sinais

17 Esta dimensão, boniteza, faz parte para Paulo Freire, da concepção da vida, em como da amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e genteidade. A vida há que ser bonita, não só avida do indivíduo, mas a realização de um povo". Euclides Redin, in Dicionário Paulo Freire, 2017, p.60

18 Texto que sintetiza o pensamento de Paulo freire sobre a BONITEZA na escola: https://youtu.be/dq3yHaELsjo

19 Saber escutar é um dos saberes necessários à prática educativa, apresentada por Paulo Freire no livro Pedagogia da autonomia (1997). Trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade." Ana Maria Saul, in Dicionário Paulo Freire, 2017, p.159 .

do corpo. E essa escuta também se faz com o silêncio das palavras, através do observar a si mesmo e o outro. Escutar as vozes dos excluídos, nos dirá Paulo Freire, é fundamental para construção de uma educação libertadora. Em Algum momento me remeti aos escritos de Rubem Alves quando ele diz que, "é do silêncio que nasce o escutar"[20].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar numa certa poética da ousadia nos lembra a paixão, o desejo e o gesto de busca permanente pelo conhecimento crítico, tal como nos ensina Paulo Freire. Entendemos que, a experimentação poética-pedagógica de engravidar palavras, nos permitiu ressignificar nossa curiosidade e criatividade epistemológica, retroalimentando nosso fazer docente.

Há uma íntima relação entre as chamadas "desigualdades educacionais" e a situação socioeconômica dos estudantes. Para superar tal situação, que atinge diretamente nosso fazer docente, especialmente se levarmos em consideração as pessoas com deficiência, consideramos de fundamental importância revisitar os estudos freirianos e o compartilhamento de experiências como a que produzimos neste texto. Fazer circular a palavra, de maneira que possamos questioná-las para dar-lhe sentidos múltiplos, foi uma oportunidade de nos revisitar poética e politicamente na busca de ousar "ser mais" (FREIRE, 2011).

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50.ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

20 "De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, da vida em conjunto e da cidadania é a audição. Disse o escritor sagrado: "No princípio era o verbo." Eu acrescento: "Antes do verbo, era o silêncio." É do silêncio que nasce o escutar. Só posso escutar a verdade do outro se eu parar de tagarelar. Quem fala muito não ouve. Só posso escutar a palavra se meus ruídos forem silenciados. Sabem disso os poetas, esses seres de fala mínima. Eles falam, sim. Para escutar as vozes do silêncio." ALVES, Rubem. "ouvir para aprender". Acesso fev. 2021: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm

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

GUSTSACK, Felipe, in: **Dicionário Paulo Freire**, 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA BASEADA EM PRINCÍPIOS LIBERTADORES

Cinthia Lopes da Silva[1]
Luiz Fabiano Petrini[2]
Suellen Lopes[3]

RESUMO

Os esportes não convencionais são pouco conhecidos no Brasil e também pouco trabalhados nos cursos de formação de professores em Educação Física. No entanto, tais esportes são elementos da cultura corporal de movimento a serem vivenciados e refletidos pelos futuros professores, que desenvolverão sua prática pedagógica no âmbito escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar uma aula realizada a partir do críquete junto a uma turma de estudantes do sétimo semestre do curso de Educação Física – Licenciatura, de uma instituição confessional do estado de São Paulo. Para o registro da aula utilizou-se das narrativas de dois estudantes e da docente. A análise é de tipo qualitativa. Inicialmente é feita uma interpretação dos registros feitos pela docente e os discentes, seguida do diálogo com a literatura, tendo como base principalmente as ideias de Paulo Freire. A investigação resultou em uma proposta de iniciação ao críquete a partir de princípios libertadores.
Palavras-chave: Formação de professores. Esporte escolar. Princípios da educação.

ABSTRACT

Unconventional sports are little known in Brazil and also little worked on in Physical Education teacher training courses. However, these sports are elements of the movement bodily culture to be experienced and reflected by future teachers who will develop their pedagogical practice in the school environment. This work aims to analyze a class held from cricket with a group of students in the seventh semester of the Physical Education course – Licentiate at a confessional institution in the state of São Paulo. To register the class, the narratives of two students and the teacher were used. The analysis is of a qualitative type. Initially, an interpretation of the records made by the professor and the students is made, followed by a dialogue with the literature, based mainly on Paulo Freire's ideas. The investigation resulted in a proposal to initiate cricket based on liberating principles.
Keywords: Teacher training. Scholar sports. Education principles.

INTRODUÇÃO

Os esportes que não são muito conhecidos no Brasil, tais como: críquete, beisebol, futebol americano ou que fazem parte de uma elite esportiva - o tênis ou, ainda, que são praticados apenas em algumas regiões brasileiras - o quimbol (um esporte coletivo que é um

1 Doutorado em Educação Física pela UNIMEP.
2 Graduado em Educação Física pela UNIMEP.
3 Graduada em Educação Física pela UNIMEP.

misto do futebol, vôlei e tênis de campo e inventado na cidade de Piracicaba), são tratados em alguns currículos universitários como “esportes não convencionais” ou “esportes não tradicionais”. Esses esportes, em geral, não são trabalhados nas aulas de Educação Física escolar, embora façam parte da cultura corporal de movimento e deveriam ser incluídos no repertório e conjuntamente na programação das aulas de Educação Física na escola.

Há muitos problemas que afetam as aulas de Educação Física escolar, dentre os quais, repetição de conteúdo, questões de organização curricular, a existência em alguns locais de uma “não aula”, em que os alunos fazem o que desejam no horário da aula de Educação Física, falta de recursos para que seja implantado novos esportes na escola. Há também falta de motivação para que o professor leve à sala de aula um conteúdo novo. Essas são as principais razões que justificam o fato dos alunos se desinteressarem pelas aulas de Educação Física na escola (TENÓRIO e SILVA, 2015).

A oportunidade de se trabalhar na escola um elemento da cultura corporal de movimento, que é parte dos esportes não convencionais como o críquete, é uma forma de se conhecer os hábitos e práticas de outros povos, sua história e valores. Além disso, pode viabilizar aos estudantes universitários, futuros professores, o acesso a uma visão humanística da área de Educação Física, ao se fazer aproximações do ponto de vista pedagógico com autores como Paulo Freire. A participação desses futuros professores em uma ação pedagógica em que se considera o outro como diferente, singular e que possui um conjunto de saberes prévios acerca dos conteúdos tratados, é um ponto de partida fundamental para se trabalhar futuramente com os alunos na escola. Assim, os estudantes universitários, a partir desta experiência didática, poderão construir junto a seus alunos o mesmo. No caso aqui específico, os estudantes universitários possuem certa compreensão dos esportes não convencionais e já vivenciaram situações de jogos esportivos coletivos, que poderão ser ampliadas ou revistas a partir da experiência pedagógica proposta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho trata da análise de uma aula realizada junto a estudantes do sétimo semestre do curso de Educação Física – Licenciatura de uma instituição confessional do estado de São Paulo, a partir da disciplina “Esportes não convencionais”. Utilizou-se de narrativas da docente e dos discentes, acerca do que foi planejado, realizado e construído coletivamente, utilizando o críquete.

A disciplina “Esportes não convencionais” em seu conjunto foi composta por quinze aulas no primeiro semestre de 2021, vinte e oito alunos participaram da disciplina, todos do último ano do curso de Educação Física, e todos foram convidados para escrever este artigo. Efetivamente, dois alunos (um aluno e uma aluna) se ofereceram a participar da escrita do artigo e compartilhar suas lembranças acerca das aulas. Até abril de 2021, as aulas ocorreram de modo remoto e discutiu-se textos específicos em cada aula. A partir de maio de 2021, foi possível as aulas presenciais vivenciais das modalidades esportivas.

Para a realização das aulas, partiu-se de premissas pedagógicas baseadas em Silva (2008), que por sua vez tem como base ideias e princípios pedagógicos de Freire (1998), tais como: 1) O ensino e aprendizagem são processos que dependem da construção de professor e alunos ao invés da mera transmissão de conhecimentos por parte do professor; 2) Os estudantes são sujeitos que possuem saberes prévios acerca dos conteúdos tratados e que poderão ser questionados, confrontados e ampliados a partir do processo educativo e; 3) É fundamental uma forma de comunicação docente que envolva os estudantes, por isso preferimos dizer “falar-se com os alunos ao invés de para os alunos”, no processo de construção de novos conhecimentos; 4) Os estudantes atribuem um conjunto de sentidos e significados às ações que realizam e para a construção de novos conhecimentos, é fundamental ter atenção ao que o tema discutido significa para eles.

As premissas acima procuram rever aspectos e princípios da educação bancária em que a relação é: narração por parte de um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. A realidade é narrada como algo estático, compartimentado e bem-comportado, o dizer é alheio à experiência existencial dos alunos, educandos.

O educador, na visão de “educação bancária”, é agente, sujeito, e sua tarefa, segundo Freire (2005, p.65-6), 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”. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados”, depósitos que os educandos memorizam e repetem (FREIRE, 2005). Essa visão de educação implica em um agir pedagógico que favorece a aceitação e adequação dos educandos ao sistema em que vivem, à sociedade orientada pelos valores capitalistas, ao invés de potencializar e viabilizar aos sujeitos a produção de múltiplos sentidos aos fatos sociais, para que possam fazer escolhas na vida, ampliar sua leitura do mundo e transformar a sua realidade. Nesses termos, a “educação bancária” atende e alimenta a contradição existente na sociedade capitalista.

A experiência com os estudantes na disciplina de "Esportes não convencionais" teve a seguinte organização em termos teóricos: trabalhou-se, além dos princípios baseados em Freire (1998), um texto de Bayer (1994) e comentários de Daolio (1994) sobre método para o ensino dos jogos esportivos coletivos. Em seguida, discutiu-se uma sequência de textos sobre o histórico de modalidades de esportes não convencionais (BAIA, BONIFÁCIO e MACHADO, 2016; MELO, 2019; ARAÚJO et al, 2012) e procurou-se justificar a experiência pedagógica, tendo como propósitos viabilizar aos futuros professores os conhecimentos acerca das modalidades de esportes não convencionais e da educação para e pelo lazer (MARCELLINO, 2013).

Para as narrativas, a docente, que é também a pesquisadora, escreve sobre a experiência pedagógica realizada com os estudantes universitários, com destaque para os resultados da experiência - a construção de um plano de aula para ser desenvolvido na Educação Física escolar. Os estudantes universitários, que também são co-autores do presente artigo, expõem a compreensão que tiveram da experiência pedagógica, como foi a experiência presencial de vivência do críquete.

Para a construção das narrativas, tivemos como referências os estudos de Ferreira, Prezzoto & Terra (2020) e Aguiar e Ferreira (2021). A análise realizada é de tipo qualitativa, de acordo com Minayo (2016). Inicialmente, é feita uma interpretação das narrativas, seguida do diálogo com a literatura. Também se compara o que os estudantes relatam de semelhante e de diferente. Para o diálogo com a literatura, o foco são as obras de Freire (1998), Bayer (1994) e Marcellino (2013).

Aos alunos universitários são atribuídas letras como forma de manter o sigilo de suas identidades. Para este tipo de trabalho não é necessário o consentimento do comitê de ética em pesquisa, por não se tratar de dados de pesquisados além dos próprios autores do artigo. O relato feito é baseado nas lembranças e memórias desses sujeitos.

RESULTADOS

A seguir, será apresentado o relato da experiência pedagógica realizado junto aos alunos do curso de Educação Física – Licenciatura a partir da narrativa da docente da disciplina e, posteriormente, as narrativas de três alunos de como foi a experiência com a aula de críquete.

NARRATIVA DA DOCENTE ACERCA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

"O contexto da experiência pedagógica foi em um curso de Educação Física de uma universidade confessional do estado de São Paulo, na disciplina de "Esportes não convencionais". A experiência pedagógica na disciplina envolveu diferentes modalidades esportivas como o críquete, beisebol, tênis e quimbol, sendo que para o recorte deste artigo iremos nos centrar nas aulas referentes ao críquete.

A) **Objetivo da aula:** ensinar alguns elementos básicos do críquete aos alunos, incluindo seu contexto histórico.

B) **Método e estratégia de ensino:** processo pedagógico de acordo com o modelo pendular de Claude Bayer (DAOLIO) e uso de pequenos jogos.

1) Programação de atividades:

- Apresentação de todos e histórico sobre críquete

2)**Base 4** – área quadra de vôlei

• Organização do jogo:

Um lançador/arremessador e ajudantes X equipe de atacantes (quem vai chutar a bola e, em seguida correr).

Posição do lançador/arremessador: no meio da quadra.

Posição dos rebatedores (atacantes): próximo à cesta de basquete.

Bases: 4 no total, sendo no meio da linha de cada quadrante da quadra de vôlei.

• Objetivo: dar o maior número de voltas pelas bases.

• Material: bola de dente de leite ou similar e 4 cones pequenos e giz para desenhar a área dos atacantes.

• Regras: ao ser lançada, a bola deve ser chutada para longe por um dos atacantes. Em seguida, esta pessoa vai correr para uma base. Se a bola for longe, pode correr para mais de uma base. Ela deve tomar cuidado. Quando a bola chegar no lançador, deve estar em uma base, senão estará queimada e fora do jogo. Quando o atacante passar pelas quatro bases, fará 1 ponto. Quando a equipe de atacantes fizer 3 pontos, inverte-se as equipes – lançador-atacante. Se o atacante chutar a bola e um dos lançadores pegá-la no ar, deve inverter imediatamente as equipes.

3) **Jogo de taco sem o taco – com chute**

• Organização do jogo:

Dois lançadores, dois rebatedores (atacantes).

• Objetivo: dar o maior número de corridas entre os rebatedores cruzando a área do jogo.

• Material: bola dente de leite ou similar, dois cones pequenos e giz para delimitar a área onde ficará o alvo (cone).

• Regras: um lançador e um rebatedor posicionam-se em um dos lados da quadra, idem do outro lado da quadra. O lançador tentará derrubar o cone, o rebatedor tentará chutar a bola para longe. Ao fazer isso, ele e seu colega rebatedor ficam correndo, cruzando a área de jogo. Cada vez que se encontrarem, marca-se um ponto, até a bola retornar para as mãos do lançador, quando o pé do rebatedor deve estar dentro da área do alvo. Sem o pé dentro, o alvo pode ser atingido.

• Infrações: o rebatedor não pode deixar a bola bater de modo direto em qualquer outra parte do corpo, a não ser no pé. Se a bola bater no pé do rebatedor e for para trás, derrubará a casinha. Esta infração muda de imediato as posições das equipes. Com três infrações, muda-se as posições das equipes. Se o lançador pegar a bola no ar de modo direto, muda-se as posições das equipes. O jogo termina quando a equipe de rebatedores marcar 5 pontos e ganhar o jogo. Em seguida, trocam-se as posições e o jogo pode ser reiniciado.

4) **Jogo de taco sem o taco – com chute e ajudantes:**

• O jogo acontece da mesma forma que o anterior, porém com ajudantes dos lançadores espalhados pela quadra.

5) **Jogo de taco:**

• Acontece da mesma forma que o "Jogo de taco sem taco", com a diferença de materiais: tacos e bola de tênis.

6) **Jogo de taco com ajudantes – Críquete adaptado:**

• O jogo é realizado da mesma maneira que o "Jogo de taco sem taco", entretanto com ajudantes dos lançadores espalhados pela quadra e fazendo revezamento no lançamento.

C) **Avaliação:** será feita a partir das narrativas dos alunos com relação à aula vivenciada.

Para chegar a este planejamento de aula, levou-se em consideração os princípios pedagógicos de Freire (2008), a partir de uma pesquisa anterior em Silva (2008), nos princípios operacionais de Bayer (1994) e no duplo processo educativo da educação para e pelo lazer de Marcellino (2013).

NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Aluno X:

Antes da graduação, em nenhum momento tive conhecimento sobre os esportes não convencionais, como por exemplo, o críquete. Acredito que no Brasil a forma de conhecimento e popularização desses esportes nos últimos anos vem ocorrendo graças à tecnologia em geral e à velocidade na troca de informações.

Durante a aula inicial, por mais que nunca tivesse praticado, pude perceber a semelhança com o jogo de beisebol, do qual já tinha visto em filmes americanos e desenhos animados. Com a base teórica pude compreender os objetivos do esporte e algumas características do mesmo.

Com o jogo da base 4 fui capaz de notar a movimentação entre as bases do time de ataque e também da defesa a fim de recuperar a bola o mais rápido possível. Essa movimentação envolve um trabalho em equipe incluindo certas posições e passes de modo que a bola chegue mais rápido ao centro novamente. Notei que algumas pessoas se sentiam inseguras em correr entre as bases enquanto o time de defesa recuperava a bola, com receio de não chegarem a tempo à base e serem "queimadas". Foi interessante que o trabalho em equipe e a motivação dos colegas sempre destacavam e despertavam uma maior interação entre os alunos.

Já no jogo de "taco" ou "betes", relembrei um pouco das brincadeiras vivenciadas na infância. Acredito que as variações acrescentadas foram de extrema importância para a readaptação ao jogo ou adaptação dos alunos que nunca haviam jogado antes. Inicialmente com o chute pude relembrar a dinâmica, a pontuação e os objetivos do mesmo. Já com os ajudantes, pude fazer uma melhor relação com o críquete.

Ao iniciarmos o jogo de taco tradicional pude notar que muitos alunos tinham dificuldade em acertar a casinha e de realizar o arremesso da bolinha, mas com algumas adaptações e repetições durante a dinâmica, todos puderam praticar, compreender e vivenciar o esporte da melhor forma possível.

Aluna Y

Com as aulas teóricas sobre o críquete foi explicado o que era esta modalidade, as regras, assim fazendo com que conhecêssemos o críquete. A introdução de uma nova modalidade é muito importante já que alguns alunos não têm um conhecimento dela, ou de algum jogo (ou mesmo brincadeira) parecida com o críquete. Esta modalidade trouxe conhecimento e lembranças de jogos e brincadeiras. Porém, muitos alunos apresentaram dificuldade em alguns movimentos, como por exemplo: acertar a bolinha usando o taco.

Com a prática que foi realizada na universidade, os alunos mostraram interesse em aprender e

praticar, começou-se aos poucos, foi dado os materiais para que os alunos os 'conhecessem'. No começo da aula foi aberto um tempo para um jogo de taco, aquele jogo de rua, que a maioria dos alunos conheciam, e foi possível observar que os alunos tiveram dificuldades em conseguir acertar a bola. Mesmo assim, foi possível se familiarizar com os materiais.

Quando passado a primeira atividade, os alunos estavam em roda, assim todos podiam trocar um pouco da experiência que tinham sobre a "base 4", sendo assim, uma atividade bem dinâmica. A "base 4" consiste em um jogador ao centro e um jogador que chuta a bola para que o aluno do centro pegue, mas ele joga em outra direção, dificultando que o jogador pegue a bola e ele consiga completar as 4 bases. Os alunos tiveram uma boa aceitação dessa atividade, principalmente por serem usados os pés e não o taco. Mas como a atividade foi realizada na quadra externa da universidade, os alunos propuseram uma adaptação: colocar ajudantes para que o aluno do centro pegasse a bola mais rapidamente, dando assim um desafio a mais para o jogador que teria que correr para as bases.

Após essa atividade, foi proposto o jogo do taco, mas diante das dificuldades dos alunos no começo da aula, foram realizadas também adaptações. Com essas mudanças no desenvolvimento da aula, para com os alunos, a dinâmica da aula ficou ainda mais interessante, assim a participação dos alunos foi maior.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

É interessante destacar que os métodos de ensino e aprendizagem se moldam constantemente pelas características dos professores e suas didáticas em aula, oportunizando aos estudantes desfrutarem o conteúdo trabalhado e transformá-lo em conhecimentos e aprendizados. Iniciando pela análise da narrativa da docente, a professora comenta sobre as referências teóricas que compuseram sua mediação pedagógica e indica, inicialmente, que teve como base os princípios freireanos, a partir da referência de sua Tese de Doutorado – Silva (2008).

Silva (2008), tendo como base o pensamento de Freire (1998), indica que para que as aulas fossem desenvolvidas tendo a participação ativa dos alunos, o diálogo com eles foi fundamental, assim como a humanização do processo pedagógico. De acordo com Silva e Infante-Malachias (2012), ao comentar sobre as ideias de Freire (1998), o foco do processo educativo é ter o ser humano como centro, sem perder sua relação com o mundo, que é complexa. É vermos os estudantes como sujeitos que têm voz, que atribuem sentidos e significados às suas ações, compreendendo sua atuação no mundo de forma consciente, ética e crítica. Para isso, é fundamental que os estudantes, no caso, futuros professores, desenvolvam-se do ponto de vista humano, como sujeitos e o acesso ao conhecimento é fundamental nesse processo. Isso porque, segundo Freire (1998), os seres humanos são inacabados e se completam a partir da mediação da cultura, orientada pela ética.

Para Freire (1998), não basta transmitir conhecimentos aos alunos, mas estabelecer o

diálogo que envolve saber falar, saber também escutá-los. A aula, nesse sentido, passa a ser uma construção conjunta entre professora e alunos, mediada pelo conhecimento que está em construção, no caso da experiência realizada, a partir dos esportes não convencionais, especificamente, o críquete.

Outro aspecto freireano é a consideração de que os estudantes são seres múltiplos, que possuem sua individualidade e historicidade, mas também são constituídos pelos outros, a partir das relações que estabelecem com o mundo. Assim, o ser humano possui características comuns aos indivíduos e outras que lhes são próprias e, dessa forma, é que se constituem como sujeitos. A questão aqui é ensinar a partir dessa complexidade, assumindo-nos e, dessa maneira, "(…) podemos educar e educarmo-nos, conhecendo e superando as barreiras biofísicas e psico-sócio-culturais a que estamos 'condicionados e não determinados', como diria Freire" (SILVA e INFANTE-MALACHIAS, 2012, p.236).

Outro ponto importante a se comentar sobre o pensamento de Freire (1998) é a antropo-ética e a ética universal humana. Isso significa que os sujeitos são influenciados e também influenciam com a sua individualidade na sociedade, produzindo e atribuindo um conjunto de sentidos e significados para a sua vida e dos outros. Assim, os sujeitos são produtores e produtos da sociedade e dessa relação surge a cultura. Na situação de ensino, ou melhor, de mediação de conhecimentos, é justamente o estabelecimento da relação com a cultura que será elemento fundamental para o processo educativo. É preciso compreender as referências que os estudantes possuem, quais suas experiências anteriores, o que pensam sobre o tema, para então, propor o acesso aos novos conhecimentos que, no caso, são os esportes não convencionais. Dessa relação novos conhecimentos são produzidos, pois novos significados são atribuídos ao conteúdo da aula que são narrados pelos alunos a partir da experiência com o críquete.

A narrativa docente indica, também, que o método de ensino baseado nos Jogos Esportivos Coletivos de Claude Bayer (1994) fez com que os estudantes entendessem que a ênfase ao se fazer uma mediação de conhecimentos, junto a iniciantes no esporte, não deve ser a partir da ênfase na técnica correta da modalidade, mas a partir dos princípios operacionais do jogo, de modo que possam compreender a racionalidade do mesmo.

A referência dos estudos de Marcellino (2013) é mencionada pela docente ao que se refere a educação para e pelo lazer, que se trata do duplo processo educativo do lazer, que ao ser discutido na formação inicial de professores é uma forma de ampliar as finalidades do que se tenta ensinar. No caso, não somente o conhecimento sobre os esportes não

convencionais é a finalidade da aula, mas também a transposição desse conhecimento para o cotidiano de vida dos sujeitos, no seu tempo disponível das obrigações sociais, que entendemos como sendo o seu lazer.

As narrativas dos estudantes demonstram o conhecimento prévio dos mesmos em relação aos jogos e brincadeiras infantis – como disse o estudante X – ao se lembrar de desenhos ou o jogo de "taco". A estudante Y, também se referiu a brincadeiras infantis que se aproximavam do críquete, expressando o que realizavam na rua ou na escola quando eram crianças. O conhecimento tácito, ou senso comum, é pautado nas "primeiras impressões" a respeito de determinado fenômeno social e está em todos os espaços que podem ser imaginados do convívio humano. Com isso, podemos pensar que os estudantes participantes da experiência pedagógica tinham um conhecimento tácito a respeito das informações e produções da mídia ou de suas experiências infantis com relação ao críquete.

A mediação de conhecimentos a partir da disciplina "Esportes não convencionais" no curso de Educação Física, constituiu-se em um espaço privilegiado para a identificação desse conhecimento prévio, de modo a viabilizar a tais sujeitos o acesso ao conhecimento sistematizado, a partir de elementos teóricos/práticos e da reflexão acerca desse tema. Com isso, os estudantes puderam ampliar sua forma de compreensão, considerando novos elementos com relação à modalidade esportiva críquete.

A forma como a experiência pedagógica se deu junto aos estudantes foi a partir da vivência corporal do críquete e do diálogo com eles. Para Freire (2005, p.91), "[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens". O diálogo, nessa perspectiva, é visto como uma exigência existencial, um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir entre os sujeitos, com a intencionalidade de transformação e humanização do mundo. Se o diálogo é isso, a possibilidade de rever as condições de vivência e de sobrevivência no mundo, "[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias a serem consumidas pelos permutantes".

Os estudantes também revelam que, durante as aulas, eles exerceram um certo nível de observação com relação à dinâmica da mesma e às atitudes dos colegas na realização das atividades propostas. Mesmo os estudantes tendo uma mesma vivência da modalidade do críquete, cada um relata diferentes aspectos para discussão e análise, tais como: o que pode ser compreendido por parte deles próprios (aluno X) e a impressão ao observar os próprios colegas realizando a aula (aluna Y). O relato desses diferentes aspectos representa a singularidade dos alunos como sujeitos participantes de um certo contexto histórico e

cultural, em que o críquete não é propriamente uma modalidade que praticam na vida adulta, mas possuem lembranças das brincadeiras que tiveram na infância. A atitude avaliativa da atividade proposta é fundamental, pois instiga a curiosidade e leva os estudantes a se colocarem no lugar de quem ensina, por meio da própria modalidade praticada - o críquete e de como foi a experiência com este conteúdo.

As observações dos alunos também apresentam pontos em comum e constituem-se em ricos elementos para uma avaliação da experiência pedagógica, mostrando como é fundamental para sua formação inicial e humana o contato com uma nova modalidade esportiva a partir de seu contexto histórico e cultural e de princípios que envolvem a ética, a criticidade e a humanização do processo educativo em que tal modalidade foi iniciada, como é o caso do críquete. O ponto de partida e de chegada indica o conhecimento acerca do novo que passa a ser registrado pelos alunos na memória de algo que não conheciam, ao menos formalmente, como uma modalidade esportiva, passando a ser algo familiar e próximo das lembranças da infância. Assim, as observações e vivência dos estudantes foram fundamentais para a elaboração de uma proposta que tem como propósito levar o críquete como forma de conhecimento para as escolas de Educação Básica.

A experiência vivida pelos estudantes é parte integrante de sua memória sobre o recente conhecimento do críquete. Tal experiência proporcionou aos estudantes uma vivência, em que os sujeitos puderam compreender o que fizeram, revendo modelos antigos de ensino dos esportes baseados unicamente nos fundamentos das modalidades. Para isso, partiu-se de uma visão de jogo reduzido, como indica o método de Claude Bayer (1994), mas sem deixar de ser vivenciado dentro do contexto do jogo. Esta fragmentação auxilia na interação dos estudantes universitários e em sua compreensão da atividade proposta.

Com base nas narrativas da docente e dos discentes, chega-se à conclusão de que é válida a tentativa do ensino do críquete nos cursos de formação profissional em Educação Física a partir dos princípios freirianos, dos princípios operacionais dos jogos esportivos coletivos de Claude Bayer e dos estudos do lazer para a fundamentação do duplo processo educativo do lazer, como se refere Marcellino (2013). Este conjunto de teorias nos levou a construção de algumas premissas, que aqui denominamos de princípios libertadores, que podem ser desenvolvidos na formação de professores de Educação Física:

- É fundamental na ação pedagógica partir da consideração dos alunos como sujeitos que são produtos e produtores de cultura e possuem uma potencialidade para aprender sobre novos conhecimentos ou ampliar o conhecimento prévio que possuem, instigando a

participação, interação e a liberdade de expressão;

- A mediação dos conhecimentos acerca dos esportes não convencionais é efetiva, partindo da vivência e reflexão de pequenos jogos, para que não se perca a complexidade do esporte vivenciado-refletido;

- A finalidade para a disciplina Esportes não convencionais na formação de professores é de produção de novos conhecimentos que aqui desenvolvemos acerca do críquete, especificamente, e também da educação para e pelo lazer, sendo que o pressuposto é que isso será um novo repertório para os futuros professores levarem para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta foi uma tentativa de registrar e analisar uma aula no Ensino Superior em curso de Educação Física, a partir de elementos da cultura pouco conhecidos no Brasil como os esportes não convencionais. A aula foi baseada nos princípios libertadores, é uma referência para que os futuros professores possam propor nas aulas de Educação Física escolar o trabalho a partir dos esportes não convencionais – em particular o críquete, de modo a introduzir os futuros alunos em conteúdos esportivos, que fazem parte de outras culturas e como uma forma de construção de valores, revendo e ampliando o conhecimento inicial que os estudantes possuem sobre os esportes.

Assim, consideramos que a introdução dos princípios libertadores na Educação Física escolar pode envolver uma ação docente exitosa e efetiva para que a aula viabilize aos sujeitos o acesso ao conhecimento de modo crítico, criativo, humanizado e transformador. Nesse sentido, as ideias, principalmente as baseadas em Freire (1998), são em si revolucionárias pelo que aqui foi exposto, mas também por servir de aporte teórico a diferentes áreas do conhecimento e disciplinas escolares como no caso da Educação Física.

Podemos notar e concluir que ambos, professora e alunos, desenvolveram os princípios libertadores durante a prática do críquete, entendendo também a importância da aplicação dos esportes não convencionais, não só para fins e aspectos culturais, mas também para a construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de, FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, 37, e74451, P.1-22, 2021.

ARAÚJO, Paulo Coêlho, JAQUEIRA, Ana Rosa F., RODRIGUES, Mário Duarte Maia, BURGUES, Pere Lavega e. Considerações históricas, estruturais e praxiológicas do jogo Beto da Lousã – Portugal. Las Palmas de Gran Canaria, **Acciónmotriz**, n.8, p.38-48, 2012.

BAIA, Anderson Cunha, BONIFÁCIO, Iara Marina e MACHADO, Roberta Barbosa. Futebol americano e beisebol em aulas de Educação Física: experiências em debate. **Revista Iniciação & Formação Docente Dossiê do X Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior**, v.2, n.2, Uberaba, julho/2015-janeiro/2016.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Dinalivro: Lisboa, 1994.
+Bolsas. Conheça os esportes mais populares do mundo. Recuperado de: https://www.maisbolsas.com.br/enem/educacao-fisica/conheca-os-esportes-mais-populares-no-mundo. Acesso em 31 maio 2021.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Rev. Bras. Ciên. Mov.**, Brasília, v.10, n.4, pp.99-104, 2002.

FERREIRA, Luciana Haddad, PREZOTTO, Mirassol, TERRA, Juliana. Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante as recentes transformações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.05, n.16, p. 1664-1681, Edição Especial, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação.** 17 ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

MELO, Victor Andrade. Trânsitos culturais: as experiências dos primeiros clubes athleticos do Rio de Janeiro (1873-1883). Porto Alegre, **Movimento**, v. 25, e25098, p.1-13, 2019.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SILVA, Alex Costa da, INFANTE-MALACHIAS, María Elena. Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: contribuições para a formação docente. Pelotas, **Cadernos de Educação**, p.223-242, 2012.

SILVA, Cinthia Lopes da. Mediação de sentidos: aulas compartilhadas no Brasil e em Portugal junto a estudantes de Educação Física. 2008. **Tese (Doutorado)** - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-graduação em Educação Física, Campinas. 2008.

TENÓRIO, Jederson Garbin, SILVA, Cinthia Lopes da. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. Bauru, **Salusvita**, v.34, n.1, 27-44, 2015.

A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA COMO PONTO PRINCIPAL PARA PROMOÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Suzane Carvalho Domingos[1]

RESUMO

A escola pública combate os efeitos e ideologias dominantes oriundas de um sistema capitalista que oprime a realidade das infâncias brasileiras quando promove um currículo que incentiva o pensamento crítico e criativo, de forma que os educandos possam pensar sobre o seu contexto social, interferir e atuar sobre ele. A formação de sujeitos críticos e corresponsáveis se faz urgente pela necessidade de concretizar a participação social de todos os cidadãos, sendo essencial para esta prática, a construção do conhecimento através do pensamento reflexivo. A busca pela qualidade da escola pública e da aprendizagem dos conteúdos escolares nos anos iniciais não é exclusiva responsabilidade do professor, mas é resultado de um processo de gestão vinculado a um projeto pedagógico crítico. A organização e implementação de estratégias por parte dos gestores poderá tornar a instituição pública mais eficaz no sentido de atingir suas missões, metas e objetivos. A clareza do Projeto Político Pedagógico deve refletir o desejo das ações futuras no sentido de transformar a realidade social de educandos das camadas populares.
Palavras-chave: Gestão pedagógica. Educação pública de qualidade. Infância.

ABSTRACT

The public school combats the dominant effects and ideologies arising from a capitalist system that oppresses the reality of Brazilian childhoods when it promotes a curriculum that encourages critical and creative thinking, so that children can think about their social context, interfere and act on it. The formation of critical and co-responsible subjects is urgent due to the need to realize the social participation of all citizens, being essential for this practice, the construction of knowledge through reflective thinking. The search for the quality of the public school and the learning of school contents in the initial years is not the sole responsibility of the teacher, but is the result of a management process linked to a critical and well-adjusted pedagogical project. The organization and implementation of strategies by managers can make the public institution more effective in achieving its missions, goals and objectives. The clarity of the Political Pedagogical Project should reflect the desire of future actions in order to transform the social reality of students from the popular classes.
Keywords: Pedagogical management. Quality public education. Childhood.

INTRODUÇÃO

O ato educativo é uma ação política e intencional, visa a formação social, pessoal e intelectual dos sujeitos, além de construir um modelo de sociedade que se deseja

1 Mestrado em Educação Ambiental pela FURG. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico pela IBRA. Pedagogia pela FURG. Professora da rede municipal de Juiz de Fora.

estabelecer. A escola não é o único espaço social que educa, mas é legalmente o principal espaço de educação formal no qual se desenvolvem as competências cognitivas, afetivas e capacidades intelectuais das crianças. O currículo escolar e o planejamento do professor não são neutros, eles trazem consigo o projeto e o ideal de sociedade que se almeja.

A escola desde a primeira etapa da Educação Básica deve promover um currículo com o objetivo de fomentar o pensamento crítico e criativo, de forma que a formação dos estudantes esteja direcionada para não compactuar com as ideologias dominantes do sistema capitalista que oprimem a realidade das infâncias brasileiras. É essencial a formação de sujeitos que possuem autonomia para participar politicamente, que pensam criticamente sobre o seu contexto social, que interferem e atuam sobre ele.

Há muitos impedimentos com relação à participação dos sujeitos, pois ainda predomina em parte das práticas educativas uma "educação bancária" conforme Freire (1991) preconizou. Isto implica que há uma crença de que a cultura e os saberes possam ser depositados em indivíduos considerados como tábulas rasas. Dessa forma, muitos cidadãos são privados de exercer sua participação social, pois não conseguem elaborar um pensamento crítico a respeito de si e do mundo que os cerca, tampouco participam dos espaços de decisão dos assuntos públicos.

Em se tratando de qualidade política e técnica do ensino ministrado nas escolas, a dimensão da gestão pedagógica precisa ser a tarefa primordial do trabalho da equipe gestora, no sentido de promover ações de qualificação do trabalho docente e de coordenar esforços para a melhoria do ensino-aprendizagem. Reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é atividade fim de uma escola, tendo relação direta com a construção e reconstrução da sociedade em que vivemos, Luck (2009), afirma que a gestão pedagógica:

> Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco (LUCK 2009, p. 95)

Aprender e ter condições de desenvolver as competências sociais é um direito de todas as crianças, os quais se estenderão por toda sua vida. Entretanto no Brasil, ser cidadão e ter seus direitos respeitados é um processo muito complexo e exige algumas mudanças culturais e ações políticas a começar dentro da própria instituição escolar.

Para as crianças terem seus direitos respeitados como cidadãs, é preciso práticas

que difundam a ideia de autonomia e protagonismo infantil, como um processo social, no qual se pretende que crianças desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento, no da sua comunidade, alcançando, assim, realização plena dos seus direitos.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES

A educação é uma prática pedagógica, política e ideológica. Pedagógica, porque lida com o ensino, instrução e formação. Política, porque reflete as ações intencionais e tomada de decisão das pessoas envolvidas nos processos educativos, e, ideológica, pois está vinculada aos valores e ideais de homens e mulheres que se desejam para sociedade. As características dos processos metodológicos, didáticos e tomadas de decisões políticas sofreram alterações ao longo dos séculos, porém em sua característica ideológica o que tem prevalecido são os conflitos entre opressores e oprimidos.

A instrução escolar de qualidade sempre foi um privilégio das classes elitizadas da sociedade desde os tempos da Antiguidade em Atenas. A escola grega se preocupava em ensinar a pensar, governar e guerrear, atendendo aos jovens de famílias tradicionais, da nobreza e de comerciantes mais ricos.

Durante a idade média, a escolarização ficou predominantemente sob o domínio da Igreja Católica, com enfoque doutrinário e religioso. Ministrava latim e humanidades, com forte tendência ao controle da disciplina até o fim do século XV, quando ocorreu a Reforma Protestante.

Apesar de Católicos e Protestantes representarem lideranças e ideais divergentes, o que prevaleceu foi o enfoque religioso na educação até a Idade Moderna, na qual surgem as primeiras ideias de uma educação regulamentada pelo Estado. Entretanto, a maior parte da população do continente Europeu continuava na ignorância, pois a educação atendia somente ao clérigo, religiosos e filhos da nobreza.

Com a queda da monarquia e do absolutismo, na passagem da Idade Moderna para Contemporânea, a ascensão da burguesia representada pelos comerciantes e artesãos, desestruturou a ordem feudal e a educação religiosa. A partir do século XVII, emerge uma nova configuração de escola, na qual se exigia a transmissão de um saber mais prático, com utilidade social para a nova era de um capitalismo industrial.

O deslocamento do eixo da economia do campo para as cidades promoveu a

aglomeração da população em torno das novas fábricas, surgindo uma nova classe de proletários assalariados. A burguesia, como nova classe dirigente, percebeu a necessidade de oferecer uma educação elementar a essa população crescente, não só para realizar um trabalho eficiente, mas como um modo de disciplinar as massas e torná-las mais dóceis, submissas e obedientes.

Ao traçar a trajetória da educação no Brasil desde os tempos da colônia, quando os primeiros grupos de Jesuítas chegaram ao Brasil em 1546, com objetivo de aliar educação à penetração dos colonizadores, pode-se perceber que ela estava atrelada aos interesses políticos das camadas dominantes. Sua ideologia e suas práticas possuíam finalidades bem definidas, e às vezes bem mascaradas no que dizia respeito à perpetuação do status da elite dominante, buscando educar seus filhos de uma forma diferenciada das camadas subalternas.

A preocupação fundamental da educação no tempo do império era a formação das elites dirigentes no país. Somente na Primeira República que começou a se questionar os privilégios da educação da elite em detrimento da educação popular. Gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário só apareceram juntas na Constituição de 1934, o que não significou acesso à educação para toda população.

Com a consolidação da república e os ideais de uma nova sociedade, a migração da população do campo para as cidades provoca a urbanização, sente-se então a necessidade de uma formação de mão de obra mais eficiente. Para isto, o domínio do cálculo e da leitura seriam fundamentais para enriquecer mais ainda a elite detentora do capital.

Entretanto, a visão de uma escola acessível para todos os cidadãos não significou a conquista da qualidade na educação para todas as crianças, jovens e adultos. Atualmente, apesar de termos uma legislação (LDB 9394/96) que versa sobre os princípios da educação escolar, ainda estamos caminhando para garantir igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino e aprendizagem para todos os sujeitos.

A QUALIDADE FORMAL E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública pode e deve ser o espaço de luta e de resistência aos efeitos do sistema capitalista neoliberal, quando questiona a reprodução das injustiças e desigualdades sociais, sendo contrária aos interesses dos detentores do capital. A luta contra o analfabetismo e a evasão escolar são pontos fundamentais quando há crianças em

situação de vulnerabilidade social e defasagem no rendimento escolar ainda mais agravados pela pandemia da COVID-19.

As escolas, cada uma seguindo programas institucionalizados, precisarão continuar promovendo ações que visem a recuperação desses alunos, como jornadas estendidas, projetos de tempo integral, entre outras atividades de reforço escolar. Tais medidas deverão ter o objetivo de amenizar as perdas em razão da falta de frequência presencial nos espaços escolares, bem como redução de suas aprendizagens dos conhecimentos dos conteúdos nestes últimos dois anos.

É indispensável para equipe docente desenvolver um projeto efetivo de recuperação e de desenvolvimento de suas potencialidades. Mais do que uma legislação que visa garantir acesso e permanência da criança na escola, é preciso que cada estudante desenvolva as aprendizagens essenciais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) dentro do seu ano escolar.

As escolas públicas e de periferia dos centros urbanos precisam ministrar os conteúdos e habilidades previstas na BNCC (2017) de modo que o estudante perceba uma aplicação no seu contexto social. A escola é feita de pessoas que existem num contexto histórico, tem como papel principal a função social de educar homens e mulheres para "pensar certo" [2] e dominar requisitos básicos para exercer e exigir sua cidadania.

Entretanto, diante de um quadro de consequências da extrema pobreza em algumas comunidades ao redor do país, pode parecer utópico falar de uma escola pública voltada para promover um aluno que domine criticamente os conteúdos de cada etapa curricular, a fim de que ele tenha as mesmas ferramentas cognitivas de uma criança que frequenta uma escola para os filhos da elite.

A escola pública não pode perder o foco dos seus princípios e das suas funções, que é garantir educação de qualidade, desenvolvimento do educando e preparação para o exercício da cidadania, mesmo que tenha que lidar com situações adversas diariamente num contexto de pandemia. O cumprimento dos programas curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017) é fator de grande relevância no que diz respeito à qualidade na educação. Caso tais propostas curriculares não sejam cumpridas, pode haver no contexto pós-pandemia uma geração de analfabetos funcionais egressos do ensino fundamental.

2 Paulo Freire (1996, p. 29) afirma em seu livro Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente, que a tarefa docente não consiste em apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

A aprendizagem dos conteúdos curriculares ocorre na escola, dentro de sala de aula com o professor, por isso a escola deve prover meios para que esse educador consiga aplicar seu planejamento baseado nas competências do ano escolar que rege. É preciso acreditar que os alunos podem ser protagonistas do processo de aprendizagem e que eles podem desenvolver habilidades suficientes para construir os conhecimentos dos saberes acumulados culturalmente.

Sempre que for detectado rendimento insuficiente dos alunos será necessária uma intervenção criticamente pensada e coerente com a proposta do projeto escolar, sendo preciso avaliar as possíveis demandas do aluno para inseri-lo em programas de recuperação.

A crise da aprendizagem do aluno com dificuldade geralmente começa desde a base de sua alfabetização, o que não quer dizer, pôr sempre a culpa no trabalho do professor das séries iniciais, isto seria muito simplista e fatalista. Priorizar uma avaliação formativa durante o processo de ensino vai promover o desenvolvimento pessoal do aluno, bem como auxiliará a equipe gestora estar atenta para precaver e não só remediar os atrasos de aprendizagem. É preciso que a equipe gestora esteja atenta para precaver e não só remediar os atrasos de aprendizagem. O sistema escolar funcionando desta forma, vai promover o desenvolvimento pessoal do aluno, pois estará executando um projeto pedagógico pensado para o exercício crítico da cidadania.

Vale ressaltar que alunos que não dominam leitura crítica, que possuem pouco conhecimento do mundo natural, social e das ciências exatas são facilmente transformados em massa de manobra pela classe dominante. Oferecer, gratuitamente, a educação básica de qualidade é urgente, pois uma sociedade mais culta e crítica tende a não ser alienada e questiona se os projetos políticos são verdadeiramente democráticos e válidos para toda sociedade.

A reflexão sobre a dimensão pedagógica, no contexto da gestão escolar, deve se apropriar da concepção de criança como coautora do seu processo de socialização e construção de conhecimento. Neste sentido, a gestão pedagógica de uma instituição deve ter grande destaque no trabalho da equipe gestora, pois ensino e aprendizagem é o objetivo de uma escola, tendo relação direta com a formação de um projeto de sociedade.

A seguir, serão apresentados os principais conceitos que justificam e afirmam a gestão pedagógica como parte principal e fundamental de um Plano de Gestão, pois os processos de ensino têm relação direta com a formação da sociedade.

PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Como setor de atuação profissional na educação, a gestão escolar busca realizar a coordenação, a organização, a liderança, o monitoramento e a avaliação dos processos educativos, visando a qualidade da formação dos cidadãos. Seu foco de atuação visa articular as condições materiais e humanas para garantir o sucesso dos processos socioeducacionais dos sujeitos em formação. A forma de sintetizar as ações pensadas e estruturadas na gestão escolar culminam na construção de um documento denominado Plano de Gestão Escolar. Este documento norteia o gerenciamento das ações internas de uma instituição educativa, contendo propostas que operacionalizam o Projeto Pedagógico e o Plano de Ensino. As propostas tendem a ser executadas de forma dinâmica e flexível a fim de alcançar os objetivos estabelecidos para um determinado período de tempo, bem como a resolução de problemas identificados na construção do Plano. Segundo Lück (2009)

> Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24).

Os profissionais responsáveis pela organização administrativa e pedagógica de uma escola são denominados gestores escolares, os quais devem ser promotores e incentivadores de uma aprendizagem significativa. Neste sentido, como parte da equipe pedagógica, o diretor (a) possui o papel principal de organizador, orientador administrativo e pedagógico, função essencial na garantia de implementação e efetivação das propostas contidas no plano.

Conforme afirma Lück, “o diretor escolar é o responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados” (LÜCK, 2009, p. 22). O diretor da escola irá gerenciar as alternativas de distribuição dos recursos, assegurar que as matrizes curriculares sejam cumpridas, garantir a participação dos conselhos, focando no planejamento para melhor desempenho.

Como estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, o plano de gestão possui caráter abrangente, orientado para promover mudanças e/ou melhorias no ensino

contemplando todos os aspectos da escola, incluindo as ações administrativas, financeiras, curriculares, de associações e de conselhos.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO COMO ETAPA INICIAL DO PLANO DE GESTÃO

O planejamento dá rumo e unidade ao trabalho pedagógico, evitando as ações improvisadas e espontâneas que ocasionam a desorganização do ambiente de trabalho, desperdício de tempo e de recursos. A primeira fase do Plano de Gestão é o planejamento, sendo essencial articular as dimensões da organização e implementação e seus desdobramentos. Segundo Chiavenato (2009)

> Planejamento é a função administrativa que determina antecipadamente quais são os objetivos almejados e o que deve ser feito para atingi-lo de maneira eficiente e eficaz, isto é, com o mínimo de recursos e com o máximo de rendimento. Antes que qualquer função administrativa seja executada, a administração precisa determinar os objetivos e os meios necessários para alcançá-los (CHIAVENATO, 2009, p. 33).

Um Plano de Gestão contém metas de curto, médio e longo prazo. Explicita como, por quem, quando as ações previstas serão realizadas, de forma que esteja claro quais instrumentos farão o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos desenvolvidos. Conforme afirma Lück (2007)

> [...] os planos tendem a abranger período maior de tempo, vindo a caracterizar-se em planos anuais, bianuais, quadrienais, quinquenais e abordando problemática ampla, de forma global e integrada. Dada essa característica, pode-se dizer que os planos apresentam aspectos mais genéricos e abrangentes sobre a realidade e sobre as ações a serem desencadeadas[...]" (LÜCK, 2007, p. 33).

A característica fundamental de um Plano de Gestão Escolar é sua capacidade de executar com sucesso os projetos pedagógicos e planos de ensino. Na medida em que os objetivos vão sendo alcançados, é preciso continuar garantindo a participação de toda equipe no trabalho coletivo, a fim de alcançar a excelência na qualidade de ensino na instituição escolar. Chiavenato afirma que "a necessidade do planejamento reside na racionalidade que imprime às decisões. Por racionalidade entendemos a escolha dos meios mais adequados para atingir determinados objetivos ou fins" (CHIAVENATO 2009, p. 34).

Neste sentido, as decisões dos gestores devem ser refletidas após ouvir atentamente

as demandas de todos os protagonistas envolvidos no processo educativo, para que se estruture um planejamento que promova a participação e contemple as necessidades de cada setor da escola. Quando a formulação da versão final do documento e a execução do Plano de Gestão ficam a cargo de uma equipe gestora eficiente serão estabelecidas as melhores estratégias para efetivar as propostas listadas no Plano de Ação.

Entretanto, no cotidiano das escolas, percebe-se que gestores/diretores ocupam muitas horas semanais com assuntos relativos à escola. Além das tarefas burocráticas e administrativas, gestores trabalham exaustivamente para resolver questões disciplinares dos alunos e suprir as necessidades financeiras da instituição.

Na alocação de seu tempo, sabe-se que os gestores escolares ficam bastante envolvidos com questões do dia a dia: merenda, saída de alunos da classe; acompanhamento do atendimento dos pais; organização e limpeza da escola; também priorizam recepção de alunos e a garantia de material escolar.

Devido à grande quantidade de demandas relativas ao cotidiano escolar, há o risco de a equipe gestora perder o foco do que foi planejado e estruturado no Plano de Gestão. Estabelecer reuniões periódicas para revisar o planejamento e avaliar o que foi feito e o que ainda precisa fazer, é essencial para que a maioria das metas sejam alcançadas ao final do período de vigência do documento.

Planejar não pode restringir-se ao mero cumprimento de uma etapa burocrática de elaboração de um plano (documento) para uma instituição, precisa verdadeiramente ser o ponto de partida para transformação de contextos e práticas, como um processo mental e complexo "[...] de antecipação de condições e previsão de aspectos necessários à obtenção de resultados" (LÜCK, 2007, p.24).

É preciso levar em conta o contexto como compreensão da realidade da instituição para a qual se planeja, buscando diminuir a incompatibilidade entre as ideias e o que de fato pode ser executado, neste sentido o Plano de Gestão deve ser flexível tendo em vista os imprevistos, adaptando-se a uma nova realidade.

A AÇÃO DOS GESTORES PEDAGÓGICOS COMO CONTRIBUIÇÃO NA QUALIDADE FORMAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Ao pensar a escola como instituição social que tem por finalidade o desenvolvimento dos alunos, por meio do ensino dos conhecimentos (conteúdos), atitudes e valores,

percebe-se o papel importante que o professor possui na concretização da sua função primordial. Para executar esse papel, a organização escolar, por meio da sua gestão pedagógica e administrativa, precisa fornecer meios que favoreçam o trabalho dos educadores em sala de aula.

Estudos desenvolvidos por Libâneo, Oliveira e Toshi (2009) afirmam que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, que mediante procedimentos pedagógicos-didáticos, propiciam melhores resultados na aprendizagem. Isto vem mostrar que as instituições escolares se diferenciam uma das outras no sentido de conseguirem promover a aprendizagem dos alunos, ou seja, quanto melhor organizada e administrada for uma escola, maiores serão as chances de aumentarem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, os quais têm relação direta com a aprendizagem dos alunos.

Diversos fatores interferem no desempenho dos estudantes, como condições emocionais, os condicionamentos sociais, a vulnerabilidade, o risco pessoal, entretanto, as ações da gestão escolar também têm relação direta no desempenho dos alunos. Isto significa que os elementos da organização escolar, por meio da sua gestão pedagógica, refletem diretamente no nível de sucesso dos educandos.

A característica organizacional de uma instituição escolar, efetivada por meio da gestão pedagógica é ponto fundamental para estabelecer qualidade do ensino oferecido aos estudantes da escola pública. Em razão disto, quanto maior clareza a equipe escolar tiver de seu projeto político pedagógico (PPP), de qual o papel de cada sujeito nesta organização e quais as ações necessárias (tomada de decisão) para pô-lo em prática, melhor será o desempenho dos alunos.

O fracasso escolar entendido como baixo rendimento da aprendizagem dos conteúdos escolares, nos anos iniciais da escola pública, não é exclusiva responsabilidade do professor, mas é resultado de um processo de gestão desvinculada de um projeto pedagógico crítico e bem ajustado. Dessa forma, professores, coordenação/supervisão e equipe diretiva estão bem articulados, onde o projeto é discutido e constantemente avaliado e, assim, o trabalho do professor com seus alunos será realizado com mais qualidade e competência.

Quando uma equipe gestora competente constata baixo rendimento, ou seja, quando o aluno não aprendeu um determinado conteúdo dentro do prazo previsto, apesar do empenho do professor, imediatamente deverão ser revistos os métodos e as condições de

ensino. Será preciso estabelecer práticas criativas até que o aluno aprenda o mínimo aceitável para seu ano escolar, não sendo necessário reduzir as expectativas para aquela criança ou facilitar as formas avaliativas para que tenha um falso êxito.

Ter clareza dos objetivos de ensino, reavaliar métodos e procedimentos para cada conteúdo e série escolar é fundamental para promover a aprendizagem com qualidade, gerando um alinhamento pedagógico entre os professores. Entretanto, na escola pública brasileira, o que predomina é a ruptura e não continuidade dos processos educativos, pois os professores contratados/temporários são a maioria dentro das instituições. Docentes temporários que são realocados de uma escola para outra, ano após ano, têm dificuldades para se alinharem com o trabalho da equipe gestora, pois ao chegar no final do ano letivo, eles recomeçam seu processo de adaptação em outra escola.

Se pensarmos o projeto pedagógico como um documento elaborado pela equipe que instiga a discussão e reflexão, a fim de dar direção ao processo educativo, o qual reproduz as intenções da comunidade escolar, fica claro que o profissional temporário (seja supervisor, coordenador, professor, secretário ou técnico), pouco participou desta discussão ou não colaborou com as propostas.

Desta forma, excessivas contratações temporárias e substituições de profissionais por curtos períodos de tempo dificultam o trabalho dos gestores ao tentar promover o alinhamento metodológico do corpo docente e o compromisso coletivo com o planejamento das ações educativas, o que pode resultar em práticas pedagógicas estanques e isoladas entre os educadores.

Segundo Veiga (2008), a discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. Apesar do PPP ser elaborado, democraticamente, com a participação de todos os profissionais envolvidos nos processos educativos e comunidade escolar, cabe aos gestores da área dos serviços pedagógicos (supervisão e coordenação) liderar o processo de construção e acompanhamento das propostas definidas no projeto pedagógico da escola. As escolas públicas que possuem um planejamento coeso, na qual seus gestores organizam e implementam estratégias para tornar a instituição mais eficaz, têm grande potencial para atingir suas missões, metas e objetivos.

No ambiente escolar, é preciso que as decisões sejam tomadas em grupo e preferencialmente que todos os setores (incluindo colegiados e associações) tenham suas

demandas ouvidas para que sejam listadas as necessidades e reavaliado o processo de planejamento. Bartnik (2011) ressalta a importância de que as decisões no ambiente escolar sejam tomadas em grupo, a fim de que sejam as mais assertivas quanto for possível, além de garantir a representatividade de todos os envolvidos.

Sabe-se que alcançar unanimidade nas propostas educativas é praticamente impossível, quando de fato é feita coletivamente, mas é preciso que haja um consenso mínimo coletivo, pois, a construção de um projeto deve ser pautada na democracia, ou seja, firmar um acordo entre as partes, no qual a maioria tem sua vontade estabelecida.

Numa escola, todos os setores são importantes, isto implica uma visão holística do processo de gestão e de ensino, e neste sentido, a presença de um gestor eficiente será fundamental para lançar mão dos melhores meios para atingir os resultados desejados, indicando assim, as melhores alternativas de distribuição das tarefas e dos recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a importância das ações da gestão pedagógica como fator que contribui para o padrão de excelência na qualidade do trabalho pedagógico das instituições públicas de ensino. As decisões da equipe gestora devem estar integradas às metas e objetivos da instituição, focando no planejamento inicial para melhor desempenho, deste modo, qualquer ação estratégica deve levar este fato em consideração.

Diante deste quadro, os gestores possuem um papel fundamental de coordenar todo esse processo de participação dos envolvidos, garantindo que as propostas decididas sejam legitimadas tanto na prática da elaboração do PPP, quanto nas ações pedagógicas. Precisam atuar de forma a mediar os processos decisórios, pois corre-se o risco de a elaboração do PPP se tornar apenas o cumprimento de mais uma burocracia administrativa. Os gestores devem promover uma coerência política para que haja autonomia e liberdade para a “reflexão, ação e reflexão”, ou seja, o documento redigido não pode ser a atividade fim de uma proposta.

A formação de crianças como cidadãs críticas, reflexivas e competentes deve ser a culminância do aspecto pedagógico do PPP, bem como ser o critério básico para a definição das propostas, por isso métodos, diretrizes e conteúdos deverão ser incorporados com clareza no projeto. A meta do Projeto político e seus aspectos pedagógicos devem refletir o desejo das ações futuras no sentido de transformar a realidade social de seus educandos.

Por fim, os gestores devem viabilizar meios para que o Plano de Gestão e o PPP se materializem no fazer pedagógico, pois a ação pedagógica do professor será basicamente a concretização da proposta educativa contidas nos documentos que se referem à gestão e ao planejamento de uma instituição educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 25 de fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2017

BARTNIK, H. L. S. **Gestão Educacional.** Curitiba: Ibpex, 2011.

CHIAVENATO, Ildaberto. **Iniciação à administração geral**. 3 ed. rev. E atual. Barueri, SP: Manole, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática docente. 23ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 19ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional.** 18ª. Petrópolis, Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola:** Espaço do projeto político - pedagógico. Campinas, SP, Papirus, 13ª ed, 2008.

CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Deborah Cristina Keller Diegues[1]
Wilson Alviano Júnior[2]

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, cujo tema é formação continuada de professores de educação física da educação básica na rede municipal de Juiz de Fora/MG. O objetivo do artigo é compreender a concepção de professores/as de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre a formação continuada. Com referencial teórico na perspectiva freireana, nos fundamos nos pressupostos do diálogo e construção coletiva dos saberes para considerar os sujeitos – em específico, as/os docentes – como seres inconclusos e, por isso, em constante busca pelo conhecimento. Os/as colaboradores/as foram professoras e professores de educação física com vínculo efetivo na rede básica municipal em Juiz de Fora/MG, cuja participação e produção dos dados aconteceram através de entrevista remota semiestruturada elaborada a partir dos eixos 1) formação docente, 2) educação física escolar e 3) condições de trabalho. Utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1979), apresentamos na discussão dos dados alguns apontamentos e análises que contribuem para o debate acerca das compreensões dos/as entrevistados/as sobre a formação continuada e seus próprios processos formativos. Nossas considerações visam possibilidades de remodelar a educação para docentes enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos.
Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Física escolar. Perspectiva freireana.

ABSTRACT

This article is part of a master's research, whose theme is the continuing training of physical education teachers in basic education in the municipal schools of Juiz de Fora/MG. The aim of the article is to understand the conception of Physical Education teachers from the municipal schools of Juiz de Fora/MG about continuing education. With a theoretical framework in the Freirean perspective, we are based on the assumptions of dialogue and collective construction of knowledge to consider subjects – specifically, teachers – as unfinished beings and, therefore, in constant search for knowledge. The collaborators were Physical Education teachers and teachers with effective employment in the municipal basic schools in Juiz de Fora/MG, whose participation and data production took place through semi-structured remote interviews elaborated from the points: 1) teacher training, 2) school Physical Education and 3) working conditions. Using Content Analysis (BARDIN, 1979), we present in the discussion of the data some notes and analyzes that contribute to the debate about the interviewees' understanding of continuing education and their own training processes. Our considerations aim at possibilities of reshaping teacher education, focusing on it as a political project, as a form of cultural policy that defines future teachers as intellectuals responsible for creating public spaces.
Keywords: Teacher training. School Physical Education. Freirean perspective.

1 Licenciada em Educação Física pela UFJF.
2 Doutor em Educação pela UFJF.

INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de que a formação docente consolida-se em percursos que pretendem levar professores e professoras a determinadas formas de ver e agir no mundo, e que tal movimento é repleto de percalços, dúvidas, questionamentos, os quais podem levar as/os educadoras/es à pluralidade de ações bem como reformulações sobre o seu trabalho, este artigo é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida desde 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esta, por sua vez, surge das experiências formativas da pesquisadora enquanto bolsista do PIBID e como professora regente de aulas na educação básica, após o término da graduação.

Se na iniciação à docência, foi possível estabelecer relações, discussões e reflexões aprofundadas acerca da prática pedagógica através de reuniões, seminários e imersão na educação básica, no exercício da docência na rede básica de ensino houve inquietações acerca da falta de espaços e tempos disponíveis para o desenvolvimento de processos formativos que acontecessem de forma dialógica e voltada para a prática pedagógica dos/as educadores/as envolvidos/as no cotidiano da escola.

Inicialmente, precisamos considerar alguns elementos acerca da docência nos tempos atuais. Cada vez mais, os/as professores/as trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI, 2010). Ao mesmo tempo em que são distanciados de um aprofundamento teórico sobre sua prática, lhes é solicitado cada vez mais que estejam preparados/as para exercer uma prática contextualizada, que atente às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares,

> [...] uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI, 2010).

Os discursos hegemônicos neoliberais tendem a impor uma identidade docente em educação física que se limita ao fazer técnico, unicamente responsável por transmitir o conhecimento aos/às estudantes e prepará-los para viver na sociedade capitalista atual. Além disso, enfatizam a individualidade como princípio e refletem uma visão de identidade que se forma unicamente pelas ações do sujeito, desconsiderando as relações culturais que

constantemente influenciam na construção de sentidos e significados que se dá às coisas do mundo e desencadeando um processo de descaracterização docente, que inclui a perda do status e do reconhecimento social, bem como a falta de definição do papel da escola em relação às novas exigências colocadas para trabalho e também de percepção pelos/as próprios/as professores/as da dimensão do seu trabalho e o questionamento do que faz.

> [...] a compreensão da competência como capacidades, estilos de desempenho ou modelos de comportamentos de um sujeito não situado significa a negação da dimensão social e relacional da competência. com apoio no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como docente e como sujeitos (SOUZA & PESTANA, 2009, p. 147).

Não só os processos de formação inicial ou continuada têm tomado esse pressuposto como base, como também os processos de avaliação docente, inclusive aqueles relativos à carreira, as políticas de abono salarial e os prêmios. A discussão sobre essas políticas e seus efeitos precisa ser posta, demandando uma reflexão sobre tais propostas.

A visão tradicional do ensino e o currículo escolar ainda firmado na atenção à eficácia, aos comportamentos objetivos e ao tratamento do conhecimento como algo a ser consumido, contribuem para uma compreensão de escola como local meramente instrucional, destinado a "passar uma cultura", ou conjuntos de habilidades, que capacitem os estudantes a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. A problemática da teoria que envolve essa visão relaciona-se a oferecer a maneira mais completa ou eficiente de se aprender e que reproduz a sociedade existente, uma vez que não questionam as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política. Dessa forma, essa racionalidade conservadora ignora o papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes.

Giroux (1997), ao expressar seu posicionamento acerca dessa noção de escolarização, diz

> [...] esta é uma racionalidade limitada e por vezes prejudicial. Ela ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para as escolas. Suas principais preocupações são provenientes de uma falsa noção de objetividade e de um discurso que encontra expressão máxima na tentativa de enunciar princípios universais de educação alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente (GIROUX,1997, p. 38).

Uma vez desconectados de sua prática, não lhes é permitido enxergar a escola como um espaço que oferece elementos para uma formação docente crítica que se orienta na sua própria prática. Porém, não só as políticas de formação, mas a organização da estrutura, planejamento e condições de trabalho possuem seus referenciais ideológicos que afastam os/as professores/as da construção desse espaço como uma esfera pública democrática.

Ao mesmo tempo em que pode ser considerada a existência de uma infinidade de locais e instituições legitimadas como instâncias formadoras, como, por exemplo, universidades, sindicatos, plataformas de educação à distância, entre outros, a escola deve ser o ponto de partida e de chegada, e sua transformação como lócus da formação contínua de professores e professoras não só depende da vontade e do esforço individual. Ela passa pela estrutura de carreira, as formas de contrato, a jornada de trabalho e a política de gestão escolar são aspectos importantes que interferem no processo formativo, portanto, devem estar adequados às necessidades e às expectativas de formação (GATTI, 2010).

Sendo nosso objeto de pesquisa a formação continuada de professores/as de educação física na Educação Básica, caminharemos em defesa de que, dentre as condições para a formação de professores/as como intelectuais críticos, é imprescindível que os sujeitos protagonizem seu processo formativo e sua atuação pedagógica, bem como tenham condições para reconhecer a escola e a prática pedagógica como espaços de formação continuada.

Dessa forma, enquanto parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, o objetivo do artigo é compreender a concepção de professores/as de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre a formação continuada. Com referencial teórico na perspectiva freireana, nos apoiamos nos pressupostos do diálogo e construção coletiva dos saberes, na compreensão dos sujeitos como seres inconclusos.

Nossa metodologia é de abordagem qualitativa e contou com a participação de nove professores/as de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Ao realizar entrevistas semiestruturadas como instrumento principal de produção dos dados, analisamos alguns recortes das falas docentes a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015). Para apresentar as análises e reflexões, organizamos esses recortes em temas que consideramos relevantes para as discussões acerca da formação continuada de professores/as de educação física, principalmente em relação às concepções dos/as entrevistados/as sobre seus processos formativos e sobre formação continuada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PERSPECTIVA FREIREANA

Os estudos e trabalhos de Paulo Freire, reconhecidos por suas contribuições para a educação popular, foram dedicados principalmente ao compromisso com a reflexão e ação de homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Defendendo uma educação problematizadora que rompesse com os ideais do que chamou de educação bancária, é a própria experiência das/os alunas/os que é vista como fonte para busca de temas relevantes, os seus chamados "temas geradores". O diálogo, então, se torna fundamento para os programas de ensino e o papel do/a educador/a se faz justamente nas proposições de experiências de diálogo com as pessoas, a partir das situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias. Tomada como uma concepção crítica de ensino, ao buscar por palavras geradoras dentro do próprio universo vocabular dos educandos, os educadores organizam programas que voltam aos educandos como problematização, e não simples discurso, na qual se exige resposta dos educandos e reflexão sobre a temática a ela referida, num processo de leitura e análise da realidade (FREIRE, 2014).

Em processos formativos em que essa perspectiva não é valorizada, as professoras e professores não se veem no papel de ler criticamente o contexto em que atuam e de compreenderem as forças que agem sobre sua prática, tornando-a mecânica, como um simples cumprimento de tarefas e propostas elaboradas distantemente de sua realidade. Ao discutir formação de educadores e educadoras no conjunto de sua obra, Paulo Freire destaca tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, leitura de mundo e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação.

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que tanto formador/a quanto formando/a compreendam-se como seres inconclusos. Essa é uma condição humana que impele o homem a se orientar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo.

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2020, p. 25).

Na perspectiva freireana, a escola é um espaço coletivo de ensino-aprendizagem, na qual a formação deve se dirigir a todo o grupo de educadores/as, em oposição às formações

em que os professores participam individualmente (SAUL & SAUL, 2016). Ou seja, a formação permanente enquanto prática de análise e de crítica, no decorrer de uma vivência do princípio dialógico que permita a leitura da realidade com a compreensão de que o educador e o educando são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos.

Segundo o autor, é necessária a preocupação de todo projeto educativo com a atenção devida ao espaço escolar. Assim, para que as/os educadoras/es promovam esse exercício em sua prática educativa, é necessário que haja a sua incorporação nos processos de formação docente, tendo como centralidade possibilitar os caminhos para o aprendizado do rigor e da criticidade, de maneira que tanto professores/as quanto alunos/as devam ser os que aprendem.

METODOLOGIA

Realizamos a pesquisa sob os princípios da abordagem qualitativa, os quais valorizam a maneira própria de entendimento da realidade pelos indivíduos e que estão relacionados à inserção dos sujeitos em determinado tempo e espaço de investigação (ANDRÉ, 2012).

Assim, as escolas que compõem a rede municipal de Juiz de Fora/MG foram nosso campo de pesquisa. Após a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, através da página virtual da Plataforma Brasil[3], solicitamos a autorização para realização da pesquisa e para o contato com os sujeitos que atuam na rede através de mensagem de email enviada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação de JF/MG, cujo deferimento permitiu o acesso ao contato institucional direto com as escolas, também através de mensagens por email. Devido à pandemia do novo Coronavírus, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, o trabalho de campo foi realizado através de instrumentos de comunicação remota.

Ao enviar um questionário aos/às docentes de educação física, cuja finalidade foi fazer um levantamento acerca das características dos professores e professoras que viriam a fazer parte da pesquisa, obtivemos o total de 25 respostas. Para inclusão dos sujeitos na pesquisa, nossos critérios foram relacionados ao tipo de vínculo com a rede municipal,

3 O projeto de pesquisa foi aprovado no mês de março de 2021, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 44152221.1.0000.5147.

devendo os/as docentes serem efetivos/as, uma vez que tal característica tende a revelar maior proximidade e conhecimentos dos aspectos da rede municipal por parte dos sujeitos. Dessa forma, havia doze participantes com esse perfil no questionário. Além disso, buscamos representantes com vínculos de trabalho em ao menos uma das regiões de planejamento da cidade e também da área rural, além de buscar paridade de gênero, o que nos fez chegar ao total de nove participantes, com cinco professoras e quatro professores. Os sujeitos que participaram, então, passaram a ser identificados por termos cujo objetivo foi substituir seus nomes e preservar suas informações pessoais, a saber: Professora-1, Professor-2, Professora-3, Professora-4, Professor-5, Professora-6, Professor-7, Professor-8, Professora-9.

A segunda etapa do caminho metodológico teve como instrumento principal para coleta dos dados a entrevista semiestruturada, realizada individual e remotamente com os sujeitos designados na etapa anterior, através de videochamadas na plataforma *Google Meet* com os/as professores/as. Autorizadas pelos participantes através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as conversas foram gravadas em dois dispositivos – a própria videochamada e em gravador de áudio, e transcritas para melhor acesso às informações. Tais transcrições foram disponibilizadas aos professores para sua leitura e possíveis alterações. As entrevistas tiveram como temas centrais: 1) formação docente, 2) educação física escolar e 3) condições de trabalho, com a finalidade de identificar aspectos relativos à formação continuada em educação física, as condições e relações de trabalho dos/as professores/as e as possibilidades de formação que considere a prática pedagógica como eixo central.

Nossas análises e interpretações buscaram suporte na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015). Considerada um conjunto de técnicas para descrever e interpretar o conteúdo das palavras postas num texto, o princípio da Análise de Conteúdo é encontrar uma significação profunda para a mensagem, permitindo ao pesquisador discorrer interpretações, decodificar as palavras em classificações e criar categorias para esmiuçar os discursos, tratando assim os seus dados (AHUVIA, 2001 apud BENITES, CYRINO, BENITES, 2014).

Com relação às entrevistas, após a transcrição individual e conferência pelos participantes, realizamos a leitura e sublinhamos as falas que poderiam auxiliar nas respostas dos objetivos de nosso estudo, realizando assim uma sistematização dos trechos destacados. Feito isso, organizamos os mesmos e iniciamos o processo de separação por eixos temáticos, verificando quais enunciados poderiam pertencer à mesma temática. No

presente artigo, iremos nos dedicar à discussão de um eixo temático, ou seja, aquele relativo às concepções dos/as docentes acerca da formação continuada em educação física.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES

Ao dissertarem sobre suas concepções do que seja formação continuada, os/as professores/as revelam:

Entendo como formação continuada a busca constante por conhecimento da área de atuação na educação (Professora-1).

Eu acho que o processo de formação continuada, se manter sempre estudando, pra estar atualizado, o que está surgindo. O que pode contribuir nesse processo educacional, precisa se manter atualizado [...] e também promovidos pelas redes de ensino (Professora-3).

Formação continuada é uma forma de estarmos estudando e nos mantendo atualizados sobre vários temas pertinentes à nossa área de atuação. A Secretaria de Educação oferece vários cursos de formação (Professora-9).

Importante lembrar que a relevância da formação continuada é consenso na comunidade acadêmica e científica, e isso contribui para que se considere a viabilidade desse processo tanto no âmbito da própria academia, mas principalmente nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, nas falas dos entrevistados, os próprios docentes não se colocam como produtores dos saberes e protagonistas dos processos de formação continuada.

Ao mesmo tempo, esbarra-se em questões referentes às distintas concepções que se apresentam sobre formação continuada. Se pensarmos no que é conhecido como "modelo clássico" de formação, estes pressupõem algo semelhante a uma rotina de ciclos que por muito tempo foi chamada de "reciclagem", que na década de 1980 foi muito empregado no meio educacional para caracterizar cursos com carga horária reduzida e temáticas específicas e pontuais, a fim de promover a atualização de conteúdos ou orientações que mais se relacionavam a aspectos burocráticos que pedagógicos. E isso, de certa forma, está atrelado às mudanças na sociedade contemporânea relativas ao aumento da velocidade de compartilhamento de informações e a necessidade cada vez maior de atender às demandas dessa sociedade.

Capacitação foi outro termo utilizado na formação do professor em serviço, amplamente utilizado nos anos de 1970, quando surgiram propostas em que predominava a

venda de pacotes ou a apresentação de propostas prontas ditas inovadoras, com o objetivo de revolucionar as práticas pedagógicas (HYPOLITO, 1999).

A formação permanente, por sua vez, é vista como uma formação constante, pois a formação do professor não pode ser algo construído por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, "através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal" (NÓVOA, 1995, p. 25). Assim, nos chama atenção a fala dos professores quando relacionam a formação continuada ao cotidiano de trabalho e à possibilidade de compartilhar experiências entre os pares:

Processo formativo é quando a gente consegue sentar com nossos pares ali da escola e compartilhar o que a gente tem feito (Professora-3).

Eu entendo a formação continuada como algo que vai ampliar o que a gente já entende né, o que a gente trouxe da graduação, e que a gente também traz do nosso cotidiano enquanto professora (Professora-4).

Formação continuada é essencial se atualizar, buscar conhecimento. Formação continuada importante principalmente se tratando de rede porque além de você buscar um conhecimento, oportunidade de troca de experiências (Professor-5).

Formação continuada vai além desses cursos que a gente faz, eles são importantes. Reunião pedagógica, daquele momento tão raro que a gente tem de conversar sobre os alunos dentro da sala [...]. Experiência que a gente está escutando do outro. [...] Não seja oficial, isso não vai estar no seu currículo, é formativo. Isso é formação continuada da educação física também; eu preciso ampliar o olhar social sobre nossa disciplina. E isso tudo pra mim é formação continuada (Professor-6).

É possível notar uma compreensão dos docentes de que a formação continuada está atrelada à sua prática profissional, seja em aspectos objetivos ou da própria organização dos processos. Essa percepção nos leva a pensar sobre a ideia acerca do/a professor/a como um ser inconcluso e cujos saberes são construídos e mobilizados no mesmo espaço em que atua.

Refletir sobre a prática não se reduz à formação de competências e habilidades imediatistas, pontuais e individualistas, mas à necessidade de uma reflexão que estimule a leitura crítica das relações em que se encontra, ultrapassando os limites da escola e alcançando toda a sociedade. A reflexão, conceito presente nas obras de Paulo Freire, surge da curiosidade sobre a prática docente e vai se transformando em reflexão crítica, que deve constituir-se no eixo direcionador da formação permanente de professores. Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no 'pensar para fazer' e no 'pensar sobre o fazer'.

Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Desta forma, a

reflexão permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. Segundo Freire (2014), a condição de inacabamento é um dos pilares que sustenta a concepção de formação permanente de professores. Esta necessita ser organizada levando em conta as demandas de um currículo construído coletivamente, a partir das contradições vividas por docentes e alunos no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, ao falarem sobre seus processos de formação continuada, os professores relatam as seguintes experiências:

[...] pós-graduação de fisiologia do exercício e avaliação funcional. Mas não é pela escola, são as federações; formação de fora; muito mais por vontade pessoal dos professores. Como na escola não tem, fazer ali, e trazer pra escola (Professor-2).

Eu fiz um monte de curso lá durante a graduação, cursos de ginástica, de lazer, curso de fisiologia, mas assim, nada na prefeitura (Professora-6).

Pós-graduação em Ginástica de academia; pós-graduação em Educação Especial; grupo de estudos sobre Superdotação e Altas habilidades (Professora-9).

A formação por certificação ganhou força a partir dos anos 1990, com o engajamento de setores privados na mercantilização dos processos educativos, que passaram a ter validade se emitissem algum tipo de comprovação. A lógica neoliberal tende a favorecer uma suposta liberdade de ação a fim de argumentar a favor da competitividade e individualismo, na qual cada vez mais o próprio professor é responsável por buscar seus processos formativos. O sujeito é inserido em práticas de ordem competitiva e os torna clientes/consumidores de produtos e serviços educacionais.

Vale ressaltar ainda que a intenção não é invalidar as ações como cursos eventuais, palestras e encontros esporádicos, mas colocar em questão as propostas descoladas das reais necessidades das escolas e das práticas efetivas dos professores. Assim, faz-se necessário construir processos de formação com o envolvimento dos docentes com um formato permanente e continuado de forma a não somente dar respostas efetivas às problemáticas da escola, mas contribuir para que o professor possa adquirir base teórica que lhe permita refletir sobre a ação pedagógica e numa discussão coletiva buscar meios de transformá-la.

É importante analisar também, por outro lado, quando e como esses processos consideram o cotidiano escolar e as práticas docentes ao longo de suas propostas. Os

professores nos esclarecem sobre a existência de formações institucionais nas quais a escola é vista como espaço formativo:

Quando as disciplinas do mestrado que falavam da escola como espaço mais importante, formação do sujeito como todo e sempre destacando a responsabilidade do papel do professor em educar e que sempre tem que estar estudando e se formando (Professora-1).

Vivenciei muito no mestrado. Troca de experiências entre os estudantes do mestrado diversidade enorme de escolas, de profissionais, novas experiências, conhecimento acadêmico recente, trazido da universidade, o quanto isso pode ser rico pros dois, sem muita experiência, mas com um conhecimento muito atual, ter essa experiência com a quem tá ali há muito tempo, que já tem uma rodagem muito grande (Professora-5).

[...] meus dois trabalhos foram bem focados em escola; essa reflexão não tem muito espaço no chão de escola; não tem abertura na escola. Pouco impacto pro chão de escola, sabe. Ele é mais impacto pra quem tá no programa. dificilmente chega lá embaixo. Corpo docente da universidade não quer esse tipo de discussão (Professor-8).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao propor um olhar para a formação continuada de professoras e professores de educação física, o presente artigo se dedicou a compreender quais são as concepções sobre formação continuada dos/as docentes da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Enquanto parte de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida ao nível de mestrado, o recorte apresentado busca contribuir para as reflexões e possibilidades para a proposição de processos formativos que considerem os/as docentes enquanto protagonistas destes espaços, bem como tenham seus saberes legitimados a partir do que constroem em sua prática pedagógica cotidiana.

Por isso, dentre nossos apontamos, alertamos sobre a necessidade de políticas e ações promotoras de espaços coletivos e de diálogo entre os docentes, previstos em legislação e incorporados ao plano de carreira, que, ao apresentar-se velado pelo discurso da necessidade de se atualizar e adquirir novos conhecimentos a todo tempo, sem o devido apoio ou condições, revela também a confusão de que os saberes necessários à prática veem de fora ou são "muito teóricos".

Assim, defendemos a importância de assumir o diálogo como princípio fundamental da formação e este não como a simples troca de ideias a serem consumidas pelos sujeitos

que estão em interlocução e nem tampouco transformado em estratégia para depositar ideias de um sujeito no outro. Ao contrário, o diálogo, como diz Freire (2001), é uma exigência existencial, na qual se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos, numa perspectiva da coletividade, do compartilhamento de saberes, do exercício da autonomia, do pensar a prática e de problematizá-la.

Outro aspecto defendido pela perspectiva freireana, para formação de professores, vincula-se à necessidade de que grupos de formação aconteçam na escola, compreendida como espaço coletivo de aprendizagem para todos os sujeitos, inclusive para os/as educadores/as. Quando organizadas no próprio espaço de prática pedagógica, as formações direcionam-se a todo o grupo docente que trabalha naquela unidade, em oposição aos espaços nos quais os professores participam individualmente e não têm a oportunidade de discutir acerca de temas específicos e próprios da prática cotidiana. Além disso, a dinâmica experimentada dos grupos de formação nas próprias escolas seria parecido com a dinâmica que se espera na rotina de ensino junto aos/às estudantes, ambas baseadas em processos dialógicos que permitisse a leitura e (re)construção dos saberes e da cultura dos sujeitos que se encontram no espaço escolar.

Assim, o que Freire chama de contexto prático, é aquele caracterizado pelo mundo concreto da cotidianidade, no qual agimos com uma série de saberes apreendidos ao longo das relações que estabelecemos e pelas experiências vividas. O contexto teórico, por sua vez, se faz pelo pensar a prática e os elementos que a constituem, buscando aprofundar as questões que se impõem ao longo do trabalho educativo. Frente a essa perspectiva, no contexto de formação docente, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós e as formas como lemos as práticas do mundo, sobre as nossas maneiras de agir e nossos valores. Concordamos com a Professora-6 quando diz da necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, uma vez que os saberes produzidos em cada um desses espaços são complementares entre os sujeitos envolvidos em sua elaboração e por isso precisam manter uma relação estreita entre si.

Deseja-se remodelar a educação para docentes, enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde alunos e alunas possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano, como reforçam Giroux e McLaren (2013 , p. 158)

> [...] é uma forma de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais, de definir os professores basicamente como técnicos, ou seja, como funcionários pedagógicos incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, como, por exemplo, adaptar programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula.

Entendemos também que a ação coletiva deve orientar o trabalho pedagógico e na luta por uma educação mais justa e democrática. Considerando o/a professor/a como um ser inconcluso (FREIRE, 2001), defende-se uma política de formação atrelada aos desafios históricos de nossa época, com o imperativo da luta coletiva, com união de propósitos que caminhem em direção do reconhecimento dos direitos de todos os sujeitos. A visão de escola enquanto um espaço de formação e realização do trabalho, vinculada estritamente ao desenvolvimento econômico, reforça as desigualdades e injustiças do nosso tempo. Por ser um espaço ligado à cultura, o conhecimento construído nela deve servir à formação de cidadãos críticos, solidários e comprometidos com uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; BENITES, V. C. Algumas ideias sobre o uso da análise de conteúdo em pesquisas sobre formação de professores. **Congresso Estadual sobre Formação de Educadores.** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. P. 1790-1802. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141611>. Acesso em 29 ago 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação de professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIROUX, Henry. **Professores como Intelectuais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização:** sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, p. 81-100, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev.** [online]. n.61, pp.19-36. 2016.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

NÃO DESISTIMOS DE EXPERIMENTAR E DE (RE)CRIAR-SE NO MUNDO!: CAMINHOS FORMATIVOS DOCENTES PELA VIA DA CONSCIENTIZAÇÃO FREIREANA

Alan Willian de Jesus[1]
Lucimar Gouvêa Rocha de Almeida[2]
Rosilaine Aparecida da Rocha Gomes[3]

RESUMO

Com base no referencial teórico do pensamento de Paulo Freire (1975, 1980, 1984, 1992, 1996, 2005), escrevemos este artigo sobre a resistência e o anúncio de docentes que se propõem a pensar sobre suas práticas ao teorizá-las na relação com o mundo. Objetivamos refletir como vimos nos formando e percebendo a nossa imagem de educadores pela alteridade da imagem do educando e de nosso próprio conhecimento, que nos interpela acerca de nosso percurso formativo em tempos pandêmicos. Utilizamos a metodologia narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008), e com base em nossas narrativas docentes, tecemos uma escrita ensaística (LARROSA, 2003) para dar a pensar e a ler aos nossos próprios processos de formação sustentado na categoria freireana de conscientização. Inspirado e inspiradas no gesto de discurso e prática de Paulo Freire (1984), tomamos o impulso de perguntar a mim mesmo e a nós mesmas a condição fundamental para a construção do conhecimento que se dá na relação com o mundo, fazendo emergir molhada de nossa experiência, a necessidade de revisitarmos e questionarmos as nossas pedagogias permanentemente, produzindo outras sonoridades educacionais que deem respostas consistentes à vida e ao conhecimento do tempo presente, na medida em que buscamos esperançar e sonhar sonhos possíveis.
Palavras-chave: Paulo Freire. Narrativa. Conscientização.

RESUMEN

Partiendo del marco teórico del pensamiento de Paulo Freire (1975, 1980, 1984, 1992, 1996, 2005), escribimos este artículo sobre la resistencia y el anuncio de los docentes que proponen pensar sus prácticas teorizándolas en relación al mundo. Nuestro objetivo es reflexionar sobre cómo hemos ido formando y materializando nuestra imagen como educadores a través de la alteridad de la imagen del alumno y nuestro propio conocimiento, que nos desafía sobre nuestro camino formativo en tiempos de pandemia. Utilizamos la metodología narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008), y a partir de las narrativas de nuestros profesores, tejemos una redacción de ensayos (LARROSA, 2003) para hacer nuestros propios procesos de formación apoyados en la categoría freireana de conciencia para ser pensados y pensados. leer. Inspirándonos e inspirados en el gesto de discurso y práctica de Paulo Freire (1984), tomamos el impulso de preguntarnos a mí y a nosotros mismos la condición fundamental para la construcción del conocimiento que tiene lugar en la relación con el mundo, haciéndolo emerger húmedo de nuestra experiencia, la necesidad de

1 Doutorando em Educação pela UFJF. Mestrado em Educação pela UFJF. Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UFJF. Graduado em Pedagogia pela UFJF. Coordenador na Escola Municipal Professor Irineu Guimarães-JF.
2 Especialização em Alfabetização e Linguagem pela UFJF. Graduada em Pedagogia pela UFJF. Professora na Escola Municipal Professor Irineu Guimarães de Juiz de Fora..
3 Especialização em Psicopedagogia pela UCB. Graduada em Pedagogia pela UNIFRAN

revisar y cuestionar permanentemente nuestras pedagogías, produciendo otros sonidos educativos que den respuestas consistentes a la vida y al conocimiento del presente, mientras buscamos esperar y soñar sueños posibles.
Palabras Clave: Paulo Freire. Narrativa. Conciencia.

INTRODUÇÃO: OU DA PERGUNTA A SI MESMO E ANÚNCIOS INTENCIONAIS

> Enquanto objeto de minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, "tomando distância", me aproximo, começa a desvelar-se a mim (FREIRE, 1992, p. 109).

Temos nos perguntado consideravelmente enquanto educador e educadoras, cada qual a seu modo, o que aprendemos durante este período em que estivemos fora da escola. Temos respondido consideravelmente, cada qual a seu modo, que, apesar de tudo, não desistimos de experimentar e de recriarmo-nos no mundo.

Sem desdenhar da desventura do momento atual, mas mergulhados nele, partimos desta experiência fenomênica da pandemia causada pelo Covid-19, inspirado e inspiradas no gesto filosófico-educacional de Paulo Freire de perguntar a nós mesmos como processo fundamental para construir o conhecimento, nos propondo um ensaio que teça nossas narrativas entrelaçadas com as categorias freireanas para pensarmos a nossa prática nesses tempos de pandemia.

"O que falar de um momento que eu nunca pensei viver, mas que faz parte de uma existência memoriosa. Isso mesmo, memoriosa no sentido de ser lembrada como um fato que trouxe dores, isolamentos e distanciamentos, angústias e medos, perdas na alma e no coração, sonhos interrompidos. É assim que vejo a pandemia de Covid-19 para o mundo" (Professora R. A. 2º período).

"Hoje, após dezenove meses longe do ambiente de trabalho, sem o contato presencial com os meus alunos, com suas famílias, com os meus colegas, venho provocada pela pergunta: O que aprendi durante este período em que estive fora da escola?" (Professora L. G. 1º período).

A nossa linguagem rapidamente se desgasta quando tentamos deter com ela mesma as relações complexas deste tempo atual, fugidio, estranho, caracterizado pelo emaranhado de múltiplos cansaços causados pela pandemia. O corpo rapidamente se imobiliza quando com ele mesmo, tentamos deter a avalanche das marcas do distanciamento social e do pandemônio das informações falsas e dos negacionismos. O pensamento e a linguagem se manifestam no corpo, que manifesta a linguagem. Ora, "se a negação do corpo mutila o

humano, essa mutilação é também da linguagem" (LARROSA, 2004, p. 168). O nosso corpo e a linguagem rapidamente se gastam neste tempo, cujo imprevisível, o movimento e a mudança têm sido pulsantes interpelamentos da vida.

Nos constituímos na escritura deste artigo enquanto sujeitos da educação de/com crianças pequenas e nos perguntamos o que pode um educador e educadoras de crianças pequenas em tempos pandêmicos com a escola fechada? Não deixamos de educar as crianças neste período pandêmico, apesar dos limites e da estranheza provocados pelo distanciamento, o qual tentamos minimizar pelo uso das tecnologias. Educamos crianças da educação infantil em um período pandêmico, em que fomos, mais do que nunca, provocados a pensar a importância da presença do corpo e da linguagem no chão da escola mediatizados pelo mundo do brincar.

Impulsionados pelo pensamento dialógico e dialético de denúncia e anúncio do nosso próprio movimento docente, neste período em que vemos que os corpos e as linguagens dos sujeitos da educação estabeleceram encontros outros, vimos percebendo que a relação entre educador-educando, na condição de voz e imagem à distância, causaram paradoxos na percepção do fenômeno da educação, tanto em nós educadores, quanto nas crianças e nas famílias. Um educador e educadoras de/com crianças pequenas, em tempos pandêmicos com a escola fechada, constrói conhecimentos de formas outras, ressignificando seus próprios caminhos de formação mediatizados pelo mundo, justamente por não se limitar a perguntar ao mundo o que ele quer de nós, mas por fundamentalmente dizermos enquanto educador e educadoras: o que posso oferecer ao mundo?

Vimos percebendo que somos seres temporais e espaciais, e também somos sujeitos históricos-sociais com memórias do passado, com capacidade de esperançar o futuro, e fazemos a história a cada acontecimento presente. Somos seres que nos constituímos no e com o tempo; assim como somos seres que habitam um mundo espacial nos situando nas dimensões de perto, distante, alto, baixo... O nosso corpo é um sensível a si mesmo, como um modo fundamental de ser no mundo. Aqui o nosso paradoxo. Se o mundo virtual se caracteriza pela ausência de espaço que tateamos e a ausência do tempo do encontro caloroso de olhares e a educação infantil é fundamentalmente um lugar onde os sujeitos da educação a habitam pelo sentido da vivência do espaço-tempo, foi inevitável questionarmos sobre a nossa prática nesses tempos de pandemia, na medida em que vem ecoando em nós os estudos da teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire, cujo ato de construir o conhecimento se dá na relação educador-educando, sendo o conhecimento um processo

social criado por meio da ação-reflexão, ou práxis transformadora do ser humano sobre a realidade (FREIRE, 1980).

Nestes tempos pandêmicos, o conceito de conscientização como uma atitude crítica dos homens na história, Freire (1980) vem nos provocando a transformarmos a nós mesmos e ao mundo pelo convite do compromisso histórico com a nossa forma de educar, ensejando que nos dobremos sobre a nossa própria prática ao assumirmos uma posição utópica frente ao mundo.

Apesar de nossas palavras incorporarem certo desejo de expressão e começarem a regular o nosso discurso, mesmo que se torne quase indizível narrar nossos aprendizados que nos tornaram mais conscientes pelas experiências educacionais, nestes tempos de pandemia, decidimos ousar abrir um certo caminho inventivo da cognição a nós mesmos, materializando uma escrita ensaística (LARROSA, 2003), inspirados no exercício de pensar alto e perguntar a nós mesmos (FREIRE, 1984), na tentativa dialética de construir um conhecimento que teorize a nossa própria experiência e experiencie teoricamente o exercício de como conhecer e conhecer-se, tendo como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire (1975, 1980, 1984, 1992, 1996, 2005).

Mobilizamo-nos em torno de uma escrita ensaística (LARROSA, 2003), pois, “o ensaísta não lê e escreve para a eternidade, de forma atemporal, como tampouco lê e escreve para todos e para ninguém, mas, sim, para um tempo e para um contexto cultural concreto e determinado” (LARROSA, 2003, p. 111). Ao mesmo tempo em que damos a ler a escrita a quem quer que seja pela palavra do tempo presente, retemo-la em nós mesmos, construindo um autoconhecimento que funda a nossa forma de pensar a nossa formação neste contexto pandêmico. Conhecer a nós mesmos, nos possibilita lidar melhor com nossas emoções, canalizar as nossas potencialidades e ressignificar nossos caminhos da educação. Somos, pois, convidados a pensar, agir e sentir as relações do mundo fora de nós através da construção do mundo dentro de nós a partir da memória, da cultura e do conhecimento. Para Paulo Freire (1984), perguntar a nós mesmos nos possibilita conhecermos também a educação, sem perder de vista a reflexão de qual educação e para quem é esta educação, isto é, um convite a um posicionamento educacional e político (FREIRE, 1984).

A caminhada do percurso formativo nos convida à condição inefável do ato de se perguntar, possibilitando tornarmo-nos mais conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, na medida em que precisamos deixar claro a quem irá nos

ler (FREIRE; HORTON, 2003). Ao fazermos este caminho, colocamo-nos na condição de sujeitos da educação que estão de passagem, ao mesmo tempo em que peregrinam na educação. Estar de passagem é um convite a uma parte de nós que precisa estar aberta à mudança. Estar como um peregrino é um convite a deixarmos ser tocados pela experiência (LARROSA, 2004), isto é, "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2004, p. 154), produzindo-nos sentido em ser professor, professora e coordenador pedagógico, junto e para além dos atravessamentos das contingências causadas pela pandemia, conservando valores humanos consistentes que deem respostas à vida como um guia ético às nossas práticas pedagógicas.

Há um pouco de peregrinação em quem se sabe estar de passagem; e um pouco de ser passageiro em quem se reconhece peregrinando enquanto sujeitos da educação que pensam sobre sua própria prática. Na peregrinação e na passagem, existe um exercício de conscientização. Parece-nos, pois, um exercício sentido em nossa temporalidade de ação-reflexão, porque a conscientização não pode existir fora da práxis (FREIRE, 1980). "A conscientização, é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais consciência, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo" (FREIRE, 1980, p. 26).

Teorizamos as nossas próprias experiências e experienciamo-las teoricamente pela escrita de duas educadoras e um educador de uma escola pública de Educação Infantil do município de Juiz de Fora, que tecem suas narrativas com escrituras sobre si mesmo e si mesmas: um coordenador pedagógico, uma professora de 1º período e uma professora de 2º período que se propõe a tecer diálogos críticos de caminhos de formação que perguntam e pensam suas práticas interpeladas pela relação da imagem do educando.

Peregrinamos e tecemos passagens de uma escrita ensaística que narra a nossa experiência (LARROSA, 2004) no e com o tempo presente, cuja feitura se constitui pela comunhão da partilha da alteridade e que se materializa pela metodologia narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Colocamos "os nossos eus" no artigo pela narrativa e reflexão e atuamos sobre a nossa própria materialidade de pensamento e linguagem à luz da categoria freireana da conscientização. A narrativa, enquanto metodologia, propõe tornar visível o sujeito a ele mesmo e compreende um movimento de provocar mudanças em como o sujeito compreende a si mesmo e o outro. Compreendemos, pois, que o exercício de teorizar a própria experiência e experienciar a teoria pela escrita de si e narrá-las, é um

posicionamento crítico diante do mundo.

Diante desse estofo, sobretudo inspirados em princípios freireanos, objetivamos neste artigo refletir como vimos nos formando e percebendo a nossa imagem de educadores pela alteridade da imagem dos educandos que nos interpela sobre o nosso percurso formativo em tempos pandêmicos.

Se vimos notando que o conhecimento pautado no ensino tradicional traz mais pontos finais do que perguntas, e com isso, vimos aprendendo a nos perguntar pouco; como desdobramento, nos movemos vagarosamente para o conhecimento que seja mais conectivo de saberes com o mundo e divagamos no alento da maquinaria fragmentada e reducionista do ser e do saber. O nosso exercício de dar a ler é, antes, um exercício ensaístico de lermos a nós mesmos; um caminho de construção do conhecimento que nos possibilite estarmos mais visíveis a nós mesmos através da nossa própria narrativa, construindo uma cultura escolar que permita, cada vez mais, a pergunta, isto é, a abertura ao pensamento criativo.

Se por um lado, Larrosa e Rechia (2018, p. 158) nos diz que "não é a mesma coisa ler Paulo Freire e estudar Paulo Freire" e concordamos com eles, acrescentamos, pois, que além de estudar Paulo Freire, precisamos nos encharcar de seus saberes e de seus fazeres, os quais nos dão abertura para ressignificarmos a nossa própria pedagogia no chão da escola que acolhe vidas pulsantes de leituras de mundo, que caminham rumo às leituras das palavras.

Inspirados no discurso e na vivência de Paulo Freire, sobretudo quando ele mesmo nos convida a estudá-lo como pratica a educação e não apenas como a escreve (FREIRE, 1984), movemo-nos para promover uma relevância neste artigo que dê subsídios aos educadores e educadoras questionarem suas práticas e se reinventarem durante o caminho de sua formação, compreendendo-se como sujeitos históricos e inacabados, reafirmando a resistência frente a desesperanças do mundo e anunciando outros mundos possíveis pela via da conscientização e utopia.

PARA PERGUNTAS FILOSÓFICAS-EDUCACIONAIS, RESPOSTAS EDUCACIONAIS-FILOSÓFICAS

"As coisas mais importantes, costumam ser as mais difíceis de se lerem" (KOHAN, 2010, p. 8). Acerca deste tempo de muitas incertezas, cuidamo-nos, e não nos dobramos ao

medo que paralisa. Seguimos, pois, caminhando, com o compromisso com a vida e com a educação. Perguntamos com rigor e verdade ao nosso próprio conhecimento, e por isso, ressoamos novamente a pergunta que fizemo-nos: “O que aprendi durante este período em que estive fora da escola?”

“Após muitas reflexões e emocionada eu posso responder que foram incontáveis os meus aprendizados” (Professora L. G. 1º período).

A pergunta profunda da professora L. G nos levou inevitavelmente a entrelaçá-la e diluí-la em todo este ensaio, tornando-a um fio condutor de nossas reflexões. Trata-se de uma fissura imediatamente aberta ao sensível da memória, que seleciona e dispensa acontecimentos, mas pode também guardar tantos outros em seus escaninhos mais profundos. Dividimo-la então em três partes, cada qual desenvolvida em um subtítulo deste artigo.

A primeira parte do questionamento que impulsionou as nossas reflexões diz respeito ao: “O que aprendi”... Trata-se de um exercício de reconhecimento de que somos seres inacabados. O que aprendi... é um convite à humildade de conhecimento, uma expressão admirável. A admiração vem do latim ad-, “a, para”; mais mirare, “olhar, espantar-se”. Espantar-se não tem relação somente com o medo, mas é também surpresa e encanto, isto é, o próprio princípio da filosofia e do ato de se interessar e conhecer o mundo e a si mesmo.

> Foi, com efeito, pela admiração, que os homens foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros e a gênese do Universo (ARISTÓTELES, 1984, p. 14).

Paulo Freire utiliza em suas obras a palavra admirar com frequência, desde as dedicatórias aos contextos filosóficos da educação em suas mais variadas representações: admiração, “ad-mirador”, “ad-mirar”, admirar, admiram, etc. Nos parece que o patrono da educação brasileira utiliza esta palavra no sentido de olhar para algo de maneira inquieta, curiosa, tal como podemos perceber:

> Aos educandos e educandas, às educadoras e educadores do Projeto Axé, de Salvador da Bahia, na pessoa de sua incansável animador Cesare de La Roca, com minha profunda admiração (FREIRE, 1996, p. 6).

> Expliquemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de "ad-mirador" do mundo. [...] "Ad-mirar" a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como um campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 1975, p. 31).
>
> Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a "práxis humana", a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1980, p. 25-26).
>
> As massas populares não têm que, autenticamente, "ad-mirar" o mundo. denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O quefazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico (FREIRE, 2005. p. 143).
>
> Os cientistas ou filósofos acadêmicos 'admiram' o mundo (FREIRE, 1996, p. 31).

Nesta última citação, Freire (1996) ainda irá dizer que os cientistas e filósofos superam a curiosidade da ingenuidade do camponês, tornando-se, epistemologicamente, curiosos. O ato de admirar conserva a nossa curiosidade necessária pelo mundo, abrindo caminho para o pensar certo. "Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando 'curiosidade epistemológica'" (FREIRE, 1996, p. 29). Admirar o mundo é um movimento próprio do devir-criança, que se constitui em nossa relação de ser educador e educadora que olha o mundo e a criança e que somos por elas também interpelados, espantados, admirados. "A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância" (KOHAN, 2019, p. 161); não apenas a infância do outro, mas a que reside permanentemente em nós.

"Eu, enquanto professora, me questiono como um período tão longo pode afetar nossas crianças e me afetar ao nos ausentarmos da escola. Não poderia deixar que este momento tirasse de mim o ensejo de exercer a minha profissão com comprometimento e da criança o direito de aprender. E assim fui aceitando, questionando e enfrentando os desafios que o período pandêmico me trouxe" (Professora R. A. 2º período).

Ao passarmos pela cronologia de ser criança, algo desta condição permanece

conosco, nos convidando muitas vezes a olhar e experimentar o mundo de outra forma. Pensemos a infância como experiência, como acontecimento, ruptura da história, resistência e criação (KOHAN, 2010). Cada idade carrega uma multiplicidade de experiência dentro da sucessão das idades. Carregamos todas as idades em todas as fases da vida e para nós, educadores da educação infantil, o ato de educar faz com que a nossa "adulteza" abrace a nossa "crianceira" interior, provocado pelo encontro com os educandos e educandas. Na criança habita a potência do ser que vai ao longo do caminho se fazendo adulto, que ao mesmo tempo que é estranho a si mesmo pela forma regular de se pensar no futuro, é capaz de na condição de adulto, olhar sua fotografia de criança e dizer a si mesmo e a si mesma: este sou eu, mesmo que diferente. Algo em nós sempre permanece, nos possibilitando autoidentificarmo-nos; algo em nós sempre impermanece, nos possibilitando (re)inventarmo-nos pela diferença. A permanência e a impermanência nos permite admirar o mundo, conservando-o e, ao mesmo tempo, transformando-o.

QUANDO A AULA CONTINUA SENDO O ARTEFATO DO EDUCADOR E DA EDUCADORA

Avancemos à segunda parte de nossa pergunta molar: ...*"durante este período"*... Este trecho nos parece um convite à revisitação ao reservatório da nossa temporalidade. O espaço escolar adaptou-se à contingência pandêmica, esvaziando-se. Os sujeitos da educação se reinventaram em meio a contingência pandêmica, preenchendo-se de saberes outros que, talvez, estivessem ocultos a eles mesmos através da linguagem técnica e produtivista que vem ocupando soberanamente os saberes-fazeres na educação. O corpo e a linguagem que habitam a educação produzem um movimento de abertura à construção do conhecimento que questiona a forma moderna e tradicional de conhecer, isto é, reducionista, fragmentada, e que pouco permite e se abre à pergunta.

"Meu primeiro desafio no ensino remoto, logo no início, me permitiu refletir sobre o meu comprometimento com o ato de ensinar as crianças que voltarão para a escola. Foi aí que decidi continuar aprendendo. Lembrei-me que Paulo Freire dizia que 'ensinar inexiste sem aprender e vice-versa'. Aproveitei da melhor maneira possível os cursos disponibilizados para uma práxis docente mais contextualizada, busquei conhecer e me informar de trabalhos, pesquisas e novas metodologias para que eu pudesse construir o meu "olhar ético" para a docência bem como para acolher as crianças que virão com um repertório de experiências novas e algumas até frustrantes. A pandemia, neste sentido, trouxe para nossos lares as mais diversas formas e metodologias para que esse processo não fosse interrompido enquanto ficava em isolamento social e que me permitiu aprender para depois ensinar. É o meu desejo de aprender que me faz avançar naquilo que chamo de construção da minha

práxis docente. E quis aproveitar este momento para aprender mais sobre o novo cenário que a educação está enfrentando e como eu poderia dar continuidade à aprendizagem das crianças que se encontram distantes deste lugar de "saber" e que cada vez mais deve ser um lugar de experiências, de vivências, de formação de opinião e ideais" (Professora R. A. 2º período).

A forma moderna de pensar o mundo compreendido de maneira dicotômica considera o sujeito e o conhecimento de forma fragmentada, sendo o conhecimento uma cópia do mundo externo, que tem como consequência a ilusão de que ele – o conhecimento – pode ser depositado e/ou transferido ao outro. Habitar a educação, neste período pandêmico, convidou-nos a aprender-produzindo e a produzir-ensinando, encorajados a fazer gestos de resistência à educação tradicional e a seguirmos em frente com o exercício da docência através das redes sociais, nos expondo em meio ao momento de perseguição ideológica aos professores promovido pelo movimento do Programa Escola Sem Partido (PEsP). Neste contexto, algo admirável aconteceu: pela própria condição da exposição de si, enquanto aula na rede social, o trabalho com coerência e sustentação epistemológica passou a advogar por si mesmo, esvaecendo vários de nossos medos e emergindo construções de segurança em nós, apesar de tudo…

"A princípio, quando fui informada que trabalharia de forma remota, que teria que gravar vídeos e me relacionar com os alunos e suas famílias através das redes sociais, senti muito medo e apreensão, tímida, como eu seria capaz de gravar um vídeo? Fiquei muitos dias angustiada pensando que eu não daria conta, foi então neste momento que de repente, sem pedir licença, o vírus entrou na minha casa e de um jeito muito traiçoeiro e traumatizante tirou o meu pai do nosso convívio, contribuindo assim para os piores dias da minha vida, porém, foram dias que apesar de toda dor, ajudaram a ressignificar a minha trajetória e a perceber que nada, absolutamente nada, seria impossível. Se eu fui capaz de conviver com todo o sofrimento e sobreviver, eu também daria conta de qualquer desafio profissional e pessoal" (Professora L. G. 1º período).

"Apesar de muitas reuniões on-line, sentia em cada uma delas um convite da coerência à minha consciência e visão de mundo, sabe!? Sinto como que tivesse sendo me feito um convite permanente para que eu diminua a distância entre aquilo que falo e aquilo que faço enquanto sujeito da educação através de diálogos, que envolveram concordâncias e discordâncias, mas cujo coletivo sempre se enriquece com esse movimento. O diálogo é sem sombra de dúvidas a coluna vertebral de um trabalho que se pretende democrático e coletivo" (Coordenador Pedagógico).

> A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 38).

O próprio exercício docente apresenta-se como uma via terapêutica em meio a tantos infortúnios. Freire (1996, p. 34) afirma que "ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo". Como consequência do pensar certo enquanto categoria freireana, aparece a tarefa do esforço de sermos, cada vez mais, coerentes em nosso exercício de ser docente, isto é, ao diminuir a distância entre os atos e as palavras, produzimos mais leveza à nossa vida.

No paradoxo de Zenão, Aquiles, o mais veloz dos corredores, dá a dianteira à tartaruga em uma corrida. Mesmo assim, Aquiles, jamais será capaz de alcançar a tartaruga, pois seria necessário percorrer a distância da dianteira dada à tartaruga; sendo tal distância divisível ao infinito, ela jamais poderá ser percorrida: a diferença irá diminuindo, mas jamais será nula (MARCONDES, 2010). Assim, pensamos a coerência freireana no exercício do professor, pois, trata-se de uma consciência do inacabamento que nos constitui. Mesmo sabendo que não vamos alcançar uma plenitude da coerência, a própria busca é onde mora o sentido da ação da experiência da vida e do conhecimento, sempre aberto a diminuir a distância epistemológica e ontológica de nosso ser e saber no mundo.

QUANDO TATEAMOS SONHOS

Chegamos à terceira parte da inquietante pergunta: ..."em que estive fora da escola?" Temos sido atravessados por este tempo pandêmico em sua ambivalência que vem deixando marcas em nossos corpos e mentes. O corpo passou a habitar a educação de outra forma, uma espécie de presença/ausência. "O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática. [...] O sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora e não com a educação domesticadora" (FREIRE, 1984, p. 100). Formar-se em contexto tem a ver com sonhar sempre. Um movimento de mergulhar em nossa própria história de vida, entrevendo o passado e o futuro pelo ser mais no agora. Formar neste movimento é mergulhar na própria feitura da história da educação, pois somos sujeitos da história. Escrever sobre si, num movimento de reflexão é dobrar sobre si mesmo, é elaborar a própria história da educação na medida em que escrevemos a partir do olhar de dentro, dos sujeitos da educação que encarnam e sentem o mundo em sua significação que parte do individual e se entrelaça com o coletivo escolar pelo fio da memória.

"Desenvolver o trabalho de sala de aula à distância... Este sim me fez questionar se seria capaz de lidar com algo que acreditava ser tão distante de mim. Como desenvolver um trabalho minucioso, objetivo, criativo e que acolhesse nossas crianças? Isso me pareceu impossível no início. A busca, a

curiosidade e a aprendizagem possibilitaram isso. Hoje, vejo que o que me moveu foi essa vontade de fazer melhor e assim fui conhecendo as minhas novas ferramentas de trabalho, além da caneta, papel, diários e documentos avaliativos. Ah! Não só de aprendizagens vivi. O lado negativo de tudo isso foram os aparatos tecnológicos que possuo que recusavam dinamicidade nas propostas de trabalho. Mas, não deixei o desânimo aproximar, pois para mim estava sendo enriquecedor conhecê-los e aprender a usá-los. Me lembrei de que Paulo Freire se refere à "inconclusão" do ser humano. Da nossa busca, do movimento de procurar e da curiosidade se transformando em conhecimento. Vamos mudando à medida que o mundo muda e foi isso que aconteceu neste momento que vivemos. Tive que me adaptar, reinventar, aprender o uso de novas ferramentas tecnológicas e aceitar que este 'novo normal' fará parte da minha vida. E que ainda terei muito que aprender para ensinar e aprender com as minhas crianças que chegarão com novas atitudes, novos conceitos, sentimentos e desejos diversos. Me lembro que esta mesma ferramenta tecnológica nos aproximou das crianças em uma Live, e quantas falas presenciei ali! Uns contando que haviam feito aniversário, outro querendo o telefone do colega para conversar... Um misto de sentimento que só foi permitido porque não desistimos de experimentar, criar e recriar no mundo que vivemos" (Professora R. A. 2º período).

Experimentar e compreender-se neste mundo como educador é uma condição de constituir-se sujeito consciente de seu inacabamento. "O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (FREIRE, 1996, p. 50). Movimento contínuo de se formar e continuar-se formando. Se formar no e para o mundo. Como nos formamos? Como formamos o outro? Quem é o outro? Que educação e para quem? "Em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. [...] A educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político" (FREIRE, 1984, p. 97). Uma formação que se pensa e se pergunta, é sensivelmente um exercício de conscientização de quem, para que e porque estamos educando.

"Após retornar ao trabalho, depois de uma licença, comecei a pesquisar e a me dedicar na busca de materiais, aplicativos, vídeos do YouTube, ajuda de amigos e com muito empenho consegui gravar o meu primeiro vídeo, "Os animais e a beleza natural do continente Africano". Quanto orgulho, modéstia à parte, ficou muito bom e a partir daí a minha motivação aumentou a cada dia, surgindo muitas ideias. Me aprofundei na BNCC e os códigos que pareciam um "bicho de sete cabeças" foram ficando familiares, fazer um Plano de Trabalho já não era tão difícil. Procurei me organizar na observação de cada postagem das atividades, das mensagens dos responsáveis, na busca ativa dos que não apareciam e com muita sensibilidade pude verificar o quanto cada um deles, assim como eu, também estavam passando por muitas dificuldades emocionais, financeiras e tecnológicas, mas ainda assim, algumas famílias foram incansáveis na orientação dos seus filhos. Enfim, está sendo um tempo muito difícil, mas não dá para negar que nunca mais seremos os mesmos e que, ao retornar presencialmente para a escola, o nosso olhar precisará ser muito mais sensível e acolhedor. Apesar da insegurança e do medo que ainda está presente, a ousadia e a esperança de dias melhores prevalecerão, e muito mais que a preocupação em transmitir conteúdos o nosso olhar estará centrado em acreditar na potência de uma educação humanizadora e libertadora, que acredite no aluno e transforme significativamente a sua vida" (Professora L. G. 1º período).

As palavras, apesar de não mudarem tanto desde início deste artigo até aqui, elas definitivamente permanecem mais perenes, já não mais se desgastam, já não são mais tão fugidias. Ao escrevermos e nos dobrarmos sobre nós mesmos, tal qual o significado da palavra reflexão, produzimos esperanças, utopias e sonhos possíveis.

"A prática educativa deve ser realizada com alegria e esperança. A esperança de que professores e alunos estarão juntos novamente numa relação de troca, convívio e experiências capazes de transformar o mundo e agir nele" (Professora R. A. 2º período).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU O QUE SE PODE DAR PELA ESCRITA DE SI

A inconclusão, conforme Freire (1996), é inerente à condição humana. Vemos na categoria da conscientização um compromisso histórico, isto é, quanto mais mergulhamos em nossa condição humana, mais conscientes ficamos de nossa inconclusão, de nosso inacabamento. Várias outras categorias emergiram neste movimento de formação pela narrativa, todavia, entendemos que é no seio da conscientização que habita a relação consciência-mundo que fervilha o convite para assumirmos uma posição utópica frente ao mundo. A utopia, dizendo com Freire (1980) não é o irrealizável. "A utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (FREIRE, 1980, p. 27).

> E agora, eu diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (FREIRE, 1984, p. 101).

A narrativa diz sobre o gesto de olhar-se e ser sujeito da história que atua e transforma o mundo: uma condição de como os sujeitos experimentam o mundo através de sua temporalidade problematizada; o gesto de teorizar a própria experiência e experienciar a teoria pela escrita de si; o gesto de questionar modelos prontos e acabados; o gesto de lutar contra todas as formas de uma educação que oprime e segrega; o gesto que opera com formas múltiplas de anunciar mudanças pedagógicas intencionais e conscientizadoras no fluxo do próprio percurso formativo.

A narrativa diz sobre motivos de escritas daquilo que temos aprendido. E que motivos temos para escrever sobre aquilo que temos aprendido? Em nosso movimento de pensar o que e como conhecer, nos reconhecemos cônscios da necessidade de formar-se sempre, no movimento de educar, cuja escrita torna-se terapêutica para caminharmos neste mundo. Oferecemos ao mundo, através da educação a nossa própria linguagem encarnada, ou como já havia sinalizado Freire (1996), a nossa própria palavra corporificada enquanto condição de ensino. Assim, vemos pela via da categoria conscientização de que necessitamos caminhar ao fazer o caminho, aspirando utopicamente um amanhã cada vez menos feio pela feitura histórica de um mundo que dê a ler pela leitura da palavra e da presença, um presente mais bonito.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**: Livro I e Livro II. Tradução de Vivenzo Cocco; et al. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre a narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

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

FREIRE, Paulo. **Educador:** o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUÍ, Marilena S.; FREIRE, Paulo (Orgs.). O Educador: vida e morte. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** Conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia:** infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire, mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez., 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ESTUDO DE CASO: UMA RECUSA A EDUCAÇÃO BANCÁRIA, UM ESTÍMULO À AUTONOMIA A PARTIR DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA

Luiz Felipe da Silva Monteiro[1]
Gabrielle de Faria Castro[2]
Beatriz Salomão Ferreira[3]

RESUMO

A utilização de metodologias ativas, dentre elas o estudo de caso, resulta em um ensino mais dinâmico, com resultados positivos de aprendizagem e coloca os alunos como protagonistas da construção do seu conhecimento. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi apresentar o estudo de caso como um combatente da perspectiva antidialógica e bancária da educação postulada por Paulo Freire (1987), assim como as contribuições que um ensino problematizador acarretam para o estímulo da criticidade e autonomia dos educandos se categorizando como práxis libertadora. Como resultado, espera-se que a disseminação e conhecimento da metodologia abordada se faça presente no âmbito escolar, uma vez que se dá ao aprender uma nova roupagem e tornando-a mais interessante, cativando o aluno.
Palavras-chave: Metodologias ativas. Paulo Freire. Educação Libertadora.

ABSTRACT:

The use of active methodologies, including the case study, results in a more dynamic teaching, with positive learning results and places students as protagonists in the construction of their knowledge. Thus, the objective of this work was to present the case study as a combatant of the anti-dialogical and banking perspective of education postulated by Paulo Freire (1987) as well as the contributions that problematizing teaching entail for the stimulation of criticality and autonomy of students. categorizing it as a liberating praxis. As a result, it is expected that the dissemination and knowledge of the methodology addressed will be present in the school environment, as it takes place by learning a new look and making it more interesting, captivating the student.
Key-words: Active Methodologies. Paulo Freire. Liberating Education.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho parte de uma revisão de literatura que abarcará a visão freiriana para a educação bancária comum no modelo tradicional de ensino, passando pelo processo de libertação da educação e finalizando com um modelo metodológico que permeia estas abordagens. O principal foco é conceituar a visão da educação bancária, antidialógica

1 Graduado em Pedagogia pela UEMG/Barbacena e em Química pelo IFSMG/Barbacena.
2 Doutorado em Fitotecnia/Produção e Tecnologia de Sementes pela UFLA. Graduanda em Pedagogia. pela UEMG/Barbacena.
3 Graduanda em Pedagogia pela UEMG/Barbacena.

postulada por Freire e apontar como metodologias ativas, tais quais como o estudo de caso, favorece e permite a emancipação e autonomia dos educandos.

Apesar de diversas metodologias alternativas, as mais utilizadas são as aulas expositivas, devido às condições de trabalho, o excessivo número de alunos dentro da sala de aula, a falta de tempo para cumprir os conteúdos programáticos e até mesmo, por achar que este é o melhor método. Entretanto, o uso desta metodologia nem sempre é incorreto, a dificuldade está na modernização do ensino por parte dos docentes, e a sua grande utilização o torna desgastado e acaba virando rotina (BARTOLOTTO, DALLABONA, ROLT, 2014).

O uso da educação construtiva resultará em um ensino mais dinâmico, pois os alunos se tornarão participantes na construção do seu conhecimento, onde irão investigar, buscar e associar o tema com sua realidade. Assim, será possível desenvolver a aprendizagem com um fundamento sólido (FILHO, et al., 2006). Como afirma Freire, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85).

Contudo, para que o estudante consiga exercer essa função ativa na construção do conhecimento, é necessário que o professor proporcione condições para realização de tal ação, fazendo com que o aluno seja investigador da realidade (SILVA, 2011).

Paulo Freire (1987) nos traz uma importante contribuição ao denunciar a educação bancária e promover a educação libertadora ou problematizadora. O educador estava em exílio no Chile quando concluiu a obra "Pedagogia do Oprimido" (1987), que traz os termos educação bancária e educação problematizadora desenvolvidas por ele. Para Freire (1987), a educação bancária era uma forma de negação do diálogo, era como se o homem fosse apenas espectador e não recriador do mundo.

> A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os. Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem (FREIRE, 1987, p.42).

A educação proposta por Paulo Freire (1987) visa trazer o aluno para a coparticipação no seu processo de aprendizagem. Além de criar um sujeito que não é acomodado e que busca seu próprio conhecimento, sabendo-se assim buscar soluções para problemas, debater, e principalmente questionar a realidade, o aluno sai, portanto, do papel de mero espectador e se torna protagonista do seu próprio aprendizado. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). Através desta fala de Paulo Freire, vemos o quanto o educador acreditava na interação como forma de desenvolvimento e aprendizagem, assim o indivíduo evolui e aprende quando compartilha experiências, valores e interage com o mundo e com o outro.

Deve-se fugir da concepção bancária de educação, que considera o conhecimento apenas “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p.34). Se opondo a uma educação problematizadora, a educação bancária autoritária, antidialógica, perpetua as condições de opressão dos oprimidos, uma vez que a doação do “saber” proporciona à alienação da ignorância, da sua não leitura de mundo.

A utilização de metodologias ativas e problematizadoras, como forma de promover uma aprendizagem significativa, se baseia em uma concepção crítico-reflexiva estimulando e envolvendo o educando pela construção do seu conhecimento, partindo de uma solução problema a qual irá proporcionar um pensamento crítico, um exemplo de tal recurso é o chamado estudo de caso (MACEDO et al., 2018).

A partir de um estudo de caso, o próprio estudante passa a direcionar sua aprendizagem em situações difíceis, já que esta metodologia possui característica de história contada, que leva ao sentido de familiaridade do aluno com a situação. O mesmo irá demonstrar interesse em solucionar o problema apresentado. Neste caso, o professor deve articular o conhecimento e ajudar desde a etapa inicial até a possível solução (BROIETTI, ALMEIDA, SILVA, 2012).

Sendo assim, essa metodologia, na perspectiva problematizadora, favorece o que Paulo Freire (1996) chama de “pensar certo”, ou seja, a capacidade humana de refletir acerca de si próprio e da sua relação com o mundo, do ser que coexiste “com o mundo, como ser de práxis, prática consciente reflexiva, intencional, temporal e transcendental” (FREIRE, 1981, p. 66).

Em síntese, os eixos norteadores mencionados no presente trabalho buscam estimular um ensino problematizador a partir dos pensamentos destacados nas obras de Freire (1996, 1987, 2001, 2004), relacionando e dialogando com demais autores que visam

as metodologias ativas como forma de liberdade. A metodologia do trabalho em questão será desenvolvida no item "Estudo de caso: a práxis libertadora". Os resultados apresentados serão de gênero qualitativo, por se tratar de estudo de revisão.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA: UM PROCESSO ANTIDIALÓGICO

No campo da educação, se entende por diálogo uma forma de expressão e comunicação de indivíduos, entre si e em suas relações com o mundo. Em sua etimologia carrega uma noção de construção de um saber, e além desta, se configura como principal norteador para as práticas pedagógicas.

A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (FREIRE, 1987, p.34). A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitos às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária (BRIGHENTE, MESQUITE, 2016).

Quando norteada por essa metodologia, a pedagogia dos educadores se baseia no autoritarismo, dizendo aos educandos o que devem fazer e o que responder. A crítica e o questionamento por parte dos educandos não são permitidos, já que o professor é o detentor de todo conhecimento e irá depositá-lo nos alunos, que são tábuas rasas. Isso, devido ao fato de que a educação bancária não visa o desenvolvimento da conscientização dos educandos. Segundo Freire (1985), a educação é uma forma de diálogo, de comunicação e, quando não se baseia apenas em transferir conhecimento, possibilita o encontro entre os sujeitos que buscam dar significado a seus respectivos mundos, "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE,1987, p.45). A concepção bancária por outro lado é antidiológica.

> O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero "isto".O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 1987, p. 196).

A ideia antidialógica opressora, implementada pela concepção bancária, então faz uso de várias estratégias para continuar com o poder de oprimir, tendo como foco uma busca exagerada pela conquista "[...] nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo" (FREIRE, 1987, p.135), isto é, fazer o que for preciso para manter seu status e poder.

Além da conquista, Paulo Freire (1987) divide os aspectos da teoria antidialógica em outros três tópicos, sendo eles:

a) Dividir, para manter a opressão: Os opressores utilizam dessa dimensão para que os oprimidos não sejam uma ameaça a sua hegemonia. O que interessa na divisão feita pelos opressores é enfraquecer os oprimidos cada vez mais, ilhando-os e criando cisões entre eles.

b) Manipulação: Pode-se observar esse aspecto inserido nas famosas *fake news*, onde há o compartilhamento de notícias falsas a fim de manipular a população.

> Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p.83).

c) Invasão Cultural: A invasão cultural é, como a manipulação, outro instrumento que é utilizado para ser efetivada a conquista das massas. Os opressores penetram o contexto cultural dos oprimidos, impondo-lhes sua visão de mundo e impedindo a visão, a criatividade, a originalidade e a expansão de suas culturas com o propósito da alienação, além de obter domínio econômico e cultural.

Ao invés de trabalharmos uma educação bancária, que tende ir na contramão do diálogo e perpetuação da relação oprimido/opressor, devemos propor uma educação problematizadora, que possa evidenciar as situações-limite e ensejar o inédito viável, numa concepção política que tem como objetivo maior a emancipação (POLLI, 2020). Isto é, através da educação problematizadora, também conhecida como libertadora, o sujeito tem a liberdade de debater determinado tema, encontrar soluções juntamente com o professor, ou seja, ele é estimulado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Portanto, na prática, o papel do professor seria promover o diálogo, estimular o aluno, aproximar a teoria da realidade do dia a dia do aluno.

A AUTONOMIA PARA A LIBERDADE

Para Freire (1996), há uma complexidade na elaboração de uma compreensão de mundo, que não pode ser sustentada em categorias fixas ou formas únicas de interpretação, um indicativo de que nunca foi um educador ortodoxo ou doutrinador. A complexidade da racionalidade está ligada ao fenômeno que chamou de inacabamento humano, que comporta a possibilidade da conscientização de que, cada sujeito é parte integrante de um universo inteiro e que, na medida em que há elevação do grau de liberdade, pode haver o desencadeamento de processos emancipatórios (POLLI, 2020).

O educador que se propõe a trabalhar numa perspectiva realmente progressista está se dispondo a reconhecer-se como parceiro de seu aluno e a promover desenvolvimento. Ele se submete a tudo aquilo que envolve o processo de ensinar, assim como apontado por Freire (1996) e que, ao final, resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma (PETRONI, SOUZA, 2009).

Polli (2020) ainda traz em seu trabalho a ideia defendida por Freire, da concepção dialética da história, que trata de construir o conhecimento a partir de uma relação dialógica entre sujeitos não antagonizados socialmente. A racionalidade sustenta-se neste processo dialógico e indica a possibilidade de um “ser mais” para todos os sujeitos inseridos numa realidade histórica contraditória, mas fecunda e cheia de possibilidades para a ação emancipatória.

A temática da autonomia por Paulo Freire (1996) ganha um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação (ZATTI, 2007). E conquistar a própria autonomia implica em libertação das estruturas opressoras. “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1987, p.17).

Por isso, toda e qualquer ação educativa deve partir do pressuposto de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, além disso é necessário que a capacidade de aprender seja mais crítica possível, para que se desenvolva a chamada “curiosidade epistemológica” que segundo o autor, é necessária para alcançar o verdadeiro conhecimento.

Segundo Freire (1996), o educador deve despertar a curiosidade do aluno, sua

insubmissão e sua capacidade crítica. Desta forma, o aluno sai do papel de mero espectador de sua aprendizagem e se torna protagonista dela. Ele deve aprender a ser crítico e não aceitar qualquer conhecimento imposto sem antes pesquisar, buscar mais materiais de estudo e complementar tais conhecimentos. Para isto, é necessário que o professor seja crítico também e não somente um memorizador e repetidor de frases e ideias inertes as quais serão transferidas em sala de aula.

O professor deve ser criador, instigador, curioso, persistente e buscar estar sempre estimulando seus alunos a se interessarem pelo conteúdo de forma a participarem da construção do seu próprio conhecimento, isto faz com que o aprendizado se torne mais interessante e os alunos aprendam mais do que se estivessem somente no papel de receptores e memorizadores do conhecimento. Também é interessante para o ensino, o professor levar problemas para que os alunos resolvam e, a partir daí, se iniciar a construção de um novo saber. Rezende (1998, p.55) aponta que “o processo de conhecimento é elaborado pelo próprio aluno. No entanto cabe ao professor auxiliá-lo nessa elaboração. Para essa tarefa é necessário, enquanto professores, nos reorientarmos na tarefa de ensinar". O professor deve sair do papel de transferidor e o aluno do papel de receptor, ambos devem trabalhar lado a lado na construção e reconstrução do conhecimento, possibilitando que o aluno seja o real sujeito de seu aprendizado.

Vale ressaltar ainda que, estabelecer uma educação libertadora não significa de forma alguma tirar a autoridade do professor, ou dar ao aluno a autonomia para fazer o que quiser. Esta, por sua vez, é apenas uma perspectiva de ensino. A escola pode ter seu modelo convencional de regras, avaliações e etc. Freire não era contra a autoridade do professor em sala de aula e sim contra o autoritarismo causado pela educação bancária.

Nesse contexto, a forma de se ensinar certo, valoriza o que o aluno tem, apresenta, entende, adequando os pensamentos e construindo outros. O professor não é detentor do conhecimento, mas provocador de raciocínios críticos em seus alunos, que se tornarão capazes de questionar o que está posto, de mudar as ideias, se assim sentirem necessidade e ter o direito de fazê-lo. O professor, percebendo ser capaz de mudar e de permitir a mudança, assume coerência nas suas atitudes e se torna exemplo de formação do caráter do aluno.

PROPOSTA METODOLÓGICA : ESTUDO DE CASO: A PRÁXIS LIBERTADORA

Para investir na qualidade do aprendizado, é interessante apostar em novas metodologias, as quais possibilitam avanços nas técnicas de ensino tradicionais (CARVALHO, BATISTA, RIBEIRO, 2007). As variações das formas de ensinar ou de elaborar aulas caracterizam o que chamamos de metodologia.

Dentre as várias metodologias a serem adotadas em sala de aula pelo professor, o estudo de caso é uma tarefa não muito complicada. Esse método se baseia no ato de contar histórias, no qual os alunos enfrentam decisões ou dilemas reais ou fictícios. Dentro dos estudos de casos, também há a possibilidade de serem trabalhados temas que abordem a proposta CTS (ciência, tecnologia e sociedade), uma vez que estes podem abordar assuntos científicos e tecnológicos de pesquisas recentes em narrativas em que são aplicados na sociedade com um aspecto mais específico, não necessariamente tem embasamento em casos reais, mas em especulações possíveis (COMIOTTO, 2010).

Essa técnica é uma variante da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos (ABP), que oferece aos estudantes a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem em situações relativamente completas (WATERMAN, 1998). Neste cenário, o papel do professor consiste em ser um articulador na busca e construção do saber e procura ajudar o estudante a trabalhar com o tema proposto, desde a análise do problema considerado até as possíveis soluções envolvidas naquela situação, permitindo o aluno ser o centro de seu processo dialógico de aprendizagem.

Em um estudo de caso, os alunos serão protagonistas da história, eles devem solucionar o problema e no final devem elaborar uma explicação de como chegaram em tal solução. Os casos são histórias que devem ser solucionadas e são a respeito do contexto social e cultural em que os alunos estão imersos. Sendo assim, o papel do professor, neste caso, é apenas como facilitador durante a construção das resoluções (HERREID, 1998).

Através da aplicação de um estudo de caso podem ser almejados os seguintes objetivos educacionais: introduzir conteúdos específicos; estimular a capacidade de tomada de decisão; demonstrar a aplicação de conceitos teóricos na prática; desenvolver a habilidade em resolver problemas; desenvolver a habilidade de comunicação oral e escrita; trabalhar em grupo o pensamento crítico (QUEIROZ, 2004). É neste sentido que o estudo de caso se torna uma práxis libertadora, que foge da perspectiva bancária de educação, do que Freire (1987) chamou de Cultura do Silêncio, da não interpretação de mundo, da reprodução

da relação entre opressor/oprimido.

Para tanto, é necessário que estudantes e professores cumpram algumas tarefas básicas que estão elencadas a partir das ideias de Sá e Queiroz (2009), onde o professor tem a tarefa de ajudar o estudante a analisar o problema, buscar informações sobre o assunto e considerar suas possíveis soluções. Além de incentivar a reflexão sobre as consequências das decisões tomadas. Já os alunos têm a tarefa de identificar e chegar no problema. E também, de acessar, avaliar e usar informações necessárias à resolução do mesmo. E no final, apresentar a solução de todo estudo de caso proposto.

A utilização de metodologias variadas quando relacionadas ao tema apontado, propicia ao educando novas formas de aprendizagem que estimulam a sua autonomia relacionadas ao seu cotidiano, onde as palavras e conceitos usados por eles, constituíssem-se seu modo de pensar, o que apresenta efeitos positivos, quando esta rompe ou lapida os esquemas tradicionais de ensino (MALDANER, PIEDADE, 1995).

Além das características já citadas, o estudo de caso permite a construção de um conhecimento crítico, já que se baseia em uma pergunta norteadora do problema. Sendo assim, a construção do conhecimento se dá pela pergunta, se opondo ao que Paulo Freire (2014) chama de “castração da curiosidade”, onde a resposta já é dada sem ponderar o conhecimento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para Freire (2001) não existe um modelo, uma receita pronta de como educar, mas existem educações e estas por sua vez, ocorrem em diferentes espaços, tempos e estabelecimentos formando relações variadas entre os sujeitos e o conhecimento, movidos pela ideia do que é educação. Neste cenário, a escola como instituição de ensino destinada à educação formal deve proporcionar propostas e intervenções pedagógicas para que os educandos, em suas relações, se assumam como seres sociais, históricos, pensantes capazes de transformar, criar e realizar sonhos.

A utilização de metodologias ativas de ensino, na perspectiva freiriana, beneficia o processo de ensino e aprendizagem, pois permite e oportuniza a escuta aos estudantes valorizando suas opiniões, possibilitando-os serem o centro do processo educativo. Além disso, fazer uso de metodologias ativas é dar um novo significado e sentido à sala de aula, estimulando a criticidade, a curiosidade, o protagonismo e o desenvolvimento da

autonomia (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017).

Ao utilizar metodologias ativas, em específico o estudo de caso, o educador favorece que seus educandos façam uma investigação em tempo real de um determinado conhecimento, estimulando uma construção dialógica entre a questão problematizadora e o investigador. Com isso, possibilita ao aluno, protagonista de seu processo de aprendizagem, a inserção de uma escrita científica/tecnológica e um pensamento interpretativo/crítico.

A aplicação de um estudo de caso deve promover o senso investigativo daquele que busca solução ou aponta causas de uma determinada situação. Além de resolver estas ocorrências, o investigador, no caso o aluno, deve apresentar suas justificativas. Estas, devem se utilizar do conhecimento adquirido pelo aluno ao decorrer de sua carga horária de aula, de fontes de dados e até mesmo de seu conhecimento prévio. Esta metodologia irá cruzar informações e exigirá do investigador a pesquisa (MEIRINHOS, OSÓRIO, 2010).

Em suma, a utilização de estudo de caso como práxis libertadora favorece o pensamento crítico e a autonomia do estudante, rompendo então com a concepção bancária da educação mencionada por Paulo Freire. Indo na contramão a uma perspectiva antidialógica, essa metodologia permite a elaboração e construção do conhecimento mútuo, tanto dos alunos quanto do professor, possibilitando uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo constatou-se que a partir da mudança na forma de compreender e desenvolver a educação, saindo do método da educação bancária e promovendo o método problematizador, faz com que o sujeito seja conduzido à prática libertadora, proporcionando a conscientização social e política, integrando-o como coparticipante na sociedade a qual está inserido e no seu processo de ensino aprendizagem.

A proposta apresentada por Paulo Freire se diferencia da proposta muito utilizada ainda nos dias atuais (educação bancária), pois é a favor do diálogo, do estímulo ao aluno e totalmente contra a imagem do professor como único detentor de conhecimento, além de abominar a prática dominadora existente entre professor e aluno, que é antidialógica.

Propôs-se como metodologia para se estabelecer a educação problematizadora nas escolas o estudo de caso, pois pode ser muito eficiente nessa problemática, uma vez que instiga o estudante a analisar o problema e a procurar a solução, abrindo-se assim um leque de oportunidades de construção de conhecimento. Além do mais, este tipo de metodologia

leva em consideração as experiências já vividas pelo indivíduo e seus conhecimentos já existentes. A utilização desta metodologia proporciona novas formas de aprendizagem, estimulando a autonomia do estudante e seu interesse, formando sujeitos críticos para a sociedade, que não são acomodados com o que recebem "mastigado", mas que buscam respostas e informações.

Tomando um rumo contrário à educação bancária, opressora, antidialógica, o uso de metodologias ativas que tem como recurso o raciocínio, a compreensão, a resolução de situações problemas, dá maior significado à aprendizagem proposta, trazendo o aluno para o centro da construção seu conhecimento, colocando-o como protagonista e coautor do mesmo, formando seres pensantes e resolutivos, além de dar à forma de aprender uma nova roupagem e tornando-a mais interessante, cativando o aluno.

REFERÊNCIAS

BARTOLOTTO, E.; DALLABONA, K. G.; ROLT, V. A. da. A utilização de metodologias diferenciadas no ensino de ciências e biologia em duas escolas da rede pública do município de criciúma. **Maiêutica**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 123-138, 2014.

BRIGHENTE, M.F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016.

BROIETTI, F. C. D.; ALMEIDA, F. A. S.; SILVA, R. C. M. A. Estudo de casos: um recurso didático para o ensino de química no nível médio. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, 2012.

CARVALHO, H. W. P.; BATISTA, A. P. de L.; RIBEIRO, Claudia Maria. **Ensino e aprendizado de química na perspectiva dinâmico-interativa.** 2007.

COMIOTTO, T.; CURSO: **CTS, uma proposta inovadora.** Joinville, UDESC, 2010.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema,** v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FILHO, F. S. L.; CUNHA, F. P.; CARVALHO, F. S.; SOARES, M. F. C. A importância do uso de recursos didáticos alternativos no Ensino de Química: Uma Abordagem Sobre Novas Metodologias. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 7, n. 12, p. 166-172, 2011.

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

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

HERREID, C. F. What makes a good case?. **Jornal of College Science Teaching,** v. 27, n. 3, p. 163-169, 1998.

MACEDO, K. D. da S. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery,** v. 22, n. 3, 2018.

MALDANER, O. A.; PIEDADE, M. C. T. Repensando a Química: A formação de equipes de professores/ pesquisadores como forma eficaz de mudança da sala de aula de química. **Química Nova na Escola**, n. 1, p. 15-19, 1995.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

POLLI, J. R. Educação emancipatória e atualidade do pensamento ético-político de Paulo Freire: diálogo e promoção dos direitos humanos. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, 2020.

QUEIROZ, S. L. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, 2004.

SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. **Estudo de casos no Ensino de Química**. Campinas: Edi. Átomo, 2009, 95p.

SILVA, M. H. F. M. **A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

WATERMAN, M. A. Investigative case study approach for biology learning. **Journal of College Biology Teaching,** v. 24, n. 1, p. 3-10, 19.

ZATITI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** 2007. Edipucrs, Porto Alegre. p. 53.

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar