

**VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES  
LUCIMARA GLAP  
ANTONIO CARLOS FRASSON**  
ORGANIZADORES

# PAULO FREIRE

**DIÁLOGOS  
CONTEMPORÂNEOS  
SOBRE O SEU LEGADO**

*Texto e Contexto*

EDITORA

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES  
LUCIMARA GLAP  
ANTONIO CARLOS FRASSON  
ORGANIZADORES

# PAULO FREIRE

**DIÁLOGOS  
CONTEMPORÂNEOS  
SOBRE O SEU LEGADO**

*Texto e Contexto*

EDITORA

©2021 Virgínia Ostroski Salles; Lucimara Glap;  
Antonio Carlos Frasson

Todos os direitos reservados aos organizadores

**Capa:** Dyego Marçal

**Diagramação e projeto gráfico:** Texto e Contexto

**Supervisão Editorial:** Virgínia Ostroski Salles

**Revisão:** os autores

P331 Paulo Freire: diálogos contemporâneos sobre o seu legado/  
Organizado por Virgínia Ostroski Salles; Lucimara Glap;  
Antonio Carlos Frasson. Ponta Grossa: Texto e Contexto,  
2021.

298 p.

Doi: 10.54176/NJOV6139

ISBN: 978-65-88461-56-3

1. Paulo Freire - legado. 2. Professores - formação. 3.  
Pedagogia libertadora. I. Salles, Virgínia Ostroski (Org.). II.  
Glap, Lucimara (Org.). III. Antonio Carlos Frasson (Org.). IV.  
T.

CDD: 372.414

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores.  
Não é permitida a venda total ou parcial desta obra

*Texto e Contexto*

EDITORA

Rua Eduardo Bonjean, 375.

Uvaranas. Ponta Grossa/PR

(42) 988834226

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

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

  
CBL  
Câmara  
Brasileira  
do Livro



**CONSELHO EDITORIAL:**

**Presidente:**

**Dr<sup>a</sup>. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)**

**Membros:**

**Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Silvana Oliveira (UEPG)**

**Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)**

**Dr<sup>a</sup>. Marly Catarina Soares (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)**

**Dr<sup>a</sup> Letícia Fraga (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)**

**Dr. Evanir Pavloski (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Eunice de Moraes (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Joice Beatriz da Costa (UFFS)**

**Dr<sup>a</sup>. Luana Teixeira Porto (URI)**

**Dr. César Augusto Queirós (UFAM)**

**Dr. Valdir Prigol (UFFS)**

**Dr<sup>a</sup>. Clarisse Ismério (URCAMP)**

**Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup> Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)**

**Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)**

# Sumário

08

**PREFÁCIO**

Lucimara de Paula

13

**APRESENTAÇÃO**

Os organizadores

14

***Primeira Seção:***

**Formação de professores: entre saberes e experiências**

15

***Cap. I - O legado da práxis de Paulo Freire na trajetória acadêmica e profissional de educadoras***

(Alana Flávia Baniski Caron; Eliziane Francielli Henrique Hartmann; Lucimara Cristina de Paula)

40

***Cap. II - Formação de professores: breves reflexões de ciência, tecnologia e interdisciplinaridade a partir da práxis de Freire***

(Natalia de Lima Bueno)

64

***Cap. III - Educação de jovens e adultos: conhecendo o passado para reconstruir a sua história no presente***

(Ana Maria Batista; Aparecida de Fátima de Oliveira Castanho; Ariadne Antunes da Silva; Cristina Ferreira Bach)

80

***Cap. IV - A docência na modalidade a distância a partir de conceitos freirianos***

(Sandra Regina Gardacho Pietrobom)

97

**Cap. V - Pedagogia libertadora de Paulo Freire e a formação continuada de professores da educação básica: caminho para compreensão da educação como ferramenta de igualdade social**

(Virgínia Ostroski Salles; Lucimara Glap; Antonio Carlos Frasson)

115

**Cap. VI - Formação permanente na perspectiva de Paulo Freire: um estado do conhecimento no período de 2017 a 2021**

(Danielli Taques Colman; Daniele Rosa Ferreira; Karyne Aparecida Mioduski Rodrigues; Sirlei de Proença; Ana Luiza Ruschel Nunes)

145

**Cap. VII - Contribuições de Paulo Freire sobre formação de professores: uma revisão sistemática de literatura sob a ótica do *methodi ordinatio***

(Juliane Retko Urban; Antonio Carlos Frasson)

167

***Segunda Seção***

**Conceitos e reflexões de Educação em Paulo Freire**

168

**Cap. VIII - A obra de Paulo Freire: um legado de ética e compromisso amoroso com a educação**

(Nivaldo Aparecido Minervi; Noara Teófilo Klabunde; Guilherme Rapetti; Araci Asinelli-Luz)

196

**Cap. IX - A importância de Paulo Freire para a educação, liberdade, democracia e cidadania**

(Fabiane Lopes de Oliveira; Maria José Pereira de Oliveira Dia)

213

**Cap. X - Por uma declaração cosmopolita do “ser mais”: uma compreensão decolonial dos direitos humanos a partir de boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire**

(Juliano Peroza; Ana Eloisa Pires Celis)

240

**Cap. XI - Reflexões freirianas sobre a escrita de cartas e as tramas da vida: um diálogo com o filme *Central do Brasil***

(Franciele Clara Peloso; Giovani Giroto; Ercília Angeli Teixeira de Paula)

258

**Cap. XII - Ser crítico na escola do século XXI: significados possíveis**

(Guilherme Sachs; Edna Ferreira da Silva; Jonathan Matheus Novak; Juliane Priscila Diniz Sachs)

276

**Cap. XIII - O trabalho dos catadores e sua relação com Paulo Freire**

(Francieli Maria Barella; Erivelton Fontana de Laat; Virgínia Ostroski Salles)

290

***Sobre os Autores e as Autoras***

## PREFÁCIO

### PAULO FREIRE: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE O SEU LEGADO

Se entre nós estivesse, certamente, Paulo Freire estaria refletindo e dialogando, de forma amorosamente curiosa, os temas que nos acercam no início da terceira década do século XXI. Ele estaria analisando, de forma indignada e denunciadora, o movimento histórico marcado pela pandemia do coronavírus, pela recriação dos processos educativos por meio das tecnologias, pelo neoconservadorismo no Brasil e no mundo e suas políticas autoritárias, pelo capitalismo improdutivo e suas catástrofes desumanizadoras que indicaram novos caminhos de coisificação do humano, e pela destruição de nossas matas, bichos, águas e povos. Por outro lado, como sempre fazia, estaria anunciando, com alegria e esperança, os inéditos viáveis e as diferentes lutas pela decência, pela ética, pela justiça, pelos direitos humanos, pela igualdade na diversidade, pela construção de um mundo menos feio, voltado à busca do amor, do respeito, da liberdade, do ser mais de todos.

Seu coração estaria sofrendo com a dor de ver a erupção de vulcões em diferentes regiões do planeta (Congo, Itália, Islândia, Espanha, EUA, Equador, Caribe, Nova Zelândia, Rússia, etc), os incêndios florestais pelo Brasil (Amazônia, Pantanal) e pelo mundo (Bolívia, Chile, EUA, Austrália, etc), as enchentes que ceifaram milhares de vidas em diferentes países (Brasil, Holanda, Suíça, Bélgica, Alemanha, China, Indonésia,



Sudão, etc), o aumento da fome e da miséria para milhões de pessoas de vários povos. Mas, também, estaria encontrando caminhos para sonhar ao acompanhar a 2ª. Marcha Nacional das Mulheres Indígenas, as ações de solidariedade do MST em 24 estados brasileiros, a Rede de Comunidades e Movimentos Contra a Violência (Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Bahia), jovens que se organizam em campanhas contra a fome, profissionais e voluntários que resgatam e curam animais machucados e mutilados devido aos incêndios, organizações não governamentais que trabalham para salvar vidas humanas vitimadas por crimes ambientais (como o de Brumadinho-MG).

Finalmente, Paulo Freire (1921-2021) experimentaria uma intensa satisfação de renascer, no trabalho de tantas pessoas que anunciam seu legado e recriam sua práxis, no ano do centenário de seu nascimento, por meio das tecnologias da informação e comunicação, vendo notícias publicadas em jornais e revistas, publicações de textos científicos e livros, organização de cursos e movimentos, que formaram uma rede de diálogos pelo mundo todo em seu nome. Coerente com seu pensamento dialético profetizaria que, mesmo diante de tantas formas de desumanização, a necessidade da ética, da solidariedade, do compromisso, da tolerância, do pensamento crítico, da luta contra a sem-vergonhice e a discriminação emerge em diversos espaços, grupos humanos, movimentos e indivíduos, impulsionados pela vontade de transformação do mundo em um lugar melhor. Melhor para todos e todas! Para quem deseja a paz e o bem-estar coletivo, e não apenas o bem-estar garantido a uma parcela dos seres humanos.

E este livro traz a presença de uma parte deste coletivo humano! Autores e autoras sintonizados/as com as ideias de Freire e animados/as pelo objetivo amoroso e bonito de colaborar para a construção de relações pautadas na decência, na escuta, na síntese cultural, na participação democrática, na liberdade responsável, na investigação rigorosa, na denúncia de tudo que coisifica o humano e no anúncio de tudo que nos torna dignos e dignas de sermos qualificados/as como *humanidade*.

Neste sentido, as autoras e autores deste livro discutem diversos temas à luz do pensamento e da presença de Freire como intelectual, educador e ser humano, extremamente importantes nos tempos atuais. Temas como ciência, tecnologia, interdisciplinaridade, educação de jovens e pessoas adultas, educação de crianças, educação a distância, formação de professores, democracia e cidadania, igualdade social, ética e compromisso, decolonialidade e direitos humanos, formação de catadores de resíduos recicláveis, cartas pedagógicas. Temas que se fundamentam na epistemologia e na práxis humanista e progressista de Freire, edificadas na ética, no compromisso político, no diálogo amoroso e seus princípios, na solidariedade, na unidade entre os diferentes, na comunhão de ideais, na denúncia de situações opressoras e no anúncio de relações, pesquisas e processos educativos humanizadores.

Neste momento histórico de grande instabilidade no âmbito da política, da economia, da saúde, da situação climática, dos fenômenos naturais, das relações entre países e entre pessoas, que nos impõem profundas reflexões e mudanças de valores e comportamentos, a missão que Freire trilhou nos convida ao engajamento. Engajamento na construção de ações propagadoras da união, do diálogo, da colaboração, da disseminação da

verdade, da produção científica preocupada com o bem viver de todas as pessoas, com o respeito à vida dos rios, das matas e dos seres que os habitam. Missão de quem vislumbra um mundo menos violento, menos dividido, menos opressor, menos sectário, menos conflituoso, menos feio.

No momento histórico desta escrita, chega à minha mente a letra de uma linda música de 1981<sup>1</sup>:

Anda, quero te dizer nenhum segredo  
 Falo desse chão da nossa casa  
 Vem que tá na hora de arrumar [...]
   
 Vamos precisar de todo mundo  
 Pra banir do mundo a opressão  
 Para construir a vida nova  
 Vamos precisar de muito amor. [...]
   
 Recriar o paraíso agora  
 Para merecer quem vem depois. [...]

A sensibilidade pulsante nesses versos tem profunda relação com os anúncios de Paulo Freire, presentes nos textos deste livro, pois estamos todos/as interligados/as, conectados/as, e a perda de alguns e de algumas será irreparável para a totalidade, para a construção e reconstrução desse mundo a ser reinventado. Pelos caminhos da curiosidade epistemológica, Freire nos convida ao diálogo sobre todos os temas contidos neste livro e discutidos a partir das ideias e experiências que atravessam suas autoras e seus autores. Diálogo

---

1 *O sal da Terra*, música composta por Beto Guedes, compositor mineiro nascido em 1951, integrante do *Clube da Esquina*.

que nos afasta dos perigos de uma história única<sup>2</sup> e nos aproxima de uma reflexão mais complexa sobre nossa humanidade<sup>3</sup>, como seres inacabados e históricos, que se perguntam sobre sua própria existência no mundo e se engajam na criação e re-criação de sua própria natureza, como seres em um constante *vir a ser*<sup>4</sup>.

Por fim, nunca é demais reconhecer que Paulo Freire, no ano em que comemoramos seus 100 anos de nascimento, permanece atemporal e universal em suas proposições, pois continua lançando luzes sobre o necessário e urgente caminho da humanização, trilhado por meio do quefazer solidário, da comunhão de sonhos e utopias, do diálogo respeitoso, da união, da justiça social, da amorosidade, da ética do humano, do comprometimento político com a luta pela igualdade de direitos. Proposições que emprenham uma educação para a liberdade, para a transformação emancipadora das pessoas, para a escuta aprendente, para a tolerância radical, sem a qual sucumbiremos rumo à aniquilação de homens e mulheres.

Lucimara Cristina de Paula

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Novembro de 2021

---

2 Sobre isso, indico a leitura dos instigantes livros *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (1977), escritora feminista nigeriana.

3 Reflexões que podem ser iniciadas com os escritos de *Ideias para adiar o fim do mundo* e *A vida não é útil*, de Ailton Krenak (1953), importante liderança indígena, filósofo, ambientalista e poeta, de reconhecimento internacional.

4 FREIRE, P.; FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. F. de. **Pedagogia da solidariedade**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2009.

## *Apresentação*

Neste ano de 2021 comemoramos o centenário de Paulo Freire. Um pensador à frente do seu tempo histórico, que compreendia a educação enquanto prática de emancipação dos homens e mulheres. Um educador esperançoso, crítico e dialético, que apresentava uma postura democrática e que buscava romper com a relação tradicional entre o professor que ensina e o estudante que aprende, pois para ele, educador e educando se educam mutuamente.

Em tempos de tentativas de descaracterizar o legado de Paulo Freire é imprescindível enobrecer, principalmente, no seu centenário com ações de defesa e afirmação da sua história e da sua pedagogia.

Para tanto, a presente obra intitulada de *Paulo Freire: diálogos contemporâneos sobre o seu legado* tem como objetivo central dialogar com textos e obras que tragam aspectos contemporâneos do seu pensamento.

Desta forma, esta obra está organizada em duas seções. Na primeira seção, estão contidos artigos que discorrem sobre a formação de professores: saberes e experiências e na segunda seção discute-se conceitos e reflexões em Paulo Freire.

Desejamos a todos e a todas boa leitura.

# *Primeira seção*

## **Formação de professores: entre saberes e experiências**

*Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*

(FREIRE, 1996, p. 39).

# Capítulo 1

<https://doi.org/10.54176/NNRP8823>

## **O LEGADO DA PRÁXIS DE PAULO FREIRE NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE EDUCADORAS**

Alana Flávia Baniski Caron (UEPG)

Eliziane Francielli Henrique Hartmann (UEPG)

Lucimara Cristina de Paula (UEPG)

### **INTRODUÇÃO**

É preciso porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem. (FREIRE, 2003, p. 106-107)

A compreensão dialética e dialógica de Freire, explicitada neste trecho da *Pedagogia da Esperança* (2003), oferece as bases para a construção de nosso texto, que tem o objetivo de apresentar narrativas<sup>1</sup> sobre a importância do legado da práxis de Paulo Freire na trajetória acadêmica e profissional de duas educadoras. Essas educadoras, também autoras deste

---

1. Essas narrativas sobre o próprio processo de formação fazem parte das pesquisas de Mestrado das autoras Alana e Eliziane, que se encontram em construção.

texto, realizaram o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - e atualmente trabalham como professora e coordenadora pedagógica em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante o curso de licenciatura em Pedagogia, essas educadoras tiveram a oportunidade de participar de atividades de pesquisa (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) e de atividades de extensão (cursos, projetos, eventos), embasadas na práxis de Paulo Freire, as quais possibilitaram o aprimoramento de conhecimentos e experiências que possibilitaram o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG como mestrandas.

A participação das educadoras em diferentes ações formativas, inerentes aos pilares universitários constituídos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, indicou caminhos para a construção de suas atuações profissionais, embasadas nos princípios da epistemologia de Paulo Freire. Essas experiências formativas, de diversas naturezas e articuladas entre si, se mostraram proíficas e profundas ao possibilitarem a inserção nos ensinamentos de Freire, em um aprendizado que se dava com o corpo, pelos estudos dialogados sobre obras de Freire com diferentes pessoas, pelo compartilhamento de conhecimentos em eventos, pela transição por diferentes contextos educativos e pela vivência de relações igualitárias e dialógicas, o que favoreceu o desenvolvimento da relação teoria-prática.

De acordo com Freire (2003), conhecemos com todo o nosso corpo, o qual integra sentimentos e razão e, portanto, representa uma inteireza no processo de



aprender o mundo, e não uma dicotomia, formada por uma parte racionalista e outra imprecisa, de bem querer. E esse conhecimento apreendido pelo corpo, mediado pela pesquisa e alimentado pelo sonho e pela esperança, como necessidades ontológicas, vai se constituindo historicamente nas práticas intersubjetivas, e é analisado e expresso nas lembranças, por meio do distanciamento epistemológico. (FREIRE, 2003)

As narrativas sobre as próprias histórias, a respeito do aprendizado de fazer-se professora ou professor, mediado pela pesquisa e pela reflexão sobre a prática, estão muito presentes na obra de Freire e são coerentes com a indissociabilidade que ele defende entre o plano pessoal e o plano profissional, os sentimentos e a razão, no processo de constituição humana. Freire estabelece, em sua produção, a íntima relação entre sua vida, seu trabalho e seu pensamento, o que representa uma rica contribuição aos trabalhos científicos e processos formativos que utilizam as (auto) biografias, as narrativas, as memórias, os diálogos, as cartas. Essa característica peculiar das obras de Freire aparece principalmente a partir da década de 1980, após seu retorno do exílio, quando inicia uma série de obras dialogadas com outros autores. (CASALI, 2008)

De acordo com a relação dialética entre subjetividade e objetividade que Freire (2003, 2005) constrói, ao entender a relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros, os homens e as mulheres são seres históricos, inacabados, que se fazem e refazem em intersubjetividade e, portanto, podem transformar seus contextos. Neste processo de fazer-se e refazer-se continuamente, mediados pelas condições objetivas que

encontram, os seres humanos se comunicam, aprendem e ensinam, refletem suas ações e tomam decisões, assumindo-se como sujeitos em busca da transformação de seus contextos. Ao movimentarem-se como sujeitos políticos e éticos, os seres humanos vão se biografando e escrevendo suas histórias e, com o tempo, reconhecendo as tramas e o parentesco entre tempos vividos, em que estiveram envolvidos. (FREIRE, 2003)

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. (FREIRE, 2003, p. 32-33)

Visando objetivar as tramas dos aprendizados vividos na aproximação à práxis de Freire, para compartilhar a relevância de seus resultados, as mestrandas e educadoras Alana e Eliziane narram aspectos importantes de seu encontro com a obra freiriana nas ações do GEPEDUC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Espaços Escolares e Não Escolares), como contribuições à formação de professores e de professoras. Entretanto, é preciso esclarecer que tais contribuições não se devem ao simples encontro com a obra de Freire, mas ao engajamento e ao compromisso assumidos pelas educadoras com uma

educação emancipadora, ética, democrática e dialógica nas escolas em que atuam.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele, marcá-los. [...])

É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. (FREIRE, 2001, p. 16-17)

É como sujeitos da práxis, capazes de refletir seu estar e agir no mundo, com o mundo e com os outros, que Alana e Eliziane revisitam suas experiências e aprendizados sobre as contribuições de Freire para sua

formação, compartilhando-as com as leitoras e leitores deste texto. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre estas contribuições.

## **O APRENDIZADO DE ALANA COM A PRÁXIS DE PAULO FREIRE**

Em 2017, quando eu estava no 3º ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), iniciei meus estudos sobre Paulo Freire, participando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do curso de extensão *Paulo Freire: fundamentos de uma práxis educativa na formação de educadores(as)*.

Recordo-me que o primeiro contato que tive com Freire foi por meio da obra *A importância do ato de ler* (2011a). Fiquei muito entusiasmada! A leitura era muito diferente de tudo o que eu já havia estudado desde então, pois além de manifestar concepções sobre educação, Freire as relacionava com momentos históricos, fatos e convicções políticas, por meio de uma abordagem sociológica e bastante filosófica de mundo, pronunciando-se de maneira muito humilde e bonita em sua escrita, e demonstrando sua estima e amor pelo ato de educar, de modo como se estivesse dialogando comigo. Como enfatiza Ezequiel Theodoro da Silva, no prefácio de *A importância do ato de Ler* (2011a), Freire nos prestigia com sua “visão de homem, educação e sociedade” (FREIRE, 2011a, p. 11). Finalizei o livro em dois dias e lembro que, na época, estava muito ansiosa para dar continuidade aos estudos sobre a teoria freiriana.

Em todas as suas obras, Freire foi sempre bastante incisivo em relação ao porquê relacionar outras questões à educação. Assumiu um compromisso com a libertação de homens e mulheres a partir do desvelamento crítico da realidade, por meio da educação, desenvolvendo junto a estes sujeitos a busca pelo ser mais. Freire retrata a condição do *ser mais* como inerente ao ser humano que, descobrindo-se inacabado, busca continuamente “[...] a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades [...]” (FREIRE, 1980, p. 59). Entretanto, conforme enfatiza em sua epistemologia, frequentemente, fatores objetivos e subjetivos que produzem a manutenção da alienação nos sujeitos, os limita de ser mais e torna-os *menos*. Portanto, a educação que Freire defende tem outro viés.

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1980, p. 36)

Conforme fui participando dos encontros do curso de extensão mencionado, notei que a metodologia adotada para que conhecêssemos a teoria freiriana, e nos apropriássemos dela, era diferente. Não era o mesmo modelo que sempre estamos acostumados, em que o professor tem o protagonismo de proferir todas as ideias e conceitos para que os alunos aprendam.

Nos encontros, todos sentados com as carteiras em forma de círculo, podiam expressar-se livremente sobre

as reflexões que haviam tido, à medida que liam as obras de Freire. Para isso, era necessário solicitar inscrição para falar. Enquanto cada participante aguardava seu momento de fala, ouvia os demais que já haviam se inscrito. No diálogo, as inscrições tinham a função de permitir que todos tivessem o direito de se expressar, sendo que a prioridade de fala era oferecida às pessoas que tinham menos inscrições, em relação àquelas que já haviam se pronunciado mais vezes.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2016) Freire expressa sua crítica às marcantes relações entre educador-educando como “fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (FREIRE, 2016, p. 103) em grande parte dos ambientes formativos, recheadas de conteúdos desconexos da realidade e, portanto, sem significado, negando “[...] a educação e o conhecimento como processos de busca.” (FREIRE, 2016, p.105). Após vivenciar uma educação bancária em minha trajetória escolar e universitária, participar de uma ação educativa dialógica se mostrou, certamente, algo muito fascinante para alguém inexperiente.

Toda essa experiência foi muito rica para mim, por vários motivos. Primeiro por verificar que a aprendizagem ocorre em contextos não tradicionais de ensino, por meio do exercício da pronúncia da *palavra verdadeira*, a qual “[...] implica, necessariamente, a práxis, ou seja, reflexão-ação-reflexão.” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 16). Além disso, era um ambiente de muito respeito e humildade frente aos conhecimentos e visões de mundo distintos. Relembro que, durante os diálogos, os participantes manifestavam suas opiniões sobre determinado assunto e os demais

ouviam com respeito. Não apenas o respeito pelo ato de ouvir, mas também pela opinião do outro que, por vezes, era diferente das demais.

O diálogo é uma importante concepção e contribuição de Paulo Freire para todas as relações humanas. Freire desenvolveu o conceito de dialogicidade, inicialmente, através da obra *Educação como prática da liberdade* (1980), aprimorando-o nas obras que se seguiram. Em determinado trecho do livro, escreve de forma breve e muito bonita, que aprendeu o diálogo, desde muito jovem, na relação com seu pai e sua mãe.

Na obra *Medo e Ousadia* (1996), livro dialogado entre Freire e Ira Shor, Ira pontua que “O direito de ter uma pequena discussão começa como privilégio de classe” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 122). Portanto, nos processos educativos, o diálogo torna-se uma exigência da natureza humana e uma opção democrática por parte do educador, que tem como objetivo horizontalizar as relações dos que, em comunhão, buscam o conhecimento. De acordo com Freire, a dialogicidade “[...] nos permite refletir, avaliar, programar, investigar e transformar especificidades dos seres humanos no e com o mundo” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 15)

Ainda em relação ao meu aprendizado sobre a proposta dialógica do curso de extensão sobre Paulo Freire, vejo os momentos de diálogos, por meio das inscrições para fala, como algo excêntrico para mim naquela época. A inscrição tornava aquele momento democrático, em que todos tinham o direito de falar o que desejavam. Muito parecido com o que Freire relatou sobre as experiências com os círculos de cultura, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2016):

Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora poder ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 2016, p. 37)

No início, recorro que tinha vergonha de me expor, por pensar que eu, enquanto acadêmica, não tinha muito o que contribuir para o restante dos participantes, visto que muitos já eram formados. Entretanto, lembro que eu tinha muitas dúvidas em relação ao que Paulo Freire escrevia, por isso, seguidamente, inscrevia-me para expor estas dúvidas.

O mais interessante de tudo isso, era que as dúvidas geravam discussões entre os cursistas, muitos inscreviam-se para contribuir com suas compreensões sobre determinado trecho do livro, que eu não havia entendido. Para mim, isso demonstrava um momento de parceria entre nós. “Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos.” (FREIRE, 2016, p. 139)

Ainda lembro de algumas perguntas que fiz, hoje já compreendidas, e carrego as falas das respostas comigo até hoje. Pensando bem agora, a aprendizagem tem mais eficácia quando nos expomos para falar o que pensamos, ou para perguntar o que não entendemos.



Os momentos de diálogo compreenderam os sete princípios que Freire defendia como essenciais para a prática do diálogo verdadeiro – Amor ao mundo e aos homens; Humildade; Fé nos homens e mulheres; Confiança; Esperança; Pensar certo e Palavra verdadeira. (FREIRE, 2016)

A minha participação no curso de extensão com os profissionais da área da saúde do município de Ponta Grossa também foi muito interessante. Era muito legal poder ouvir o relato de pessoas que tinham uma realidade profissional diferente da minha. Além disso, a contribuição deles a respeito das reflexões sobre a teoria de Freire também foi muito rica, justamente por terem outra leitura de mundo. Em alguns momentos, os participantes traziam relatos pessoais para compartilhar com o grupo, o que demonstrava uma confiança entre os que estavam dialogando.

A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens, não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 2016, p. 139)

Ter participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) trouxe-me muitos

aprendizados de vida. Tive a oportunidade de apresentar trabalhos em eventos, conhecer novas universidades, novas cidades, novas pessoas, novas culturas. Compreender o que é o “método” de alfabetização de Freire, bem como sua epistemologia, foi fundamental para eu refletir a minha própria realidade de forma mais crítica e menos ingênua.

O estudo de algumas obras de Paulo Freire foi marcante em minha trajetória acadêmica. Eu sei que a atual profissional que me tornei é reflexo de tudo o que aprendi nos encontros de extensão, nas apresentações de trabalhos e nos meus estudos e pesquisas sobre Freire.

Atualmente, no meu trabalho, considero o que aprendi na teoria freiriana tanto para me relacionar com os educandos, seus responsáveis e demais profissionais que atuam no mesmo ambiente que eu, quanto para planejar minhas ações educativas. Valorizo todos, independentemente do grau de conhecimento ou econômico. Busco trazer nas minhas práticas a participação de todos os educandos, pois entendo que independentemente de estarem alfabetizados ou não, de terem se apropriado de determinado conteúdo ou não, todos possuem uma leitura de mundo extremamente significativa para a construção do conhecimento.

Freire apresenta a concepção de prática educativa como um ato político e de conhecimento, logo um ato criador. Há o compromisso de educar relacionando a leitura de mundo do educando, com a leitura da palavra. Pois, antes mesmo de tornar-se capaz de ler as palavras, os sujeitos, mesmo muito novos, já interpretam seu mundo. Todavia, faz-se necessário que esta interpretação seja crítica e não ingênua. Nós não

estamos apenas *no mundo*, estamos *com o mundo*, e isto implica em estar aberto à realidade. (FREIRE, 2011a)

No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (FREIRE, 1980, p. 40)

Ouvindo e refletindo o entendimento que os educandos possuem de seus mundos, é possível relacioná-los e problematizá-los com o conhecimento científico, promovendo uma compreensão mais crítica deste mundo. Valorizo toda vez que algum educando expõe suas ideias e posicionamentos para contribuir com sua compreensão de mundo, pois sei que desta forma eles sentem-se importantes e ficam mais à vontade para participar, cada vez mais. Entendo que o conhecimento se faz partindo da realidade e dos questionamentos. (FREIRE; SHOR, 1996)

## **CONSTRUINDO UMA SÍNTESE**

É uma honra para o nosso país termos Paulo Freire como um clássico da área da Educação, mantendo-se tão atual nos diversos aspectos em que sua epistemologia conduz para a reflexão de diversas áreas dos saberes. Representa um legado importantíssimo para a produção histórica do conhecimento.

Indignado com as desigualdades do mundo e com o número alarmante de analfabetos, principalmente no

Brasil, empenhou-se em desenvolver práticas respaldadas por um amplo conhecimento teórico, que promoveu a libertação de diversas pessoas, permitindo que elas não apenas lessem e escrevessem, mas refletissem, questionassem e buscassem transformações no mundo. Ainda hoje, Freire promove estas transformações, mesmo após sua morte. Eu mesma percebo a herança de seu legado em minha vida pessoal e profissional.

Acredito no trecho retirado da obra *A importância do ato de ler*: “O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 2011a, p. 48). Na profissão de educadora, esse se faz meu compromisso com as pessoas. A educação jamais deve ser um instrumento para a alienação. Ainda é uma luta para nós, educadores, desmistificar a neutralidade da Educação. Nossas práticas devem ser sempre marcadas pela reflexão: “[...] *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política.” (FREIRE, 2011a, p. 35)

## **O APRENDIZADO DE ELIZIANE COM A PRÁXIS DE PAULO FREIRE**

Neste momento falarei a respeito de minhas experiências e aprendizagens durante a formação inicial e as contribuições dos estudos desenvolvidos sobre Paulo Freire, durante o percurso da formação universitária e quando também atuava como professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora.

No curso de Licenciatura em Pedagogia iniciei um caminho para desvelar e aproveitar cada espaço de aprendizagem que a universidade pública pode ter e oferecer.

Dentro destes diferentes espaços é que participei da extensão universitária e com ela tive a oportunidade de conhecer Paulo Freire de maneira aprofundada, seu percurso histórico e suas contribuições para a educação e também para a formação inicial de professores.

Ao participar do projeto de extensão *A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, pesquisar e avaliar* pude conhecer um pouco sobre como trabalhar e ensinar por meio dos princípios de Paulo Freire e vivenciar suas concepções na sala de aula, na prática, deparando-me com desafios e novas aprendizagens que a dialogicidade proporciona, para construir e reconstruir uma formação numa perspectiva progressista.

Ao ser inserida nas atividades de extensão, fui orientada por seus referenciais e vivenciei momentos de aprendizagem dentro da sala de aula, fui aprendendo a ser professora e a desenvolver aulas exercitando o diálogo, a curiosidade, a criatividade, a pesquisa, a humildade, a rigorosidade e o compromisso político que têm importante papel na educação.

Também, por meio das experiências de extensão, participei do curso *Leitura de mundo e leitura da palavra: caminhos freirianos para trabalhos educativos emancipadores*. Neste curso realizei leituras das obras de Freire buscando levantar destaques e fazer interpretações de suas obras, relacionando-as à minha prática docente e conhecendo

profundamente quem foi este importante educador, que fez tanto pelos oprimidos de nossa sociedade.

Neste sentido, a extensão propiciou momentos de relação teoria-prática com estudo aprofundado e dialógico das concepções de Freire.

Estes momentos foram de muita importância para a minha formação enquanto professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como Coordenadora Pedagógica de uma escola privada, porque me permitiram vislumbrar um trabalho que promovia a conscientização dos alunos diante da realidade em que viviam, pois, ao chamá-los a participar das aulas eles passavam a se ver como sujeitos que poderiam intervir no processo de transformação da sociedade.

Nesta perspectiva, compreendi que na pedagogia freiriana a visão de liberdade tem uma posição de relevo e Freire (2018, p.9) destaca que “[...] é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.”

Nos momentos de aula, ao escutar os alunos, eu observava que inicialmente alguns falavam baixinho (pensavam ser errado o que queriam falar), mas ao perceberem que também contribuíam para a aula, essa voz tímida ia se fortalecendo e já não estavam em silêncio na sala, mas, sim, passavam a falar e se colocar tanto quanto os demais colegas. Isso era muito gratificante, e era por meio destas atitudes dos alunos que eu reafirmava a eles que, assim como falavam em sala, também poderiam se colocar e falar fora dela e se perceberiam como sujeitos de seu processo histórico,

que começava dentro da sala de aula e poderia se estender para a sociedade.

Isso passou a acontecer não só com os alunos, mas também com os pais e os professores com quem eu realizava reuniões e formações continuadas.

Nos momentos de formações, eu realizava estudos com as professoras e professores de maneira dialogada, sempre em círculos (essa prática também se fazia presente em minha sala de aula com os alunos). Nas primeiras vezes, sentia que as professoras estavam apreensivas e não se colocavam para falar; eu observava que acabava falando mais que todas, não por me sentir superior a elas, mas porque ainda não se viam como sujeitos que compunham aquela formação.

No entanto, aquilo mudou com o passar do tempo, pois perceberam que também faziam parte do diálogo e que todas ali poderiam se tratar de maneira horizontal, aprendendo e ensinando, pois sempre testemunhei as palavras de Freire (2011), defendendo que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Sendo assim, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011b, p. 25).

Contudo, no ano de 2020, o mundo começou a sofrer uma pandemia e a educação precisou mudar completamente, deixando de ser presencial e tornando-se um ensino domiciliar e remoto. Essa situação exigiu que os professores se reinventassem.

Contudo, essa situação fez com que muitos educadores ficassem expostos e, ao ensinar as crianças por meio das tecnologias, eram avaliados pelos pais que acompanhavam atentamente o desenvolvimento

das aulas. Diante destas avaliações e pressões, alguns professores preferiram deixar sua profissão de educador, por não suportarem cobranças exageradas, principalmente em instituições particulares.

Durante esse momento, assumi como a função de coordenadora pedagógica e professora. Nesse período, tive inúmeras aprendizagens, principalmente quando precisei me reunir com pais para ouvir suas insatisfações com o ensino e apontavam Paulo Freire<sup>2</sup> como culpado pelos problemas da educação, o que é possível constatar, também, nos discursos do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, quando faz calúnias aos estudos de Freire.

Foi neste momento que os estudos e os conhecimentos sobre Freire me permitiram defender este ilustre educador. Pois, ao conhecer sistematicamente suas obras, e não apenas realizar a leitura de releituras feitas por pessoas que escreviam sobre Paulo Freire, tinha consciência sobre a importância do conhecimento científico que possuía por meio da curiosidade, para pesquisar e me perguntar sobre o que passávamos no atual momento.

E como Freire (2011b, p.30-31) compreendia que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.”

---

2. Neste momento o Brasil tem como atual presidente, um militar, e um ministro da educação que fazem diferentes calúnias aos estudos desenvolvidos por Paulo Freire, ou seja, um governo antidemocrata, o qual deseja que seu povo o escute, mas não o questione, que destrói seus direitos há anos conquistados e que não deposita, na ciência, a confiança necessária para desenvolver conhecimentos a favor do povo brasileiro. O que é possível constatar pela reportagem que se encontra em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm>



Continuo, portanto, me questionando, duvidando, querendo saber mais, o que me fez constatar que tenho vez e voz, e que não preciso me calar, mas sim defender a educação enquanto prática libertadora e desocultadora de verdades.

Lembro que essa conversa foi muito dura para mim, pois era o primeiro ano que atuava como coordenadora pedagógica e os pais ainda não me conheciam nesta função, o que os levou a realizarem julgamentos sobre minha atuação. Um desses julgamentos foi dizer que eu não poderia resolver o problema que reivindicavam, sobre melhorar a desenvoltura da professora nas gravações das aulas e explicação dos conteúdos.

E foi diante desta situação que julgaram Freire como culpado sobre a situação da educação no Brasil, porém, um equívoco muito grande, considerando que estávamos em um momento único e que ninguém ainda havia passado - uma pandemia. As aulas eram gravadas com o maior empenho pelas professoras, pois não haviam se formado para trabalhar neste formato de ensino. Mesmo assim, os familiares levantavam julgamentos, o que desmotivou muitas professoras.

O lado positivo desta situação é que estes pais tiveram a oportunidade de conhecer um trabalho que utilizava os princípios de Paulo Freire, pois foi neste momento que precisei assumir a turma e preparar aulas gravadas que envolviam as crianças e motivavam a assistir e realizar as atividades.

Esse trabalho levou os pais a observarem que o problema da educação não era de fato o uso dos fundamentos de Paulo Freire, mas, sim, o não uso. Portanto, durante o ano de trabalho com esta

turma foi permitido aos pais a oportunidade de uma mudança de paradigma, bem como a oportunidade de se conscientizarem sobre o importante trabalho que pode ser feito quando nos apropriamos dos princípios freirianos.

Nesta narrativa, destaco dois, dos vários princípios, que julgo ser muito importantes, mas não mais importantes que os demais para atuar em sala de aula e também em reuniões de pais e de professores: o diálogo e a escuta atenta.

O diálogo por ser “uma exigência existencial” o qual é “um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” e, por isso, “não pode reduzir-se a um ato de depositar”, mas, deve ser um “encontro de homens que pronunciam o mundo [...] É um ato de criação” (FREIRE, 1982, p. 93).

E neste sentido, o diálogo não pode se dar com quem não valoriza a fala e as contribuições dos outros, quem não é humilde em se colocar frente ao outro para ouvi-lo, pois, como já dizia Paulo Freire (1982), é preciso ter fé nos homens e no seu poder de ser mais porque “a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo” (FREIRE, 1982, p. 95).

A escuta atenta e sensível, como é citada por Freire (2011b, p. III), é a oportunidade que podemos ter de aprender a falar *com* eles, pois não falamos “aos outros, de cima para baixo”. É escutando as pessoas que aprendemos a falar *com* elas e, nesse sentido, há respeito pelo que o outro fala, o que também me permite discordar, porém, de maneira respeitosa, sem preconceitos e sem um posicionamento autoritário.

Freire, em suas obras, não tinha um método a ser seguido, mas apresentava possibilidades que levariam à conscientização, mas “não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão e compromisso” do ser enquanto sujeito histórico (FREIRE, 1982, p. 5).

Neste sentido, Ernani Maria Fiori, filósofo que escreve o prefácio da *Pedagogia do oprimido* (1982, p.7), afirma que “o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato”, mas coloca o indivíduo na posição de ler e escrever a palavra e a usá-la, pois, assim, “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1982, p. 7).

Esta conscientização, quando acontece, traz mudanças de postura e de paradigmas, tornando o ser mais humano, mais solidário, mais justo, sendo uma experiência linda quando se concretiza. Na experiência dialógica, a palavra deixa de ser apenas um mero blá, blá, blá e passa a ser a nossa prática. Como já dizia Paulo Freire: “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2011b, p. 63).

Ao exercitar a coerência, passamos a colocar em nossa ação tudo aquilo em que acreditamos e, diante de tal situação, em que me permito estar em uma constante ação-reflexão-ação, realizo, portanto, o que Freire chama de práxis, ou seja, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1982).

## **TECENDO UMA SÍNTESE**

É possível concluir que, por meio desta caminhada, inúmeras foram as aprendizagens e experiências que se destacaram. No entanto, uma delas seria a maneira de falar e a maneira de escutar alunos, pais, professores e todas as pessoas que convivem ao meu redor. Essa aprendizagem exigiu uma mudança de postura, ou seja, a mudança precisou iniciar primeiro por quem desejava a transformação, para depois se colocar na prática e, assim, promover a práxis que é a ação e a reflexão

Neste sentido, constatei a importância dos princípios freirianos para a constituição de uma sociedade nova, menos desumana, menos injusta, menos feia, que permita ao sujeito ser ouvido e respeitado em seus direitos, mobilizando-se para lutar por suas causas. Um sujeito que busque o ser mais, que participe da construção de sua história como autor, em um processo que supere a adaptação e não mais aceite a existência do opressor e do oprimido, promovendo a superação das relações opressoras.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Neste texto, tivemos o objetivo de apresentar e sintetizar contribuições da práxis de Paulo Freire para a formação de duas educadoras, e atualmente mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, por meio de suas narrativas. Essas contribuições se constituíram na articulação das experiências de estudo, pesquisa e extensão que as educadoras Alana e Eliziane vivenciaram, durante a realização do curso de Licenciatura em Pedagogia, e

representaram aprendizados relevantes para a atuação profissional docente de cada uma, de acordo com seu contexto e função.

As narrativas, como forma de fazer emergir e sistematizar conhecimentos e como caminho metodológico utilizado em pesquisas, correspondem à forma como Paulo Freire passou a expressar seu pensamento em diversas obras, após seu retorno do exílio. Este pensador sempre valorizou a presença de pessoas, fatos e experiências em sua trajetória como educador; descreveu reflexões sobre seus espantos, seu modo de constituir-se na prática e pensá-la por meio de seus estudos; explicitou a origem de suas convicções em diferentes momentos de sua vida e demonstrou como o mundo do trabalho e as diferentes leituras de mundo colaboram para a compreensão das consciências. Sua abertura humilde ao conhecimento de experiência feito das classes populares, associado ao conhecimento científico rigoroso, “permitiram a ele a proposição de uma educação libertadora, crítica e desveladora da realidade, que valoriza a linguagem, os modos de ser e pensar de diferentes grupos, sem restringir-se a estes.” (PAULA, 2011, p. 127)

Neste sentido, a partir das narrativas de Alana e Eliziane, pode-se constatar a relevância de ações educativas fundamentadas na práxis de Paulo Freire e articuladas aos três pilares fundamentais do contexto universitário: a pesquisa, o ensino e a extensão. O engajamento nestas ações, fortalecido pelo compromisso com o desvelamento da realidade, com o exercício do diálogo, para a construção de conhecimentos em comunhão por meio da unidade na diversidade, da

assunção da palavra verdadeira, do questionamento e da curiosidade, conduziram as educadoras à aprendizagem em parceria, gerando solidariedade e confiança.

Ao apostarem neste compromisso, com humildade e amorosidade pelo ato de educar e pelos outros, Alana e Eliziane se sentiram convidadas ao estudo mais profundo da obra de Paulo Freire, exercitando o repensar de seu trabalho e de suas relações, valorizando, cada vez mais, o olhar atento e rigoroso para o que é próprio do humano: suas diferentes culturas, linguagens, suas leituras de mundo, seus conhecimentos, suas diversas realidades. Este exercício exigiu constante pesquisa e a relação entre teoria e prática, o investimento na participação de todas as pessoas envolvidas nos processos educativos, a escuta respeitosa e tolerante, a busca permanente do desvelamento do contexto histórico e social vigente, a reflexão sobre a própria ação de educar, aprendendo por meio do diálogo e da fé nas pessoas, construindo sentidos para suas vidas e para os seus trabalhos.

Nesta intensa e contínua interação rigorosa com a produção de Paulo Freire, mediada pela reflexão sobre a prática pedagógica, Eliziane e Alana constataram, também, que a escrita sobre o conhecimento construído pode ser leve, bonita, prazerosa, sem perder o rigor científico, a profundidade na relação entre conhecimento e cotidiano, a análise crítica do tempo histórico e social, a ética na pesquisa e nas relações humanas. O diálogo freiriano, com todos os princípios que exige, garante o aprendizado dessas capacidades na universidade e nas instituições educativas, quando nosso objetivo é a busca do ser mais, para todos e todas com quem estamos no mundo.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCar. 2010.

CASALI, A. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, M. da C. e BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-43.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 3-16.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez editora. 2011a.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 42<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. 6<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

PAULA, L. C. de. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

## Capítulo 2

<https://doi.org/10.54176/GGHD3506>

# **F**ORMAÇÃO DE PROFESSORES: **breves reflexões de ciência, tecnologia e interdisciplinaridade a partir da práxis de Freire**

Natalia de Lima Bueno (UTFPR)

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho traz reflexões em torno da formação de professores numa universidade pública e tecnológica. Estabelece conexões entre as discussões de ciência e tecnologia no processo de formação docente. Traz um relato de experiência em cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Biológicas junto à disciplina articuladora com abordagem pedagógica interdisciplinar para com isso desvelar os procedimentos metodológicos no desenvolvimento do tema gerador a partir da epistemologia de Paulo Freire para contribuir com a reflexão de caminhos possíveis à formação crítica e emancipadora à formação inicial de professores.

Tal trabalho é apresentado em cinco momentos, a saber: 1. Identificar o contexto da ciência e tecnologia na formação de professores. 2. Identificar a base epistemológica do projeto pedagógico dos referidos cursos de formação de professores. 3. Apresentar a metodologia desenvolvida em turmas dos primeiros períodos dos referidos cursos, com base na busca do Tema Gerador da epistemologia de Freire. 4. Relacionar tal metodologia com os resultados demonstrados ao final do semestre e, por fim, 5. Relacionar com as Diretrizes



curriculares dos cursos de formação de professores. Tal relato de experiência está vinculado a Epistemologia de Freire na medida em que situa o lugar do sujeito professor, mediador do processo pedagógico.

### **O contexto da Ciência e tecnologia na Formação de Professores e o lugar da *práxis* de Freire**

Quando pensamos no contexto da ciência e tecnologia presentes na formação de professores, faz-se necessário repensar de qual ciência e tecnologia estamos nos referindo. Posto que pretendemos localizar o papel da ciência e tecnologias críticas na formação de professores.

A priori de qual ciência estamos falando? De uma ciência reprodutivista, opressora, vinculada unicamente à economia capitalista? Neutra? Tais questionamentos são inevitáveis quando pensamos no processo de formação docente justamente daqueles que serão professores de ciências. Portanto, a reflexão da ciência que aqui queremos tratar é de uma ciência profundamente comprometida com a humanização das relações e, por conseguinte, não desumanizada com a Natureza exógena e endógena ao humano.

Situamos, do ponto de vista epistemológico, num movimento que ressignifique a atividade científica, superando uma visão positivista de desenvolver ciência, que influenciou não somente as ciências naturais, mas as ciências humanas. Tal ciência defendeu por muitos anos que “a única *epistême* verdadeira é aquela

produzida pela ciência mediante a aplicação do método experimental-matemático” (Severino, 1994), posto que a atividade científica deveria ser neutra e de que a ciência verdadeira deveria ter experimentos, não necessariamente exógenos aos laboratórios específicos experimentais. Nesse sentido, na área da educação, numa perspectiva instrumental científica tal premissa tem sido utilizada, legitimada para o desenvolvimento de uma ciência instrumental e autorreguladora, desenraizada das questões sociais, culturais oferecendo um idealismo idealista de evolução científica amparado pelo discurso de progresso científico submetido a lógica capitalista. Nessa linha de fazer ciências, os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos do movimento natural da sociedade são relegados ao segundo plano ou invisibilizados desconsiderando a participação social como sujeito coletivo, concreto e ativo, como sujeitos concretos e influenciados pelos aspectos científicos inerentes a produção de recursos.

Numa perspectiva dialética, ao mesmo em que avança uma concepção positivista de fazer ciência avançam os questionamentos para que, por que, para quem fazer ciência? Para Severino essa reação ao positivismo produziu outra perspectiva das Ciências Naturais:

[...] que reconhece a autonomia e relevância da ciência, mas entende que ela não pode ser considerada isoladamente das outras formas de saber das demais atividades humanas. Compartilha as preocupações epistemológicas relacionadas às condições de possibilidade do conhecimento científico, mas julga

que uma filosofia da ciência é uma atividade humana, intimamente vinculada ao processo histórico-social. É por isso que, embora destaque a importância do sujeito epistêmico na construção do conhecimento, retomando e valorizando a tradição subjetivista da filosofia moderna, entende que o sujeito que faz ciência não atua apenas transcendentalmente, mas também ideologicamente (SEVERINO, 1994, p.79).

Essa discussão da atuação do sujeito no desenvolvimento do objeto do conhecimento, portanto, o mundo exterior, não é recente, pois também deriva das discussões de Kant (2001), de Marx (2010) e ainda de Lukács (2003), dentre outros. Posto que a concepção de sujeito uma concepção social de sujeito coletivo. Portanto, um sujeito revolucionário que integra o processo de fazer ciência e constrói junto a partir da realidade concreta apresentada pelas próprias interferências da ciência. Tal sujeito a partir dessa reflexão nunca poderá ser um sujeito alienado, mas em constante superação dos processos reificados impostos pela ciência submetida à lógica capitalista sobretudo. Portanto, “a ciência não é vista só sob a perspectiva do logos, mas também sob aquela da práxis” (SEVERINO, 1997, p.80).

A partir desse escopo tratamos de refletir o lugar que a tecnologia pode assumir na formação de professores. Considerando os mesmos questionamentos apresentados anteriormente. De qual tecnologia estamos nos referindo?

Não é possível pensar na tecnologia desconectada da atividade humana, o trabalho. Nesse sentido é

também afirmar que a tecnologia subsumida à condição de objeto descaracteriza a tecnologia como ‘processo humano e de trabalho de seres humanos em relação social’. É afirmar que a tecnologia enquanto processo humano é dependente das relações humanas e não ao contrário. A esse respeito poderemos encontrar várias explicações nos estudos CTS (Ciência, tecnologia e Sociedade) Linsingen (2003), mas muito anterior a isso encontraremos o conceito de tecnologia inerente a relação do humano mediado pelo trabalho já nos estudos de Marx. Tratamos de pensar a tecnologia primeiramente como atividade humana, portanto, trabalho humano considera a tecnologia primeiramente como atividade de trabalho humano e, que, necessariamente deve, ser conduzida para igualmente um processo e humanização. Portanto, a tecnologia para ser trabalhada na formação de professores precisa ser entendida, primeiramente como processo humano e não coisa ou objeto. A esse respeito poderemos encontrar reflexões nos estudos de Feenberg (2002), Vieira-Pinto (2005), Gama (1986), Vargas (1994) que convergem para a mesma ideia. Contextualizado o espaço dialético em que é produzida a tecnologia e o lugar dos sujeitos. Ao entendimento de Vieira-Pinto, por exemplo:

... conforme acontece na época atual, a tecnologia se revela ambivalente, sendo ao mesmo tempo o esteio e a arma de dominação, na mão do senhor, e a esperança de liberdade e o instrumento para consegui-la. na mão do escravo, a revelação desta duplicidade fere, como uma aberração, os princípios mais sólidos do pensar formal, não encontra explicação,

torna impossível configurar qualquer conceito lógico da tecnologia e leva a crer na intervenção de agentes anímicos irracionais. VIEIRA-PINTO (2005, p. 262)

Partindo desse pressuposto, incorporar a reflexões críticas da tecnologia, no sentido de desvelamento de seus conceitos e da produção por meio do trabalho é fundamental a formação de professores. Tais reflexões e caminhos já foram apresentados em BUENO (1999 e 2013).

No entanto, o que aqui trazemos à reflexão e a relação com a Epistemologia de Freire? Em uma de suas obras (2000) Freire aponta que a escolha de qualquer equipamento tecnológico é uma escolha política. Somente essa reflexão nos sugere que incorporar o estudo da tecnologia à formação de professores vai além da pura instrumentalização ou incorporação de recursos tecnológicos, mas sim um efetivo desvelamento necessário de seu uso nos espaços de formação. Para que disto os professores entendam o lugar da *práxis* na discussão da ciência e tecnologia, pois *práxis* é processo. Não é possível discutir ciência e tecnologia na formação de educadores unicamente vinculadas com o uso de aparatos tecnológicos é preciso avançar e proporcionar uma reflexão da totalidade do processo científico e tecnológico até culminar com escolha de um recurso. Por que se faz necessário pensar numa formação de professores a partir de uma perspectiva de *práxis* e não meramente prática instrumental de recursos? Seguimos com tal reflexão a partir do que nos aponta Gramsci.

Para Gramsci (1991) filosofia da *práxis* é a atividade teórico-política e histórico-social, pois que exige um

pensar crítico sobre a ciência e um agir transformador na sociedade. Portanto, para esse autor, a consciência plena das contradições da sociedade que lhe era contemporânea, de modo que, “o próprio filósofo, entendido individualmente ou como todo um grupo social, não só compreende as contradições, mas põe a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, portanto, de ação”; ‘Nesse aspecto práxis é ação contextualizada e problematizada.

Com tais reflexões de Gramsci é possível pensar a necessidade de que uma formação crítica e problematizadora de professores não pode prescindir da reflexão em torno da *práxis*. Integrar ciência e tecnologia na formação docente exige uma epistemologia da práxis e não a prática meramente instrumental. Criar espaços de formação para a tomada de consciência à ação transformação superando os processos de alienação em torno do fazer ciência e tecnologia.

A criação de espaços de diálogo para desenvolver uma *práxis* problematizadora envolve repensar a forma de construir um currículo de formação de Professores. Isso implica em dizer que não é possível pensar em construir disciplinas que discutam ciência e tecnologia sem estarem vinculadas a uma visão por teoria crítica de currículo e base pedagógica. Como objeto de estudo destacamos alguns fundamentos da base pedagógica do currículo de um curso de formação inicial de professores, a seguir, alguns fundamentos da base pedagógica do currículo de formação docente do local estudado.

## **Projeto Pedagógico, formação inicial de Professores, o lugar da Pedagogia de Freire**

Importante destacar que nenhuma prática pedagógica em qualquer nível de escolarização pode estar desconectada de um Projeto pedagógico que direcione a metodologia a ser adotada pelos docentes. Trata-se de reafirmar ser fundamental que professores estabeleçam diálogo com seus projetos pedagógicos quer seja de escolas, de cursos, de universidades, de educação brasileira e democrática. A partir da construção de um projeto pedagógico interdisciplinar, inicialmente com a experiência do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, optou-se em incorporar como pilar filosófico-epistemológico a teoria crítica da Filosofia e como base pedagógica a Pedagogia progressista.

Do ponto de vista da Epistemologia e Filosofia crítica, do que foi construído no Projeto Pedagógico do curso de Ciências Naturais (UTFPR/2016) e Ciências biológicas (2017), contrapõem-se a uma visão de assepsia e neutralidade do conhecimento científico, essa dimensão leva a uma problematização dos aspectos sociais e históricos envolvidos na produção do conhecimento científico ou mais especificamente às relações entre Ciência Tecnologia e Sociedade. Oportunizado pelo desenvolvimento de Atividades Interdisciplinares mediados por disciplina articuladora intitulada de Projetos Interdisciplinares.

Como enfatiza o documento da Base Nacional Comum Curricular -BNCC- (BRASIL, 2015, p.166):

“... o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico de notáveis progressos na produção e nos serviços

também pode promover impactos e desequilíbrios na natureza e na sociedade que demandam outras sabedorias, não somente científicas, para serem compreendidas e tratadas”

Partindo dessa reflexão houve necessidade de se problematizar de que forma é possível pensar as interações entre a atividade científica e as outras instâncias sócio-históricas: política, econômica, cultural, políticas, sociais, etc. Ficando cada vez mais evidente a emergência da consciência sobre o papel central e dilemático das Ciências e Tecnologias na formação de professores, ensejando desafios nesse contexto da discussão e formação em ciência e tecnologia, de modo mais amplo. É necessário a construção de uma ciência cidadã de uma Ciência cidadã (Irwin, 1995), comprometida com questões sociais, ambientais, políticas e econômicas de caráter inclusivo, transformador, democrático e sustentável.

Isto posto, passamos a refletir à luz da Pedagogia progressista alguns aspectos importantes que localizam a abordagem pedagógica de Freire, ou pedagogia libertadora como base pedagógica fundamental à prática docente que desenvolvemos nos cursos de formação de professores.

Encontramos caminhos à prática pedagógica a partir de uma disciplina articuladora dos cursos, como pilar inicial da construção de um projeto pedagógico, intitulada de Projetos Interdisciplinares e que se constituiu da Atividade Prática como componente curricular, proposto pelas Diretrizes de formação de professores.



Na Pedagogia progressista a escola, na concepção ampla de espaço educativo é influenciada pelos aspectos sociais, políticos e culturais, mas contraditoriamente existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social, a dialética. A educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e explicita o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade. Tal aporte pedagógico aponta algumas tendências em que se optou incluir na construção do projeto pedagógico do curso.

A tendência libertadora defendida por Freire tem como fundamento filosófico uma concepção dialética da educação em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento, posto que a educação para Freire é sempre um ato político. Portanto, entende-se que a educação é problematizadora, conscientizadora, assim supera a visão alienada da sociedade e escola. O fundamental na educação é que os educandos se reconheçam enquanto sujeitos histórico-sociais, capazes de transformar a sua realidade. Para isso a categoria pedagógica da conscientização preocupa-se com a formação da autonomia intelectual do sujeito para intervir na realidade. Por esse aspecto é que Freire critica à “educação bancária” se diferenciado de uma perspectiva idealista ou contemplativa da educação, sociedade.

Nesse caminho pedagógico o papel dos espaços educativos escolarizados tem como função a formação da consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade. A problematização da realidade, das relações

sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando à transformação social.

Para Freire, seus os conteúdos de ensino são denominados temas geradores. É necessário extrair da problematização da prática de vida dos educandos, assim a codificação de uma situação problema revela a força motivadora da aprendizagem. Toma-se distância da situação problema para analisá-la criticamente. Essa análise envolve o exercício da abstração, através da qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos, decodificação. Desenvolvimento e progresso do grupo a partir de um programa definido coletivamente com o grupo.

A relação professor e aluno considera o educador e educandos como sujeitos do ato do conhecimento, portanto, o professor é o coordenador de debates, que estabelece uma relação horizontal, adaptando-se às características e necessidades do grupo, disso surge o “tema gerador”, que não é um tema sugerido pelo professor, mas relevado pelos momentos de diálogo em atividade do grupo. Há uma matriz da relação humana externada pela significação das palavras como: amor, esperança. O aluno é sujeito participante do/no grupo e a matriz da relação humana: amor, esperança, humildade, fé, confiança, criticidade. Portanto há uma relação pedagógica com base na cultura do grupo. (FREIRE, 1977, 1987, 1996, 1999)

Tais pressupostos fazem parte da Epistemologia de Freire e repercutem no trabalho pedagógico do professor formador/mediador no ensino superior e na construção de um currículo de formação

docente emancipador. Podem ser integrados aos Projetos Pedagógicos de cursos de formação inicial de professores, acrescidos de oferta de disciplinas articuladoras que promovam espaços dialógicos de aprendizado.

### **Trabalhando com a epistemologia de Freire em cursos de formação de Professores: um breve relato de experiência**

Após a contextualização do lugar da formação crítica na construção do currículo de formação de professores seguimos no relato na *práxis* problematizadora desenvolvida em sala de aula com os estudantes, futuros professores.

Essa fase do trabalho faz conexão com as discussões da obra *Pedagogia da autonomia* de Freire a partir de alguns aspectos, a saber: A condição da existência e da relação social; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige tomado consciente de decisões; ensinar exige disponibilidade para o diálogo e que serão retomados ao final do relato para entender quem é o sujeito crítico professor? Contextualizar o princípio da *práxis* revolucionária em Freire para repensar aspectos na formação docente que superem uma visão instrumental e conteudista de ensinar e aprender. A *práxis* em Freire dialoga com filosofia da *práxis* de Gramsci na medida em que o trabalho de formação docente é uma atividade teórica-política e histórico-social, exigindo que sejam criados espaços de construção dos saberes vinculados a realidade concreta do discente. Levando o futuro professor à reflexão crítica na medida

em que é despertado a pensar a respeito de como pensa o conhecimento e de que modo as articulações com outras áreas de conhecimento lhe ajuda a pensar as contradições e olhar mais amplamente o fenômeno estudado. Para com isso se localizar como sujeito ativo frente ao processo de aprendizado, tomando consciência do lugar de onde fala e refletir a respeito de sua fala e hipóteses a priori e entender que tem um papel determinante para transformar a realidade. É o momento da codificação e decodificação.

Pra poder identificar tais aspectos trataremos nessa seção de relatar o encaminhamento pedagógico utilizado nas disciplinas articuladoras nos cursos de Ciências Naturais e Ciências Biológicas, intituladas de APCC (Atividade Prática como componente Curricular e Projeto Interdisciplinar I.

Inicialmente ao trabalho é feita uma exposição à reflexão crítica do que é abordagem interdisciplinar com base numa pedagogia libertadora.

O que denomino ‘Atividade Interdisciplinar I’ que é uma primeira fase para o exercício da visão de totalidade da turma, cujo objetivo é: desvelar o pensamento interdisciplinar a partir de uma abordagem pedagógica libertadora.

Tal prática tem como base três fases básicas que se subdividem em momentos pedagógicos, a saber: 1. contextualização ou análise da realidade; 2. problematização: encontrar as correlações científicas da realidade apresentada e, por fim; 3. sistematização: síntese coletiva e crítica da realidade estudada em relação aos princípios das ciências adotadas com base nos conteúdos científicos. Numa visão da totalidade do

fenômeno estudado podemos pensar concretamente a *práxis* do aprendizado, a partir da organização dos momentos em: Tese, Antítese Síntese. Os grupos se dividem aleatoriamente para o início da atividade ‘organizada em momentos da seguinte maneira:

1º Momento: Seleção de conteúdos das disciplinas estudadas no semestre, período;

2º Momento: Prática interdisciplinar e escolha do Tema Gerador. Correlação dos conteúdos. Perguntas norteadoras: Quais conceitos se relacionam? Os alunos num primeiro momento poderão fazer em forma de gráfico de correlações, depois poderão explicar e elaborar um pequeno texto.

Nessa construção textual os estudantes escolheram uma frase que conseguiram construir a partir das correlações. São pequenas afirmações que revelam o conceito-limite, o limite explicativo do grupo para os conceitos científicos. Na sequência o grupo pode criar outras frases que abstraem do texto. Nessa construção foram revelando o Tema Gerador que permeou a construção e reflexão crítica do grupo para as fases posteriores. Começaram a estruturar os conceitos limites que revelam suas afirmações em torno de determinado assunto. Nesse momento focaram um tema em específico do assunto geral; denominam-se as afirmações prévias ou conceito-limite reveladas em afirmações, interrogações e inquietações.

3º Momento: Exposição da construção textual e explicação da escolha do Tema gerador. A frase significativa para o grupo problematizar.

4º Momento: Prática da Totalidade que envolve a ampliação da discussão para além das disciplinas. Nesse

momento buscam correlações da frase escolhida com as dimensões: social, política, econômica, cultural a partir de sua visão regional; ‘fazem conexões entre as frases criadas. Nesse momento vão fazendo pequenas conexões entre as frases criadas.

5º Momento: Ampliando a reflexão: Problematização. Quando ainda houver tempo os grupos ampliam mais as explicações criando outras frases, orienta-se os grupos a refletirem mais amplamente do ponto de vista estadual, nacional e internacional a reflexão da frase inicial escolhida. O grupo cria novas frases de conexões numa grande teia de explicação do conceito limite inicial apresentado. O Tema gerador se revela endogenamente ao grupo para refletirem como pensam a respeito do assunto tratado

6º Momento: Exposição dos conceitos-limites. Volta-se para o grande grupo e apresenta o que conseguiram construir e suas justificativas científicas para as frases criadas. Cada grupo cria a sua exposição que pode vir em forma de gráfico, rede, algum outro desenho representativo, etc.

7º Momento: Reescrita do tema Gerador e as contradições. Após algumas exposições o grupo passa a dialogar em torno das seguintes perguntas: Há contradições entre o que escrevi inicialmente do Tema gerador inicial e o que fui refletindo durante o Processo? De que modo reescreveria a frase inicial?

Portanto, após a escrita da Frase Geradora e a correlação com outras frases, o grupo deve se questionar se a frase Geradora (Tema Gerador) está adequada ou precisa ser revista, reescrita.

O contra Tema: surge da reflexão endógena no grupo, das problematizações e indagações em torno da frase geradora inicial e de que modo reescreveriam, após todas as reflexões o Tema Gerador.

A prática pode ser estendida para pesquisa de campo, a partir de entrevistas e escolha de frases significativas para fazer análise do discurso dos entrevistados.

Feita essa prática inicial. É apresentado aos grupos o Tema Geral a ser desenvolvido durante o semestre para o trabalho final, qual seja: ÁGUA. Com o início dessa prática pedagógica os estudantes começam a refletir em torno do modo como apreendem o conhecimento científico, seu limite explicativo para cada assunto e, posteriormente para a segunda fase da atividade interdisciplinar iniciam suas reflexões em torno do modo como o pensam o objeto a ser estudado, pois o encaminhamento pedagógico propiciou tal reflexão crítica.

### **A metodologia da *práxis* e alguns resultados demonstrados ao final do semestre**

Alguns resultados apresentados são significativos e os trabalhos finais da disciplina revelam um caminho mais crítico e problematizador em torno do Tema geral proposto. Cabe aqui relatar alguns aspectos de avanço no processo de mediação, totalidade, Tema gerador, perspectiva interdisciplinar.

Com relação ao processo de mediação. Os acadêmicos a *priori* têm a expectativa muito da aula

expositiva, quando o professor começa a assumir a posição de mediação os alunos começam a participar mais e expor melhor seus pontos de vista com relação ao tema geral proposto. No início estão mais incomodados com o movimento contínuo das aulas, pois não há carteiras enfileiradas, mas ilhas e prática final e roda de conversa. Vem com um hábito do ensino médio das aulas expositivas e ao longo do processo sentem que tem mais liberdade de agirem e participarem da aula. O amadurecimento do trabalho em grupo exige mais do processo de mediação, uma vez que há conflitos de divisão de tarefas e opiniões durante o desenvolvimento das aulas. Com relação ao trabalho utilizado para o processo de mediação é perceptível que o relato dos conceitos-limites dos alunos ajuda a estabelecer o diálogo permanente durante a aula, pois percebem que podem opinar livremente. Tal aproximação com o conceito científico requer trabalho contínuo de consulta aos demais professores das outras disciplinas para irem lapidando a linguagem científica. Na disciplina de Projetos se faz o esforço para se posicionar no lugar daquele que fala, de onde fala para entender o seu relato e relacionar com os conceitos científicos. Portanto, nada é desperdiçado no relato das experiências em sala e isso é significativo para os acadêmicos. Ao final da disciplina seus relatos de aprendizado significativo são satisfatórios tendo como base a busca do pensamento crítico e libertador.

Com relação à categoria de Totalidade trabalhada a todo o momento nas atividades da disciplina. É perceptível que os primeiros exercícios de olhar para as falas, expandir a análise para explicar é um exercício não comum do ensino médio. As atividades



de relacionar com as dimensões e trazer pra realidade, olhar localmente e globalmente se torna um desafio para romper com o ensino conteudista e fragmentado. Buscar atingir tal exercício de perceber a totalidade do problema requer que os acadêmicos se sintam livres para opinarem sem receio de errarem.

Com relação à busca do Tema gerador, percebeu-se nesse tempo de trabalho com os cursos, que a metodologia proporciona a dialogicidade importante para a dinâmica da construção dos conceitos a partir da realidade do aluno. Ao perceberem como falam, o que falam, os seus conceitos limites e depois a contratema, que é a reescrita da frase geradora, os alunos percebem como pensam a respeito do conteúdo e da realidade exposta. A possibilidade de a todo o momento trabalharem em pequenos grupos na sala auxilia no diálogo permanente para se entenderem e entenderem o ponto de vista do outro em relação ao mesmo problema abordado.

A perspectiva interdisciplinar adotada que parte do sujeito como sujeito histórico (Jatsch, 2011) não somente atende aos pressupostos do Projeto Pedagógico dos cursos, mas recoloca os alunos como sujeitos ativos e críticos frente ao problema estudado, ajudando-os a superarem a possível visão determinista, idealista e fragmentada buscando entender que, na construção da sociedade e educação democráticas se torna fundamental que o sujeito entenda aonde está o seu papel como sujeito histórico. Os alunos se percebem relatando parte de suas vidas, suas histórias a partir de suas visões de mundo em relação ao problema estudado e, ao reescreverem a frase geradora conseguem se localizar onde estão e de

qual contexto surgem suas afirmações, suas falas. Falas como: ‘eu realmente não percebia que percebia as coisas dessa maneira!’. ‘O exercício de integrar as dimensões me ajudou a perceber como eu percebo a realidade’. É muito trabalhoso para o professor fazer dessa maneira, mas ao mesmo tempo mais humanizado. ‘Consegui buscar correlações com muitas áreas de conhecimento que eu não percebia junções, o exercício me ajudou’. ‘Na ampliação das dimensões foi muito difícil, pois eu não estava acostumada com essa abordagem’. ‘passei a enxergar um problema de outra maneira e me entender como sujeito construindo e mudando a realidade’.

Por fim, na apresentação do trabalho final os professores do período são convidados a participarem das apresentações finais dos trabalhos dos grupos.

## **Os Parâmetros Curriculares Nacionais, BNCC e o lugar da ciência e da tecnologia**

A legislação brasileira, especificamente a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), estabeleceu diretrizes para estimular uma abordagem curricular que integre as questões sociais, históricas e culturais do conhecimento científico e tecnológico, dando ênfase especial à contextualização e à interdisciplinaridade. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam a necessidade dessa articulação no ensino de ciências naturais:

As questões éticas, valores e atitudes compreendidas nessas relações são conteúdos fundamentais a investigar nos temas que se desenvolvem em sala de aula. A origem, o destino social dos recursos tecnológicos, o uso diferenciado nas diferentes camadas da população, as conseqüências para a saúde pessoal e ambiental e as vantagens sociais do emprego em determinadas tecnologias também são conteúdos de “Tecnologia e Sociedade” (BRASIL, 1998, p. 48).

Essa preocupação é reiterada na proposta da BNCC, na área das Ciências da Natureza:

“O ensino de Ciências da Natureza tem compromisso com uma formação que prepare o sujeito para interagir e atuar em ambientes diversos, considerando uma dimensão planetária, uma formação que possa promover uma compreensão sobre o conhecimento científico pertinente em diferentes tempos espaços e sentidos; a alfabetização e o letramento científicos; a compreensão de como a ciência se constitui historicamente e a quem ela se destina; a compreensão de questões culturais, éticas, sociais e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais e à utilização do conhecimento científico e das tecnologias” (BRASIL, 2015, p.166)

Nesse sentido, consideramos que a dimensão ética, política, social e cultura é inseparável da dimensão epistemológica do conhecimento científico. Em

outros termos, a educação científica, considerando a centralidade da Ciência e Tecnologia na sociedade contemporânea, deve estar comprometida em desenvolver práticas sócio-educacionais interdisciplinares, transformadoras, inclusivas, dialógicas e sustentáveis.

Com isso, faz-se necessário repensar o embasamento filosófico-epistemológico que oportunize repensar a ciência e tecnologia críticas e transformadoras dialogando com as mudanças sociais, culturais, políticas, tecnológicas, culturais. Nesse aspecto a Epistemologia de Freire como proposta pedagógica à formação docente possibilita avançar.

### **O lugar da ciência e tecnologia críticas e o diálogo com a formação de Professores: os caminhos à *práxis* problematizadora**

Cabe nesse momento refletir alguns aspectos no desenvolvimento do trabalho em sala de aula que convergem com a Pedagogia libertadora de Freire e, mais concretamente aos seus pressupostos quando faz reflexão no livro Pedagogia da Autonomia (1996). Trata-se de repensar o lugar dos sujeitos tanto no processo daquele que educa como aquele que é educado.

Quando se propõe a trabalhar com a epistemologia de Freire na formação de professores na graduação nos são revelados aspectos importantes das concepções que tais estudantes, futuros professores têm de ciência e tecnologia e como, por conseguinte expõem o limite-

explicativo revelador de processos de alienação. No entanto, somente criando espaços dialógicos, na construção do sujeito que não é individual, mas coletivo, criando espaços de problematização em sala de aula mediados pelo estudo da realidade dos problemas do avanço científico e tecnológico é possível permitir aos educandos a autorreflexão a respeito de sua formação e sua posição como futuros professores. Portanto, lhes é oportunizado refletirem qual ciência e tecnologia pretendem reproduzir e reconstruir. Do ponto de vista dos pressupostos da Pedagogia da Autonomia preconizados por Freire à formação de professores é possível refletir com esse trabalho para os futuros professores entenderem a condição da existência e da relação social. Faz-se necessário que entendam como formam educados a refletirem a respeito de ciência e tecnologia. Perceberem que no coletivo, na construção no grupo se ajudam dialogando entre si e respeitando o ponto de vista de cada um para entenderem como leem o mundo e o que fazem para mudar. No que preconiza Freire de que ‘ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo’ é necessário que os futuros professores se entendam como sujeitos concretos e coletivos para poderem ocupar o lugar de sujeitos que interferem diretamente no avanço científico e tecnológico. Não é possível se entenderem como sujeitos de intervenção no mundo se estão somente como sujeitos passivos e receptores de informações.

No aspecto de que ‘ensinar exige tomada consciente de decisões’ é justamente o que a criação de espaços de diálogos, com atividades a partir de projetos interdisciplinares, disciplinas articuladoras, proporciona à formação docente, qual seja, a de que a

tomada de consciência exige uma leitura do mundo mais ampla e não fragmentada e que para agir no mundo é necessário obter mais consciência revolucionária. E por fim, a premissa de que ‘ensinar exige disponibilidade para o diálogo’ implica que o professor formador esteja disposto a criar espaços de diálogo e superar a visão instrumental pedagógica de desenvolver a sua aula de repasse de informações para a construção de um espaço mais democrático e participativo do estudante.

## Referências

- BRASIL, MEC, BNCC (**Base Nacional Curricular comum**), 2015.
- BRASIL, MEC. (PCN) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências**, 1998.
- BUENO, Natalia de Lima. **Tecnologia Educacional e reificação: uma análise crítica a partir de Marx e Lukács**. Tese de Doutorado, PPGE/UFPR, 2013.
- BUENO, Natalia de Lima. **O Desafio da Formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. Dissertação de Mestrado. PPGTE/UTFPR, 1999.
- Editora, 2005. JANSTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9ª edição. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FEENBERG, Andrew. **Transforming technology: a critical theory revisited**. *Oxford University*, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. 4. ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991. 420 p.

KANT, Emanuel. **Crítica da razão pura**. 5ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001.

LINSINGEN, I.BAZZO, Walter.; PEREIRA, L. T. V. **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madri: Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2003.

LUKÁCS, George. **História e consciência da classe: estudos sobre a dialética marxista: tradução Rodnei Nascimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da econômica política: livro I; tradução de Reginaldo Sant'Anna**. - 27ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo, SP: Cortez, 1994. 211 p. (2. grau. Série formação geral Coleção magistério 2º. grau.). ISBN 85-249-0410-0. Ltda., 1994.

Universidade de São Paulo, 1986.

UTFPR. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências Naturais**, 2016.

UTFPR. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas**, 2017.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 1994.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**, vol. 1. São Paulo: Contraponto Editora, 2005.

## Capítulo 3

<https://doi.org/10.54176/ZIYK2402>

# **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: conhecendo o passado para reconstruir a sua história no presente**

Ana Maria Batista (SEED/PR)

Aparecida de Fátima de Oliveira Castanho (SME/PG)

Ariadne Antunes da Silva (SME/PG)

Cristina Ferreira Bach (SME/PG)

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (Paulo Freire).*

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por finalidade lembrar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil para promover o despertar do interesse nessa modalidade de ensino da Educação Básica, mostrando a sua relevância para toda a sociedade.

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem sendo construída de forma descontínua, não havendo uma política pública consistente que garanta de fato uma aprendizagem significativa do aluno adulto/idoso. Assim, a proposta deste trabalho é mostrar a dicotomia existente entre o que se aprende na escola, o que se vive na sociedade e como esse processo vem sendo construído ao longo dos tempos, destacando alguns pontos marcantes da proposta de trabalho de Paulo Freire construída para atender essa demanda da população relegada a um segundo plano.



Primeiramente, refletimos sobre a alfabetização de adultos trazida por Paulo Freire a qual enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Partindo dessa reflexão e acompanhando o desenrolar da história no que se refere às propostas de trabalhos/ produções teórico-metodológicas para atender essa modalidade da Educação Básica percebemos certa “invisibilidade” de políticas públicas reais e efetivas visando atender e garantir um direito público subjetivo já legalmente conquistado.

Posteriormente, passamos pelo lembrar das diferentes propostas de trabalho para atender a Educação de Jovens e Adultos considerando os diferentes momentos históricos em que foram apresentadas.

Finalmente, chegamos à conclusão deste artigo trazendo a reflexão sobre a necessidade de investimento financeiro significativo, pois no Brasil são aproximadamente 11 milhões de pessoas analfabetas acima de 15 anos e conforme “a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos)”. Se levarmos em consideração os analfabetos funcionais, como aqueles que não conseguiram concluir o 1º segmento do Ensino Fundamental, com certeza, esse número aumentaria consideravelmente. Também, há necessidade de se fomentar a criação de políticas públicas reais e efetivas que incentivem estudos teóricos metodológicos sobre o como deve ocorrer o trabalho com o adulto/ idoso respeitando e resgatando a sua identidade e especificidade de ensino/aprendizagem, para que

de fato e não só de direito esse público possa vir a ter seus conhecimentos/visões de mundo respeitados, resgatados e transformados, reconstruindo assim, a sua realidade vivida. Reverter esse quadro de exclusão faz-se urgente e necessário para que possamos ter uma sociedade com um crescimento social, econômico e cultural capaz de atender as demandas de um país emergente, em pleno século XXI.

## **DESENVOLVIMENTO**

Neste artigo, faremos uma abordagem da escola no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), elencando questões que demonstram o quão significativa é a relação entre o que se aprende na escola e o que se vive na sociedade.

Segundo Freire (2003, pág.15):

“Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” constituem um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta.”

Numa perspectiva das relações educacionais enfocadas por Paulo Freire dentro do trabalho com a alfabetização de adultos, destaca-se uma proposta de trabalho baseada no diálogo entre professor e aluno na busca por um aprendiz ativo, sujeito de sua própria aprendizagem, onde o educador não é uma figura superior dentro da sala de aula, mas aquele que dá espaço para o aluno pensar por conta própria

e refletir criticamente sobre a realidade na qual está inserido, visando a sua transformação. Sabemos que é no interior da escola que se estabelecem as relações entre sujeito, cultura e mundo. Para Freire, cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros, portanto, o educador precisa reconhecer o direito de cada educando expressar a sua opinião, manifestando assim, o conhecimento advindo da sua visão de mundo, comparando com o saber acadêmico da escola para gradativamente internalizar esses novos conceitos. Assim sendo, há de se fazer uma ponte entre o conhecimento de mundo do educando adulto/idoso com o ensino sistematizado na sala de aula considerando as especificidades e necessidades desse sujeito, despertando-o a motivação que ele precisa para a aquisição do conhecimento formal.

No entanto, muitas vezes, o foco trabalhado nas aulas para o educando adulto/idoso mostra uma dualidade entre mundo e escola, dualidade esta, dissociada da sua visão de mundo, deixando de lado o fato de que o sujeito traz consigo o conhecimento adquirido na sua vivência, com a sua experiência de vida e que, portanto, escola e realidade são indissociáveis.

Atender as especificidades deste educando é condição indispensável para resgatarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como uma modalidade da Educação Básica, garantindo assim, de fato, o direito público subjetivo desses seres humanos, muitas vezes, vivendo à margem do social, por diferentes fatores. Nesse sentido, vem-se buscando metodologias que ajudem o educando dessa modalidade a apropriar-se do conhecimento construído ao longo da nossa história, com propostas que sejam capazes de fazer com que

esse sujeito seja ativo e não desista no meio do percurso, mas que reconheça a relevância da aprendizagem escolar para sua vida e conclua essa caminhada. A realidade do educando adulto/idoso interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem. Então, por que não usar toda essa bagagem de conhecimento trazido por ele para engajá-lo na construção de sua própria alfabetização e enriquecer sua prática nos bancos escolares? “[...] há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.” (FREIRE, 2003, p.14).

Desta forma, o educador comprometido tem o grande desafio de criar mecanismos pedagógicos que proporcionem ao aluno adulto/ idoso ultrapassar as fronteiras do contexto vivido, enriquecendo a temática explorada e facilitando a compreensão do seu mundo. Ao pautar o conhecimento elaborado no que o aluno já sabe será permitido a ele o despertar da visão crítica que o leve a retornar e interagir com o seu mundo real, ressignificando-o.

Pensar Paulo Freire enquanto inspiração para a qualidade de ensino ofertada pela EJA nos remete a repensar e concretizar a aprendizagem escolar de acordo com os interesses do grupo, pertencentes ao desenvolvimento do trabalho, acreditando em si mesmo, na sua capacidade de mudar o mundo numa perspectiva cultural e histórica, o aluno adulto/ idoso passará a ser sujeito ativo da aprendizagem e não um mero objeto receptivo.

É relevante destacar que no Brasil a história da Educação de Jovens e Adultos se produziu à margem do sistema educacional, não sendo prioridade. Desde o início da colonização, os jesuítas educavam as populações

indígenas combinando trabalho e religiosidade, sufocando a sua cultura em prol de uma rotina de trabalho, observam-se nesse momento, os primeiros registros de alguma forma de educação de jovens e adultos no Brasil. Nos anos seguintes, não se encontra sistematizada, nenhuma outra forma de ensino que trate da educação de jovens e adultos em nosso país.

Subentende-se uma referência quanto à educação de jovens e adultos somente com a Constituição Federal de 1934 quando em seu capítulo II, artigo 149, diz:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Partindo do exposto nessa Constituição foi que a educação voltada para essa modalidade começa a ser sistematizada enquanto modalidade de ensino e prevista no Plano Nacional de Educação que estabelece o ensino primário gratuito e extensivo aos adultos.

O avanço da modalidade aconteceu somente em 1958, com o II Congresso Nacional de Jovens e Adultos, quando o então presidente da república Juscelino Kubitschek de Oliveira convoca vários grupos de diferentes estados para participarem relatando suas experiências. É nesse momento que o grupo pernambucanoliderado por Paulo Freire ganha destaque apontando um novo olhar para educação de jovens e adultos como garantia de direito e responsabilidade

social e não apenas como a formalização do ato de ler e escrever.

Em 1964, no período militar, quando o governo federal passou a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada, foi extinto o Programa Nacional de Alfabetização, uma proposta pedagógica de Paulo Freire que seria implantada em todo país. Nesse mesmo período foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo de erradicar o analfabetismo de jovens e adultos.

Usando a bandeira da proposta de alfabetização, esse movimento nada mais era do que a implementação novamente da proposta de ler e escrever pensada pela classe dominante para a população menos favorecida. Esse projeto era entregue a monitores que recebiam treinamento e materiais prontos, não levando em consideração o aluno enquanto ser pensante como parte do processo ensino-aprendizagem. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar, da Fundação Educar, que apoiava técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidos por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. Posteriormente, em 1986 criou-se uma Comissão para Elaboração de Diretrizes Político – Pedagógicas para a Fundação Educar, formada por educadores e técnicos identificados com os dois modelos (MOBRAL e Educar), criando o Decreto 91.980 (25/11/85) e 92.374 (06/02/86) e Portaria 285 (24/04/86).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, o Ensino Supletivo foi implantado e ganhou um capítulo exclusivamente dedicado à Educação de Jovens e Adultos. A proposta destes supletivos era voltada para jovens e adultos sem escolarização e até mesmo os

evadidos do Mobral, como meio de conclusão dos estudos de maneira mais rápida, com muita influência tecnicista que transformava professores e alunos em tarefeiros, ou seja, executores e receptores de projetos que ignoravam o contexto social e a realidade dos alunos.

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuisse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, pág. 118)

ALDBEN 9394/96 assegura a garantia dos direitos à educação por meio dos princípios da Educação no seu Art. 3º:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII- valorização do profissional da educação escolar;

VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX- garantia de padrão de qualidade;

X- valorização da experiência extraescolar;

XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 inciso V – traz o acesso público e gratuito aos ensinos, fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

No artigo 4º a EJA tem como base os seguintes incisos:

VIII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

IX- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013;

X- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No Título V, capítulo II da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (9394/96) trata a Educação de



Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica, no artigo 37 onde temos:

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” assim consta na redação do Parecer CNE/CEBII/2000 e Resolução CNE/CEBI/2000 devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Artigo 38, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II –no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

• Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB II/2000 e Resolução CNE/CEB I/2000) - devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa

modalidade de ensino, estabelece que:  
- Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Historicamente, nos mais variados campos sociais assim como no âmbito educacional, o perfil dos alunos da EJA vem se modificando. São alunos com defasagem de idade/série do Ensino Fundamental e Médio, oriundos de escolas da rede urbana, jovens, adolescentes e adultos em conflito com a lei, encaminhados pela Promotoria Pública em situação de semiliberdade, liberdade assistida e socioeducação. Caracteriza-se essa clientela também, na sua maioria por trabalhadores, desempregados, donas de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais e em situação socioeconômica desfavorável que buscam nos estudos o fortalecimento de suas oportunidades com relação ao trabalho/empregabilidade e a própria aquisição da cultura socialmente elaborada, não deixando de lado suas diferenças culturais, étnicas e religiosas que a Educação de Jovens e Adultos entende como próprias de sua constituição.

Segundo a concepção de FREIRE (1996, p.59), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, não subestimando, nem rotulando-o, mas provocando-o a construir-se enquanto sujeito sócio-histórico e cultural.

O aluno da EJA precisa vivenciar na escola uma parceria não autoritária, não excludente, através de seus representantes onde, nas situações adversas possa fazer uso de reflexões críticas, agindo com cautela, coerência e sentimento de solidariedade, partindo do princípio de que cada aluno é único e vem de um histórico de rejeição que não se pode mais admitir.

Essa abordagem vem integrar novos conhecimentos e novos conceitos sobre os alunos adulto/idoso e o que pensam as famílias sobre a EJA, numa educação libertadora que traga o aluno para o universo da autonomia, da conquista, da veracidade dos fatos, da liberdade de expressão, do respeito, da corresponsabilidade, da correspondência entre o saber científico e o empírico, respeitando sua base cultural “[...] me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”.(FREIRE, 1989, p 19).

Concluindo estas reflexões em torno do histórico da EJA, ainda sob a ótica de Paulo Freire, deve-se destacar que sendo a escola um espaço privilegiado onde múltiplas relações acontecem, a prática educativa precisa ter percepção crítica e democrática e ser guiada por palavras e temas geradores significativos que se baseiam na experiência comum dos educandos e não apenas na experiência do educador. A leitura de mundo revela-se como uma manifestação de que a educação não é neutra, mas um ato de conhecimento, ato criador e ato político, onde as pessoas são sujeitos do conhecimento de si mesmas e, portanto, desenvolvem o espírito crítico-democrático de modo que, após a

leitura da palavra, serão capazes de retornar à realidade e interferir criticamente nela.

Percebemos então, que a história da EJA desde a sua criação, mostra uma trajetória de descontinuidade, estando mais a cargo dos movimentos da sociedade civil organizada, em detrimento da construção de uma proposta teórica/metodológica contínua e efetiva voltada para o jovem/adulto/idoso aprendiz, que necessitam serem resgatadas e superadas em pleno século XXI, com o objetivo de restaurar a dignidade de milhares de pessoas que não têm uma educação que venha a garantir a construção da sua identidade. Paulo Freire, no início da década de 60, lembrando, iniciou sua caminhada na educação de adultos, inicialmente integrada aos Movimentos de Cultura Popular para atender os desfavorecidos socioeconomicamente da sociedade, havendo uma ruptura com o Golpe Militar de 1964. No entanto, suas sementes permaneceram enraizadas nas mentes e corações das pessoas que acreditam que todos, indistintamente de sua classe social, econômica, de idade, de sexo ou qualquer outra forma de segmentação, tenham seus direitos de SER humano respeitados, e a EJA é um desses direitos que necessitam ser resgatados e oportunizados de forma concreta, atendendo as necessidades e interesses dos que delam necessitam.

Faz-se necessário sair do mundo dos discursos que trazem “boniteza” nas palavras mas, vazios de ações concretas, de modo que venha atender os menos favorecidos, principalmente os oriundos das camadas populares. Assim, a partir da década de 1990, a proposta de trabalho de Paulo Freire vem ressurgindo

e se fortalecendo cada vez mais, oportunizando aos adultos/idosos alavancarem sua retomada da carreira estudantil com vistas ao enriquecimento pessoal e profissional. Destaca-se, entretanto, a necessidade de políticas públicas que viabilizem e fortaleçam o ensino de jovens, adultos e idosos no país. Só assim, a igualdade e a equidade social serão garantidas àqueles que não tiveram a chance de concluir seus estudos no ensino regular, em idade própria.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo objetivou resgatar historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de maneira que um novo olhar seja a ela direcionado dentro da Educação Básica, visto a relevância que tem para a sociedade.

Propomos uma Educação de Jovens e Adultos dentro de uma sociedade justa, solidária, igualitária, onde a equidade esteja presente. Nesse sentido, urge empreender um esforço coletivo em prol de políticas públicas que viabilizem uma educação do aluno adulto/idoso que valorize o ser humano em seu tempo e no contexto em que se encontra inserido, com valores, sonhos e ideais, de modo a estar preparado para o exercício pleno da cidadania, contribuindo significativamente para a transformação do mundo e da sociedade em que vive. Vislumbramos uma Educação de Jovens e Adultos para um aluno real, situado num espaço e tempo em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao modelo atual

gerador de desigualdades e exclusão social que impera em muitas políticas educacionais vigentes.

Assim, a concepção de Educação de Jovens e Adultos ao qual nos referimos, tem como ponto de partida, a problematização/conhecimento da realidade do sujeito aprendiz, onde o conhecimento seja construído a partir de um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em constante transformação, superando-se a relação vertical entre os envolvidos e estabelecendo assim, a relação dialógica. Desse processo, advém um conhecimento que é crítico, obtido de maneira reflexiva, e que implica num constante ato de desvendar a realidade, posicionando-se nela. Um saber construído nessa concepção, nos direciona a possibilidade de transformar o mundo, pois assim os sujeitos se descobrem como seres históricos, autônomos e protagonistas do seu fazer social. A educação numa perspectiva problematizadora valoriza e responde à essência do ser e da sua consciência, que é a intencionalidade, a qual está na capacidade de admirar o mundo, e ao mesmo tempo desprender-se dele para vê-lo com criticidade, eliminando posturas fatalistas que apresentam a realidade com uma certa determinação imutável.

Nesse contexto, resgatamos a proposta de Paulo Freire para a educação do aluno adulto/idoso dotado de um saber popular e de uma cultura própria, muitas vezes marginalizado, vivendo à mercê de uma sociedade excludente.

Como afirma Freire (1994, pág.56), “por acreditar que o mundo é passível de transformação, a consciência

crítica liga-se ao mundo da cultura e da natureza. O educando deve primeiro descobrir-se como um construtor desse mundo da cultura”.

Reafirmamos, nesse sentido, a necessidade de criação de políticas públicas educacionais que permitam a inserção de novas metodologias que resgatem a identidade e especificidade desses educandos, ação esta de fundamental importância para a construção de uma Educação de Jovens e Adultos comprometida não só com a igualdade e com a justiça social, engajada com o princípio da equidade, mas com o resgate de seres humanos, frutos de processos excludentes ao longo da nossa história.

## REFERÊNCIAS

DI PIERO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

Fonte eletrônica sobre o analfabetismo no Brasil. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 12 de out.de 2021.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 14ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

## Capítulo 4

<https://doi.org/10.54176/QBEL8749>

# **A DOCÊNCIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA A PARTIR DE CONCEITOS FREIRIANOS**

Sandra Regina Gardacho Pietrobon (UNICENTRO)

## **INTRODUÇÃO**

Abordar a docência na modalidade a distância (EaD) tem relação com nossa prática, há dez anos, em curso de Pedagogia, em uma instituição de ensino superior pública. De modo que, trazer alguns dos conceitos freirianos para analisar e discutir sobre ser professor(a) na EaD tem como objetivo valorizar àqueles que empreendem esforços para que esta se efetive com qualidade, e que os estudantes possam ter uma sólida formação profissional, comprometida com a escola (em especial a pública) e com a discussão sobre os conhecimentos, de modo a articulá-los com a realidade objetiva, sem perder a cientificidade e o respeito a todos os sujeitos participantes do processo.

A modalidade a distância, no contexto das IES públicas, nasceu com a premissa de que poderia auxiliar na democratização do ensino, o que é um dos objetivos até a atualidade, já que não possui o viés mercadológico do ensino, mas sim um compromisso com a educação do cidadão, promovendo maiores possibilidades de ingresso na educação superior. Se consultarmos os dados do INEP(2021), do Censo da Educação Superior de 2019, houve um grande número de ingressantes em  **cursos de licenciatura** na modalidade a distância (485.930), sendo na modalidade presencial (245.752),



atingindo um total de 731.682. Ou seja, discutir a docência nos cursos de licenciatura EaD é algo necessário, e uma temática ainda com muitos elementos a serem explorados, como: a atuação de docentes conforme a área do curso de licenciatura, as formas de interação, a avaliação discente e docente em cursos EaD, metodologias de ensino, ferramentas tecnológicas que os professores lançam mão para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, entre outros pontos que se fazem necessários de aprofundamento, discussão e troca de ideias entre os pares, para que a docência em cursos EaD possa ser aprimorada.

Após esse preâmbulo, apresentamos na sequência, uma contextualização da modalidade a distância, bem como algumas reflexões com base em conceitos freirianos que nos embasam na tentativa de elucidar como a docência na modalidade EaD pode ser efetiva e comprometida com a formação profissional dos estudantes, com seu trabalho na escola (ou fora dela), e a necessidade de uma formação permanente por parte dos professores formadores, tendo em conta a realidade em constante mudança.

## **SITUANDO A MODALIDADE A DISTÂNCIA**

A Educação a Distância teve suas primeiras ações, no contexto brasileiro, a partir das décadas de 1920/1930 com ações socializadas pela radiodifusão e cursos por correspondência, sendo que é a partir da década de 1970 que se registram propostas de aulas via TV, tele aulas (PIETROBON; FRASSON, 2021). Como exemplos dessas ações, como não lembrar do Instituto

Universal Brasileiro, o qual fez com que, muitos cursos de conhecimentos mais técnicos e profissionais pudessem ser estudados a distância, com apostilas e materiais específicos, e as atividades e provas enviadas por correio; além do Telecurso 2º grau ofertado por uma TV Aberta, com tele aulas, materiais enviados aos inscritos e atividades que também tinham critérios para a devolutiva, para então serem emitidos os certificados. Entretanto, muitas destas ações não tinham um reconhecimento ou formalização.

Os programas de ensino por correspondência que eram enviados para os alunos pelo correio regular com material impresso ou *kits* com fitas de áudio ou vídeo, [...] tinham com o aluno uma comunicação bidirecional no sentido de envio de material e recepção do instrumento de avaliação completo. A mesma relação acontece em se tratando da radiodifusão e teleducação. Estão apoiados em uma abordagem de transmissão unidirecional de conteúdos que deveriam ser devolvidos nos testes de avaliação (CORTELAZZO, 2010, p. 127, grifo da autora).

Não se pode negar, que essas ações puderam promover algum tipo de aprendizado, entendendo que, num país continental como o nosso, à época ainda com recursos limitados de comunicação, pôde-se implementar cursos que profissionalizaram ou, pelo menos, possibilitaram a democratização do conhecimento, mesmo que de forma limitada.

Com o advento da internet, ampliaram-se as possibilidades em termos de expansão da modalidade no Brasil. Mas,

desde a década de 1970, as primeiras iniciativas de cursos na modalidade a distância foram realizadas pela Universidade de Brasília (UNB) em convênio com a *Open University* da Inglaterra. Na década de 1990, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) também ofertou cursos na referida modalidade (PIETROBON; FRASSON, 2021, p.1, grifo dos autores).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9494/1996, art. 80), a educação a distância foi reconhecida como modalidade de ensino. Desde então, houve a implementação de decretos e portarias que buscaram regulamentar esse artigo 80 da LDB. A mais recente, a Portaria nº 9057/2017 reafirma em seu bojo a peculiaridade da modalidade, tendo esta como característica a mediação didático-pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como também de políticas adequadas, formas de acesso, especificidade da avaliação e acompanhamento de seus alunos, considerando a modalidade em questão. Contudo, flexibiliza a oferta EaD em cursos que não possuem seu correlato no presencial, o que parece ser uma perda.

O Decreto nº 9.057/2017 flexibiliza o credenciamento de cursos na modalidade a distância, mantendo as premissas básicas do Decreto nº 5.622/2005, quanto ao acompanhamento e avaliação de cursos para aprovação, além dos aspectos de avaliações presenciais dos mesmos, o que pode garantir, se estes momentos forem bem planejados, uma melhor garantia na qualidade do curso em desenvolvimento, entretanto,

este não é o único fator que a favorece (PIETROBON; FRASSON, 2021, p. 12).

Quando se aborda sobre a peculiaridade da oferta de um curso EaD, tem-se a discussão desde a sua concepção, com metodologias, ferramentas e recursos tecnológicos, formas de avaliação e gestão destes, por isso pensar em transformar um curso presencial em EaD, sem uma discussão e organização desde sua proposta, seria complexo, pois exige-se cuidado na relação professor-aluno-conhecimento, os objetivos mais amplos do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos mesmos.

Há discussões e preocupações de pesquisadores da área que pontuam sobre a complexidade da oferta de cursos na modalidade EaD e o quão cuidadoso necessita ser essa oferta, indicando parâmetros:

A experiência em países que se utilizam dessa modalidade formativa inicial, como Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, mostra cuidados na sua expansão e na forma de implementação. Cursos a distância demandam equipes docentes com boa formação e formação quanto a aspectos específicos da modalidade; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis, materiais bem produzidos e testados, polos bem instalados, monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados – tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais –, sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado, avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p.105).

O cuidado e a cautela encontram-se na questão da estrutura oferecida pela instituição de ensino, bem como a formação continuada dos profissionais que atuarão em cursos ou ações EaD. Além destes, está o acesso dos estudantes e professores ao que está sendo realizado em termos formativos, para que a modalidade seja democrática, em termos de educação pública, esta precisa pensar na qualidade da oferta e dos processos de ensino (MALANCHEM, 2015). É deste ponto de vista, de ser docente em curso de graduação EaD em Instituição de Ensino Superior pública, que se expõe sobre a docência nesta modalidade, entendendo esta como possibilidade de expansão da educação superior (desde que atendidos os requisitos desta modalidade), com uma visão de compromisso com a função social do conhecimento e da escola.

## **A DOCÊNCIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E O SEU PAPEL PROFISSIONAL**

Iremos situar a docência em cursos na modalidade a distância, como também explicitá-la sob três questões relevantes da pedagogia freiriana: a **não “demonização” da tecnologia, o compromisso profissional e o trabalho docente com vistas à superação da consciência ingênua para uma consciência crítica.**

A docência em curso de licenciatura, Pedagogia, na modalidade a distância, suscita inúmeras reflexões<sup>1</sup>

---

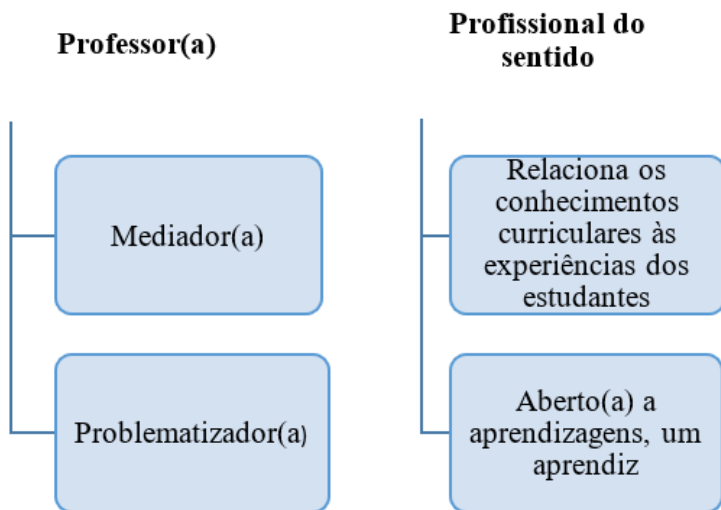
1. A autora deste capítulo atua em curso de Pedagogia, na modalidade a distância, desde 2011 com as seguintes funções: docente de disciplinas, revisora textual, coordenação de curso, orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), membro de banca de avaliação de TCC, membro de banca de seleção de professores para atuar na modalidade EaD.

a partir da ação pedagógica empreendida desde a preparação dos materiais (livros, e-books, produção de roteiro e gravação de vídeos, realização de web conferências, interações com os estudantes por meio de mensagens na Plataforma Moodle, chats, entre outros). As atribuições para se organizar uma disciplina que possa subsidiar a formação docente em uma plataforma de ensino são inúmeras, bem como o entendimento e o aprendizado que precisamos desenvolver para estarmos, de fato, atendendo os estudantes com qualidade. Sobre esta qualidade na oferta do ensino a distância, Gadotti (2010, p. 19) comenta os fatores principais para se atingir a mesma: “Uma escola, uma universidade, precisa pouco para ser de qualidade, mas nelas não podem faltar ideias. Precisa basicamente de **três condições**: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto” (2010, p. 19, grifo do autor). Ou seja, a questão da qualidade inicia pelo projeto de curso, com professores que possuam uma formação específica para atuar na EaD, mas sobretudo estejam engajados e busquem uma formação continuada, pois em se tratando do uso de recursos tecnológicos para se mediar a relação professor-aluno-conhecimento há sempre mudanças, as quais a IES necessitam dar suporte.

Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2011, p. 23).

A formação continuada é algo a ser observado para aqueles(as) que buscam atuar na docência em cursos a distância, já que sua função possui uma característica imprescindível – ser um profissional do sentido.

Figura 1- Professor(a), um profissional do sentido



Fonte: Autoria própria com base em Gadotti (2011).

Ser docente na modalidade a distância requer uma organização do planejamento das propostas pedagógicas que concretizem a problematização do conhecimento, incluindo saberes e vivências dos estudantes, que são compartilhadas por meio de interações em chats, em aulas síncronas, em mensagens que recebemos na Plataforma de ensino, e que estas podem ser relacionadas aos conteúdos específicos de cada disciplina, mas também previstos em atividades avaliativas como seminários finais de disciplinas (estágios, TCC), eventos científicos, rodas de conversas virtuais, fóruns de debates que promovam a reflexão

de temas a partir de um problema a ser aprofundado, além de outras situações que podem servir de base ao acompanhamento e avaliação dos estudantes, bem como da prática docente nesse âmbito.

Tendo em vista que há outras perspectivas e formas de organização do ensino, com foco na orientação dos alunos para que construam seu conhecimento, Vaillant e Marcelo(2012) discutem a dimensão social na comunicação *on-line*, que inclui os alunos na criação de grupos para que discutam e se expressem acerca dos temas e conteúdos, em AVA's. Exemplo são os fóruns que, como em rodas de conversa na modalidade presencial, oportuniza comentar temas, discutir pontos de vista acerca de um artigo científico ou propostas pedagógicas, problematizando situações e pensando em proposições (PIETROBON, 2020, p. 20, grifo da autora).

No ensino a distância, lançar mão de recursos que possamos interagir com os estudantes, a partir da problematização dos conteúdos/temas das disciplinas abre espaço, também, para que possam trazer suas vivências acerca dos mesmos, o que gera interação e não abandono em termos de relação professores-alunos. A interação é primordial, para Cortelazzo (2010), e envolve pessoas que buscam desenvolver propostas, trabalham juntas, realizam ações, se envolvem nos trabalhos, há uma troca constante, e isso requer diálogo. O diálogo existe em práticas democráticas, nas quais mesmo numa exposição crítica do docente, os estudantes podem apreender os



conceitos e relacionar com suas realidades, como nos coloca Freire (2019), implica um clima democrático. “Os educadores verdadeiramente democráticos não estão, são dialógicos” (FREIRE, 2019, p. 141).

Tendo em vista essa discussão anterior, podemos então, tratar de aspectos a serem observados na docência, na modalidade a distância. A tecnologia, ou seja, a rede de internet e as Tecnologias Digitais de Informação e Educação ampliaram muitos recursos para utilização nas salas de aula presenciais, e na modalidade a distância pôde-se ampliar o alcance dos polos de atendimento e, portanto, adotamos a posição de Freire (2001) de **não demonização da tecnologia** e de **não divinizar-la** ao mesmo tempo, já que isso poderia nos levar a caminhos complicados, ou a não adotá-la em nossas práticas, ou ainda de elevá-la a um patamar que a mesma, somente por sua presença, já estaria resolvendo todos os problemas e lacunas educacionais, o que poderia nos levar a pensar de forma errada. “Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (FREIRE, 2001, p. 37).

A docência na modalidade a distância depende dos recursos tecnológicos para que a relação professor-aluno e conhecimento se plasmem, assim, o planejamento e a organização dos conteúdos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) exige do(a) docente o aprofundamento de conceitos com análise e postura problematizadora, trazendo como base a cientificidade, mas sem esquecer-se de que há um(a) aluno(a) real do outro lado, que possui uma história, é também um ser de relações (trabalho, família,

amizades, entre outros), e que está interagindo com o conhecimento que foi pensado para uma formação específica. Nesse caso, a tecnologia pode promover o trabalho em conjunto, o diálogo, e a discussão a partir da problematização dos temas.

Na continuidade, entendemos que ser docente em cursos na modalidade a distância, prevê um **compromisso profissional para com os estudantes**, com a escola (em especial a pública) e com a sociedade, já que o curso traz uma base de saberes e conhecimentos que irão encaminhar os futuros profissionais (ou já atuantes no cenário educacional) para uma prática mais refletida ou mais técnica/mecânica.

Assim, entendemos que resgatar a função social da escola e dos conhecimentos que veicula, nos auxilia a ressignificarmos nosso papel na sociedade, de forma que a escola é espaço central para a formação das novas gerações, e instrumentalizar as mesmas se faz necessário, tendo em vista o seguinte resgate reflexivo: Para quem ensinamos? Quem são esses sujeitos? Como planejamos? De que forma orientamos os estudantes? Que princípios estão presentes em nossos diálogos/interações por meio dos recursos tecnológicos? Que avaliação fazemos de nosso percurso como professores(as) das disciplinas em cursos na modalidade a distância? Todas essas questões, de certo modo, estão relacionadas às escolhas, sobretudo epistemológicas que fazemos para nortear as nossas práticas, as nossas perguntas, as nossas ações, que chegam a possíveis sínteses/conclusões. Para Freire (2008) o compromisso possui um sentido vazio se não se dá na concretude, na ação dos sujeitos, com uma “[...] decisão lúcida e profunda de quem o assume”

(FREIRE, 2008, p. 15). Isto envolve ação e reflexão, mas tendo consciência que mesmo fazendo um esforço rumo à criticidade dos fatos, há condicionamento todavia. O compromisso estaria, portanto, no processo de humanização, de dar sentido aos conteúdos, e assim a escola pode ser viva e ativa, transformadora na vida daqueles que dela fazem parte.

E, por fim, gostaríamos de trazer alguns aspectos relativos ao **trabalho docente com vistas à superação da consciência ingênua para uma consciência crítica**. Freire (2008) nos traz uma síntese enriquecedora quanto a este tema, que é central quando pensamos na função social da docência e na formação profissional em cursos EaD. Primeiramente, gostaríamos de trazer o sentido de consciência para o autor citado, que discute a ideia de que o sujeito consciente é aquele que conhece, e a partir do momento que conhece, compromete-se com a realidade. De outro lado, a inconsciência estaria no plano do não conhecimento ou quando não há, ainda, a tomada de consciência de algo: “Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional” (FREIRE, 2008, p. 39). Pontuando isto, apresentamos uma síntese com a diferenciação entre ambas consciências.

**Tabela 1**

**Características da consciência ingênua e da consciência crítica**

Consciência Ingênua	Consciência crítica
Trata os problemas de maneira superficial, sem aprofundamento. É simplista.	Por mais que a pessoa se encontre desprovida de recursos para entender os problemas, há um descontentamento, e a busca por aprofundar o entendimento da realidade.

Analisa que o passado foi melhor que o presente.	Busca a causa dos fatos, do porquê ocorreram.
Aceita formas massificantes no que tange à comportamentos.	Testa suas hipóteses e conclusões, e por isto, abre-se a novas revisões.
O homem simples é subestimado.	Em relação aos fatos, tenta livrar-se de seus preconceitos, na tentativa de ter respostas mais coerentes.
Explicações ingênuas e mágicas dos fatos. Não há aprofundamento no campo da cientificidade.	É inquieta, autêntica.
Demonstra fragilidade na discussão dos fatos e problemas. Polemiza e não esclarece. Impõe aos demais suas ideias/opiniões.	É responsável diante das circunstâncias.
Há uma tendência ao fanatismo e sectarismo.	Ao ser autoridade sobre um fato/conhecimento, não é autoritária.
Não acredita que a realidade se modifica.	Acredita que a realidade se modifica.
	Por meio do diálogo é que se nutre, e neste encontra-se a indagação, a investigação, não descartando ideias, mas analisando-os.

Fonte: Organização da autora, com base em Freire (2008).

Tomando as palavras deste autor, de que o Homem é um ser inconcluso e que a Educação trabalha no campo da infinitude, ressaltamos que: “[...] O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2008, p. 28). O processo educativo requer a participação de todas as pessoas, cada um com suas vivências, experiências, aprofundando temas e situações que são comuns a uma formação específica, que irá culminar em um campo de trabalho e, porque não dizer, será também de vida, porque tudo está relacionado.

Desenvolver um processo que leve os sujeitos à superação da consciência ingênua para uma consciência crítica, exige de nós educadores, observar nossa prática pedagógica, se não estamos atuando numa perspectiva de educação bancária apenas, se não estamos deixando espaço somente para o pensamento e experiência do(a) professor(a), condicionando nossos estudantes e com uma visão centrada no(a) docente, o qual estabelece uma relação vertical com os estudantes, dando a desculpa de que, o ensino a distância não nos proporciona ferramentas que promovam o diálogo e a interação – o que errôneo pensarmos. É fundamental entendermos o sentido da educação bancária, para que a possamos superar: “A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação” (FREIRE, 2008, p. 38).

Retomamos aqui o conceito de educação bancária, para que possamos rememorar o mesmo e não praticá-la na docência em cursos na modalidade EaD, com a desculpa de que a formação profissional nesta modalidade precisam ser técnicos e não comprometidos com uma formação aprofundada quanto aos fundamentos, saberes e conhecimentos que são base da profissão; como também, com o comprometimento de uma discussão da função social da escola e do trabalho pedagógico dos profissionais, com viés humanizador e voltado às questões da sociedade/realidade mais ampla.

Sintetizamos, então, que também coadunamos com Freire (1998) que destaca em seus escritos que ensinar e aprender são ações que se interligam, e o

professor tem um compromisso e responsabilidade com a sua própria formação, considerando que, “[...] o ato de estudar implica sempre o ato de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (FREIRE, 1998, p. 29). Nesse movimento explicitado pelo autor, a visão amplia-se, e podemos ler e investirmos em nossa formação por nós mesmos, construindo nossa leitura da realidade, mas isso não quer dizer que não possa ser mediada por outros e socializada com estes, precisamos do debate (sem censura por ser diferente, senão não avançamos), da confrontação, para chegarmos a uma síntese, embora mesmo tendo esta, podemos retomá-la e rever nossa leitura e análises.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Abordar aspectos da docência na modalidade a distância, pensando-a como um espaço que se amplia, e está concretizado, no contexto das IES públicas foi nosso objeto de discussão neste capítulo. Nesse sentido, pontuamos que esta modalidade foi reconhecida pela LDB nº 93994/1996, e desde então muitos decretos e portarias a regulamentaram, o que sinalizamos que há especificidades relativas a mesma quanto às propostas de curso, o planejamento e execução desta, a avaliação e acompanhamento dos estudantes, e a análise da prática docente nesse cenário.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação então, fazem o papel de fazer chegar aos estudantes da modalidade EaD uma formação profissional, que precisa ser comprometida com a

humanização dos sujeitos, estar conectada com a realidade, mas não esquecendo de se aprofundar em saberes, fundamentos e conhecimentos relativos à uma base profissional para atuação. Assim, a tecnologia é um meio, e não um fim em si mesma, pois sem interação e diálogo não se concretizam tais pontos elencados, e para que isso ocorra depende do compromisso profissional dos formadores, num primeiro momento, e daqueles que estão em processo de formação, para com a função social da escola e do trabalho com os conhecimentos que fazem parte do currículo escolar (não excluindo-se outros espaços não formais de educação).

A educação é um processo em contínua mudança de aprimoramento e mudança, portanto torna-se contínuo. Neste processo está implicada a análise e reflexão dos fatos e das problemáticas da realidade, com vistas à superação de uma consciência ingênua e massificadora, para uma consciência crítica, mais analítica, mas que se coloca aberta para revisar seus conceitos, haja vista a mutabilidade das situações, das existências, das relações dos sujeitos com o mundo. Ressignificar é sempre preciso e necessário!

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

[http://abed.org.br/arquivos/DECRETO\\_N\\_9.057\\_25\\_MAIO\\_2017\\_regulamentador\\_Educacao\\_Distancia.pdf](http://abed.org.br/arquivos/DECRETO_N_9.057_25_MAIO_2017_regulamentador_Educacao_Distancia.pdf).

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf).

CORTELAZZO, I. B. de C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. 2ª ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

FREIRE, P. Dialogicidade. In: FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 129-144.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. Primeira carta – Ensinar-aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra. In: FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1998.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PIETROBON, S. R. G. **Formação docente: reflexões sobre comunicação, educação e tecnologia**. E-book da disciplina de Comunicação, Educação e Tecnologia, curso de Pedagogia EAD. UNICENTRO, 2020. Disponível em: [https://moodle.unicentro.br/pluginfile.php/430062/mod\\_label/intro/Forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20reflex%C3%B5es%20sobre%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20tecnologia.pdf?time=1598895493097](https://moodle.unicentro.br/pluginfile.php/430062/mod_label/intro/Forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20reflex%C3%B5es%20sobre%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20tecnologia.pdf?time=1598895493097). Acesso em 27 de setembro de 2021.

PIETROBON, S. R. G.; FRASSON, A. C. **A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de pedagogia em foco**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.



## Capítulo 5

<https://doi.org/10.54176/FRYZ9454>

**P**EDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO  
FREIRE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
**caminho para compreensão da educação  
como ferramenta de igualdade social**

Virgínia Ostroski Salles (UTFPR)

Lucimara Glap (UTFPR)

Antonio Carlos Frasson (UTFPR)

*É pensando criticamente a prática de hoje  
ou de ontem que se pode melhorar a próxima  
prática (Paulo Freire, 2011).*

**PRIMEIRAS PALAVRAS**

Torna-se necessário, nos dias de hoje, o diálogo sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, por meio de pesquisas científicas, no que diz respeito à formação de professores da Educação Básica. Pois, seu legado nos mostrou que ensinar e aprender só pode concretizar-se por meio da procura, da alegria, da boniteza da vida e da consciência si e do outro, por isso, para ser professor deve-se capacitar sempre.

Em sua obra Pedagogia do oprimido (2018), Paulo Freire contrapõe a concepção da educação libertadora, aquela que permite o diálogo e a problematização, com a ideia da educação bancária, onde o ensino é feito apenas pelo ponto de vista do professor, com pouca, ou quase nenhuma interação dos educandos. Nesta última, a educação é comparada a uma transição bancária, os

professores depositam conhecimentos sem a intenção da problematização e conscientização, os educandos são apenas expectadores passivos. Já a educação libertadora incluí o mundo dos educandos, pois o conhecimento e o ensino não são propriedades do professor, eles acontecem por meio do diálogo e com isso todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Uma educação libertadora e mais humanizada só poderá acontecer, a partir do momento que compreendermos a necessidade da formação de professores, inicial e continuada, com “certas qualidade e virtudes como “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência a luta [...]” (FREIRE, 2011, p. 118).

Para tanto, esse artigo tem por finalidade instigar a reflexão sobre a formação de professores tendo como referencial teórico a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Desse modo, possamos refletir de que maneira o pensamento de Freire poderá nos auxiliar a pensar uma educação como ferramenta de igualdade social.

Percebe-se, ao longo da história da educação brasileira, a insuficiência na formação inicial e continuada de professores, as quais, sabe-se, são originadas por falta de políticas educacionais específicas voltadas para uma qualificação crítica e eficaz destes profissionais.

Portanto, este estudo de revisão, se caracteriza como qualitativo, utilizando-se de uma pesquisa bibliográfica como fonte de coleta de dados, com base, principalmente, no livro Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, e, referências que se complementam.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A formação dos professores no Brasil, sempre foi objeto de estudo e debates, e vem sofrendo, ao longo da história, várias reformulações. Para Gatti e Barretto (2009), ainda, não se conseguiu atingir padrões mínimos, necessários, para que a profissão docente esteja à altura de sua responsabilidade pública com os milhões de estudantes. Desse modo, é necessário compreender como, historicamente, ocorreu essa formação, o que conseqüentemente, nos levará a entender os seus desdobramentos ao longo da história.

Tardif e Lessard (2005) são enfáticos ao pontuar que, infelizmente, o magistério ainda é um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas. A respeito dessa constatação, é perceptível que o processo de formação de professores, no Brasil, vem passando por constantes transformações. O cenário que ora se apresenta, é marcado pelas políticas neoliberais, pelo crescimento desenfreado dos cursos de formação de professores a distância, pela utilização de novas tecnologias educacionais entre outras questões.

Ao longo da História da Educação no Brasil, a formação de professores inicia-se com a criação das escolas normais no século XIX. As escolas normais, como assim eram denominadas na época, foram as pioneiras no processo de formação de professores, as quais eram responsáveis pela instrução no ensino elementar. Por meio do decreto da Lei nº 10, de 1835 criou-se, no Rio de Janeiro, a primeira escola normal brasileira. E assim, sucessivamente, houveram outras experiências de implantação dessas escolas em outras províncias do país.

Infelizmente essa experiência não foi bem-sucedida, por vários fatores, mas, um especificamente, nos chama atenção, a ausência pelo interesse no magistério. Tanuri (1979, p. 22) nesse sentido aponta que “pode-se dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares malsucedidos”.

A partir do ideário iluminista, a educação começa a ter visibilidade. Isso se acentua devido a classe burguesa perceber a necessidade de oferecer a instrução as camadas trabalhadoras (GADOTTI, 2004). Assim, desde o período do Império até o período da República, a instrução primária era responsabilidade das províncias, ficando a cargo do estado a incumbência de organizar as “políticas” educacionais. Tanuri (2000), aponta que no ano de 1890 no estado de São Paulo, houve uma ampla reforma educacional, a qual suscitou avanços em relação a questões quantitativas e qualitativas na formação dos professores. Vindo ao encontro desse avanço, Saviani (2011) esclarece que houve a preocupação em implantar o ensino graduado na Escola Normal, pois partia-se da premissa de que, para que o ensino primário fosse eficaz era necessário readequar a formação dos professores.

Com a revolução do ano de 1930, houveram alterações tanto em questões político-sociais quanto na estrutura educacional do país. E, em relação às questões educacionais, mais especificamente no âmbito da formação de professores, está não ficaria mais sob a responsabilidade de ser ofertada pelas escolas normais, pois havia a institucionalização de cursos superiores com essa finalidade. Podemos registrar como um fato

importante, o qual introduz o ideário escolanovista na educação brasileira, o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” em 1932.

Para Saviani (2011, p. 32) “O Manifesto é um documento de política educativa, suas diretrizes influenciariam o texto da Constituição de 1934”. Em 1931 cria-se o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, que padronizou a organização do ensino superior no Brasil, incorporou-se a Escola de Professores de São Paulo e do Distrito Federal pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Distrito Federal. Esse período mostra a preocupação com o preparo docente o qual foi redimensionado das escolas normais para a instituições superiores.

Em 1939 a Faculdade Nacional de Filosofia, foi dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Nos chama a atenção para o fato de ser ofertado para o curso de Pedagogia, inicialmente, o Bacharelado e não a Licenciatura, pois somente poderia ser conferido o título de licenciado, se este, cursa-se uma seção especial de Didática que o habilitaria a docência para o ensino secundário (ROMANELLI, 1984).

Ainda, para Romanelli (1984), ao incorporar os cursos ligados à educação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras houve uma perda de identidade para as faculdades de filosofia que, embora, a formação dos docentes de Filosofia, Ciências e Letras tenha se expandido atingindo no ano de 1964, 32.396 alunos matriculados, a grande porcentagem dos professores era originária das escolas normais e em instituições superiores em faculdades isoladas.

Como a maioria dos docentes eram oriundos das escolas normais, houveram algumas alterações na estrutura destes cursos, dentre elas podemos citar a promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1842, as quais foram chamadas de “Reforma Capanema”, onde foram pontuadas algumas questões relativas ao ensino: industrial, secundário, comercial, primário. Em 1942 criou-se o Serviço Nacional das Indústrias (SENAI), e em 1943 o Serviço Nacional da Indústria e do Comércio (SENAC).

No período da ditadura militar a formação em massa dos professores, com a finalidade de atuarem nas escolas públicas, foi permeada por discussões e, como aponta Saviani (2011), pela criação de vários decretos para a educação e pela não criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas sim por um decreto nº 5692/71 que traz em seu texto a reforma do ensino de 1º e 2º graus. O ensino obrigatório passou de 4 para 8 anos, e este, recebeu a nomenclatura de 1º grau. Saviani (2009, p. 210), traz elementos interessantes em relação a esse período.

Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos

(2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Na década de 1980, houve uma ruptura com o modelo tecnicista, que predominou no Brasil nas décadas de 1960-1970, e em relação a formação dos professores apresentou-se algumas concepções diferenciadas e avançadas para a época em relação a essa formação. Colocou-se em evidência a discussão entre educação e sociedade e o olhar se volta em como esta sociedade está estruturada, se questionava os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza, as discussões de Saviani, Jamil Cury e Paulo Freire ganham notoriedade no setor educacional.

Em relação a formação do professor, durante esse período, a Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) tem um papel fundamental em relação às discussões sobre estas questões, destacava-se o caráter sócio-histórico dessa formação, ou seja, era necessário

formar um profissional com um domínio da realidade de seu tempo, compreendendo-se como um ser histórico, capacidade crítica que lhe proporcionaria, interferir e transformar o espaço da escola, da educação e conseqüentemente da sociedade.

Freitas (2002), conclui que essa capacidade de visão emancipadora da realidade acaba por romper o caráter tecnicista do período anterior, e a escola começa a alavancar o processo de democratização das relações de poder para a construção de projetos com propostas coletivas.

Os anos de 1990, são denominados de “Década da Educação”, pois priorizam a educação e a formação de professores como elementos imprescindíveis para a realização de reformas educativas. Portanto, torna-se necessário reformular os pressupostos da formação do professor da educação básica.

Atualmente, muitos pesquisadores, defendem que a formação dos professores precisa partir de uma proposta de reflexão, ou seja, do professor reflexivo, fragmentando, assim, o modelo tecnicista de formação. Nesta proposta, o professor precisa ser concebido como um profissional reflexivo, ou seja, reflete, questiona produz conhecimento, participa na tomada de decisões no espaço escolar e reinventa sua prática pedagógica (PIMENTA, 2006).

Mas, somente a formação inicial do professor não é suficiente para a complexidade de interações presentes no ambiente escolar, assim é necessário que a formação continuada, seja entendida como um processo, que não ocorre em um espaço curto de tempo, mas que torna-se permanente na vida do educador.



As políticas de formação de professores, foram ampliadas na década de 1990, a qual contou com textos legais e diretrizes que tratam especificamente dessa qualificação dos docentes.

A formação continuada não supre a formação inicial, a qual é a base para o exercício da profissão, mas traz o viés de qualificação, reflexão, dialogicidade, onde o professor/educador reflete, percebe, sente, prioriza, discute e encaminha metodologicamente sua aula.

A formação continuada dos professores faz parte do processo de formação profissional ao longo da sua carreira, e se fazem presentes em cursos de formação e tem como objetivo suprir as, possíveis, deficiências, teóricas, metodológicas e práticas que estão presentes na prática do educador.

## **O PENSAMENTO FREIRIANO E SEU LEGADO PARA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Conversar para buscar reflexão é um caminho útil para a educação, pois o diálogo é um fenômeno eminentemente humano e por meio dele aprendemos muito. O diálogo proporciona pensar com e além dos livros, apostilas e convicções de terceiros. Dialogar é um poderoso componente para o pensamento crítico, ou seja, aquele que oferece a reflexão de si mesmo, por meio de pontos de partida diferentes e diversos. Sendo assim, compreende-se que o diálogo é o início de uma educação libertadora.

Libertação é um conceito chave do pensamento de Freire e, está intimamente ligado ao entendimento de liberdade, humanização e conscientização. Para Freire:

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2018, p. 93).

O que nos parece nesta afirmação é que uma pedagogia libertadora, baseadas nos princípios de Paulo Freire (2018), propõe uma educação crítica, baseada na vivência do educando, pois acredita que a emancipação social é necessária para emancipação humana. Além disso, compreende-se que somente por meio da ação e reflexão os educandos deixarão de ser meros expectadores do conhecimento, ou seres vazios a quem todos possam enchê-los de conteúdo. Pois, uma educação libertadora não é aprender a repetir palavras, conceitos, modelos e ações de forma mecânica, mas sim dizer a sua palavra, incluir seus conceitos e aprimorá-los, abrir-se para a consciência de si, do outro e do mundo.

O maior legado de Freire para a educação pode ser percebido em sala de aula, hoje, quando alguns professores colocam em prática aulas que permitem um maior diálogo com e entre os estudantes e professores, além da possibilidade da abertura para que os mesmos possam tomar decisões de maneira democrática e crítica durante as aulas, diante da sua própria aprendizagem.

Porém, podemos dizer que pouco do pensamento de Paulo Freire é colocado em prática na educação brasileira e nas discussões na formação dos professores. Nota-se ações isoladas de professores que propõe um viés mais humanista como intenção, mas ainda sem a essência da pedagogia freiriana. Afirmamos ainda, que nenhum governo brasileiro estabeleceu experiências concretas e sistemáticas utilizando os pressupostos de Paulo Freire, outros países as experiências brasileiras são locais.

O pensamento freiriano continua informando pesquisas científicas e, conseqüentemente, contribuindo para a produção de encaminhamentos pedagógicos para diferentes componentes curriculares na educação básica, a exemplo da abordagem da educação científica.

O pensamento freiriano tem a finalidade de ensinar o educando a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Esta é uma das suas bases e onde afirmamos o viés de uma educação emancipadora, ou seja, aquela que incentiva os estudantes a pensar de uma forma crítica o seu papel na escola e também na sociedade onde está inserido.

Freire tem muito a contribuir para a Educação no século XXI, principalmente, quando se refere ao entendimento de que aprender é um processo em transformação. Quando o conhecimento da realidade vivida pelos estudantes, se relacionada com os conhecimentos escolares, há grandes chances de tornar o aprendizado mais reflexivo e, com isso, a produção do conhecimento será mais instigante para mover transformações necessárias à educação do presente. Estas transformações estão relacionadas desde o ato de aprender os conteúdos bases da escola, como também

aprimorar a autonomia em aprender a refletir o mundo à sua volta. O contrário disso podemos chamar de uma educação autoritária e não democrática.

Seria, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento. Por isto, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta (FREIRE, 2018, p. 104).

Nota-se que, ao longo da trajetória de sua vida, pesquisa, estudo e trabalho, muitas indagações fizeram Paulo Freire almejar uma sociedade mais crítica, justa e reflexiva. Algumas destas indagações podem ser aqui elencadas: Vivemos em uma sociedade democrática, libertadora, justa, humanizadora e igualitária? Se concluirmos que o contrário, somos capazes de saber que tipo de mundo queremos? E ainda, de que maneira podemos, a partir de onde estamos, chegar a ser uma sociedade desejada? (FREIRE, 2018). A partir das indagações de Freire, podemos compreender, que as pessoas devem ser donas de sua própria história e cabe a educação libertadora, um ensino plural, pois, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 24).

Sendo assim, vislumbra-se a escola como um local privilegiado à libertação, pela sua possibilidade de diversidade cultural, do debate e diálogo crítico, reflexivo e, por consequência, capaz de mudanças e

transformações pessoais e sociais. Como Freire (2018) dizia: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 52). Tal libertação é contrária a educação bancária, que é aquela onde o professor deposita o conhecimento e o aluno apenas a recebe, sem possibilidade de reflexões. A educação libertadora, proposta por Freire, deve auxiliar o estudante para ser capaz de dialogar e problematizar seu próprio ato de aprender. Diferente disso, caímos na visão “bancária da educação, o saber é uma doação dos se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2018, p. 81).

Sabe-se que todo o trabalho e legado pedagógico de Freire (2018) está pautado no diálogo. Um diálogo problematizador, aquele que o autor nomeia como dialogicidade na educação, ou seja, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (p. 115). Assim, por meio da educação problematizadora, os seres humanos terão a capacidade de se enxergar como um ser inconcluso. Pois, compreende-se que “onde há vida há inacabamento”. E, como seres inconclusos entende-se que:

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos (GADOTTI, 2011, p. 60).

Ao percebermos a consciência do nosso próprio inacabamento, podemos aprender mais. Mas, isto implica uma educação mais humanizadora e plural,

porém, não podemos apequenar nosso potencial de aprendizagem, em pensar que só aprendemos por meio das nossas vivências. Todavia, almeja-se, que conforme somos incentivados a aprender, mais pré-dispostos e motivados estaremos, como pontua Freire (2018, p. 108) “não é silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, deste modo compreendemos a palavra como um direito, e não como um privilégio e, se não é um privilégio, então é um direito de todos para com todos.

Como ressalta Freire (2011, p. 40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Pois, é neste exato momento que se pode melhorar as próximas práticas, os próximos discursos e acontece apropriação do pensar sobre o fazer.

## **CAMINHOS QUE SE RELACIONAM ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Seguindo a lógica do pensamento de Freire, podemos afirmar que, à docência se constrói, pois, a condição de tornar-se professor acontece num processo e não apenas por meio de uma habilitação formal (CUNHA, 2008, p. 334). Apenas no exercício da profissão se constitui, verdadeiramente, o sujeito professor e por meio da teoria, da ação e da reflexão, sempre com rigor ético e o entendimento do inacabamento.

Freire (2011) enfatiza, algo relevante para a formação inicial e continuada dos professores, a

dimensão cultural como processo de transformação, pois ele considerava a educação não somente um meio de instrução, mas uma maneira eficaz de estabelecer a cultura dos povos. Ainda, para Freire (2011, 2018), a mera transmissão de conteúdo, sem a necessária contextualização do meio onde o educando vem, é entendida como invasão cultural, porque não considera o saber cultural do educando.

A primeira relação que se pode estabelecer entre o pensamento de Freire e a formação de professores, é quando, em sua trajetória, o autor enfatiza a importância de não se considerar um professor bancário, pois o aluno não deve ser preenchido pelo professor. Freire considera o professor um mediador, não no sentido ingênuo da palavra, mas sim, aquele mediador que procura no diálogo reflexivo um instrumento pedagógico, do processo de ensino aprendizagem, e, sendo este um processo, deve estar em constante aprimoramento.

Paulo Freire (2011, 2018), discute amplamente a formação de professores sobre diversos olhares. E um desses olhares está voltado ao pressuposto de que há a necessidade de que o professor se compreenda como um ser inconcluso e inacabado. E, assim, busque o seu processo de formação.

A formação de professores em uma perspectiva libertadora, requer a necessidade de problematizar a realidade vivida, levando em consideração a subjetividade do indivíduo, pois não se limita, tão somente, aos conteúdos disciplinares, a formação precisa ser questionadora da prática e aliá-la ao cotidiano do educando. Pois, para Freire (2018, p. 100) uma educação problematizadora é realizada por esforços contínuos e

permanentes, de modo que todos os homens e todas as mulheres, vão percebendo, de maneira crítica, as suas relações dialéticas com o mundo.

Como já apontado anteriormente, na década de 1990 surge a necessidade da formação de um professor reflexivo, e, também, a formulação das políticas públicas trazem em seu bojo esta especificidade. Assim, na perspectiva de Freire, a formação do professor deve ter um caráter de práxis, pois esta está ligada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência e esperança.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história (FREIRE, 2011, p. 70).

Essa noção coloca a importância da contribuição de Freire, quando estabelece estreita relação entre alegria, educação e esperança.

Em síntese, Freire objetivava uma educação transformadora por meio do diálogo crítico, humildade, justiça, esperança, persistência e não apenas com ciência e técnica.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É necessário repensarmos a formação do professor como um elemento preponderante para a mudança na educação que tanto almejamos. Percebe-se que, infelizmente, a formação do professor, no processo histórico, sempre esteve atrelada a questões políticas, e estas, nem sempre tiveram como objetivo o bem-estar social.

E, é neste sentido que procuramos aliar as discussões propostas nas obras de Paulo Freire, relacionada a formação de professores. Refletir sobre processos emancipatórios e em uma educação transformadora que perpassa os muros da escola, inicia-se no processo de formação do professor.

Reiteramos que, a formação inicial é tão importante quanto a formação continuada, pois esses dois processos constituirão a base do ser professor. Essa formação deve ter um viés reflexivo, onde a práxis seja um elemento fundante.

Em síntese, no processo de formação busca-se a transformação do sujeito e do mundo em que se vive, e está deve vir ao encontro da dialogicidade, pois para Freire, por meio do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência como uma realidade inacabada, ou seja, em constante transformação.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. Professor (ser). In: Orgs. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 334-336.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. Ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 219-240, 2019.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

## Capítulo 6

<https://doi.org/10.54176/ZGJG6572>

**F**ORMAÇÃO PERMANENTE NA  
**PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE:**  
**um estado do conhecimento no período de**  
**2017 a 2021**

Danielli Taques Colman (SEED/PR)

Daniele Rosa Ferreira (SEED/PR)

Karyne Aparecida Mioduski Rodrigues (SEED/PR)

Sirlei de Proença (SEED/PR)

Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

*“Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.*

(Paulo Freire)

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo evidenciar e produzir dados sobre a influência e contribuição do pensamento freiriano<sup>1</sup>, sobre a formação permanente de docentes, nas pesquisas científicas atuais, por meio de um mapeamento sistematizado de teses e dissertações, utilizando a Plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no recorte temporal de 2017 a setembro 2021, com a seleção do descritor “formação permanente”, e área de conhecimento educação.

---

1. Embora a maioria dos trabalhos, objeto deste estudo utilizam o termo *freireano*, fizemos a opção por *freiriano*, pois esse, é o adjetivo correto do antropônimo de Paulo Freire, visto que, ao derivar de palavra “[...] que têm na última sílaba um e átono (Acre, Açores), escreve-se antes da sílaba tônica -iano e não -eano [...]” (CUNHA, 2017, p. 27, grifo nosso).

Tendo em vista, o legado de Paulo Freire à educação, seu pensamento é fonte potencializadora para os processos educacionais na contemporaneidade. Sua luta por uma educação popular e democrática, com base numa pedagogia humana, problematizadora e dialógica, embasa a formação permanente dos professores e foi constantemente buscada, nos percursos de sua trajetória profissional e política.

A educação é uma atividade complexa, de extrema importância na formação do ser humano para o mundo, com o mundo, e com os outros. Ao ensinar e aprender, professor e aluno estão em constante movimento dialético, em que um não se reduz como objeto do outro, mas, se fazem necessários um ao outro, no processo de docência e discência, em que ambos são igualmente sujeitos do processo, em uma perspectiva de educação libertadora (FREIRE, 2001).

Nesse contexto educacional se dá o processo de formação permanente dos professores, no qual, seres humanos diversos, singulares, com suas trajetórias e experiências, se colocam na condição de sujeitos inacabados e em processo de (re)construção e transformação (FREIRE, 2004).

Assim, a formação permanente, objeto deste estudo, será evidenciada em um movimento dialético, de perspectiva crítica, reflexiva, que se funda no trabalho descritivo e analítico do estado do conhecimento, o qual, procura evidenciar os pensamentos freirianos.

## **CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE**

Na premissa de evidenciar o paradigma da formação permanente de professores, tomando como referência a teoria de Paulo Freire sobre o tema, definiu-se como metodologia desta pesquisa, o estado do conhecimento.

A metodologia de pesquisa estado do conhecimento é desafiadora, pois, enquanto o fenômeno passa a ser analisado, à luz de categorias e facetas, caracteriza

[...] certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...]. (FERREIRA, 2020, p. 258).

Segundo Romanowski; Ens (2006), para realizar o estado do conhecimento, a pesquisa precisa seguir uma trajetória, definindo etapas para se alcançar resultados consistentes, no processo de descrição, e análise do material que está sendo produzido sobre o objeto de estudo. Cientes disso, foram elencados os seguintes procedimentos metodológicos da presente pesquisa:

- Definição do descritor: “formação permanente”
- Localização de teses e dissertações: página do catálogo de teses, da plataforma CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>);
- Critério para seleção: abordagem da formação permanente, que se sustenta no referencial teórico de Paulo Freire;

- Levantamento das teses e dissertações: acesso ao catálogo de teses, digitando na barra de busca, o termo definido como descritor - “formação permanente”, delimitando a pesquisa, por meio dos filtros: anos-período de 2017 a 2021, área de conhecimento - educação;

- Análise das publicações: iniciada a partir dos resumos, porém, devido à falta de informações pertinentes a este estudo, houve uma revisão no corpo do texto das teses e dissertações;

- Organização do estudo: produção de tabelas para identificação das teses e dissertações selecionadas, além de gráficos para análise quantitativa dos dados.

- Relatório descritivo: apontamentos, relevância e consistência dos estudos analisados, frente ao objetivo desta pesquisa.

Os dados coletados foram quantificados e descritos em quadros e gráficos, seguidos pela análise articulada de cada tese e dissertação, em relação ao objeto de estudo.

## **Formação permanente no universo geral**

Por meio de pesquisa sistematizada, foi realizada busca no site da CAPES com descritor: “formação permanente” e aplicado filtros, nos anos de: 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, área de conhecimento Educação. A abordagem da pesquisa quanti-qualitativa, remete ao estado do conhecimento com o mapeamento quantitativo das dissertações e teses e análise qualitativa do significado e objetivos da formação permanente de professores. Assim seguindo os procedimentos acima

expressos, foram encontradas 77 produções, entre teses e dissertações defendidas. Ademais, ressalta-se como marco temporal, que esta pesquisa foi realizada no ano de 2021, cujo relatório foi concluído no mês de setembro de 2021.

O quadro 01, apresenta o resultado da pesquisa no estado do conhecimento, sendo que, o maior número de pesquisas foram, dissertações de mestrado, num total de 41,56%, seguido pelas dissertações de mestrado profissional, que representaram 32,47%, em relação às teses, que foram identificadas com 25,97% neste estudo.

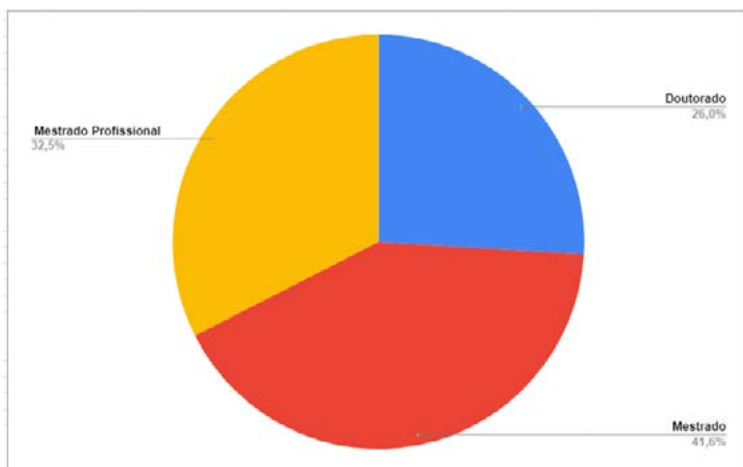
Quadro 01 – Dados sobre teses e dissertações com base no descritor “formação permanente”.

Trabalhos	Número	%
Teses	20	25,97%
Dissertações do Mestrado	32	41,56%
Dissertações de Mestrado Profissional	25	32,47%
Total	77	100%

Fonte: as autoras (2021)

Assim, tem-se que 20 trabalhos, correspondem a teses de doutorado e 57 são dissertações de mestrado, demonstrando o locus de incidência das pesquisas sobre formação permanente, nos resultados dos programas de pós-graduação “*stricto sensu*”, na área de conhecimento educação. Diante disso, percebe-se que o tema “formação permanente” é objeto presente, em maior número, nas dissertações, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico I: Demonstrativo do levantamento de dados na plataforma Capes em teses e dissertações baseados no descritor “formação permanente” entre os anos de 2017 a setembro de 2021.



Fonte: as autoras (2021)

Por meio destes dados, observa-se que o ponto em evidência dentro desta temática, nos últimos cinco anos no Brasil, corresponde a 74,1% sobre as dissertações de mestrado acadêmico e mestrado profissional com a temática pesquisada.

### **Formação permanente no universo restrito**

Na sequência do processo investigativo, a busca pelo descritor “formação permanente”, com a aplicação de filtros (anos: período de 2017 a 2021; área de conhecimento: educação), passou por mais um refinamento, delimitando o campo de estudo, por meio do reconhecimento da concepção de *formação*



*permanente à luz do pensamento de Paulo Freire*, nas produções mapeadas, seja pela leitura dos resumos ou quando necessário, pela revisão das teses e dissertações.

Para Freire (1997, p. 19),

[...] responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Diante da complexidade do ato educativo, a formação permanente de professores se configura como o objeto de estudo deste artigo. Visto que a temática, é fonte rica de pesquisa e implica sobre as relações que circundam o alcance da qualidade na educação.

Assim, a análise das teses e dissertações delineadas no que versa o pensamento freiriano sobre a formação permanente, constituiu-se no mapeamento de 05 teses e 18 dissertações, num total de 23 pesquisas, que compõem os quadros a seguir separados, por autor, título da tese e dissertação, instituição, e objetivo geral, correspondente de forma sequencial os anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, de acordo com dados extraídos das teses e dissertações, como se visualiza abaixo:

Quadro 02 – Teses e dissertações que abordam a formação permanente sob o viés do pensamento freiriano no ano de 2017.

2017			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
TESE			
SOARES, Maria Perpetua do Socorro Beserra	Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Analisar os alcances e limites da formação continuada de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática.
RAMOS, Maria Rosângela Silveira	O PIBID de química e biologia do IFFAR: entre-lugar de auto(trans) formação permanente com professores.	Universidade Federal de Santa Maria	Compreender o papel do PIBID na formação de futuros professores, promovida em quatro subprojetos vinculados a licenciaturas de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal do Paraná.
DISSERTAÇÃO			
RAMBO, Elsa Maria	Paulo Freire: Diálogos no âmbito da Educação Infantil - Estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016.	Universidade Federal da Fronteira Sul	Identificar possibilidades e desafios da pedagogia freireana no âmbito da organização da práxis pedagógica em contextos de educação infantil.

CRUZ, Tatiana Rocha	Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Analisar o processo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, tendo em vista a melhoria das práticas formativas inspiradas em referenciais freireanos.
ROSA, Fatima de Lurdes Barcellos da	A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente.	Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense	Investigar as potencialidades da formação permanente do educador do ensino superior como possibilidade de (re)construção de sua identidade profissional.
SILVEIRA, Melissa Noal da	Diálogos auto(trans) formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio.	Universidade Federal de Santa Maria	Compreender os sentidos constituídos, com os professores, no contexto do Ensino Médio Noturno nos processos da auto(trans)formação permanente nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

SENSATO, Marisa Garbellini.	Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Investigar a formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização, proposta no Projeto Especial de Ação (PEA) de uma escola da rede municipal de São Paulo.
WEYMAR, Francine Couto de Oliveira	O papel da revista competência na formação do educador enquanto intelectual orgânico: limitações e potencialidades.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense	Problematizar o papel que a Revista Competência desempenha na formação permanente dos educadores do ensino superior da Faculdade de Tecnologia SENAC Pelotas, bem como as possibilidades e potencialidades desse espaço no que tange a sua contribuição para a formação de intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho.
MENARBIN, Andreia	Gestão participativa no ciclo de alfabetização: uma experiência de sucesso.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Analisar as contribuições que a equipe de Orientador de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da cidade de Santo André.

MOURA, Farbenia Katia Santos de	Pelos caminhos da pesquisa (?): formação continuada e prática docente no ensino fundamental.	Universidade Estadual do Ceará	Analisar a relação entre a experiência da pesquisa na formação profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o desenvolvimento na prática pedagógica, concebendo a escola como um espaço de formação permanente.
---------------------------------	--	--------------------------------	---

Fonte: as autoras (2021)

Soares (2017), na sua tese “Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire”, os resultados da pesquisa apontaram a presença de dimensões da formação permanente, materializando princípios de uma escola democrática, sendo esses, a escuta, o diálogo, a participação e o movimento de ação-reflexão-ação e perspectivas de transformação da prática pedagógica.

A tese intitulada “O PIBID de química e biologia do IFFAR: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores” de Ramos (2017), investigou sobre os possíveis desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos subprojetos de Química e Biologia no IFFAR, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, tendo como um dos aportes teóricos Paulo Freire.

Em “Paulo Freire: Diálogos no âmbito da Educação Infantil - Estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016”, Rambo (2017) traz um estudo de caso,

revelando como é possível construir um currículo, que realmente contemple o ideário Freiriano de libertação e interação dialógica. Também apresenta os avanços e desafios, ligados à formação permanente dos professores frente às mudanças curriculares.

A dissertação “Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire”, Cruz (2017) identificou significativa distância entre o formalmente prescrito e a realidade, apresentado proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire.

A pesquisa “A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente” realizada por Da Rosa (2017), demonstrou a importância da dimensão ético-política da formação docente a importância da formação contínua na (re)significação do seu fazer pedagógico, não aquele que oprime e aliena, mas como processo de transformação social, destacando a teoria freiriana.

A pesquisa de Silveira (2017) “Diálogos auto(trans) formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio”, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos inspirados nos Círculos de Cultura freirianos observou a contribuição para a reflexão-ação-reflexão das práticas educativas dos pibidianos e como um entre-lugar de auto(trans) formação permanente entre professores e licenciandos.

Sensato (2017), em “Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização”, embasada principalmente pelo aporte teórico de Paulo Freire, faz reflexões sobre formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização, proposta no Projeto Especial de Ação (PEA), em uma escola municipal de ensino fundamental da região sudeste de São Paulo. Nesse íterim, ressalta o potencial deste espaço colaborativo para formação e troca de ideias dos professores e seus pares.

Já em “O papel da revista competência na formação do educador enquanto intelectual orgânico: limitações e potencialidade”, Weymar (2017) enuncia o embate entre possibilidades e as limitações que a Revista Competência apresenta ao se definir como material de suporte à formação de professores. Paulo Freire é um dos teóricos da educação utilizado para conceituar a formação permanente e constituir um diálogo entre a formação e a prática docente.

Ainda em 2017, Menarhini trouxe em sua dissertação “Gestão participativa no ciclo de alfabetização: uma experiência de sucesso” contribuições acerca da formação permanente, considerando o aparato teórico freiriano, fundamental para ressignificação da gestão do processo formativo, potencializando a ação docente, no intuito de possibilitar o avanço na carreira profissional dos professores e a melhoria das ações de alfabetização dos alunos do Município de Santo André.

A dissertação “Pelos caminhos da pesquisa (?): formação continuada e prática docente no ensino fundamental” de Moura (2017) contou com os aportes teóricos em Freire, buscando abordar a temática da

formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como parte importante da formação docente.

O quadro 03, indica as pesquisas do ano 2018, e posterior analisa os indicadores do estado do conhecimento de teses e dissertações conforme descritor e a análise, trazendo mais reflexões sobre a formação permanente.

Quadro 03 – Teses e dissertações que abordam a formação permanente sob o viés do pensamento freiriano no ano de 2018.

2018			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
TESE			
JUNIOR, João Carlos Coelho.	(Auto)formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação.	Universidade Federal de Santa Maria	Compreender como o professor administrador do curso de administração da UFSM constitui a sua autoformação e saberes no processo de desenvolvimento profissional docente e na interlocução entre as especificidades das ciências administrativas e da Educação.
DISSERTAÇÃO			
PARDIM, Renata Pereira	Contribuições do Teatro do Oprimido para a Formação Permanente de Professoras da Infância: Atos de uma Experiência Viva.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Resgatar uma experiência de formação docente vívida no interior de uma EMEI da cidade de São Paulo, refletindo sobre as contribuições que o Teatro do Oprimido proporcionou a este momento formativo.



SILVA, Paulo Sergio da	Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste.	Universidade Federal de Mato Grosso	Compreender o desenvolvimento da formação permanente centrada na escola e sua importância para os professores a partir de suas experiências nos grupos de estudos e nos espaços formativos das escolas públicas da rede municipal de educação infantil de Primavera do Leste – MT.
------------------------	--	-------------------------------------	--

Fonte: as autoras (2021)

Em “(Auto)formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação”, Junior (2018), autor e sujeito da pesquisa, faz em seu estudo a articulação entre a teoria e a prática, com base na própria experiência docente no curso universitário de Administração, promovendo um diálogo entre teóricos da área específica em que atua e teóricos da educação, como Paulo Freire, ressaltando em sua tese, como a formação permanente do docente universitário, é essencial para a ressignificação do saber docente e reconstrução da identidade profissional e pessoal.

Também em 2018, Pardim com a dissertação “Contribuições do teatro do oprimido para a formação permanente de professoras da infância: atos de uma experiência vivida” enuncia que a formação permanente pode provocar transformações na prática docente, quando desenvolvida dentro de um processo que seja significativo para os participantes.

Silva (2018) com a pesquisa “Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a

experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste” buscou compreender a formação centrada na escola como primordial, com foco nas reais necessidades de cada escola e suas problemáticas específicas, tendo como aporte a formação permanente do professor, sustentada na concepção de educação problematizadora e libertadora de Freire.

Como pode-se visualizar no quadro 04 as teses e dissertações que versam sobre formação permanente e estão alicerçadas em Paulo Freire e abaixo posterior análise.

Quadro 04 – Teses e dissertações que abordam a formação permanente sob o viés do pensamento freiriano no ano de 2019.

2019			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
TESE			
PINTO, Fernanda Correa Quatorze Voltas Saul	Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP).	Universidade de São Paulo	Demonstrar que a proposta da chamada Gestão Paulo Freire (1989-1992) não se extinguiu na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo.

DISSERTAÇÃO			
NASCIMENTO, Elson Augusto do	Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção.	Universidade Federal do Espírito Santo	Analisar um processo de formação permanente freireano de educadoras/es do campo, destacando seus princípios orientadores e momentos metodológicos.
HERMES, Ângela Maria Ribas	A auto (trans) formação permanente do ser-professora na educação infantil: desafios e possibilidades.	Universidade Federal de Santa Maria	A pesquisa teve como objetivo [re]significar o sentido da constituição do ser - professora da Educação Infantil com/ para um grupo de professoras em uma escola da rede municipal de educação de Santa Maria/RS, como profissionais reflexivo-críticas e transformadoras da própria prática, por meio de processos de formação permanente na escola.

Fonte: as autoras (2021)

A tese “Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)” de Pinto (2019)

analisou que a chamada Gestão Paulo Freire (1989-1992) da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo, que ainda reverbera, pois o legado freiriano ainda está presente, mesmo que reinventado. Essa comprovação se deu por meio da identificação de princípios, inerentes à proposta de formação permanente de Paulo Freire.

Na dissertação “Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção”, Nascimento (2019) oferece proposições baseadas em Paulo Freire, sobre o processo de formação permanente do professor. Apresentando alternativas para reflexão e reconfiguração da ação formativa como um todo.

Em 2019, de autoria de Hermes, a pesquisa intitulada “A auto(trans)formação permanente do ser-professora na educação infantil: desafios e possibilidades” foi desenvolvida com base nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, considerando a auto(trans)formação permanente com professoras em serviço como uma necessidade docente. O trabalho resultou em uma agenda permanente na rede municipal de educação de Santa Maria/RS para a formação permanente de professores.

O quadro 05, indica as pesquisas do ano 2020, e posterior analisa os indicadores do estado do conhecimento de teses e dissertações conforme descritor e a análise, trazendo mais reflexões sobre a formação permanente.

Quadro 05 – Teses e dissertações que abordam a formação permanente sob o viés do pensamento freiriano no ano de 2020.

2020			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
DISSERTAÇÃO			
ALVES, Johnatan Augusto da Costa	Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço.	Universidade Federal de Uberlândia	Os objetivos foram: apreender, a partir da interlocução com docente/s alfabetizador/as, os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente; apreender quais são as contribuições do pensamento freireano para a proposta de um processo de formação permanente; analisar os desafios e possibilidades percebidos pelo grupo para elaboração coletiva de um processo formativo sistematizado; contribuir para a proposição de possíveis ações formativas em interlocução com o grupo de docentes.
JANGROSSI, Rosemeire Gomes dos Santos	Formação permanente: a profissionalidade docente, um percurso formativo.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Compreender o processo da formação permanente promovida no ambiente escolar e sua articulação com a práxis pedagógica.
PAZ, Adriana Oliveira Rodrigues	A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Evidenciar e analisar criticamente as necessidades formativas dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo em vista acenar com uma proposta de formação permanente de supervisores, a partir de categorias do referencial de Freire.

GODOY, João Paulo Machado	Qualidade da educação básica: contribuições de Paulo Freire para o debate.	Universidade Federal de Goiás	Identificar, descrever e analisar as contribuições freireanas para o debate em torno do tema qualidade da educação.
MORAIS, Sarah Juvencino De Oliveira	Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores/as na UFU-MG (2010-2019).	Universidade Federal De Uberlândia	Analisar como estão se constituindo os espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Fonte: as autoras (2021)

Em “Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço”, Alves (2020) sustentado pelo aporte teórico em Paulo Freire e outros autores, constata que a práxis transformadora da formação permanente não tem sido vivenciada. Embora exista o reconhecimento relevante, das necessidades de formação problematizadora, reflexão crítica; a sobrecarga de trabalho e o isolamento intelectual, tem impedido a comunhão dialógica entre os pares que mobilizam e impulsionam a ação transformadora.

Também nesse ano, foi realizada por Jangrossi a pesquisa “Formação permanente: a profissionalidade docente, um percurso formativo” baseado no aporte teórico em Paulo Freire e outros, a qual evidenciou a importância da trajetória formativa permanente pessoal e escolar para a contínua constituição da profissionalidade docente eficiente, exitosa e atual.

Paz (2020) desenvolveu a pesquisa “A Formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades”, a pesquisa de abordagem qualitativa, apoiou-se, especialmente, em referenciais da pedagogia freiriana, selecionando categorias que constituíram em diretrizes para a elaboração de uma proposta de formação permanente de supervisores escolares numa perspectiva crítico-emancipadora.

Em “Qualidade da educação básica: contribuições de Paulo Freire para o debate”, Godoy (2020) contribui com a temática da formação permanente. Apoiado ao aporte teórico de diversos livros de Paulo Freire, o autor faz apontamentos relevantes sobre como a práxis educativa compõe o processo permanente de formação, explicitando a relação existente entre a formação e a qualidade nos processos educacionais.

Na dissertação “Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores/as na UFU-MG (2010-2019)”, Morais (2020) subsidiado pela teoria de Paulo Freire, faz uma correlação entre a formação permanente e a reflexão da prática docente, promovendo a constituição de espaços formativos qualitativos.

Neste sentido, ao chegar no vigente ano de 2021, encontrou-se duas pesquisas, uma tese e uma dissertação, conforme visualização no quadro 06, e cuja análise, encerra o mapeamento temporal e a análise qualitativa.

Quadro 06 – Teses e dissertações que abordam a formação permanente sob o viés do pensamento freiriano no ano de 2021.

2021 <sup>2</sup>			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
TESES			
SIGNOR, Patrícia	Auto(trans) formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública.	Universidade Federal de Santa Maria	Estudar e compreender a auto(trans)formação permanente de professoras e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com pedagogia popular possível em seu contexto.
DISSERTAÇÃO			
SILVA, Lorrane Stefane	A educação superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência.	Universidade Federal de Uberlândia	Identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva.

Fonte: as autoras (2021)

Na investigação de Signor (2021), “Auto(trans) formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública.”, versa a luz do entendimento de

2. Para realizar o mapeamento deste ano, especificamente, foi preciso fazer uma busca separada, pois na busca unificada dos cinco anos, embora aparecesse quantificados os trabalhos não apareciam na listagem. Inclusive a tese de Signor (2021), quando se clica em *Detalhe*, apresentava erro *404 Not Found*, tendo que ser aberta para análise, por meio do repositório da Instituição conforme consta na referência.



Paulo Freire sobre a formação permanente de professores, como ponto focal para a efetivação de práticas, que realmente inclua o estudante com deficiência, frente à realidade do processo de ensino universitário.

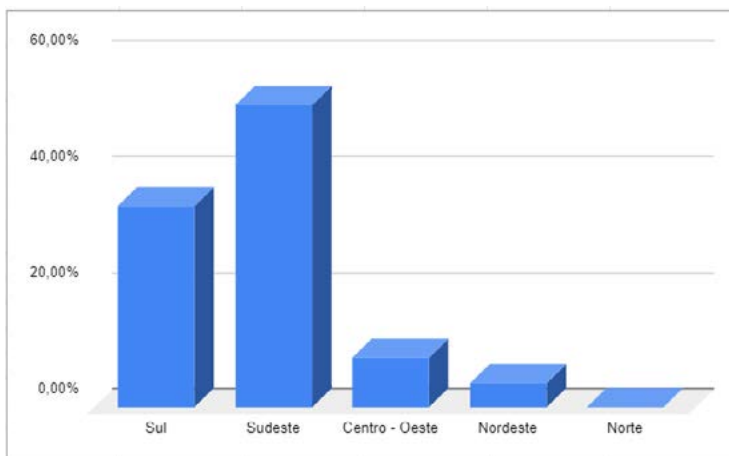
Silva (2021) na pesquisa “A Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência” tiveram como objeto de estudo a formação permanente de docentes universitários/as na perspectiva da Educação para todos/as, firmados nos aportes teóricos de Freire.

Ficou claro, que a seleção mais fiel dos trabalhos elencados, somente aconteceu após um estudo mais criterioso da temática aqui proposta, tanto na análise das teses e dissertações, quanto no referencial teórico de Paulo Freire, que sustenta o entendimento sobre a formação permanente de professores.

Nas 23 teses e dissertações elencadas no *corpus* de análise deste artigo, por meio de critérios mais rigorosos de refinamento, as concepções freirianas sobre a formação permanente dos professores, aparecem como norteadoras do aporte teórico e sustentando as reflexões e práticas formativas apresentadas em cada uma das pesquisas mapeadas.

Desta forma, esta análise demonstra tanto o inventário quantitativo quanto o descritivo qualitativo, do que tem sido produzido sobre a formação permanente dos professores, definido segundo o entendimento de Paulo Freire, no último quinquênio, em diferentes regiões do território brasileiro.

Gráfico 2 - Representação da distribuição de Teses e Dissertações pelas regiões brasileiras.

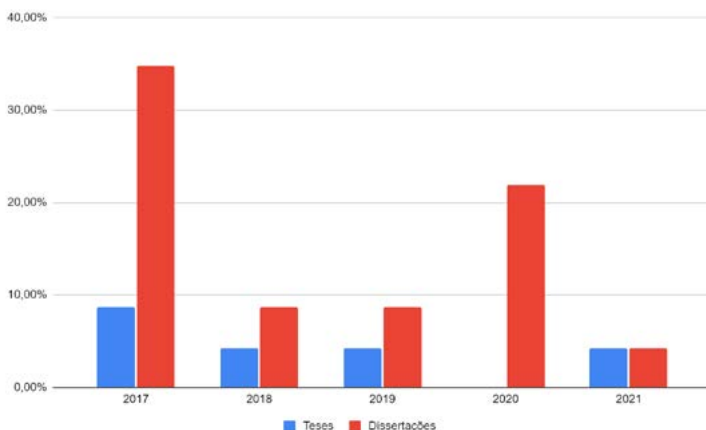


Fonte: as autoras (2021)

Apoiados nos dados coletados na plataforma da CAPES e com base no descritor “formação permanente”, entre os anos de 2017 a setembro de 2021 na área de concentração educação, vemos que as instituições da região Sudeste apresentaram 52,2% dos trabalhos, já no Sul foram identificadas 34,8% das Teses e Dissertações voltadas para a temática Paulo Freire. Em menor número, temos as regiões Centro-Oeste com 8,7% e o Nordeste com 4,3% dos trabalhos defendidos, com o viés freiriano. Com base nas seleções utilizadas, ressaltamos a falta de teses e dissertações defendidas com base no descritor selecionado nesta pesquisa, na região Norte do Brasil com 0%.

Para melhor elucidação temos a demonstração das teses e dissertações (acadêmicas e profissionais) com o descritor “formação permanente”, no período pesquisado.

Gráfico 3 - Demonstra como foram apresentadas as teses e dissertações abordando o descritor “formação permanente” entre os anos de 2017 a 2021.



Fonte: as autoras (2021)

Esteado na amostragem organizada no gráfico 3, deste estudo do estado do conhecimento, os números mais expressivos apresentaram-se nas dissertações nos anos de 2017 e 2020, relacionando-se com o descritor delimitado. No ano de 2020, nenhuma tese com base neste descritor “formação permanente” foi encontrada. Já no ano de 2021, até o mês de setembro, percebeu-se uma igualdade nas publicações entre teses e dissertações.

Nos anos de 2018 e 2019 ocorreu uma igualdade entre os trabalhos defendidos, entre as teses destes respectivos anos mantiveram-se entre 4,30%, sendo que as dissertações neste período se estabeleceram entre 8,70%.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo, objetivando o mapeamento das pesquisas, teve como pretensão inicial a leitura dos resumos, porém, durante o refinamento da pesquisa, que buscava os subsídios em Paulo Freire na abordagem da temática formação permanente, fez-se necessária a revisão no corpo do texto das teses e dissertações, uma vez que uma parcela dos resumos não oferecia os aspectos necessários, para uma maior precisão à esta pesquisa. Isso detectado, infere-se que a estrutura se apresenta tênue nos resumos que não seguem um padrão e por vezes, apresentaram a falta de dados essenciais, tais como: tema, objetivo principal, problema de pesquisa e fontes teóricas relevantes.

Submetidos a critérios de seleção que realmente evidenciaram a formação permanente de professores sob o viés freiriano, as 77 teses e dissertações, levantadas inicialmente, foram reduzidas para 23, adicionando maior consistência a esta produção, permitindo as autoras realizarem um estudo mais focado da temática proposta.

Na coleta de dados, percebeu-se que os números apresentados nos filtros da plataforma CAPES, não corresponderam fielmente aos resultados obtidos, pois quando selecionados na pesquisa de *forma individual* pelos anos e somados resultam um total 92 (noventa e dois) trabalhos, diferindo do total geral de 77 que o site aponta como inicial.

No mapeamento do estudo fica evidenciado que Paulo Freire vem sendo colocado como um dos autores da pedagogia crítica libertadora, que oferece subsídios teórico-prático para formação permanente dos

professores. Ao ler as 23 pesquisas que apresentavam as perspectivas teórico-pedagógicas de Freire fica evidente a posição central que as contribuições freirianas ocupam dentro do universo de saberes que cercam os estudos sobre a formação permanente.

Por fim, no intuito de fecundar novas formas de pensar e agir à formação permanente de professores, este estudo não pretende finalizar o processo investigativo, mas sim, fomentar novos levantamentos, que abordem o objeto de estudo à luz de diferentes perspectivas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Johnatan Augusto da Costa. **Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais**: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CRUZ, Tatiana Rocha. **Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão**: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUNHA, Celso Nova. **Gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800p. Disponível em: <<https://ia800706.us.archive.org/12/items/NovaGramticaDoPortugusContemporaneo/Nova%20gram%C3%A1tica%20do%20portugu%C3%AAs%20contempor%C3%A2neo%20.pdf>>. Acesso em 26 set. 2021.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Professor sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GODOY, João Paulo Machado. **Qualidade da educação básica: contribuições de Paulo Freire para o debate**. 2020. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

HERMES, Angela Maria Ribas. **A Auto (Trans) Formação Permanente Do Ser-professora Na Educação Infantil: desafios e possibilidades**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

JANGROSSI, Rosemeire Gomes dos Santos. **Formação permanente: a profissionalidade docente, um percurso formativo**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

JUNIOR, João Carlos Coelho. **(Auto) Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação**. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MENARBINI, Andreia. **Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre, 2017.

MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores/as na UFU-MG (2010-2019)**. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2020.

MOURA, Farbenia Katia Santos de. **Pelos caminhos da pesquisa (?): formação continuada e prática docente no ensino fundamental**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

NASCIMENTO, Elson Augusto do. **Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção**. 2019. 498 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PARDIM, Renata Pereira. **Contribuições do teatro do oprimido para a formação permanente de professoras da infância:** Atos de uma Experiência Viva. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PAZ, Adriana Oliveira Rodrigues. **A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire:** desafios e possibilidades. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PINTO, Fernanda Correa Quatorze Voltas Saul. **Formação permanente freireana:** análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RAMBO, Elsa Maria. **Paulo Freire:** diálogos no âmbito da educação infantil - estudo de caso do município de Concórdia - SC, 2000-2016. 2017. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

RAMOS, Maria Rosângela Silveira. **O PIBID de química e biologia do IFFAR:** entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores. 2017. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte". **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROSA, Fátima de Lurdes Barcellos da. **A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2017.

SENSATO, Marisa Garbellini. **Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre, 2017.

SIGNOR, Patrícia. **Auto(trans)formação com professoras e (re) organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública.** 2021. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7265/SIGNOR,%20PATRICIA.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2021.

SILVA, Lorrane Stefane. **A Educação Superior como um espaço para todos/as**: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência. 2021. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Paulo Sergio da. **Formação de professores centrada na escola**: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

SILVEIRA, Melissa Noal da. **Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno**: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SOARES, Maria Perpetua Do Socorro Beserra. **Formação continuada de professores dos anos iniciais**: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

WEYMAR, Francine Couto De Oliveira. **O papel da revista competência na formação do educador enquanto intelectual orgânico**: limitações e potencialidades. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-río-grandense, Pelotas, 2017.



## Capítulo 7

<https://doi.org/10.54176/IUZV5238>

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE SOBRE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
uma revisão sistemática de literatura  
Sob a ótica do *methodi ordinatio***

Juliane Retko Urban (UTFPR)

Antonio Carlos Frasson (UTFPR)

**INTRODUÇÃO**

O método Paulo Freire inicialmente remeteu-se à educação de adultos, o qual ficou conhecido ao desenvolver a alfabetização de trabalhadores a partir de palavras geradoras, ou seja, palavras que fazem parte do cotidiano da população a ser alfabetizada. O objetivo não era somente de fazer os alunos a aprender a ler e escrever, mas, a partir do uso dessas palavras geradoras a intenção foi de desenvolver sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Ferreira (2021, p. 58) aborda sobre a pedagogia freiriana e esclarece que: “a pedagogia freiriana se levanta: baseada no reconhecimento, diálogo, autonomia, construção coletiva, e crítica do autoritarismo, do silenciamento, da memorização mecânica”.

Na educação, com a formação de professores, Paulo Freire, leva a reflexão sobre o papel dos educadores. O quanto esse educador precisar ser crítico e comprometido com a educação de qualidade.

Realiza críticas a educação bancária, que anula o poder criativo do educando, estimulando sua

ingenuidade e não sua capacidade criadora. Freire (1997), em seus apontamentos ressaltava que o docente deve estimular o pensar, impedindo as repetições mecânicas e incentivando o diálogo entre os pares, no sentido de aprender o que está sendo estudado. Neste sentido, para Freire (1997, p. 25) “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura”

Para isso a utilização de círculos de cultura é um dos métodos utilizados para a realização do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do círculo é proporcionar que, aos alunos que estão sentados formando um círculo, todos possam se olharem e se verem, pois assim, ninguém ficará sem ser observado, tendo a oportunidade de fala e escuta por todos. Junto a esses alunos tem o professor explicando e orientando as atividades.

Além dos círculos de cultura, Freire (2020b) defendia a educação problematizadora, onde educador e educando estabelecem uma relação de respeito e reconhecimento:

Desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2020b, p. 95).

A educação como troca de saberes e experiência entre educador e educando, a educação dialógica, respeito entre ambos, em qualquer etapa do ensino são alguns pressupostos defendidos por Freire (2020b). Para conhecer sobre publicações de Paulo Freire e formação de professores foi realizada uma revisão sistemática de literatura.

A revisão sistemática de literatura, ou estado da arte, de determinado assunto, por vezes se faz necessária para o conhecimento da comunidade científica sobre o que se tem de atual sendo pesquisado e discutido na academia.

Nesta pesquisa fora usada a metodologia denominada *Methodi Ordinatio* (utiliza a ordenação de relevância, de acordo com o fator de impacto, ano de publicação e número de citações de cada trabalho encontrado, para busca de material que compõe a revisão bibliográfica). As bases consultadas foram *Scielo*, *Science Direct*, *Scopus* e *Web of Science*. As palavras-chave utilizadas foram “formação de professores” e “Paulo Freire”. Palavras em inglês foram utilizadas para a busca, sendo necessária, na tradução, algumas delas similares utilizadas na língua inglesa, por exemplo, para “formação de professores” foi utilizado *teacher training*, *teacher training programs* e *teacher education programmes*.

O objetivo do artigo foi de identificar a produção científica sobre a temática da contribuição de Paulo Freire para a formação de professores. O levantamento inicial resultou em 65 artigos e, após a eliminação de duplicatas, restaram 49. Destes 49, fora realizada a leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos, sendo que ficaram 39 artigos com a abordagem sobre a

educação freireana e a formação de professores. Destes, fora realizada a leitura integral dos 10 (dez) primeiros trabalhos ordenados pelo método.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para ampliar e conhecer as discussões no campo de pesquisa da formação de professores e as contribuições de Paulo Freire, optou-se pela realização de uma revisão sistemática de literatura. Na Tabela 01 estão descritos os resultados obtidos na busca, em cada base de dados pesquisada e as palavras-chave utilizadas.

A busca dos artigos, a partir das combinações, ocorreu com base na seleção de dados, os quais demonstraram maior proximidade com a área de pesquisa foram: *Scielo*, *Science Direct*, *Scopus* e *Web of Science*.

Tabela 01: Quantidade de artigos

Palavras chave	Scopus	Science Direct	Web os Science	Scielo	Total
“Teacher training” AND “Paulo Freire”	15	1	27	16	59
“teacher training programs” AND “Paulo Freire”	0	0	0	0	0
“teacher education programmes” AND “Paulo Freire”	6	0	0	0	6
Total					65

Fonte: autoria própria (2021)

Alguns dos artigos foram indexados em mais de uma base de dados científicos, então se fez necessário

retirar os duplicados. Os números dos artigos captados, de acordo com as palavras-chave, estão expostos na Tabela 02.

Tabela 02: Resumo da RBS com as palavras-chave para este estudo

Número de artigo sem filtro	65
Número de artigos após verificação de duplicatas	49

Fonte: Autoria própria (2021)

O *Methodi Ordinatio* (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015) foi utilizado para estabelecer a classificação destes artigos. O referido método é estruturado em nove etapas, visando selecionar artigos de acordo com sua relevância científica. As etapas do *Methodi Ordinatio* são as seguintes:

1. Estabelecendo a intenção de pesquisa: Deve estar relacionada à linha de pesquisa na qual o pesquisador está vinculado e/ou seu objeto de pesquisa. Para esta pesquisa, a intenção foi identificar o que foi produzido pela comunidade acadêmica, sobre o tema da formação de professores para a educação de jovens e adultos, bem como as contribuições de Paulo Freire.
2. Pesquisa preliminar com as palavras-chave nas bases de dados: Constituiu-se em uma pesquisa preliminar exploratória com as palavras-chave nas bases de dados. As palavras-chave para esta investigação em inglês foram “escolhidas para delimitar o nicho da pesquisa. Nesta etapa é importante testar as palavras e seus bolearos. É necessário que o pesquisador trabalhe

com um gerenciador de referências como Mendeley ou Zotero, por exemplo.

3. Definição da combinação das palavras-chave e bases de dados: As bases escolhidas para esta coleta de dados foram: *Science Direct*, *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*. As palavras para esta pesquisa ficaram: formação de professores, onde foram utilizadas as seguintes palavras: “*Teacher Training*”, “*formation of teachers*”, “*teacher training programs*” e “*teacher educations programmes*” e a expressão “Paulo Freire”.
4. Busca final nas bases de dados: Realização da pesquisa definitiva nas bases de dados e fazer a coleta utilizando o gerenciador. A busca final nas bases citadas na etapa 3 trouxe um total de 65 artigos. Foi utilizado o *Mendeley* como gerenciador de referências para a coleta e armazenamento dos dados. A pesquisa não abrangeu uma delimitação temporal.
5. Procedimentos de filtragem: É importante usar as palavras-chave e os filtros de cada base de forma mais padronizada possível. Ainda, é preciso aplicar procedimentos de filtragem como: a) exclusão de trabalhos duplicados; b) leitura dos títulos com a intenção de eliminar os que não estão relacionados ao tema; c) conferir se são apenas artigos, pois livros e capítulos são descartados por não existir um fator de impacto para os mesmos.

6. Identificação do fator de impacto, do ano e número de citações: As fontes utilizadas para esta etapa foram o *Google Scholar*, para averiguar o número de citações e o site da base *Scopus* para encontrar os fatores de impacto: *CiteScore*, *SNIP* e *SJR*. Os artigos foram organizados em uma planilha na seguinte ordem de colunas: artigo, ano, número de citações e fatores de impacto.
7. Classificando os artigos utilizando o *InOrdinatio*: Nesta etapa aplicou-se a equação 
$$InOrdinatio = (IF / \sqrt{1,000}) + a * [10 - (ResearchYear - PublishYear)] + (\Sigma Ci)$$
. Onde IF é o fator de impacto, a é um fator de ponderação que varia de 1 a 10 a ser atribuído pelo pesquisador; *ResearchYear* é o ano em que a pesquisa foi desenvolvida; *PublishYear* é o ano em que o artigo foi publicado; e  $\Sigma Ci$  é o número de vezes que o artigo foi citado.
8. Localizando dos artigos em formato integral: Buscar os artigos completos através dos bancos de dados e sites dos periódicos onde foram publicados.
9. Leitura sistemática e análise dos artigos: A leitura completa foi realizada com 10 artigos onde os índices *InOrdinatio* foram os mais altos (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015).

Após a aplicação da fórmula para o cálculo do *In Ordinato*, foi realizada a leitura dos 10 primeiros artigos classificados pelo método. A partir destes dados, o prosseguimento da pesquisa fora descrever, brevemente, a ideia central de cada artigo, identificar seus objetivos, mostrar como as questões referentes à

formação de professores, e as contribuições de Paulo Freire foram tratadas. Este processo confere densidade à análise, no estabelecimento das relações, interfaces, limites e aberturas que o conjunto do material tratado pode oferecer à pesquisa.

## CLASSIFICAÇÃO E RESULTADOS

Os artigos encontrados (do total para esta etapa da pesquisa) foram, então, utilizados 10 (dez) para análise, conforme ordenação dada a partir da equação do *In Ordinatio*. Entre 10 (dez) selecionados, 7 (sete) foram publicados no ano de 2021, 1 (um) no ano de 2014 e 2 (dois) no ano de 2020. Conforme tabela 03.

Tabela 03: Artigos selecionados pelo *In Ordinatio*

	Artigo	Ano	<i>In Ordinatio</i>
1º	Freire, literacy and emancipatory gender learning.	2014	58
2º	Educação não formal: história e crítica de uma forma social	2021	50
3º	O canto dos pássaros egressos da licenciatura em educação do campo em ciências da natureza da UFRGS.	2021	50
4º	A tecnologia social na programação de um currículo crítico-transformador na educação em ciências.	2021	50
5º	A constituição do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias: A complexidade das obras de Paulo Freire	2021	50
6º	Is There a Nordic Freire? The Reception History of Freirian Ideas in Finland.	2021	50



7º	Digital technologies and ongoing teacher training: Continuity or insurgencies?	2021	50
8º	Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: Formação de professores/as e o ensino de Ciências.	2021	50
9º	The fórum-theatre as a didactic tool for the educational change	2020	47
10º	Historical reflections and theoretical considerations around distance and adult education	2020	47

Fonte: Autoria própria (2021).

Primeiro artigo obteve maior classificação no *In Ordinatio* foi “*Freire, literacy and emancipatory gender learning*”, do autor americano *Nelly P. Stromquist*. O autor faz uma crítica à alfabetização desenvolvida por Freire, apontando que, durante o processo de ensinamento em Angicos, não foram realizados pré-teste e pós-teste de alfabetização. Os professores eram “estudantes voluntários” e com pouco treinamento para realizar tais tarefas. O autor coloca o seguinte questionamento: uma pessoa alfabetizada pode trabalhar no processo de alfabetização de outras? Não seria necessário estudos e treinamento para isso?

*Stromquist* (2014) apresenta um projeto desenvolvido em Cuba, em 2000, com o uso de temas generativos, proposto também por Freire, porém com a classificação dos alunos em: (1) aqueles que nunca foram à escola e podem nem mesmo reconhecer as letras do alfabeto, (2) aqueles que frequentaram alguns anos da escola primária e se esqueceram muito (mas não tudo) do que aprenderam, (3) aqueles que frequentaram vários anos da escola primária, mas não desenvolveram uma alta competência de leitura, e (4) aqueles que não aprenderam ler devido a problemas de aprendizagem

e também o treinamento dos professores que fizeram parte do projeto.

O levantamento de questões, como o ensino de educação de adultos nos cursos de licenciatura, desmistifica que quem sabe ler e escrever, também, sabe ensinar a ler e escrever (STROMQUIST, 2014). A observação final foi que o método desenvolvido por Freire sofreu adaptações, algumas correções, porém, a ideia central sempre permaneceu. O artigo com maior pontuação não é o artigo mais recente, pois nesse método são analisados o fator de impacto da revista, como também o número de citação do artigo. O que apresenta como primeiro é um artigo do ano de 2014.

O artigo 2, Educação não formal: história e crítica de uma forma social, Catini (2021) realiza uma análise sobre a educação não formal no período que os militares estiveram à frente do poder no Brasil. Assim, o artigo fez um apontamento da educação popular que aconteceu no Brasil, antes dos militares no poder, depois com o estudo da instituição do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e uma terceira parte que analisa a “hegemonização dessa forma social na história da educação não formal, com o resumo de três modelos de educação para as classes populares, configurados por Brandão ao final da ditadura” (CATINI, 2021, p. 4).

A autora, na pesquisa, esclarece as diferenças entre educação formal e não formal e quando estuda os objetivos identifica facilmente essas diferenças. Além de demonstrar claramente que a educação popular proposta por Paulo Freire não pode ser considerada como educação não formal. Catini (2021, p. 6) destaca que:

Paulo Freire pensava o ascenso das lutas populares que estava em curso como processo de transitividade para uma sociedade democrática; sua simpatia à rebelião estava, em suas palavras, “somada a um profundo senso de responsabilidade” que devia passar “da rebelião em inserção”, experimentando a via democrática pela participação efetiva sobre a construção dos destinos de onde se está inserido: a escola, o bairro, a igreja, o sindicato, a empresa. [...]

Quando os militares entraram na direção do país, retiraram a formação das populações adultas que estavam sendo realizadas pelo método de alfabetização de Paulo Freire e iniciaram o Mobral, porém, com a intenção de alfabetizar também, mas somente alfabetizar, sem o desenvolvimento da consciência crítica da população. Catini (2021) relata na pesquisa a chamada para o ingresso no Mobral por meios como revista e jornais, para os empresários divulgarem entre seus funcionários. Mas como essa divulgação foi realizada não condiz como que uma instituição da área de educação séria faria.

Ajude o Mobral com segundas intenções. Todo analfabeto é pobre, consome pouco, compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações. Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes de sua cidade. A começar

pelo prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem de sua empresa de forma mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa. No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo. (MOBRAL, material de divulgação) (CATINI, 2021, p. 7).

Assim, durante a ditadura, na aplicação do MOBRAL os professores não tinham a vez para realizar o ensino, desenvolver alunos pensantes, pois tudo era supervisionado. Então, essa formação ficou debilitada, não somente em relação ao desenvolvimento de conteúdos com os alunos, como também ao desenvolvimento da formação dos professores na época.

O artigo 3, O canto dos pássaros egressos da licenciatura de educação do campo em ciências da natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi classificado em terceiro lugar no método *in ordinatio*. Foram realizadas entrevistas com alunos egressos do curso de licenciatura em educação do campo em ciências na natureza. Participaram 6 egressos e, cada um, recebeu o nome de um pássaro para omitir e não identificar o entrevistado.

O problema de pesquisa abordado foi: como a Educação do Campo dialoga com as Ciências da Natureza, na formação em nível de licenciatura, de educadores e educadoras? O artigo aborda sobre a Pedagogia da Alternância, onde o estudo acontece a partir de um currículo flexível. Existe o tempo em que os alunos estão na universidade e o tempo que estão na

comunidade, para a realização das atividades propostas, e para conhecer a realidade desta. A Pedagogia da Alternância é compreendida como mais que um método, uma forma de construção, de organização curricular e de relação entre a universidade e a comunidade (DALMOLIN e GARCIA, 2021). A pesquisa foi pautada em Freire (2020a; 2020b), o qual aborda sobre os objetivos da educação libertadora, como também, sobre os temas geradores (DALMOLIN e GARCIA, 2021).

O artigo 4, A tecnologia social na programação de um currículo crítico-transformador na educação em ciência, aborda a aplicação de uma tecnologia social, onde fora investigado o que era necessário na comunidade em que a escola estava inserida (tema gerador) e, a partir dessa investigação, levada à escola para estudo com as crianças. A tecnologia social, usada neste caso, foi a construção de uma maquete de fossa séptica ecológica, porque no bairro também estavam construindo. A fim de se chegar nesse consenso, houve a formação dos professores com base nos pressupostos freireanos, os quais propõe a formação de sujeitos críticos, balizada por valores distintos daqueles que os oprimem e os excluem da sociedade, com vista à ruptura de um modelo educacional hegemônico (ARCHANJO e GEHLEN, 2021).

O artigo 5, A constituição do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias: A complexidade das obras de Paulo Freire, das autoras Peloso e Paula (2021), retrata a análise dos livros freireanos: Política e Educação; Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis e Professora sim, tia não:

cartas a quem ousa ensinar, sob o aspecto da educação na infância. Nesses livros as autoras retratam que:

Nessa perspectiva, é possível percebermos, a partir de nossas leituras, as preocupações de Paulo Freire com a educação das crianças para que se constituam como protagonistas da história, pessoas curiosas, capazes de autoria, de autonomia, sujeitos da ação educativa, dentre outros aspectos. Essas preocupações são demarcadas ao longo da obra freiriana (PELOSO; PAULA, 2021, p. 5).

As considerações tecidas por Peloso e Paula (2021) constituem que os pressupostos das obras de Paulo Freire contribuem com outras significações da educação na infância, em especial a educação popular. Assim, as autoras concluem que as obras freireanas podem exercer um papel de grande contribuição para educação infantil:

Nesse sentido, sublinhamos que Freire afirmou, em sua obra, um processo educativo sustentado pela ação dialógica, pela apreciação dos contextos sóciohistóricos e pela valorização dos saberes, especialmente dos “saberes de experiências feitos” e, ainda, pelo compromisso com a transformação das realidades. Quando recriamos esses processos na educação das infâncias, afirmamos práticas que emancipam, que dão voz e sugerem a autonomia das crianças para que sejam autoras de suas histórias e signifiquem o seu estar no mundo (VELOSO; PAULA, 2021, p. 17).

O outro artigo dessa categoria foi o classificado na sexta posição, publicado na Finlândia, onde os autores realizaram uma revisão sistemática de literatura, acerca da pedagogia freireana no país. Delimitaram a pesquisa entre os anos 1970 a 2000, e trouxeram para a educação de adultos finlandesa em várias aplicações práticas da aprendizagem emancipatória.

Conceitos freireanos foram aplicados com o objetivo de uma aprendizagem inovadora e transformadora, com base na reflexão crítica e análise consciente das estruturas opressivas da sociedade, bem como pensamentos sobre experiências subjetivas. Fundamentado em investigação, ensino interativo e pedagogia dialógica no ensino escolar. Ao lado de John Dewey e Jean Piaget, Paulo Freire é um dos teóricos do século 20, cujo nome, professores e alunos na Finlândia mais frequentemente reconhecem.

Observou-se que tem dois artigos publicados fora do Brasil, em que os autores estudaram o método Paulo Freire, portanto, conhecem e conseguem descrever, aplicar e criticar o que foi desenvolvido pelo autor brasileiro.

O artigo 7, Tecnologias digitais e formação permanente de professores: continuidade ou insurgências?, das autoras Dias e Pesce (2021) o qual aborda sobre a formação de professores, sob a ótica da formação permanente, defendida por Paulo Freire, e coloca em evidência as tecnologias digitais, tão necessárias no momento de ensino remoto. Além da inserção da escola em seu tempo social e histórico.

Caberia à escola e aos sistemas escolares conviverem com as novas

formas de construção de subjetividades e outras mediatizadas pelos recursos midiáticos ancorados na análise crítica, necessária ao longo de todo o processo de reconstrução de saberes na ambiência da cibercultura (DIAS; PESCE, 2021, p.5).

A crítica ocorre com base na condução do ensino remoto pelas instituições de ensino, pela imposição aos professores – ao não realizar diálogos sobre como conduzir esse ensino –, levando em consideração as necessidades e particularidades de cada região, de cada instituição (DIAS e PESCE, 2021).

O artigo 8, Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: Formação de professores/as e o ensino de Ciências, objetivou uma reflexão do pensamento teórico e metodológico do educador brasileiro Paulo Freire, no âmbito da Educação do Campo e de suas contribuições para o processo de formação de professores de Ciências da Natureza. Os autores destacam o Movimento Nacional de Educação do Campo, o qual coloca o direito de acesso e permanência à educação superior, para docentes atuarem nessa área.

O curso de formação de professores do campo tem em sua base teórica a educação libertadora. Busca fortalecer os processos de autonomia e a formação humana crítica, negligenciada para essa população. Também se apropria de temas geradores, precedidos pela investigação temática e vivências com as comunidades locais e escolar, com intuito de aprender sobre a realidade e coletivo dessa população. Os conteúdos estudados se originam da realidade dos estudantes (PAULA; BARBOSA, 2021).



O artigo 9, *The forum-theatre as a didactic tool for the educational change*, dos autores Gomes e Hernando (2020), foi realizado em uma universidade da Espanha. O propósito do estudo, com os alunos da formação inicial, foi obter conhecimento (numa perspectiva crítica à realidade educacional) e analisar as relações de poder e estruturas de dominação, nos centros de ensino, como também, atuar para a transformação e desenvolvimento de uma educação justa e democrática.

O teatro-fórum, usado como análise da realidade social por meio da arte, fora utilizado nos estudos e as peças teatrais encenadas pelos alunos, com base no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. O entendimento sobre a pedagogia crítica surge quando os futuros professores começam a identificar as relações existentes entre a sala de aula e as condições educacionais, sociais, econômicas e políticas mais amplas, as quais influenciam e determinam a prática em sala de aula (GOMEZ; HERNANDO, 2020, p. 8).

O artigo de número 10, *Historical reflections and theoretical considerations around distance and adult education* (Reflexões históricas e considerações teóricas em torno da educação a distância e da educação de adultos), escrito por Meirelles (2020), aborda sobre a educação a distância e uma discussão sobre teóricos que estudam a educação de adultos. Dentre esses teóricos, apresenta-se Paulo Freire com os pressupostos da pedagogia crítica. “Tinha preocupação em desenvolver a formação político-crítica de seus “educandos”, termo usado por Freire para referir-se aos alunos” (MEIRELLES, 2020, p. 10).

Assim como desenvolver a criticidade, também, estava entre seus pressupostos desenvolver a autonomia,

criar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender como sujeito da sua própria história.

O grande legado que ele nos deixou é o de entender a educação como espaço de transformação social, que nos ajuda não só a ler a história, mas sermos também escritores da história. Esse caráter político, libertador, autônomo, conscientizador é o diferencial da metodologia de Paulo Freire dos demais métodos apresentados para EA (MEIRELLES, 2020, p. 12).

Os artigos analisados na classificação do *In Ordinatio* mostram a relevância e a atualidade dos pressupostos da concepção freireana de educação. As temáticas abordam desde a análise da aplicação na educação infantil até a educação de adultos. A concepção abrange todas as etapas da educação formal. Ainda com artigos tecendo críticas a educação de adultos que foi substituída a educação popular proposta por Paulo Freire.

Na análise realizada dos artigos selecionados pelas palavras-chave e, posteriormente, a aplicação da equação do *in ordinatio*, observa-se que, dos dez primeiros artigos, 7 artigos são do ano de 2021. A hipótese levantada é que este ano, por motivo das comemorações do centenário de nascimento de Paulo Freire, houve um aumento nas publicações referentes a seu nome.

Outro ponto analisado é que entre os 37 primeiros artigos (figura 1), o ano de publicação variou entre os anos de 2014 a 2021, lembrando que não foi estabelecido delimitação temporal durante a pesquisa, portanto, o *in ordinatio* apresentou publicações mais recentes para este estudo.

Figura 1: classificação pelo *in ordinatio*

	A	B	C	D
1				
2	19	2024	Journalistic Paulo Freire, literacy and emancipatory gender learning	18
3	21	2023	Journalistic Continuing teacher training for literacy in a literacy activation unit	18
4	31	2011	Journalistic Educação não formal: histórias e crítica de uma forma social	18
5	41	2011	Journalistic O CAMPO DOS PESQUISADORES DA LINGUAGEM EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DÉCADA DA MATURIDADE URBANA	18
6	51	2011	Journalistic A PRODUÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO DE UM CONTEXTO DE TENSÃO TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO EM DÉCADA	18
7	61	2011	Journalistic The construction of the human being from diverse contexts and experiences in infancy: The complexity of Paulo Freire's works (A construção do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias)	18
8	71	2011	Journalistic Is There a <i>Paulista</i> Freire? The location history of Freirean ideas in Finland	18
9	81	2011	Journalistic The unity in diversity in Paulo Freire: Advances for educational transformation (A unidade na diversidade em Paulo Freire: Avanços para a transformação educacional) [A unidade na diversidade em Paulo Freire: Avanços para a transformação educacional]	18
10	91	2011	Journalistic The work of Paulo Freire in times of pandemic: breaking dialogues about the challenges of education and teaching (A atuação de Paulo Freire em tempos de pandemia: Quebrando diálogos sobre os desafios da educação e do ensino)	18
11	101	2011	Journalistic Digital technologies and ongoing teacher training: Continuity or resurgence?	18
12	111	2011	Journalistic Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: Formação de professores e ensino de Ciências	18
13	121	2006	Journalistic THE OTHER FREIRE: A DIDACTIC TOOL FOR THE EDUCATIONAL FIELD	18
14	131	2005	Journalistic Historical reflections and theoretical considerations around distance and adult education	18
15	141	2005	Journalistic Composition, dialog and awareness in ELA: a study in the field of musical education	18
16	151	2005	Journalistic Challenging literacy in the human classroom	18
17	161	2000	Journalistic WINE CAN PAULO FREIRE'S TRAINING DO INDIAN TIMES? CURRENT PROBLEMS AROUND JABING AND SOME MODES OF CULTURE / STENIA IN BRAZIL AND ARGENTINA	18
18	171	2000	Journalistic The political formation of the pedagogy and the levels of consciousness in Freire	18
19	181	2000	Journalistic HUMAN EDUCATION AND TRANSFORMING PROBLEMS OF SOCIAL EDUCATION: ANTI-TECHNICAL IN THE FACE OF UTILITY CHALLENGES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION - EA	18
20	191	2000	Journalistic Formação permanente heinricha Educação de Jovens e Adultos: reinventando políticas e práticas no município de São Paulo	18
21	201	2000	Journalistic Dialogues between Paulo Freire and Milton Santos in the training of geography teachers	18
22	211	2000	Journalistic Atividades experimentais mediadas por tecnologia digital de informação e comunicação em transmissões em rede de sala de aula	18
23	221	2015	Journalistic Reading the world: Food literacy and the potential for food system transformation	18
24	231	2018	Journalistic Adult and permanent education in times of crisis: A didactic perspective based on Freire and Gelpi	18
25	241	2018	Journalistic A investigação temática na elaboração de um projeto político pedagógico humanizador	18
26	251	2018	Journalistic O ensino em Educação Profissional Técnica de nível médio: um olhar para o ensino em Educação	18
27	261	2018	Journalistic ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA FREIREANA: PROPOSTAS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DÉCADA	18
28	271	2015	Journalistic Africa's missing when empowerment is a purpose for adult literacy education? Bourdieu, Cae and the problem of accounting for power	18
29	281	2018	Journalistic ARTÍCULO - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM INVESTIGAÇÃO EM LÍNGUA ESCRITA - O CONHECIMENTO COMO INVESTIGAÇÃO	18
30	291	2013	Journalistic Training of early childhood teachers and the construction of democratic education: the Pro-Saber experience	18
31	301	2019	Journalistic Políticas de inclusão profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento	18
32	311	2019	Journalistic A importância da formação de docentes e educadores em nível superior: um olhar sobre o ensino, o conhecimento, o conhecimento, o conhecimento	18
33	321	2019	Journalistic ANALYSIS OF DIFFICULTIES EXISTING IN TEACHERS AND TEACHERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A DIDACTIC REVIEW	18
34	331	2019	Journalistic THE SUBJECTS OF THE DAILY SOCIAL EDUCATION: PEOPLE IN SITUATIONS OF SOCIAL VULNERABILITY	18
35	341	2019	Journalistic Learning democracy: reflections on participation and citizenship (Aprendendo democracia: reflexões sobre la participación y ciudadanía)	18
36	351	2018	Journalistic Paulo Freire, o método de educação de jovens e adultos no México	18
37	361	2018	Journalistic Avaliação de processos para a formação docente fundamentada na perspectiva dialógica-problemática sobre categorias de análise	18

Fonte: autoria própria (2021)

Com isso observou-se que a aplicação do método se fez interessante porque trouxe as publicações recentes em base de dados conceituadas sobre a temática delimitada neste estudo. E assim pode-se inferir que os dados obtidos são atuais e observa-se o quanto o tema sobre as contribuições de Paulo Freire são relevantes e atuais para a formação de professores em pleno século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os artigos referenciados pelo *In Ordinatio* e em busca da resposta do objetivo do artigo: identificar a produção científica sobre a temática da contribuição de Paulo Freire para a formação de professores, identificou que os artigos elencados pelo método são atuais, com a maioria da produção nos anos de 2021 e 2020. A hipótese levantada seria que por ser o ano de comemoração do centenário de seu nascimento

as publicações aumentaram, porém, os conteúdos abordados em cada pesquisa se mostra relevante e atual.

Os artigos trouxeram abordagens desde críticas a formação de trabalhadores realizada em Angicos por Paulo Freire e como esse método foi inspiração para o desenvolvimento de programas, a partir das palavras geradoras. Como também, análise das obras de Paulo Freire sob a perspectivas para os educadores que atuam com a educação infantil.

Além de artigo que abordou as tecnologias digitais, que são importantes no atual momento que está a vivenciar, a pandemia, o isolamento social e como os professores, por meio de formação permanente, defendida por Paulo Freire e colocou em evidência as tecnologias digitais, tão necessárias no momento de ensino remoto.

Areflexão realizada nesta pesquisa é que o educador brasileiro, Paulo Freire, conhecido mundialmente, em pleno século XXI, no meio de uma pandemia, traz em uma busca realizada em artigos em bases de dados pelo *Methodi Ordinatio* pesquisas atuais e relevantes para a formação de educadores. Seu método, sua fala, sua prática continua atual e mesmo com inúmeras críticas, continua sendo executada por inúmeros educadores que acreditam em seus pressupostos.

## **NOTA**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

- ARCHANJO, Miguel Guilhermino de; GEHLEN, Simoni Tormohlen. A tecnologia social na programação de um currículo crítico-transformador na educação em ciência. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, 2021.
- CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.
- DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira; GARCIA, Rosane Nunes. O canto dos pássaros egressos da licenciatura em educação do campo em ciências da natureza da UFRGS. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.
- FERREIRA, Samir Dessbesel. Educação popular, movimentos sociais e politicidade da educação em Paulo Freire. In: **Paulo Freire e a educação contemporânea**. Orgs: Jaime José Zitkoski, José Vicente Lima Robaina, Jeferson Rosa Soares. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
- FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- GOMEZ, Teresa Garcia; HERNANDO, Cesar de Vicente. The forum-theatre as a didactic tool for the educational change. **EDUCACION XXI**, v. 23, n. 1, p. 437-458, 2020. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
- MEIRELLES, Kelen. Historical reflections and theoretical considerations around distance and adult education. **Revista Edapeci- educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**. V. 20, Ed. 2, páginas 68-81. MAI-AGO 2020.
- PAGANI, Regina Neli; KOVALESKI, João Luiz; RESENDE, Luis Maurício. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. **Scientometrics**, v. 105, n. 3, p. 2109-2135, 2015.
- PAULA, Adalberto Penha; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: Formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116609, 2021.
- PELOSO, Franciele Clara; DE PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. A constituição do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias: a complexidade das obras de Paulo

Freire. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 16, p. 1-18, 2021.

-SILVADIAS, Maria José; PESCE, Lucila. Tecnologias digitais e formação permanente de professores: continuidade ou insurgências?. **Práxis educativa**, v. 16, p. 1-16, 2021.

- STROMQUIST, Nelly P. Freire, literacy and emancipatory gender learning. **International review of education**, v. 60, n. 4, p. 545-558, 2014.

- SUORANTA, Juha; TOMPERI, Tuukka. Existe um Freire nórdico? A História da Recepção das Ideias Freirianas na Finlândia, 2021.

# *Segunda Seção*

Conceitos e reflexões  
de Educação em

Paulo Freire

*Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentetude”.*

(FREIRE, 2003, p. 64).

## Capítulo 8

<https://doi.org/10.54176/ZHTM9730>

### **A OBRA DE PAULO FREIRE: um legado de ética e compromisso amoroso com a educação**

Nivaldo Aparecido Minervi (PRF/UFPR)

Noara Teófilo Klabunde (IFC/UFPR)

Guilherme Rapetti (UniPRF/UFPR)

Araci Asinelli-Luz (UFPR)

#### **COMO TUDO COMEÇOU**

Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo Freire como é conhecido no mundo, nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, Brasil. Portanto, um brasileiro e nordestino, reforçando o sentido e significado que sempre deu, ao longo de sua vida, à cultura e à educação popular, bem como ao fato de ter sido alfabetizado no quintal de casa, à sombra de uma mangueira. Embora oriundo de família de classe média, em decorrência da recessão de 1929, conheceu a fome e as agruras da vida, mas nunca teve sua educação negligenciada pelos seus pais, o que deve ter influenciado na sua leitura de mundo e opção pelo Direito (como formação) e a Educação (como projeto de vida). Aos 23 anos, em 1944, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, uma professora primária, com quem teve cinco filhos e cuja parceria foi fundamental para a pedagogia que a ele é delegada. O destaque à Elza está documentado no livro *Pedagogia da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz Educação*, de Nima Imaculada Spigolon, de 2016 (SPIGOLON, 2016; DIAS, 2017). Após a morte de Elza, casou-se, em 1987, com Ana Maria



Hasche, que passou a se chamar Ana Maria de Araújo Freire, Nita Freire, que primeiro com Freire, e depois sem ele, mantém viva a sua memória e obras, algumas lançadas após a sua morte.

Em momento específico da história política brasileira, em que uma vertente neoliberal e alinhada às ideias conservadoras, pouco ou nada democráticas, vinculada a pessoas com ideais totalitários, aos moldes militares que protagonizaram o período conhecido como ditadura militar no Brasil (1964-1985), Paulo Freire desponta, novamente, como o principal foco político, por sua influência pedagógica na concepção da educação brasileira e do mundo, mesmo tendo falecido em maio de 1997. Paulo Freire é o Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012), titulação sancionada em lei pela então Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff e o Ministro da Educação, Aluizio Mercadante, Lei 12612, de 13 de abril de 2012. Com a saída dos movimentos ditos de esquerda da gestão pública nacional, as diferentes políticas sociais vêm sofrendo ataques, retrocessos e perdas de investimentos. Neste processo, a educação, junto com a saúde e o meio ambiente, é uma área de desmonte. Tentou-se apresentar Paulo Freire como o vilão' da história, a ponto de, em 2019, um deputado federal do PSL do Ceará justificar que:

O modelo “freiriano” de educação é celebrado pela reversão, pela indisciplina, pela insubordinação do aluno perante o professor. A péssima situação da educação brasileira nos tempos modernos revela por si só os resultados catastróficos da adoção dessa plataforma esquerdista de ensino (BRASIL, 2019).

Então, o mesmo deputado propôs a revogação da lei que declara Paulo Freire Patrono da Educação brasileira no Projeto de Lei 1930/2019. A proposição estava sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões de Educação, Cultura e Constituição e Justiça e Cidadania e, felizmente, não foi homologada por divergências entre as diferentes comissões afetas ao procedimento.

Tal contexto (polêmica em torno do nome de Paulo Freire como a referência brasileira em Educação) resultou em momento profícuo de releitura, (re) descoberta e reflexão sobre Paulo Freire, sua obra, sua história e importância para o Brasil. Foi possível constatar que Paulo Freire era o terceiro autor mais citado no mundo, no campo das Ciências Humanas e Sociais (atrás de Tomaz Kuhn e Everett Rogers), segundo o Google Scholar, até 2019. A obra mais citada e conhecida mundialmente é *Pedagogia do Oprimido*, escrita ainda no exílio, primeiro em manuscrito, até ser editada. Além do mais, educadores no mundo inteiro, e instituições as mais diversas, desde 2020, iniciaram preparativos para homenagear o seu centenário. Não é possível negar a importância de Paulo Freire, com mais de trinta títulos de Doutor *Honoris Causa*, bem como o Prêmio UNESCO de Educação para a Paz, conquistado em 1986. O mundo todo o homenageia em seu centenário em setembro de 2021.

As ideias de Paulo Freire ganharam espaço central durante o ano em que se comemora o centenário de seu nascimento, não só por este motivo, mas, principalmente, em razão da pertinência de suas ideias na atualidade. Seus pensamentos, expressos em suas obras, representam um legado deixado por

ele que atravessa o tempo, mantém sua importância e atualidade fundamentando as discussões em várias áreas do conhecimento e principalmente no campo da educação no Brasil e no mundo, é importante reafirmar.

A formação de professores, por exemplo, encontra em suas obras subsídios para estabelecer seu compromisso com uma prática educativa ética, preocupada com a formação dos educandos, independentemente do nível de ensino, que faça frente aos discursos e práticas que manifestem a discriminação de raça, de gênero, de classe. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 17), Freire ressalta este compromisso com a ética e explica que “a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”, deixando claro que é preciso ir além do discurso para que estes percebam como o educador é coerente em sua prática, mesmo quando expõe sua visão crítica, por vezes antagônica a algum autor, e a necessidade de que a crítica venha embasada de respeito.

Igualmente é interessante verificar que na *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire refere-se aos saberes necessários à prática docente não só aos educadores progressistas, mas também aos educadores conservadores, demonstrando com tal afirmação a mesma ética permeada pelo respeito de que trata em sua obra. Entretanto há que se destacar que tais saberes assumem em sua obra caráter central de uma prática educativo-crítica ou progressista, onde o educando tem papel central na produção do saber. Portanto, o professor, desde sua formação, precisa ter clara essa premissa e estar convencido

de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

É evidente que sendo uma das principais premissas do pensamento freireano, a inter-relação entre aprender e ensinar, entre educador e educando, não é possível deixar de considerar que pensando desta forma não só o formador, seja ele professor, pedagogo, educador, docente, instrutor, tem a ensinar, mas também o educando, tratando-se aqui de uma relação dialógica entre quem aprende e quem ensina. Assim, não existe o ensinar sem o aprender, pois foi ao longo do tempo que “mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar”, de forma que o “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (id. ib., p. 26). Logo, o aprender ganha centralidade e leva à compreensão de que “não há docência sem discência” (id. ib., p.23).

Tal premissa, de que “não há docência sem discência”, pode ser representada de forma evidente se a pandemia causada pela COVID-19 for tomada como exemplo, pois esta impediu que muitos estudantes tivessem acesso ao seu direito à educação, uma vez que por inúmeros fatores, tais como condição social, biológicas, emocionais, condições das redes de ensino, da própria escola e dos professores, deixaram de frequentar as aulas, reforçando aquilo que Paulo Freire ensina e leva a refletir: se não há docência sem discência, o que foi feito para que os estudantes pudessem voltar à escola e pudessem fazer parte deste momento como

sujeitos do processo educativo? Não é possível exercer a docência se não for pensado no alcance daqueles que se encontram à margem do processo educativo. Neste contexto adverso mais uma vez é possível encontrar pertinência nas palavras de Freire (id. ib., p. 136), pois

sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Com o objetivo de enaltecer o legado deixado por Paulo Freire, um conjunto de obras foi analisado, utilizando a Mineração de Texto (MT) como técnica analítica para destacar as temáticas, conceitos e categorias disponíveis para, cada vez mais, reavivar a pertinência da obra de Freire como necessária para a compreensão de sua pedagogia, para além da escola, uma pedagogia para a vida e a partir dela. Desde sua experiência com a alfabetização de adultos, a criação dos temas geradores, defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, para que faça sentido e dê significado a cada opção na vida. Educação como política e como prática de liberdade.

## **CONSTRUINDO A EXPLICAÇÃO ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO**

O uso de programas de computadores para apoiar as pesquisas qualitativas tem sido cada vez mais frequente. Entretanto, destaca-se que mesmo que os avanços tecnológicos tenham facilitado a análise e interpretação dos dados, o *software* é apenas uma ferramenta (FLICK, 2009) e a descrição de seu uso é necessária para demonstrar que mais do que mencionar sua utilização é fundamental deixar claro os caminhos percorridos pelos autores durante a pesquisa, uma vez que o *software* apoia, mas quem realiza a análise, de fato, é o pesquisador.

### **Conhecendo o IRaMuTeQ**

Quantidades crescentes de textos digitalizados estão disponíveis para pesquisa (ANTONS et al., 2020; SALVIATI, 2017) e são utilizados para a produção de conhecimento por meio da Mineração de Texto em documentos (HOFFMANN; ALVAREZ; MARTÍ-LAHERA, 2020). Mas o que é Mineração de Texto (MT) ou *Text Mining* (TM)? TM é também conhecido como *Intelligent Text Analysis* (ITA), *Text Data Mining* (TDM) ou *Knowledge-Discovery in Text* (KDT) e geralmente se refere ao processo de extrair conhecimentos não triviais de texto não estruturado (FERREIRA-MELLO et al., 2019).

Neste cenário, surge um aplicativo gratuito para a realização da análise textual, o *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ), desenvolvido por Pierre Ratinaud, junto ao *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS) da Universidade de Toulouse,

e lançado ano de 2008 (CAMARGO; JUSTO, 2013). O *software* IRaMuTeQ utiliza o *software* R e é desenvolvido em linguagem Python (CAMARGO; JUSTO, 2018, 2013; FERNANDES, 2016). As análises estatísticas textuais estão erigidas no algorítmico *Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE) (SOUSA et al., 2009), permitindo a recuperação do contexto em que as palavras ocorreram, popularizando o IRaMuTeQ entre pesquisadores (RAMOS; LIMA; ROSA, 2018), em especial em educação (HOFFMANN; ALVAREZ; MARTÍ-LAHERA, 2020; LARRUZEA-URKIXO; RAMÍREZ; MONDRAGÓN, 2021; TINTI; BARBOSA; LOPES, 2021); saúde (CARLONI; SANTOS; BORGES, 2021; LARRUZEA-URKIXO; RAMÍREZ; MONDRAGÓN, 2020; MENDES et al., 2020; VUCICEVIC; SHUMAKOVA, 2020); em enfermagem (MAGALHÃES et al., 2021; MENEZES; NOVAES, 2020; ROCHA et al., 2021; SANTOS et al., 2021a; SOARES et al., 2020), e sustentabilidade e meio ambiente (SANTOS et al., 2021b; SANTOS; NASCIMENTO; REGIS, 2019). No IRaMuTeQ é possível escolher entre lematizar ou não os dados. Lematização

[...] é o ato de deflexionar as palavras de mesma origem e sentido para determinar seu lema e poder trabalhar melhor o foco do discurso como, por exemplo, as palavras tivera, tens, tido, tive, teria pertencem ao mesmo lema que é a palavra ter (FERNANDES, 2019, p. 18).

Conforme Salviati (2017), o IRaMuTeQ basicamente faz uso de banco de dados nominado de *corpus* textual. Trata-se de “[...] um conjunto de textos

construídos pelo pesquisador e que forma o objeto de análise” (SALVIATI, 2017, p. 10). Por exemplo, a letra de uma música é uma unidade de texto, um documento. O conjunto de letras musicais de um compositor específico formam um *corpus*. Da mesma forma que um conjunto de artigos e textos publicados, receitas de bolo, entrevistas transcritas, entre outros, poderia ser um *corpus* de análise. Nesta pesquisa este *corpus* é formado por um conjunto de obras de Paulo Freire. Se fossem analisadas obras de diferentes autores, um conjunto de *corpus* textuais estaria disponível para a análise e seria denominado de *corpora*. O *corpus* textual composto pelas obras de Paulo Freire foi codificado de acordo com a necessidade de preparação de dados para uso no IRaMuTeQ, conforme descrito nos demais tópicos.

### **O que é Análise de Correspondência (AC) no IRaMuTeQ?**

De acordo com a pesquisa pelos termos de busca “correspondence analysis” e “IRaMuTeQ” na plataforma SCOPUS, obtivemos 6 documentos: sobre análise de livros didáticos de química (OLIVEIRA; CANTANHEDE; CANTANHEDE, 2020), sobre Gestão Social no universo de acadêmicos Brasileiros (OLIVEIRA-RIBEIRO; CHIM-MIKI; MACHADO, 2021), sobre a psilocibina, substância encontrada principalmente em cogumelos (BIENEMANN et al., 2020), fazendo uma análise lexicográfica ao mapear periódicos sobre o tema farmácia (MENDES et al., 2019), sobre representações sociais, sobre eutanásia entre estudantes de direito e medicina (SANTOS; MORAIS; ALÉSSIO, 2019), e



sobre análise de conteúdo, analisando definições de assentamentos precários e favelas e suas implicações nos dados populacionais (QUEIROZ FILHO, 2015). Estes artigos lidam com aplicação, dentre outras técnicas estatísticas, da AC. Mas o que é AC?

### **Análise Fatorial de Correspondência (AFC)**

A AC é uma abordagem para escalonar múltiplas dimensões “[...] no sentido de que utiliza dados não métricos cruzados para criar mapas perceptuais que podem posicionar as categorias de todas as variáveis em um único mapa” (HAIR et al., 2009, p. 511). A AC cria mapas conceituais em um passo único, em que as variáveis e objetos são representadas simultaneamente com base na associação de variáveis e objetos.

No IRaMuTeQ a AC é realizada por meio da AFC, considerando a frequência de palavras e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas (SALVIATI, 2017). A AFC permite verificar correlações entre grupos, bem como visualizar as relações de atração e de afastamento entre os elementos do campo representacional acerca de determinado objeto, e na aplicação aqui descrita, os objetos são livros de Paulo Freire analisados e as palavras por ele utilizadas.

### **O que é Dendrograma e Nuvens de Palavras?**

Dendrograma é uma representação gráfica bidimensional (gráfico de árvore) dos resultados colhidos de um procedimento hierárquico em que os objetos são colocados em um eixo, e no outro eixo são postos os passos do procedimento hierárquico (HAIR

et al., 2009). O dendrograma mostra graficamente como os agrupamentos são combinados em cada passo do processo até que todos estejam contidos em uma única organização. Procedimentos hierárquicos de agrupamentos envolvem a divisão ou combinação de objetos em agrupamentos. Uma vantagem de usar análise de agrupamento é que seus resultados podem ser úteis na relação geral entre as variáveis (JOLLIFFE; ALLEN; CHRISTIE, 1989). As Nuvens de Palavras agrupam as palavras e as organizam graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente representativa de uma coleção de objetos (CUI et al., 2010).

### **E Análise de Agrupamentos (AA)?**

A AA produz um conjunto exclusivo de categorias ou agrupamentos aninhados, emparelhando sequencialmente variáveis, e, no caso da MT, palavras. Em cada etapa, começando com a matriz de correlação, todos os agrupamentos e variáveis não agrupadas são testados em todos os pares possíveis, e aquele par que produz a maior intercorrelação média dentro do agrupamento decidindo, ou não, por um novo agrupamento (BRIDGES JR, 1966). Dendrogramas e mapas conceituais são utilizados para visualização dos agrupamentos no IRaMuTeQ (FERNANDES, 2016).

### **E por fim, Medida de similaridade (MS)**

Conforme Hair et al (2009), a correspondência ou associação de dois objetos é chamada de similaridade. Pode ser compreendida como sendo uma medida de associação com coeficiente de correlação positivo, e,

quanto mais positivo, mais similar. O Outra maneira de obtenção da similaridade é por meio da proximidade entre cada par de objeto, onde a medida de distância ou diferença é empregada, de tal forma que as menores distâncias ou diferenças representam as maiores similaridades.

Por fim, acrescenta-se aos elementos utilizados nesta pesquisa que para formar o *corpus* analisado foram utilizadas 16 obras de Paulo Freire, disponíveis *on-line* para acesso e leitura dos autores, conforme expresso na QUADRO 1:

QUADRO 1 – CONJUNTO DE LIVROS QUE FORMAM O *CORPUS* TEXTUAL PARA A MINERAÇÃO DE TEXTO

REFERÊNCIA	TÍTULO	CODIFICAÇÃO
(FREIRE, 1967)	Educação como Prática da Liberdade	*EDUC_PRAT_LIBERDADE
(FREIRE, 1997)	Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar	*PROF_SIM_TIA_NAO
(FREIRE, 1989a)	Educadores de rua, uma abordagem crítica – Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua	*EDUC_RUA
(FREIRE, 1996)	Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa	*PEDAG_AUTONOMIA
(FREIRE, 2001a)	Carta de Paulo Freire aos professores	*CARTA_PROFESSORES
(FREIRE, 2014a)	Extensão ou Comunicação	*EXTENSAO_COMUNICACAO
(FREIRE, 2014b)	Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos	*ACAO_CULT_LIBERDADE
(FREIRE, 2001b)	Política e Educação	*POLITICA_EDUC
(FREIRE, 1987)	Pedagogia do Oprimido	*PEDAG_OPRIMIDO
(SHOR, FREIRE, 1986)	Medo e Ousadia: o cotidiano do professor	*MEDO_OUSADIA

(FREIRE, 1978)	Cartas a Guiné-Bissau	*CARTA_GUINE_BISSAU
(GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995)	Pedagogia: Diálogo e Conflito	*PEDAG_GIA_CONFLITO
(FREIRE, 1989b)	A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	*A_IMPORT_ATO_LER
(FREIRE, 1992)	Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido	*PEDAG_ESPERANCA
(FREIRE, 2000)	Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos	*PEDAG_INDIGNACAO
(FREIRE; FAUNDEZ, 1985)	Por uma Pedagogia da Pergunta	*PEDAG_PERGUNTA

FONTE: Elaborado por Minervi, Klabunde, Rapetti e Asinelli-Luz (2021).

Após a escolha das obras, foram realizados ainda os seguintes passos:

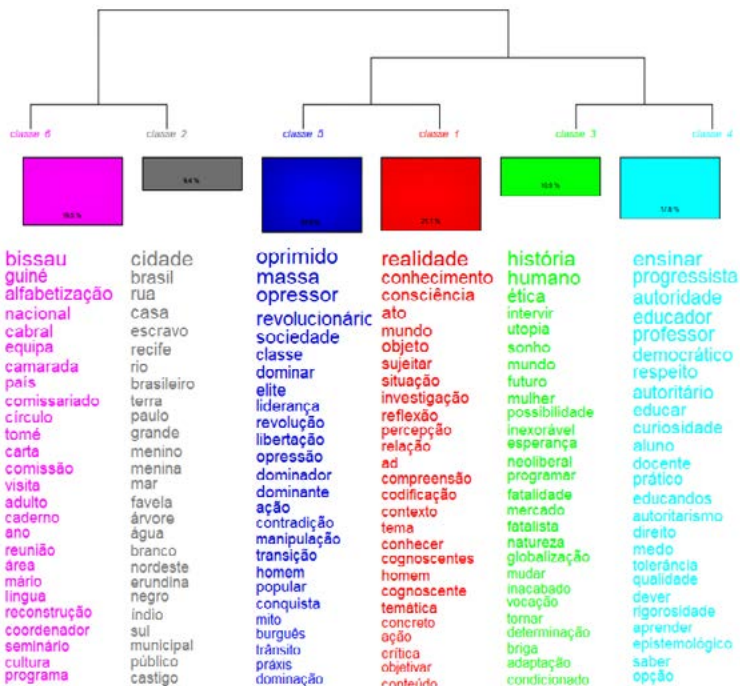
- Formatação dos dados no formato exigido pelo IRaMuTeQ;
- Limpeza dos dados, lematização, tratamento e eliminação de termos considerados irrelevantes para a análise;
- As aplicações da AFC seguiram os valores padrão do IRaMuTeQ;
- Análise de similitude com as 65 palavras de maior frequência, utilizando como *score* a “*cooccurrence*”, e como apresentação “*graphopt*”, com formação de comunidades e halo pela medida “*edge.betweenness.community*”;
- Análise e discussão dos resultados por meio de grafos de similitude, dendrogramas e mapas conceituais.

Contudo, durante a etapa de análise e discussão os passos seguidos foram mais livres, permitindo maior uso da sensibilidade para interpretação das dimensões latentes, possibilitando a construção do conhecimento de forma narrativa a partir das representações obtidas. São feitas comparações com a literatura apurada, classificando e analisando palavras, livros e as relações entre eles estabelecidas.

## **ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS**

A FIGURA 1 é um dendrograma que apresenta a partição do *corpus* e a indicação do tamanho de cada classe em relação ao *corpus*. Esta figura é uma forma de representação da AFC e retorna 6 classes distintas. Existem dois agrupamentos maiores, sendo o primeiro formado pelas classes 2 e 6, e o segundo pelas classes 1, 3, 4 e 5. A classe 6 mostra a alfabetização de adultos no contexto da Guiné-Bissau, os círculos de cultura, e a figura de Mario Cabral, o camarada. A classe 2 remonta ao Brasil, ao povo brasileiro, consubstanciado nas palavras “índio”, “favela”, “nordeste”, “escravo”, “recife”, “casa”, entre outras. O outro agrupamento se subdivide em outros dois grupos menores, as classes 5 e 1, e as classes 3 e 4. A classe 5 apresenta uma questão social, com palavras como “oprimido”, “opressor”, “massa” etc. Apresenta-se nesta classe a face política de Paulo Freire e sua preocupação com justiça social. A classe 1 se justapõe à classe 5, ao colocar questões ontológicas como “realidade”, epistemológicas como “conhecimento” e “conhecer”. Se a classe 1 denuncia a opressão dos desfavorecidos, a classe 5

busca a consciência, reflexão, percepção do mundo. O agrupamento das classes 3 e 4 também se completam. A classe 3 fala de ética, história humana, intervenção, utopia, sonho e possibilidade. A classe 4 remete a uma visão de ensino progressista, da autoridade do educador, do respeito, do “democrático”.



FONTE: Elaborada por Minervi, Klabunde, Rapetti e Asinelli-Luz (2021).

Observa-se que as classes 1, 3, 4 e 5, que constituem um agrupamento, contemplam aspectos/conceitos/concepções que são exaustivamente apresentadas nas obras de Paulo Freire sem, no entanto, serem repetitivas, dado o foco atribuído a cada uma. As classes 2 e 6 permitem entre tantas possíveis reflexões, uma em especial, um dos pilares fundantes da Pedagogia de

Freire, se é que é possível reunir tantas contribuições em uma só possibilidade pedagógica. Refere-se ao conhecimento e significado que Paulo Freire dá ao contexto, ao cotidiano, o respeito à cultura, a relação com os ambientes naturais e modificados, às pessoas, à organização social. A classe 2 em sua aproximação com a classe 6, apresenta ao novo, Guiné-Bissau, o seu lugar de fala. Ou seja, explicita que, embora o que se busque seja o mesmo resultado, a **alfabetização**, a **dinâmica deva ser validada em outras culturas, o círculo de cultura**; os aprendizes estejam em ciclo vital semelhante ao de Angicos, **adultos trabalhadores**, a liderança e as características locais é que devem dar o tom de como o processo de alfabetização será efetivado. Este fato provoca uma outra reflexão, indo ao encontro do que Freire tantas vezes reafirmou: a não criação de um método, mas sim um caminho que pode e deve ser reorganizado, modificado, complementado por outras possibilidades, adiantando o SER mais e o inédito viável, comentados em obras posteriores.

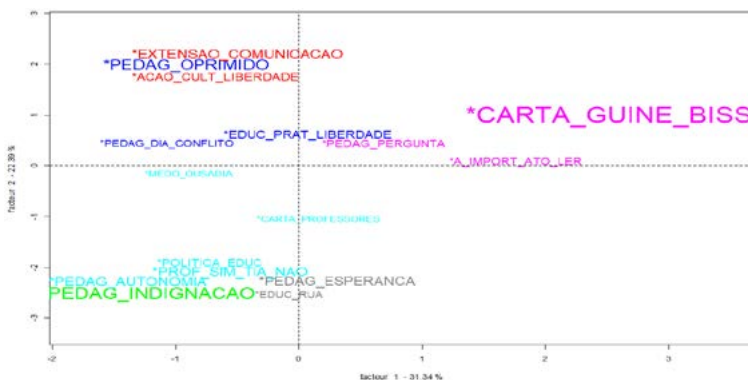
A FIGURA 2 mostra a classificação dos livros analisados nas classes contidas na FIGURA 1. Existem dois eixos, fatores ou dimensões de variabilidade, que explicam os dados. O fator 1 com 31.34% e fator 2 com 22.39%, que juntos explicam 53.73% da variabilidade dos dados. As cores na FIGURA 2 são as mesmas das classes na FIGURA 1. Assim, a obra *Cartas a Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978), é a obra mais representativa e pertence à classe 6. Juntam-se na classe 6 as obras *Por uma Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e *A Importância do Ato de Ler* (FREIRE, 1989a). O mesmo raciocínio vale para as demais classes. Na classe 2 está presente a *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a*

*Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1992) e *Educadores de rua, uma abordagem crítica – Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua* (FREIRE, 1989b).

Uma discussão possível sobre a relação entre as FIGURA 1 e 2, mostra o sentido e significado que Paulo Freire dá à alfabetização e à compreensão de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Ler o mundo exige problematizá-lo, compreendê-lo politicamente, vislumbrar as relações que nele ocorrem e porque ocorrem. O processo é dialógico. Ao afirmar que “a compreensão do texto a ser alcançado por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 8), Freire reafirma não só as questões dialógicas com o(s) outro(s), mas o diálogo consigo próprio e com o mundo. Portanto, ler o mundo e ler a palavra são exercícios de poder. E o poder é sempre político, não é neutro. Desta forma, as obras reafirmam a dimensão política da educação. As obras que compõem a classe 2 constituem um conjunto de reflexões importantes para compreender a educação como direito e como caminho para sair de uma situação de submissão à palavra opressora que reforça a desigualdade social porque classifica, segrega, oprime, escraviza. São obras politizadoras, por isto educadoras. Obras mobilizadoras do fazer transformador, como afirma Freire “Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, e desvela as possibilidades, não importa os obstáculos [...]” (1992, p.14).



FIGURA 2 – AFC DOS LIVROS ANALISADOS DE PAULO FREIRE CLASSIFICADOS NAS CLASSES

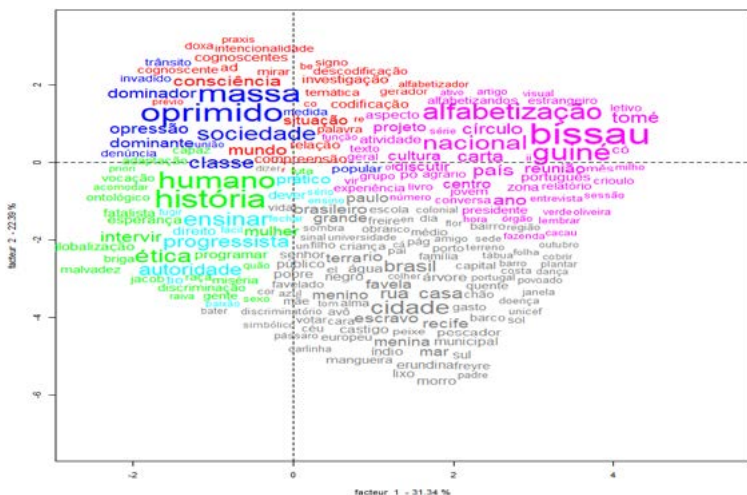


FONTE: Elaborada por Minervi, Klabunde, Rapetti e Asinelli-Luz (2021).

Outra forma de visualização dos constructos que estão sendo estudados/discutidos é por meio da análise da FIGURA 3, pois trata-se de uma sobreposição de cores e classes em relação a FIGURA 2, mas com foco nas palavras e suas relações com agrupamentos. A riqueza de possibilidades de interpretações e reflexões sobre classe, palavras e livros surge como algo aparentemente óbvio depois da representação no Mapa Conceitual da FIGURA 3, mas não antes. Por exemplo, na classe 5 estão as obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967) e *Pedagogia: Diálogo e Conflito* (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995). Percebe-se que estas obras se complementam na representação latente de uma “denúncia” de uma “sociedade” com uma “massa de oprimidos”. A “denúncia” contida na classe 5, é complementada na classe 1 com os livros freireanos *Extensão ou Comunicação* (FREIRE, 2014a) e *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (FREIRE, 2014b). São obras que remetem a questão da consciência, do conhecimento e realidade

como catalizadores da “denúncia” contida na classe 5. Estas análises são importantes para se pensar a formação da docência, em qualquer área do conhecimento. Docência que terá sob sua responsabilidade o desenvolvimento humano, seja na escolarização, seja na vida profissional. O conjunto de obras desvela a dimensão epistemológica como necessária para a compreensão histórica do ser e seu contínuo e aberto processo de formação humana no e com o mundo. Um constante devir. A ignorância, a opressão, desumanizam. Assim, a educação propõe e oportuniza a superação da opressão. Em suas primeiras palavras, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire escreve, referindo-se ao educador “radical”, intencionalmente sujeito histórico, conhecedor da realidade para melhor agir sobre ela, transformando-a. “Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos” (1987, p.28). O conjunto de obras reflete a intencionalidade da Educação como prática da liberdade.

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO POR NUVEM DE PALAVRAS DA AFC POR CLASSES



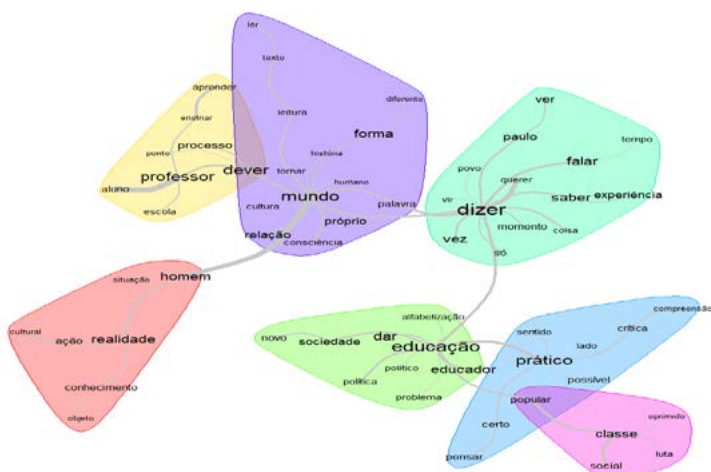
FONTE: Elaborada por Minervi, Klabunde, Rapetti e Asinelli-Luz (2021).

A classe 3 possui a obra *Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000) conforme FIGURA 2 e possui um enlace com questões ontológicas do humano. A classe 4 possui o maior número de obras analisadas classificadas neste agrupamento: *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 1997), *Política e Educação* (FREIRE, 2001b), *Carta de Paulo Freire aos professores* (FREIRE, 2001a) e *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (SHOR; FREIRE, 1986).

A AFC também está sendo apresentada na Nuvem de Palavras (FIGURA 3). Observa-se que as palavras trazem em si o próprio significado, também expresso, muitas vezes, no título da obra, como se revelam as palavras **oprimido** e **Guiné-Bissau**, duas das obras bastante citadas e referenciais. Outras palavras destacadas, “alfabetização”, “humano”, “sociedade”,

“círculos”, “história”, “autoridade”, “massa”, algumas das quais já comentadas em outras figuras são termos ou conceitos explicativos da concepção ética, coletiva, que condicionam a práxis pedagógica presente na Pedagogia Freireana. Outra forma de compreender a dispersão das palavras e colher possibilidades de reflexão sobre as obras analisadas é feita por meio da análise de similitude, que mensura um possível caminho de possibilidades entre as palavras.

FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DA SIMILITUDE DAS PALAVRAS DAS OBRAS ANALISADAS



FONTE: Elaborada por Minervi, Klabunde, Rapetti e Asinelli-Luz (2021).

A FIGURA 4 resume os dados de forma peculiar. Como é uma técnica distinta da AFC, as cores não têm relação com os agrupamentos das figuras anteriores. Se a análise iniciar pela palavra “professor” e seguindo os possíveis caminhos, pode-se traçar uma narrativa, conforme segue: “O Professor, ou aluno, ou escola”, (primeiro agrupamento), “tem o mundo, a cultura, a história de forma diferente, a leitura e a própria

consciência” (segundo agrupamento). Existe uma bifurcação de saída deste agrupamento, com as palavras “relação” e o “mundo”. Seguindo pela palavra relação, então volta-se para um agrupamento sobre a “situação do homem e a realidade, como objeto de conhecimento e ação cultural” (terceiro agrupamento). Seguindo pela palavra mundo e chegando ao próximo agrupamento, chega-se em “dizer, falar, ver e saber a experiência, momento de vir ou a vez do povo, segundo Paulo” (quarto agrupamento). O próximo agrupamento representa a educação, a alfabetização, uma abordagem política do problema de uma nova sociedade” (quinto agrupamento). Todavia, essa educação ou “pensar, tem sentido prático, possível, certo, crítico, compreensível” (sexto agrupamento). O derradeiro agrupamento, fala da “classe social oprimida e da luta popular” (sétimo agrupamento). Vislumbra-se uma série de possibilidades de leituras, análises e relações. Mas é importante destacar que em todas as possíveis ligações o caminho evidencia a educação como política, o mundo como contexto global, o saber da experiência como necessário para a leitura de mundo.

## **FECHANDO ESTE DIÁLOGO PARA PROVOCAR OUTRO**

A análise apresentada neste capítulo teve como objetivo visitar um conjunto de obras de Paulo Freire com o auxílio de um *software* que possibilitou estabelecer um panorama de sua produção por meio da leitura da palavra. Entretanto, e assim como Paulo Freire ressaltava, antes é preciso ler o mundo, por isso cria-se aqui uma analogia para ressaltar que o

uso da tecnologia não substitui o trabalho árduo de interpretação realizado pelos pesquisadores. É papel dos pesquisadores a análise minuciosa e atribuição do grau de importância aos dados gerados. Por exemplo, destacar que os ensinamentos de Paulo Freire estiveram sempre imbricados com a construção da cidadania. Dessa forma, torna-se impossível dissociar a política do fazer educação. É o que Freire denominava politicidade da educação (FREIRE, 2008).

Assim como a Paulo Freire foi necessário relembrar momentos de sua experiência para escrever cada uma de suas obras, em cada um dos autores/das autoras deste capítulo, há uma memória viva que os reuniu em torno deste texto para refletir e dialogar com e em Freire. Um encontro em um caminho comum, de construção permanente, movidos pela “curiosidade epistemológica” necessária à produção do conhecimento vinculado a um programa de pós-graduação em Educação, o PPGE/UFPR. Comprometidos com a formação humana e profissional da docência, em diferentes lugares, cientes da inseparabilidade entre o ser, o conhecer, o sentir e o fazer ético, atribuem importância à imersão realizada na obra de Paulo Freire para que suas trajetórias possam seguir os ensinamentos por ele deixados, cientes do compromisso ético que precisa permear a vida.

Com a pandemia da COVID 19, os sistemas de governos, as políticas ambientais e de saúde vieram à tona e os modelos educacionais ganharam força na discussão mundial. Não foi diferente com o Brasil. Paulo Freire reaparece com força total, mobilizando movimentos de prós e contras, de amor e ódio. Também por isto, os autores/as autoras se mobilizaram a marcar

neste texto o amor pela educação, pela transformação, pela inclusão e libertação sempre presentes no pensamento freireano.

## REFERÊNCIAS

ANTONS, D.; GRÜNWARD, E.; CICHY, P.; SALGE, T. O. The application of text mining methods in innovation research: current state, evolution patterns, and development priorities. **R&D Management**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 329–351, 2020.

BIENEMANN, B.; RUSCHEL, N. S.; CAMPOS, M. L.; NEGREIROS, M. A.; MOGRABI, D. C. Self-reported negative outcomes of psilocybin users: A quantitative textual analysis. **PLoS ONE**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 1.930, de 02 de abril de 2019. Autor Heitor Freire. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 02 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2196336>>

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 16 abr. 2012. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm)>

BRIDGES JR, C. C. Hierarchical cluster analysis. **Psychological reports**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 851–854, 1966.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. **Universidade Federal de Santa Catarina Brasil [internet]. [Santa Catarina]: UFSC**, 2018.

\_\_\_\_\_. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARLONI, P. R. R. F. R.; SANTOS, A. C. D.; BORGES, F. A. Students' perception of nurses' role in primary health care: Integrative review. **Revista Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 35, 2021

CUI, W.; WU, Y.; LIU, S.; WEI, F.; ZHOU, M. X.; QU, H.. Context preserving dynamic word cloud visualization. *In*: 2010 IEEE PACIFIC VISUALIZATION SYMPOSIUM (PACIFICVIS) 2010.

DIAS, F.C. Pedagogia da convivência: Elza Freire. Uma vida que faz educação. Resenha. **E-MOSAICOS**, v. 6, n.13, dez, 2017.

FERNANDES, B. **Manual Iramuteq**. 2016 Disponível em <[https://www.academia.edu/9312034/Manual\\_Iramuteq](https://www.academia.edu/9312034/Manual_Iramuteq)>

FERNANDES, I. A. T. Iramuteq: um software para análises estatísticas qualitativas em corpus textuais. 2019. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estatística) - Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERREIRA-MELLO, R.; ANDRÉ, M.; PINHEIRO, A.; COSTA, E.; ROMERO, C. Text mining in education. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. e1332, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica - alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: UNICEF, 1989a.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989b.

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

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

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001a.

\_\_\_\_\_. Política e educação. 3. ed. **Coleção Questões da nossa época**, n. 23, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural**: Para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.



FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1995.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. [S.l.]: Bookman Editora, 2009.

HOFFMANN, Y. T.; ALVAREZ, E. B.; MARTÍ-LAHERA, Y. Textual analysis with iramuteq of recent research in the history of mathematics education in brazil: An example of digital humanities. **Investigacion Bibliotecologica**, [S. l.], v. 34, n. 84, p. 103-133, 2020.

JOLLIFFE, I. T.; ALLEN, O. B.; CHRISTIE, B. R. Comparison of variety means using cluster analysis and dendrograms. **Experimental Agriculture**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 259-269, 1989.

LARRUZEA-URKIXO, N.; RAMÍREZ, O. C.; MONDRAGÓN, N. I. Education degree students dealing with university tasks: Emotion and cognition [El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: Emoción y cognición]. **Educacion XX1**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 197-220, 2020.

\_\_\_\_\_. Cognitive and emotional interpretation of the EHEA by students on the Bachelor Degree of Primary Education of the Faculty of Education of UPV/EHU. **Profesorado**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 307-326, 2021.

MAGALHÃES, B. D. C.; SILVA, C. F.; FILHO, J. A. D. S.; PINTO, A. G. A.; MAIA, E. R.; LOPES, M. D. S. V.; ALBUQUERQUE, G. A. How is Violence Themed in Nursing Education? Curricular Components in Northeastern Brazil. **Journal of Interpersonal Violence**, [S. l.], 2021.

MENDES, A. M.; TONIN, F. S.; BUZZI, M. F.; PONTAROLO, R.; FERNANDEZ-LLIMOS, F. Mapping pharmacy journals: A lexicographic analysis. **Research in social and Administrative Pharmacy**, [S. l.], v. 15, n. 12, p. 1464-1471, 2019.

MENDES, I. A. C.; VENTURA, C. A. A.; QUEIROZ, A. A. F. L. N.; DE SOUSA, Á. F. L. Global health education programs in the Americas: A scoping review. **Annals of Global Health**, [S. l.], v. 86, n. 1, 2020.

MENEZES, K. R.; NOVAES, M. R. C. G. Professional training and autonomy of nursing teachers in the qualification of higher education in nursing. **Revista brasileira de enfermagem**, [S. l.], v. 73, n. 5, p. e20190543, 2020.

OLIVEIRA-RIBEIRO, R.; CHIM-MIKI, A. F.; MACHADO, P. A. Assumptions of social management in the brazilian perspective: A

parallel with international approaches. **BAR - Brazilian Administration Review**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, M. B. C. De; CANTANHEDE, L. B.; CANTANHEDE, S. C. da Silva. Investigating approaches between scientific divulgation texts and chemistry teaching books [Investigando aproximações entre textos de divulgação científica e livros didáticos de química]. **Investigacoes em Ensino de Ciencias**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 601-615, 2020.

QUEIROZ FILHO, A. P. The definitions of slums and favelas and its implication on population data: A content analysis approach [As definições de assentamentos precários e favelas e suas implicações nos dados populacionais: abordagem da análise de conteúdo]. *Urbe*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 340-353, 2015.

RAMOS, M. G.; LIMA, V. M. R.; ROSA, M. P. A. Contribuições do software IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. **CIAIQ2018**, [S. l.], v. 1, 2018.

ROCHA, M. W.; OLIVEIRA, A. B.; ARAÚJO, D. F.; QUEIROZ, A. B. A.; PAES, G. O. Safe intra-hospital care in context of vulnerability to socio-environmental disasters: implications for nursing. **Revista brasileira de enfermagem**, [S. l.], v. 74, n. 1, p. e20190223, 2021.

SALVIATI, M. E. **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina. 2017. Disponível em < <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>

SANTOS, I. J. L. D.; OLIVEIRA, A. L. C. Branco De; BRITO, M. A.; COSTA, G. R. Da; SILVA, J. S. E.; FERNANDES, M. A. Nursing care in the neonatal intensive care unit from the perspective of nurses [Atención de enfermería en la unidad de cuidado intensivo neonatal desde la perspectiva de las enfermeras]. **Revista Cubana de Enfermería**, [S. l.], v. 37, n. 2, 2021a.

SANTOS, J. L. F.; MORAIS, E. R. C. De; ALÉSSIO, R. L. S. Social representations on euthanasia between students of law and medicine: A comparative analysis [Representações sociais sobre eutanásia entre estudantes de direito e medicina: Uma análise comparativa] [Representaciones sociales sobre eutanasia entre est. **Trends in Psychology**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 805-818, 2019.

SANTOS, M. C.; MADUREIRA, L.; BRAGA, A. A.; MARQUES, C. P. Virtual communities of practice and sustainability of aquaculture in the Brazilian Amazon. The case of the online social network WhatsApp “Peixe de Rondônia” [Comunidades de prática digitais e sustentabilidade da aqüicultura na Amazônia brasileira. O caso. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, [S. l.], v. 59, n. 1, p. 1-20, 2021b.

SANTOS, T. B. D.; NASCIMENTO, A. P. B.; REGIS, M. De Mora. Green areas and quality of life: Use and environment perception of an urban park in São Paulo city, Brazil. **Revista de Gestao Ambiental e Sustentabilidade**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 361-385, 2019

SOARES, S. S. S.; CARVALHO, E. C.; VARELLA, T. C. M. M. L. Y.; ANDRADE, K. B. S.; SOUZA, T. D. O.; SOUZA, N. V. D. O. Brazilian nursing in the fight against the infodemic during the covid-19 pandemic. **Cogitare Enfermagem**, [S. l.], v. 25, p. 1-11, 2020.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

SOUSA, E. dos S.; RODRIGUES, M. A. dos S.; ROCHA, F. E. de C.; MARTINS, C. \intia R. Guia de utilização do software Alceste: uma ferramenta de análise lexical aplicada à interpretação de discursos de atores na agricultura. **Embrapa Cerrados-Documentos (INFOTECA-E)**, [S. l.], 2009.

SPIGOLON, N. I. **Pedagogia da convivência**: Elza Freire - uma vida que faz educação. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

TINTI, D. D. S.; BARBOSA, G. C.; LOPES, C. E. The IRAMUTEQ software and the analysis of autobiographical narratives in the field of Mathematics Education [O software IRAMUTEQ e a Análise de Narrativas (Auto)biográficas no Campo da Educação Matemática]. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, [S. l.], v. 35, n. 69, p. 479- 496, 2021.

VUCICEVIC, B.; SHUMAKOVA, N. B. Intellectual Development of Elementary Schoolchildren and Their Performance on the Vygotsky-Sakharov Method. **Cultural-Historical Psychology**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 63-71, 2020.

## Capítulo 9

<https://doi.org/10.54176/OLDT9514>

# **A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO, LIBERDADE, DEMOCRACIA E CIDADANIA**

Fabiane Lopes de Oliveira (FE/UFG)

Maria José Pereira de Oliveira Dias (DEI/CEPAE/UFG)

## **INTRODUÇÃO**

Este texto intenta apresentar a importância da vida e obra de Paulo Freire, suscitando uma significativa reflexão para que homens e mulheres sejam de fato inseridos, por meio da educação, em uma sociedade que lhes proporcionem a liberdade para serem e agirem de forma cidadã e democrática.

A contribuição desta proposta investigativa será por meio da ampliação do conceito e da vivência acerca da educação libertadora, que vai ao encontro com a possibilidade da participação social que seja embasada nos princípios da cidadania e democracia como elementos essenciais na vida das pessoas, contrapondo aos aspectos que limitam a inclusão de homens e mulheres, jovens e infâncias em espaços educativos e sociais, na mais variada natureza nas dimensões públicas, laica e de qualidade socialmente referenciada.

O método apropriado para o desenvolvimento deste artigo está aportado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Contudo, vale destacar que o processo de pesquisa demanda analisar o objeto a partir da sua realidade concreta, não na superficialidade, mas especialmente a partir de estudos

que aprofundem ao interior da estrutura dinâmica dele, ou seja, compreendendo a essência do que lhe for apresentado e desvelando as contradições existentes nesse contexto.

O materialismo histórico-dialético, “possibilita revelar o real, buscando no movimento temporal histórico a constituição dos seres e de suas significações, ainda que as condições sejam determinadas, ou seja, escolhidas pelos homens” (CARNEIRO; MESQUITA; AFONSO, 2017, p. 65).

Neste caminho investigativo, a pesquisa foi estruturada em dois momentos distintos. O primeiro, trata-se da necessidade de apresentar a importância da vida e obra de Paulo Freire, como reflexão e inspiração aos homens e mulheres em suas trajetórias de formação humana. O segundo momento, problematiza acerca da educação como prática da liberdade, preconizada por Freire, como um dos caminhos para a inclusão e emancipação dos sujeitos.

## **VAMOS “FREIREAR”? A TRAJETÓRIA POLÍTICA E PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE**

Sem dúvida, Paulo Freire foi um dos maiores militantes político-pedagógicos que o Brasil teve nos últimos cem anos. Como diz o pesquisador Prof. Dr. José Luiz Ferreira (Universidade Federal de Campina Grande/PB - UFCG), Freire orgulhosamente é considerado o terceiro autor mais citado do mundo, isto significa que a sua contribuição intelectual é para

além de um método. Notadamente, é uma teoria filosófica, epistemológica, política e extrapola a escola (FERREIRA, 2021).

Em todas as suas obras, Freire não deixava de mencionar que era preciso desenvolver uma educação para contribuir na formação de homens e mulheres a serviço deles mesmos, para se libertarem das mazelas sociais. Por isso, propôs um processo de constituição educativa visando a emancipação política e social. Se tornou insubstituível por despertar tanta gente, propondo uma ruptura do sistema de dominação imposto na sociedade. Além disso, desenvolveu toda uma obra que orienta a humanidade à generosidade e altruísmo.

Paulo Freire teve contato direto com filhos de operários. Passou muitas dificuldades na infância, mas contou com o apoio fundamental da sua família para estudar. Lecionou gramática e fez Direito. Trabalhou no SESI, onde teve contato muito próximo com os trabalhadores, através do desenvolvimento de cursos de extensão (FREIRE, 2017).

Na década de 60, em Angicos-RN, começou uma revolução no processo da educação, com a presença de universitários e voluntários. Esse projeto piloto de educação se transformou em “Programa Nacional de Alfabetização” no governo do Presidente João Goulart e fez parte da “Campanha de Educação Popular – Ceplar” (FILHO, 2021, p. 244).

Ainda na década de 60, com o golpe militar, Freire foi exilado por temer um confronto de ideais. No Chile, ficou 5 anos, mas logo foi para a África ministrar um curso na Tanzânia. Trabalhou com

a reforma agrária e escreveu a sua primeira obra - “Educação como Prática da Liberdade”. Depois, 1968 escreveu o livro “Pedagogia do Oprimido”, bem como a obra - “Cartas a Guiné Bissau”. Entretanto, uma das mais importantes obras foi a “Pedagogia da Autonomia” pela necessidade de aprofundar as questões discutidas no primeiro livro - “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2011, pág.38).

Nota-se que Freire (2017) não gostava de escrever sobre ele, queria dialogar com os outros e desejava profundas transformações sociais. Fez uma crítica ao formalismo mecanicista, ou seja, a educação tradicional. Esclareceu que:

Recusando qualquer interpretação mecanicista da História, recuso igualmente a idealista. A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todopoderíssimo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas (FREIRE, 2017, p. 70).

Freire (2017), tinha interesse em saber como os indivíduos aprendem, se desenvolvem e agem no contexto social a partir da educação. Defendia uma base teórica a partir de três categorias de trabalho. A primeira diz respeito ao processo de investigação temática, descobrir o que o indivíduo sabe, visto que, era preciso conhecer melhor o que sabe, para conhecer o que não sabe. A segunda preocupa-se em descobrir o significado das coisas e dos temas problematizados, desse modo, o educando é incentivado a se apropriar

do conhecimento em sua totalidade, visto que codifica e decodifica o processo de tematização.

Por fim, a terceira, se dá a partir da problematização, do ato de descobrir o significado, do momento da conscientização e da concepção libertadora do conhecimento, que leva ao engajamento e ao compromisso dos saberes, não apenas à contemplação das ideias. Para ele,

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (FREIRE, 2017, p. 64).

Freire (2017) defendia uma educação que partisse da leitura do mundo, isto significa que a palavra é a essência do método e serve para aproximar o indivíduo do mundo, elementos necessários para autoconstrução do conhecimento epistemológico, pois o interesse e a curiosidade precedem os demais conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Considerava como fundamental a necessidade de compartilhar com o outro, propondo o diálogo como uma das formas importantes de trocas significativas de conhecimento entre os sujeitos.

Por fim, Freire (2017) argumentava em defesa de uma ação educativa coletiva, transformadora, em prol da construção e reconstrução do mundo. Por isso, conseqüentemente, a sua contribuição epistemológica não pode ser considerada como apenas uma técnica, uma vez que nos propõe uma educação para além dos métodos impostos socialmente.



Para ele, o conhecimento tem uma função libertadora, concomitante, uma educação como prática da liberdade não pode ser desenvolvida fora do contexto do educando, uma vez que precisa privilegiar suas experiências de vida cotidiana. Freire (2020) defendia que a educação deve ser dialógica. E, sendo a investigação dialógica, necessariamente deve-se expandir à totalidade da educação. Apesar disso, não deixou de destacar que,

[...] O diálogo entre os diferentes, também, se impõe para que, assim, possamos *contradizer*, com possibilidades de vitória, os antagônicos. O que não podemos fazer é transformar uma divergência adjetiva em substantiva. Promover um desacordo conciliável a um obstáculo intransponível. É tratarmo-nos entre *esquerdas* como se estivéssemos entre esquerda e direita: fazendo *pactos* entre nós em lugar de aprofundar o diálogo necessário (FREIRE, 2020, p. 24).

A teoria freireana é de respeito profundo da identidade do outro, a favor dos excluídos socialmente. É uma perspectiva que considera o aprendiz como sujeito que precisa ser respeitado em sua própria identidade, caso contrário dificilmente aprenderá.

Moacir Gadotti (1997), estudioso de Paulo Freire, conviveu com ele por muitos anos. Com base nos estudos freireanos, compreende que aprendemos ao longo da história, somos inacabados e continuaremos aprendendo. Ressalta que aprender não é acumular conhecimento, dados ou fatos históricos, porque tudo isso será superado. O importante é aprender a pensar

e não reproduzir. Só aprendemos quando aquilo fizer parte de nosso projeto de vida.

A escola prolonga esse projeto, torna prazeroso. Por isso, o educador é um profissional do sentido, visto que orienta, ajuda, organiza o processo de ensino-aprendizagem e contribui para que o aprendiz ande autonomamente.

Para Gadotti (1997), a escola de Paulo Freire é cidadã, para e pela cidadania, sobretudo, participa continuamente da construção de uma sociedade. A escola contribui para o exercício da cidadania plena, fundamentada na construção real. Por isso a pedagogia da esperança é oposta à pedagogia da exclusão, isto é, incentiva os alunos a buscarem o conhecimento para além do currículo escolar imposto burocraticamente.

Segundo o autor, o conhecimento não é só histórico, tão somente epistemológico pelo fato de estar articulado por uma linguagem. Portanto, a pedagogia freireana é dialógica e revolucionária, uma vez que, considera a consciência como um ato político, ideológico, histórico e o conhecimento entranhado na existência humana.

Paulo Freire (2011) buscava em sua luta política, a liberdade e a emancipação social dos homens e das mulheres, como forma de desvelar o poder e enfrentamento da condição opressora imposta pela sociedade, que cria modos operantes de permanência da condição de sujeitos oprimidos.

Logo, o conhecimento é um dos principais elementos na construção educativa e na prática da liberdade efetiva. Portanto, para Freire (2011), se a educação opressora não serve para construir o caminho

de libertação do sujeito oprimido e serve para aliená-lo, mantê-lo em seu poder, é pela educação libertadora que homens e mulheres vão construir progressivamente seus caminhos e diante de suas práticas sociais seguirão destinos diferentes em suas vidas.

A pedagogia freireana é libertadora e acaba por contribuir na libertação bilateral, uma vez que oprimido e opressor se libertam ao mesmo tempo. Os opressores também são sujeitos da desumanização. Assim, o sujeito oprimido deve libertar a si mesmo e aos opressores também. O poder constituído pelo oprimido será suficiente para libertar-se deste contexto contraditório?

A partir dessa compreensão, as reflexões estabelecidas pelo oprimido ampliam o sentido de criar suas próprias conclusões, na medida em que se apropria do conhecimento no processo de desenvolvimento e compreende a sua importância nesse meio social (FREIRE, 2011).

A educação contribui na construção histórica da humanidade, “a pedagogia é antropologia”, por isso, o homem necessariamente precisa se ver na história. É nesse processo de assimilação do que se vivencia cotidianamente que o aprendizado será significativo aos sujeitos e, concomitantemente, o desenvolvimento se realizará de forma integral (FREIRE, 2011, pág.18).

É importante entender que o domínio das palavras e a conscientização leva o homem a transformação interior e a prática social. O contexto social só será humanizado quando juntos os homens se unirem no mesmo sentido de transformação, crescimento intelectual e cultural, traçando objetivos para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Considerar a democracia

é pensar na igualdade, pois não pode haver diferença de tratamento entre os sujeitos. Essa construção histórica de uma sociedade regida pelos sujeitos em comunidade é chamada de conscientização política.

A ação consciente no meio em que vivem torna a educação consciente e, portanto, uma educação política. Essa interação permite que homens e mulheres desenvolvam capacidades de transformação do meio, e, isto só possível pela liberdade de pensar e integrar-se como parte da história constituída pelo processo de construção humana.

Desse modo, a educação não pode fazer tudo sozinha, ou seja, por ela mesma, mas pode contribuir significativamente para melhorar a sociedade, visto que favorece na construção da justiça social (FREIRE, 2011).

Cabe mencionar que conhecer a si mesmo é uma ferramenta primordial da conquista de liberdade do homem oprimido. O contexto histórico do sujeito é parte fundamental dos estudos de Paulo Freire e a história não pode ser desprezada, porque faz parte da construção humana o sujeito se perceber como importante no meio social. Consequentemente, o mundo só é humanizado por meio da construção e conscientização humana.

A compreensão do homem como sendo um sujeito sociocultural, define a sua prática da liberdade. Libertar-se é conscientizar-se de que, sendo um indivíduo historicamente cultural, torna-se um ser responsável pelo âmbito social em que vive (FREIRE, 2011).

A humanização ou desumanização são possibilidades de reconhecimento do homem compreender que não está pronto e acabado, precisa conhecer o universo das coisas, da natureza, da

linguagem, da sociedade, da política, e outras formas de construção social. Mesmo oprimido, explorado, injustiçado, violentado injustamente pela classe dominante da sociedade, que não é igualitária por natureza, essa humanização é aguardada pelos sujeitos e poderá ser efetivada por meio da liberdade do oprimido.

Freire (2011) destacou que a falsa generosidade é uma questão que gera a falsa caridade por parte do opressor, que tem sempre a intenção de permanecer oprimindo. Portanto, a verdadeira generosidade está em romper as mazelas sociais por meio da educação, conscientização e efetivo conhecimento.

Ferreira (2021), em uma palestra proferida virtualmente no Canal da Universidade Federal de Campina Grande/PB, acentua que “homens/mulheres são seres humanos e a educação freireana se baseia nessa humanidade”.

O professor como um profissional da educação, precisa compreender a sua função como mediador e interlocutor no avanço e desenvolvimento dos sujeitos em contexto de aprendizagens. Além disso, precisa compreender a sua função social como condição indispensável à sua prática pedagógica, aliada ao conhecimento científico.

## **EDUCAÇÃO COMO UM ATO POLÍTICO**

Paulo Freire é dotado com uma visão crítica e reflexiva, transpassa as paredes das instituições de ensino e leva aqueles que se envolvem em sua escrita a

caminhos que ligam o ensino às suas vidas, pois acabam contextualizando o que fazem com sua vivência.

Na visão de Freire, é possível ter, na educação, um lampejo de esperança, de sonho possível, do sentido como o que se tem em um caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer.

No Brasil, o professor é desvalorizado e, muitas vezes, não há o esclarecimento do real trabalho do pedagogo na educação, que vai muito além do alfabetizar. Quando se questiona o que é ser professor, temos como resposta que os professores possuem as armas necessárias para transformar o mundo e as pessoas, possibilitando que se alcance um mundo mais justo e melhor.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1997), afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 49). Nesse processo, faz-se presente a troca de conhecimentos, o que facilita as relações humanas, tornando os processos educativos mais interessantes e despertando nas pessoas o desejo de aprender. A reflexão é um processo que faz parte desse amadurecimento do olhar e da reflexão e, portanto, da tomada de consciência, proposto por Freire.

A visão acerca do sonho de Paulo Freire sobre a educação, é de buscar o perfil de um educador emancipador, defendendo uma educação libertadora. “Uma educação sem esperança não é educação” (GADOTTI, 2003, p. 70), pois a educação, por si, é a esperança da construção de um mundo melhor.

Algumas inquietações suscitam nesse momento histórico e atual em que vivemos, no que diz respeito ao questionar e excluir o debate político da educação,

em que se sugere que ser ideologicamente neutro é uma prerrogativa e que ser questionador é se colocar de forma contrária ao *status quo*.

A educação como ato político, propagada por Paulo Freire e quem o lê e vislumbra na sua proposta algo que se aproxima de uma realidade social necessária e urgente para a transformação da sociedade é algo que por si só causa os rompantes de acusações das mais variadas. Contudo é a partir desse olhar que se combate os retrocessos e os ataques que diariamente a educação vem sofrendo, no sentido que emancipar as pessoas, sobretudo àquelas oriundas das classes menos favorecidas, é algo que causa indignação por parte de uma elite e de uma classe média que não consegue absorver que todos têm direito à educação de qualidade, pública e laica.

A negação do debate na educação, além de ser um retrocesso, fere os direitos adquiridos, promulgados na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seus artigos 205 e 206 que são “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”. Posicionamento politicamente neutro, fere o papel enquanto educador, pois este precisa ajudar o educando/sujeito a encontrar um caminho no processo de libertação social e intelectual, construído por meio de reflexões e debates, com a oportunidade de pensamentos divergentes.

Não há neutralidade na educação. É preciso garantir uma pedagogia libertadora, onde todos tenham acesso ao conhecimento e sejam valorizados e reconhecidos enquanto parte da sociedade.

À luz do pensamento de Paulo Freire, pode-se fazer uma análise das raízes e desdobramentos da desigualdade, autoritarismo, preconceitos, determinismos e toda a historicidade do Brasil, desde a época colonial. Assim, compreendemos não apenas a pavimentação que nos conduziu a atual condição do país, mas também formas concretas de revertermos essa mesma situação.

Freire em todo o momento de sua proposta nega o pré-determinismo e argumenta que o futuro vai acontecer, quando afirma que o futuro “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E que é mudando o presente que a gente fabrica o futuro. Por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.” (FREIRE, 1991, p. 90). Mais do que nunca nesses tempos da sociedade brasileira, em tempos de crises temos que ir em busca de possibilidades.

Neste sentido, Paulo Freire se refere, extemporaneamente, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), à problemática enfrentada nas salas de aulas, intitulada por ele como sendo educação bancária. Para Freire (2005) a educação bancária reflete um modelo de ensino que despeja informações descontextualizadas aos alunos, sem contextualização com os fatores decorrentes da realidade social. O depósito é realizado aos educandos por meio de informações soltas, que não possibilitam um interesse destes aos conteúdos aplicados no âmbito escolar. E o professor é um depositário de informações.

A educação bancária, onde o professor deposita o conhecimento e o aluno apenas a recebe, sem reflexões, sem questionamentos, reforça a ideologia do opressor



e da divisão de classes, onde alguns nasceram para serem sujeitos e detentores do saber e outros objetos. A educação que Paulo Freire classifica como libertadora precisa ser dialógica, problematizadora e reforçar no educando o ato de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo.

A luta dos oprimidos, como movimento de humanização, inseridos em um contexto histórico, na busca do resgate à dignidade e humanidades roubadas, precisa ser constante, permanente, tendo como ponto de partida a humanidade, a existência nos mais diversos e complexos ambientes sociais complexos, numa geografia coletiva, no enfrentamento das diferentes formas de opressão presentes na realidade.

Freire nos alerta para que observemos que Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Todos educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. (Paulo Freire, 1998)

Paulo Freire entendia que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade haveria de ser uma educação crítica e criticizadora; uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica.

Entendia que seria necessária uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Uma educação que o colocasse em diálogo constante com o outro, que o predispuesse a constantes

revisões, pois a democracia implica mudança. Os regimes democráticos são flexíveis, inquietos, por isso mesmo devem corresponder aos homens desse regime maior flexibilidade de consciência. Uma educação conscientizadora contribuiria, na aprendizagem da democracia, com a própria existência desta. Daí a necessidade de uma educação corajosa.

A democracia e a educação democrática se fundam ambas na crença no homem; na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas: os problemas de seu país, do seu continente e do mundo, de seu trabalho e da própria democracia.

Desta forma, um profissional da educação necessita refletir constantemente sobre a sua atuação pedagógica, mas também acerca de sua ação social. A reflexão contribui também para a integração da teoria com a prática. E avança, vai além, extrapola, na medida em que provoca uma mudança de postura, de comportamento, ponto de vista, ação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guisa de conclusões, o intuito desta contribuição no ano do centenário de Paulo Freire, foi o de demonstrar que a Educação é uma das instituições fundamentais para o combate a uma postura de subserviência de uma sociedade que não consegue pensar por si mesma.

Quando há obstáculos e/ou questões escusas para tornar os cidadãos sujeitos críticos e reflexivos de sua realidade e esperançosos de mudanças necessárias para a sua condição, a sociedade sofre com estagnação

e conformidade, dando margem para que oportunistas sociais, políticos e adjacentes a manipulem.

Paulo Freire nos deixou um legado não só na educação, mas na sociedade, em que em tempos antidemocráticos e de retrocessos sociais é preciso que sejam lembrados, relidos e inseridos na nossa prática. Inserir os mais vulneráveis na sociedade é um trabalho árduo e considerado por alguns como algo difícil.

Contudo, acolher, estimular o pensamento crítico e reflexivo e ampliar a participação social são de suma importância para que a sociedade esteja cada vez mais sendo transformada, gerando não só conhecimento, modelo de boas práticas, mas sim buscando refletir sobre a experiência de tomada de consciência do processo de emancipação do sujeito.

Logo, a reflexão não pode ser individual, ela precisa ser coletiva. O ato reflexivo não ocorre de imediato, no individualismo, ela é um processo de construção coletiva a partir da experiência prática proposta e vivenciada na e para a sociedade.

Desta forma, pode-se inferir que a reflexão surge da apropriação do espaço construído e faz dele um ambiente transformador, no qual os profissionais, sobretudo os da educação, possam ser os protagonistas, emanando presença e dinamismo, a ponto de contagiar os demais atores do espaço educativo.

Neste sentido, a construção de novos olhares e conhecimentos estão presentes nas articulações feitas entre educador e educandos. E ela precisa ser independente da esfera educativa, para que se incentive a reflexão. A reflexão desconstrói verdades absolutas e

revela a visão de mundo que podemos adquirir de acordo com o aprofundamento daquilo que aprendemos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica. *In*: PAIVA, Wilson Alves de Paiva. **Reflexões sobre o método.** Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, José Luiz. **Paulo Freire: mais do que um método, uma filosofia!** GIDs UFCCG, 23 de setembro de 2021. Disponível em: < [\(907\) Paulo Freire: mais do que um método, uma filosofia! - YouTube](#)>. Acesso em: 23 de set./2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 17ª edição.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina [recurso eletrônico]: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia, Não: cartas a quem ousa ensinar.** . 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire.** Revista da Faculdade de Educação [online]. 1997, v. 23, n. 1-2, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>>. Acesso 26 de set 2021.

SOUSA, Cidoval Morais de Sousa (Coord). Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar. *In*: FILHO, José Benjamim Pereira. **Professora Doralice, a quem ousou ensinar.** Campina Grande: EDUEPB, 2021, P. 244.

## Capítulo 10

<https://doi.org/10.54176/PPEK5696>

**POR UMA DECLARAÇÃO COSMOPOLITA DO  
“SER MAIS”:  
uma compreensão decolonial dos direitos  
humanos a partir de boaventura de Sousa  
Santos e Paulo Freire**

Juliano Peroza (IFPR)

Ana Eloisa Pires Celis (IFPR)

**Introdução**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa, no plano internacional, um marco no processo civilizatório, dada sua importância normativa para aqueles e aquelas que lutam contra todas as formas de injustiças. Todavia, nos últimos anos, estes direitos têm sido objeto de intensa depreciação ideológica com as seguintes expressões: “Direitos humanos é para defender vagabundo”; “Direitos humanos para humanos direitos”; “Paulo Freire e Direitos Humanos são coisas de doutrinação esquerdista”, etc. Enfim, uma infinidade de impropérios que emergiram neste cenário obscurantista para atacar e descaracterizar a legitimidade, tanto do pensamento educacional do patrono da educação brasileira, quanto o potencial humanista contidos os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nesta disputa ideológica, de um lado há aqueles que superestimam os Direitos Humanos, tratando-os de forma intocável, como se fossem “cláusula pétrea”, e de outro há aqueles que os banalizam, e rechaçam

seu simbolismo histórico na luta contra o preconceito, o totalitarismo, e toda forma de violência que dizima e inferioriza milhares de homens, mulheres e crianças no mundo todo.

Para aprofundar o debate, no intuito de delimitar uma compreensão mais aprofundada sobre significado dos Direitos Humanos para a emancipação humana, fomos provocados pelas reflexões de Boaventura Sousa Santos, o qual realiza uma crítica ao caráter eurocêntrico e iluminista da sua pretensa universalidade. Sua Sociologia das Ausências demonstra como um discurso produz silenciamento e invisibilidades, ou seja, a pretensão universalista dos Direitos Humanos comporta uma linguagem hegemônica da dignidade humana, que, por sua vez, também é uma forma de silenciar as inúmeras formas de luta por dignidade, caracterizadas por múltiplas marcas culturais e históricas.

Por isso, dividiremos a exposição de nossa reflexão em três momentos. O primeiro se refere a uma aproximação crítica sobre a extensão e os limites desta visão universalizante dos Direitos Humanos, na qual reconhecemos sua importância histórica, porém apontamos os problemas que surgem quando se trata responder aos anseios por dignidade provenientes de inúmeras formas de opressão. No segundo momento continuaremos a análise no sentido de realizar uma convergência entre o pensamento do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire, respectivamente com a Sociologia das Ausências e a Pedagogia Libertadora, a fim de aproximarmos dois referenciais indispensáveis ao pensamento decolonial, no sentido de realizarmos a denúncia à visão hegemônica

que perpetua a dominação, e também de anúncio da possibilidade de uma construção contra-hegemônica de DH, a partir da situação dos oprimidos, e das múltiplas formas de resistência que estes encontram para preservar-se no mundo. Por fim, no terceiro momento, nos apoiamos na noção de “cosmopolitismo subalterno” de Boaventura de Souza Santos para postular a necessidade de uma declaração de direitos contra-hegemônica, a qual nos apoiamos no pensamento de Paulo Freire para chamar de “Declaração Cosmopolita do ser mais”.

Esta Declaração Cosmopolita do Ser Mais pretende superar o universalismo abstrato de uma noção de Direitos Humanos ainda fortemente influenciada pelo espírito da modernidade eurocêntrica. O cosmopolitismo subalterno compreende a noção de processualidade, construção permanente, o qual é expressão do movimento de grupos no mundo todo que lutam diuturnamente pelo direito de reconhecimento da “sua dignidade”.

### **Aproximação crítica sobre a extensão e os limites da “universalidade” dos Direitos Humanos.**

A temática dos Direitos Humanos (DH)<sup>1</sup> caracterizou-se no século XX como uma das conquistas históricas mais importantes do processo civilizatório. No ano de 1948, após duas trágicas guerras de proporções globais, nas quais milhares de pessoas sofreram terríveis

---

1. Optaremos pela abreviação DH para referir-se aos Direitos Humanos ao longo do texto por causa de sua constante recorrência.

atrocidades - principalmente devido à sua origem étnica - mais de 50 países consentiram em tornar-se signatárias de um documento inédito sobre aquilo que seriam considerados direitos inalienáveis válido para todos os seres humanos do planeta, independentemente de sua raça, cultura ou condição socioeconômica.

Desde então, os DH têm servido como referencial para todos aqueles e aquelas que sentem sua individualidade ofendida, e seus direitos fundamentais, cerceados. A Declaração passou a ser tratada como se fosse um farol para que cada indivíduo do globo terrestre pudesse se orientar, se ancorar e requisitar o mínimo de direitos caso reconhecesse que sua dignidade fosse violada ou negada.

A construção da noção da dignidade e do valor do ser humano é algo secular. Comparato (2010), ao tratar da “afirmação histórica dos direitos humanos” considera o início da sua construção já na literatura veterotestamentária, perpassando pelas tragédias gregas, a figura de Sócrates e de Jesus, a debate sobre o conceito de “pessoa”, iniciado com a Patrística entre os séculos II e IV, continuando com Boécio, no século VI, e aprofundada por Santo Tomás de Aquino, no século XIII. Todavia, teria sido com Kant, no século XVIII que esta noção adquire profundidade, em que cada ser humano deve ser compreendido como um “fim em si mesmo”, não meramente como “meio”.

Esta disputa filosófico-teológica-jurídica amadureceu ao longo dos séculos e adquiriu maior expressividade e consistência na filosofia política do século XVII com os filósofos contratualistas, os quais procuraram uma fundamentação secularizada do



poder do Estado, o que pressupõe uma compreensão crítica da condição social e antropológica, bem como da configuração da liberdade humana no mundo, cujo argumento central foi o hipotético Estado de Natureza.

Todavia, é a partir da Revolução Francesa que a compreensão universal de direitos relativos a todos os seres humanos ganha notoriedade, pois consolida o desfecho de uma conquista política de grandes proporções, no qual a burguesia revolucionária materializa, por meio da constituição republicana, certos direitos inalienáveis, os quais balizaram a tônica de várias outras legislações posteriores:

[...] pelo menos do ponto de vista da história ocidental, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), decorrente da Revolução Francesa, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Organização das Nações Unidas (ONU). Desde então foram elaboradas e publicadas muitas normas internacionais sobre diversos tipos de direitos: civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais (CAMBA, 2015, p. 13).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, portanto, apresenta-se como uma conquista de lutas que foram travadas ao longo dos séculos. Ela sintetiza o anseio de inúmeros visionários que prospectaram a defesa dos mais fracos e desvalidos, muitas vezes descartados na história, pois sequer eram reconhecidos como humanos, como por exemplo a escravidão de negros e indígenas, forçados

a condições degradantes, pois a legislação da época os reduzia ao status de um “bem” ou “posse”.

Por isso, após esta Declaração, podemos reconhecer que, teoricamente, se inicia uma nova era no que se refere à compreensão que a humanidade tem de si mesma, pois estabelece, já no primeiro artigo, que “...todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Ou seja, a extensão desta afirmação, numa carta com dezenas de países signatários, propicia o desencadeamento de reivindicações e lutas em todas as nações para que se efetivem tais direitos, mesmo que parcialmente, de maneira que o sentimento de indignação diante das injustiças encontre eco na comunidade internacional toda vez que a dignidade humana é ofendida ou negada.

Todavia, é preciso considerar que a extensão da DUDH comporta certos limites congênitos, uma vez que sua pretensão universalizante revela o horizonte contido no referencial do seu próprio ponto de partida, o qual, em muitas vezes, não alcança os apelos e anseios de dignidade “não ocidentais”.

Boaventura de Sousa Santos (2014) reconhece que a hegemonia dos direitos humanos enquanto *linguagem de dignidade humana* tem um valor incontestável. No entanto, chama a atenção para o fato de que esta hegemonia carrega uma contradição perturbadora, pois, grande parte da população mundial que é objeto do discurso dos direitos humanos, acaba não sendo sujeito destes. Assim conjectura o sociólogo:

[...] sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter. Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico? Em caso afirmativo, de que modo? Estas duas perguntas conduzem a duas outras. Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? Que outras linguagens de dignidade humana existem no mundo? E se existem, são ou não compatíveis com a linguagem dos direitos humanos? (SANTOS, 2014, p. 32).

Apesar de sua inegável importância histórica, precisamos reconhecer que há limites na Declaração Universal dos Direitos Humanos, os quais engendram os pressupostos provenientes de sua constituição originária, ou seja, sua pretensão de universalidade parte de um referencial hegemônico ocidental, eurocêntrico, moderno, capitalista, patriarcal e colonial (SANTOS; MARTINS, 2019) o qual desconsidera as peculiaridades das múltiplas expressões culturais, históricas e identitárias que configuram diferentes formas humanas nos países do sul e orientais. O sociólogo defende que os DH teriam partido de uma suposta universalidade abstrata e autorreferencial, tanto de “ser humano”, quanto “da dignidade humana”, posição que não contempla a concretude do sofrimento e da opressão,

presentes nos mais diversos espaços e estados temporais situados em variadas perspectivas culturais.

Esta unilateralidade hegemônica valorativa dos DH apenas exalta a voz de quem a “declara” e universaliza um horizonte unidimensional da vida humana, o qual, muitas vezes, não contempla as inúmeras formas de existência de indivíduos e grupos sociais que estão para além da “linha abissal”, ou “abissalmente excluídos”:

A compreensão ocidental da universalidade dos direitos humanos não consegue conceber que existam princípios diferentes sobre a dignidade humana e a justiça social. Portanto, temos que enfrentar a evidência de que os seres humanos não compreendidos pelos direitos humanos jamais os vão entender como seus, assim se instaurando, para grande parte do mundo, a irrelevância destes como linguagem contra-hegemônica ou pós-abissal. Aí reside o desafio epistemológico de conciliar os direitos humanos com as diferentes linguagens e saberes que nascem das lutas pela dignidade humana. Eis porque a linha abissal é uma ideia tão central às epistemologias do sul (SANTOS; MARTINS, 2019, p. 22).

De modo geral, isto implica em dizer que os DH precisam reconhecer e considerar o caráter histórico que marca a dinâmica das mais variadas formas de lutas e movimentos de resistência historicamente configurados no mundo todo. Somente desta maneira os DH “*poderão fazer parte de uma ecologia de saberes acerca da luta contra a opressão e pela afirmação de diversas narrativas da dignidade humana*” (Ibidem, p. 24).

Neste sentido, a “sociologia das ausências e das emergências” (SANTOS, 2009) se apresenta como um importante referencial para que possamos problematizar as expressões por busca de dignidades silenciadas pelo “pensamento abissal”, as quais foram relegadas ao esquecimento, ou simplesmente ignoradas por não obedecerem aos cânones “modernizantes” do ocidente. As “epistemologias do sul” podem auxiliar na perspectiva de uma desconstrução desta “universalidade” ocidental de DH, bem como possibilitar a emergência de outras formas de viver e compreender o mundo que buscam reconhecimento legítimo, pois preservam um acúmulo histórico de experiências que transbordam seus particularismo e lhes conferem projeção cosmopolita:

Por outro lado, é a emergência de concepções alternativas de valores últimos, válidos em outros contextos culturais. Não se trata de universalismos rivais mas antes de particularismos rivais, diferenças profundas na definição de objetivos de emancipação, de libertação e de dignidade e de tipos de lutas para os alcançar. Convidam a um pluralismo que, para não ser paralisante e segregador, deve transformar-se num vasto campo de tradução intercultural. O caminho da contra-hegemonia nesta tensão aponta para a superação da dicotomia universal/fundacional e para a busca de um cosmopolitismo subalterno, construído a partir de baixo nos processos de troca de experiências e de articulação de lutas entre os movimentos e organizações de excluídos e seus aliados de várias partes do mundo (SANTOS, 2014, p. 40)

A construção deste “cosmopolitismo subalterno” expressa muito bem o intuito das Epistemologias dos Sul na denúncia aos limites monoculturalmente universalizantes dos DH, pois sugere um convívio de concepções de mundo não excludentes, uma vez que os silenciados e excluídos teriam condições de postular aquilo que confere sentido à sua dignidade e, conseqüentemente, à constituição de sua própria noção de direito e humanidade.

Para prosseguir na análise deste tema, de agora em diante, colocaremos em perspectiva alguns pressupostos centrais do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e de Paulo Freire, a fim que aproximemos a convergência de suas análises em defesa dos direitos dos oprimidos, ou, como diria Paulo Freire (1988), para que estes desenvolvam sua “vocação ontológica para ser mais” num exercício intercultural daquilo que chamaremos “declaração cosmopolita do ser mais”.

### **Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire: uma convergência epistêmica a partir do Sul.**

Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos são duas importantes referências para qualquer reflexão contra-hegemônica, ou seja, que embase a resistência a partir da ótica dos oprimidos na luta contra toda forma de dominação, principalmente o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Ambos assumem, em seu pensamento crítico, uma defesa intransigente daqueles e daquelas situados em condições periféricas do mundo, relegados à condição de sub-humanidade. Defendem a necessidade de epistemologias

subalternas, as quais forneceriam elementos para que os oprimidos constituíssem em sua visão de mundo as bases fundantes para a construção do seu próprio processo de humanização:

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado [...]. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações (SANTOS, 2019, p. 17).

As epistemologias do Sul, portanto, demonstram que os excluídos também produzem saberes e experiências profundamente relevantes no plano cultural, político, econômico, ambiental, etc. Estes saberes, muitas vezes são reprimidos e descartados por não representarem os interesses da visão dominante de mundo, seja porque não trazem lucro, ou porque ameaçam suas estratégias de perpetuação do controle e da manipulação.

Neste sentido, é oportuno que façamos uma breve aproximação reflexiva entre a Sociologia das Ausências/emergências do sociólogo português, e a Pedagogia do Oprimido/utópica, do educador pernambucano e patrono da educação brasileira. A reflexão de ambos converge em princípios e fins

quando se trata de compreender e dar voz à dignidade das classes/grupos subalternos.

A Sociologia das Ausências é um importante referencial para a construção de uma noção contra-hegemônica de DH. Para Boaventura de Sousa Santos, a Sociologia das Ausências é insurgente, e busca demonstrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica (SANTOS, 2009). Neste caso, a noção dominante que projetou a “universalidade” dos DH teria produzido também uma invisibilidade da “dignidade subalterna”, termo que só pode ser realmente compreendido se sentido e experimentado quando se assume o “lugar” e os “termos” da indignação daqueles e daquelas que se encontram nesta condição de subalternidade.

Portanto, a Sociologia das Ausências propõe a compreensão crítica das monoculturas: *do saber* – A ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico, os outros são os ignorantes; *do tempo linear* - Ideia de progresso cuja dianteira é guiada pelos países desenvolvidos, sociedades complexas. Os demais são residuais, pré-modernos, simples, primitivos; da *naturalização das diferenças* - classificação racial, étnica, sexual e de castas. A naturalização da hierarquização produz inferioridades; da *escala dominante* – O universal e global é hegemônico. O particular e local é invisível, descartáveis; *Monocultura do produtivismo capitalista* – O crescimento econômico determina a produtividade do trabalho ou da natureza. Tudo que não se encaixa nessa lógica é improdutivo e estéril. Para superar essas monoculturas, Boaventura Santos propõe as Ecologias:



*dos saberes*, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico e popular; *das temporalidades*, em que seja possível identificar outras concepções de tempo (camponeses, indígenas, etc), e se considere a formação histórica de cada tradição cultural; *do Reconhecimento*, ao se eliminar as hierarquias e reconhecer as diferenças; *da transescala*, em que se articulam escalas locais, nacionais e globais; *das produtividades*, com a recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária, etc, (SANTOS, 2009).

Um entendimento crítico de DH subalternos precisa alicerçar-se numa “ecologia” dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das produtividades e das relações transescalares que tratem as dignidades silenciadas em sua devida singularidade e as preservem de toda e qualquer onipresença “monocultural de humanidade”.

No mesmo sentido, percebemos uma convergência entre esta Sociologia das Ausências com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, o qual concebe a Pedagogia da Libertação como compreensão crítica da educação bancária, antidualógica, na mesma medida em que propõe uma educação problematizadora, cujas bases se fundam na ação dialógica, com e a partir da realidade em que os oprimidos se encontram, não “para” estes. Para Freire, a educação bancária promove a *mitificação* da realidade e o comportamento *prescrito*. O mito de que há uma ordem histórica imutável e o comportamento prescrito do oprimido, que se faz às pautas dos opressores. A *educação bancária* é consoante à noção de

“*monocultura*”. Naquela concepção, é o educador quem detém a exclusividade do *saber, do pensar, e do falar*, enquanto o educando é ignorante, mudo, e é educado; no que se refere ao *tempo*, é o educador quem atua, conduz o processo educativo e disciplina, enquanto o educando é passivo, ilusoriamente participante e disciplinado; no que se refere à *naturalização das diferenças*, o educador é quem possui a superioridade, é hierarquicamente autoritário, enquanto os educandos devem se acomodar, adaptar-se às determinações e ordens impostas. Quanto à *escala dominante*, o professor escolhe os conteúdos, parte do conhecimento científico-acadêmico, válido universalmente, com linguagem academicista, e desconsidera os saberes populares, da cultura regional e os elementos da história local. E quanto ao *produtivismo capitalista*, o professor como um adestrador de mão-de-obra para a adaptação do educando às demandas do mercado de trabalho e desconsidera a necessidade de uma formação crítica, ética e política. Daí que suas características colonizadoras sejam a conquista, a divisão para a manutenção da opressão, a manipulação e a invasão cultural (FREIRE, 1988; SANTOS, 2009).

Para superar esta “monocultura antidialógica” de mundo e, conseqüentemente, propiciar uma práxis educativa decolonial, Freire propõe a *concepção problematizadora de educação* com base na ação dialógica, consoante às “Ecologias” referidas anteriormente por Boaventura de Sousa Santos. No que se refere aos *saberes*, Freire advoga uma educação horizontalizada, numa relação de respeito aos “*saber de experiência feito*” dos educandos, pois entende que ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Quanto às *temporalidades*, Freire entende

que o processo educacional é construído à partir do ritmo do educando, seu tempo existencial, não cronológico. Quanto ao *reconhecimento*, Freire propõe o respeito, a dialogicidade, a tolerância, a amorosidade e a confiança nos educandos. Na visão da *transescala*, Freire sugere o Círculo de Cultura, onde os educandos se reconhecem como fazedores de cultura e percebem a universalidade que pode emergir da sua realidade local, bem como para que estes aprendam a refletir sobre os temas geradores ao estabelecer relações entre o local e o global. Desta forma, a ação dialógica com vistas à práxis decolonial promove a “co-laboração”, a união, a organização e a síntese cultural (FREIRE, 1988; SANTOS, 2009).

Esse diálogo entre Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire nos permite estabelecer uma conexão entre as noções centrais da Sociologia das Ausências e a Pedagogia da Libertação. Ambas convergem nas premissas fundamentais para o “pensamento decolonial” dos DH e sugerem alternativas para a construção de uma práxis decolonizante, tanto da noção de “direitos”, quando da noção do que é “ser humano”, a fim de se possa promover a emergência de “direitos insurgentes” que expressem a vontade de humanização daqueles que se encontram no contexto de desumanização. Sobre esta “síntese” expressa-se Boaventura de Sousa Santos:

As epistemologias do Sul assentam na distinção entre conhecimento científico e conhecimento artesanal e da transformação do conhecimento científico abissal em conhecimento científico pós-abissal de modo a poder integrar as ecologias de saberes e a artesanaria das práticas. Enquanto em

Paulo Freire o objetivo central é o projeto educativo, nas epistemologias do Sul são as ecologias dos saberes de onde pode decorrer o fortalecimento das lutas sociais contra a dominação (SANTOS, 2019, p. 366).

A convergência epistêmica a partir do Sul entre estes autores reafirma o compromisso pedagógico e de engajamento intelectual em defesa do exercício dialógico entre a tradução da ciência abissal em ciência pós-abissal, que, no caso do DH, sugere a tradução desta “universalidade ocidental modernizante” (do Norte) em “cosmopolitismo subalterno” (do sul). Assim como antropológicamente o ser humano é um “pro-jeto” permanente, a construção dos direitos também passa pela constante atualização à partir das demandas de quem os reivindicam. É com este espírito que postulamos a necessidade de uma declaração cosmopolita do direito de “ser mais”, cujos princípios brotam da vida concreta daqueles e daquelas que vivem às sombras do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

### **Por uma Declaração Cosmopolita do “Ser Mais”.**

Desde as primeiras linhas desta reflexão buscamos demonstrar, com base nas análises do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos a extensão e os limites do enviesamento abstrato da pretensa universalidade dos DH. Apesar de sua importância histórica ter sido indiscutível, seu caráter “nortecêntrico” restringe a abrangência de sua universalidade, pois esbarra numa compreensão limitada de interpretações diferentes de dignidade e de justiça social. Discutimos

como as epistemologias do Sul apontam alternativas decolonizantes para essa limitação com aquilo que foi denominado “cosmopolitismo subalterno”, em que a Sociologia das Ausências e a Pedagogia Libertadora convergiriam para fornecer bases epistêmicas e práticas “pós-abissais” na promoção de valores daqueles e daquelas que estão à margem, à periferia da visão ocidental e moderna dominante.

Como resposta a este impasse, Santos (2014, p. 40) propõe a ideia de “cosmopolitismo subalterno, construído a partir de baixo nos processos de troca de experiências e de articulação de lutas entre os movimentos e organizações de excluídos e seus aliados de várias partes do mundo”. Trata-se de uma proposta utópica, no sentido antecipatório que busca esboçar no futuro a imaginação daquilo que ainda não existe no presente, mas que se pretende realizá-lo, mesmo que parcialmente, no aqui e agora (BLOCH, 2005). A busca desta “nova” declaração “é nova porque será construída da base para o topo e não do topo para a base. Será, por isso, cosmopolita e não abstratamente universal” (SANTOS, 2021, p. 252).

Admitimos que a noção de “cosmopolitismo” comporta uma melhor compreensão do caráter histórico e cultural de dignidade da pessoa humana, o que pressupõe processo, construção permanente, luta, conflito e abertura dialógica, e que seja fruto de um exercício político constante. Pelo contrário, a noção de “universalidade” remonta à tradição metafísica, cuja pretensão é ser a-histórica, atemporal, e, conseqüentemente, “a-política”.

Neste sentido, julgamos oportuno nos aproximarmos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (1921-1997), que foi um defensor incansável da humanização. Sua concepção de educação libertadora que surgiu no nordeste brasileiro na década de 1950, ainda hoje é reconhecida como um profundo exercício para possibilitar, por meio da alfabetização de jovens e adultos, que estes fossem capazes de reivindicar seus direitos básicos. O alfabetizado, ao aprender a ler, também aprenderá a interpretar o mundo, conhecer as causas “ocultas” que perpetuam a opressão e a miséria que o subjuga e, com isso, engajar-se para transformar sua própria realidade, conscientizando-se, resgatando a humanidade que lhe fora roubada.

O pensamento de Paulo Freire é um brado em favor da liberdade e da promoção da dignidade humana. Sua crítica se concentra em desmistificar toda e qualquer forma de domesticação e adestramento dos indivíduos. Para isso, denuncia contundentemente as concepções educacionais mecanicistas, as quais visam reproduzir conceitos abstratos para adestrar os seres humanos e torná-los passivos, apáticos, incapazes de se indignarem. Por sua vez, defende que o ser humano está em contínuo processo de construção, que precisa tomar consciência do seu próprio inacabamento e edificar-se, em comunhão fraterna com seus semelhantes “no” e “com” o mundo.

Na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1988) Freire deixa claro que esta educação libertadora não pode ser “depositária” de conhecimentos, reduzida à mera instrução de educandos passivos, receptores de informações prontas e acabadas. Para ele, pelo contrário,

a educação deve ser problematizadora, partir dos reais problemas que afetam a concretude da vida humana, pois estes se apresentam como “situações-limites” e exigem dos seres humanos, em seus contextos, “atos-limites”, ações que configuram certo engajamento sócio-histórico de homens e mulheres que se percebem como seres inacabados e incompletos.

O professor Ernani Maria Fiori (1988), que escreve a “justificativa da Pedagogia do Oprimido”, nos lembra que Freire é um pensador comprometido com a vida, pois pensa a existência, mas, também, “existência” seu pensamento, num contínuo exercício de reflexão sobre a ação que realiza, em que teoria e prática estão ligados umbilicalmente.

Se Freire é um pensador da existência e, ao mesmo tempo, alguém que “existência” seu pensamento, isso implica em reconhecê-lo como um intelectual comprometido com a busca e atribuição de sentido a tudo aquilo que pode “emergir” da humanidade para além da sua condição biológica, para que se sustente, em suma, para que atinja seu grau máximo de autonomia (auto, a si mesmo + nomos, regras, normas, leis). Obviamente, que as consequências deste comprometimento também considerem uma contundente crítica e rejeição à tudo aquilo que diminua o ser humano, que o incline frente ao mundo, ou impeça o desabrochar das suas potencialidades e, por consequência, o faça “desistir” de buscar condições melhores de vida ou, que o desumanize: “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 1988, p. 44).

A pedagogia libertadora freiriana conjuga, simultaneamente, a denúncia da desumanização, àqueles que se julgam no “direito de oprimir”, e o anúncio da humanização, para que todos tenham o “direito de ser”. Tanto a desumanização, quanto a humanização são possibilidades, uma vez que não há um “telos” que guie o sentido da história. Por isso, tanto a afirmação, quanto a negação das possibilidades históricas dependem do grau de envolvimento político pela libertação do grupo social que vive numa determinada época, o qual pode estar disposto a preservar e aprofundar o sentido da sua situação no mundo, ou recrudescer-se e diminuir-se, reduzindo a sua liberdade e dignidade. Freire chama isso de “vocação para ser mais”:

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1988, p. 30).

Quanto Freire admite que só há uma “vocação ontológica” para o ser humano que é de “ser mais”, de existir plenamente, coloca toda vida humana num patamar de singularidade frente aos demais seres, bem como confere a todos os homens e mulheres uma única tendência-latência: as tensões do processo de humanizar-se, de afirmarem sua existência, de se fazerem “seres para si” (FREIRE, 1988, p. 61). Se a maioria dos homens e das mulheres não cumpre



o potencial da sua vocação, deve-se buscar as razões que a negam. Por isso, ao retomar o núcleo central do pensamento dialético, assume que a negação desta vocação ontológica também pode ser a antítese necessária para a busca de uma possível superação. Aqueles que negam que os outros se humanizem, por meio da violência que gera opressão, cometem uma dupla desumanização, pois diminuem os outros e a si próprios: “Não posso ser mais se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo os outros que sejam” (FREIRE, 1995, p. 44). Sobre isso Freire complementa:

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos (FREIRE, 1988, p. 75).

A vocação ontológica para o “ser mais” pressupõe, também, a expansão da realização das potencialidades individuais no convívio em sociedade. Mas este estatuto ontológico da humanização fica comprometido se um grupo de indivíduos monopoliza, em benefício próprio, o usufruto dos bens culturais e econômicos do processo civilizatório para afirmar a superioridade da sua “existência” e condenar a grande maioria ao plano da luta pela subsistência biológica. Portanto, o verdadeiro sentido da humanização só se autentica na medida

em que todos os seres humanos se tornam partícipes deste projeto “solidário dos existires”, num contínuo processo de comunhão e reciprocidade em que o “eu” só amplia seu horizonte de “ser” quando permite que o “tu” também participe deste processo.

Assim, a pedagogia libertadora, comprometida com a afirmação da dignidade, também se traduz como “pedagogia da indignação”, que emerge da não admissão que qualquer vida humana seja banalizada ou coisificada. Contra a ética do mercado, que trata e reduz os seres humanos à condição de objetos, Freire propõe a ética universal do “ser humano”, em que a dignidade das “gentes” vem antes do lucro:

Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (FREIRE, 2000, p. 129-130).

De fato, aqui, Freire demonstra o “cosmopolitismo” da sua indignação quando se trata de identificar o universalismo abstrato dos Direitos Humanos onde quer que isso aconteça. Reconhece que todo ser humano tem o direito não só à educação, alimentação, moradia, trabalho, mas também de expressar suas emoções e afetos, sua fé, ou mesmo seu ateísmo. A

ética universal do ser humano, a qual Freire se refere, sintetiza esse “cosmopolitismo subalterno”, portanto, a pedagogia libertadora também está em profunda sintonia com a perspectiva da emancipação humana, pois assume a transversalidade como pressuposto, a interdisciplinaridade como estratégia, o diálogo como caminho e a dignidade humana como um fim. Com Freire nós aprendemos que os DH não acontecem por “decreto”, mas são resultado de um longo processo educacional e crítico que considere todas as dimensões do indivíduo em sua vida coletiva, pois o próprio ser humano, o mundo e a história são inacabados, e o conflito pela busca de dignidade é permanente, por isso deve ser problematizado e superado por cada geração e em cada época. Assim o educador complementa:

Essa politicidade da educação vem à tona no momento mesmo em que pensamos em tentar definir o que entendemos por direitos humanos, mas no momento mesmo em que pensamos em educação e direitos humanos, direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar, o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra, o direito de brigar, falar, ler, escrever, o direito de sonhar, o direito de amar (FREIRE, 2021, p. 35).

Aqui Freire se posiciona a favor dos direitos de “subsistir” e os direitos de “existir”. Subsistência

e existência são indissociáveis no que se refere aos pressupostos elementares de qualquer noção de dignidade humana. Mas chama a atenção a defesa intransigente do que Freire faz da subjetividade humana, pois é nela que reside a origem deste “cosmopolitismo subalterno”, ou “insurgente”. O “ser mais” coletivo só tem sentido se considerar o clamor do “ser mais” que brota de cada subjetividade, como também afirma Boaventura de Sousa Santos: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1977, p. 30). Em outra passagem o autor complementa chamando a isto de “pedagogia intercultural”:

O entendimento intercultural da defesa da vida e da dignidade deve ser um dos pressupostos principais dessa pedagogia. A pedagogia intercultural da defesa da vida e da dignidade deve questionar as três dicotomias e hierarquias às quais me referi ao longo deste livro que serviram de base à hegemonia cultural e política que se plasmou na primeira DU: indivíduo-comunidade, sociedade-natureza, imanente-transcendente[...]. O dever matricial da pedagogia intercultural consiste em criar subjetividades individuais e coletivas capazes de reconhecer e respeitar diferenças sem hierarquias nem indiferença (SANTOS, 2021, p. 265).

A vigilância para “estar em processo” de conquista, manutenção e efetivação de direitos também exige um longo amadurecimento participativo por parte da

população, em que os cidadãos possam se reconhecer como partícipes e integrantes do processo democrático, não apenas meros espectadores. Trata-se de um amplo e coletivo trabalho político-pedagógico de conscientização e promoção da cidadania, em que os valores democráticos da liberdade e igualdade sejam sempre lembrados e atualizados em sua substancialidade, como se estes fossem imprescindíveis para que a existência humana coexista e desenvolva todas as suas potencialidades em suas mais variadas formas de expressão. Por isso, toda vez que os DH são relativizados ou banalizados, é necessário que sejam novamente problematizados, discutidos e esclarecidos, a fim de que a população perceba que a diversidade e a pluralidade são indispensáveis para o desenvolvimento civilizatório.

Por fim, supomos que uma “nova declaração cosmopolita insurgente de direitos e deveres” (SANTOS, 2021) também contemple o horizonte de uma “declaração cosmopolita do ser mais humano”, pois tem como ponto de partida a ação daqueles que se encontram na condição subalterna, os oprimidos, colonizados e dominados de todo o mundo que sentem sua humanidade obstruída, mas que não se dobram diante do determinismo histórico e procuram expandir seu ser no mundo, em seus próprios termos, de acordo com as suas próprias condições e aspirações. Trata-se de um “declaração polifônica”, em que as vozes de diferentes esferas de humanidade se encontram para partilhar as múltiplas formas de garantir o seu jeito de “ser mais”.

## REFERÊNCIAS

CAMBA, Salette Valesan (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** construindo uma cultura de igualdade, fraternidade e respeito à diversidade. Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Edição da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos.** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FIORI, Ernani Maria. Primeiras Palavras. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta mangueira.* São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo.** Organização de notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 de março de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 48, Junho/1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (Orgs.). Coimbra: Edições Almedina S/A, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** [livro eletrônico] / Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura S.; MARTINS, Bruno S. (Orgs.) **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura S.; MARTINS, Bruno S. *Introdução: o pluriverso dos direitos humanos*. In: SANTOS, Boaventura S.; MARTINS, Bruno S. (Orgs.) **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

## Capítulo 11

<https://doi.org/10.54176/BHTS1204>

# **Reflexões freirianas sobre a escrita de cartas e as tramas da vida: um diálogo com o filme *central do brasil***

Franciele Clara Peloso (UTFPR/PB)

Giovani Giroto (UEM)

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM)

*A reinvenção é uma exigência da vida.*

(Paulo Freire).

### **PRIMEIRAS PALAVRAS**

Somos duas pedagogas e um filósofo, professoras e professor, que se dedicam a pesquisas comprometidas com as gentes, suas leituras de mundo e a transformação social. Nossos processos formativos e de pesquisa se deram em circunstâncias distintas e com objetivos diferentes. Dentre nossos temas de estudos estão as questões da educação hospitalar, educação popular, migrantes, infâncias e crianças, narrativas, dentre outros. No entanto, temos em comum a base epistêmica e metodológica que nos orienta – a freiriana; e, mais recentemente, temos nos dedicado ao estudo das cartas pedagógicas de Freire.

No ano em que se comemora o centenário de Paulo Freire, o mundo todo rememora seus escritos e sustenta a vivacidade de seus saberes anunciados através de diversas de suas cartas pedagógicas. Nesse sentido, é importante evidenciar que, além das obras de Freire, outro grande artefato de orgulho brasileiro é o longa-



metragem *Central do Brasil* que, de maneira afetuosa, atribui às cartas a função mediadora de histórias, de encontros e de laços humanos. Refletir sobre a memória, as histórias de vida e as cartas, enquanto subsídios de registros das vidas humanas, envolve sensibilidade, criticidade e rigor.

Assim, este escrito tem como objetivos apresentar reflexões das obras de Paulo Freire, contextualizadas por suas próprias narrativas em diálogo com o filme *Central do Brasil*, de Walter Salles (1998); e analisar a construção da identidade humana a partir da alteridade e discutir as cartas como potências de registro da memória como verdades subjetivas nas ciências humanas.

Para isso, através do Estudo das Narrativas como recurso metodológico para a análise, busca-se compreender as cartas como artefatos tanto objetivos quanto subjetivos – o primeiro, por servir como um recurso de comunicação e informação; o segundo por transportar histórias de vida em narrativas de memória e de experiência.

Este estudo justifica-se pela essencialidade de refletir sobre as cartas em contextos variados, aproximando diferentes abordagens, tais como as ciências humanas e o cinema, para um mesmo assunto: a humanização através dos encontros e as cartas como elos atemporais. Assim, esperamos que nosso texto desperte, na vida de quem o ler, profundas reflexões sobre a magnitude que o registro por meio de cartas produz na constituição de nossa humanidade.

A seção seguinte contempla o referencial teórico-metodológico do Estudo das Narrativas. Em seguida, promove-se um diálogo entre as cartas de Paulo Freire

e o filme *Central do Brasil*, tecendo análises sobre as semelhanças entre os dois objetos de estudo entre si, bem como seus reflexos na vida cotidiana. Por fim, são registradas as considerações finais do texto.

## **O ESTUDO DAS NARRATIVAS COMO FORMA DE COMPREENDER O MUNDO**

De acordo com Rodrigues (2006, p. 20-21), uma vez que a abordagem do Estudo das Narrativas “dá proeminência para agência humana e interpretação, [esta] é adequada para estudos de subjetividade e identidade”. Ao passo que se dá a iniciativa de conhecer melhor os seres humanos e suas construções de sentidos, olhar atentamente para suas narrativas pode ser um caminho metodológico viável para a compreensão das realidades remontadas a partir de experiências narradas.

O conceito de experiência utilizado aqui é iluminado pela seguinte definição:

a experiência 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Nota-se que o autor designa a experiência considerando os aspectos da subjetividade. Só é experiência aquilo que, de alguma forma, afeta e importa a vida de cada pessoa. Assim, ao longo de nossas vidas avaliamos nossas ações e, nesse momento, somos capazes de separar aquilo que é relevante para

nossa história pessoal, ou seja, as repercussões de nossas experiências, daquilo que é meramente acidental.

Segundo Ochs & Capps (1996, p. 20, tradução nossa), “a narrativa pessoal, que nasce da experiência, simultaneamente, dá forma à experiência. Nesse sentido, narrativa e *self* são indissociáveis” . Nesta abordagem, as autoras compreendem o *self* “como uma consciência reflexiva em ser-estar no mundo, mesclando as temporalidades de passado e futuro (OCHS & CAPPS, 1996, p. 21, tradução nossa). Percebe-se, com isso, que o ato de narrar está sempre atrelado à ação de experimentar, vivenciar desvinculado de um tempo único.

Reconhecer as experiências, as subjetividades e as narrativas como recurso científico é um ato de resistência em tempos em que os ideais positivistas ainda refletem padrões a serem mantidos nas pesquisas. Com rigor, a metodologia proposta neste estudo considera que “as narrativas são versões da realidade e, além disso, são encarnações de um ou mais pontos de vista, em vez de relatos objetivos e oniscientes” (OCHS & CAPPS, 1996, p. 21, tradução nossa).

De forma próxima, Paulo Freire também recusava os saberes absolutos e valorizava a experiência humana e sua capacidade de narrar a própria história e atribuir sentido para suas trajetórias. De acordo com Freire (2019a), o ser humano é histórico, inacabado e tem consciência de sua inconclusão. Assim, podemos afirmar que é a partir da consciência da inconclusão que os seres humanos se movem em busca de experiências que, de forma atemporal, podem ser registradas em diversos formatos de narrativas.

Posto isto, este estudo é desenvolvido a partir das narrativas presentes em cartas de Paulo Freire em diálogo com o contexto e histórias de vidas narradas em *Central do Brasil*. A partir da possibilidade de transpor as subjetividades presentes nessas obras como também suas contribuições reflexivas e formativas, adota-se essas duas fontes de narrativas como recursos de investigação ao longo deste texto.

A partir das narrativas, adotou-se como procedimento metodológico uma abordagem teórica acerca do legado freiriano, no que concerne às cartas como escritos científicos pautados na subjetividade e nas leituras de mundo experienciadas por Paulo Freire, materializadas em suas obras. Além disso, foram anunciados e articulados, de forma dialógica, a partir de elementos presentes nas obras de Freire e no longa-metragem *Central do Brasil*, os seguintes conceitos: alteridade, identidade, memória, amorosidade, infância, inacabamento e humanização.

A partir desses temas geradores, apropriando-se do termo utilizado por Paulo Freire em suas práticas pedagógicas, provocou-se uma reflexão sobre a formação humana, social e educacional, por meio das comunicações registradas em cartas que narram retratos do passado, mas, que, em decorrência da atualidade presente nessas narrativas, manifestam-se de forma atemporal.

## **VIVÊNCIAS E ENCONTROS: RETRATOS FREIRIANOS EM DIÁLOGO COM O FILME *CENTRAL DO BRASIL***

Paulo Freire, educador nordestino, brasileiro, latino-americano, dentre os mais estudados mundialmente, elaborou sua teoria no decorrer do século XX. De maneira geral sua teoria discute, sobretudo, questões de compreensão, apropriação e ação no mundo pelas pessoas, de forma democrática e humanizada. Para tanto, denuncia as relações de jugo e exploração humanas e anuncia possibilidades de debelar essa condição. Considera os processos educativos como instrumentos elementares para promover a tomada de consciência, a humanização e a libertação dos processos regulados por ações desumanizadoras. É importante salientar que Freire (2000) não compreendia os processos educativos como únicos responsáveis para promoção da humanidade mas, sim, um deles.

O objetivo principal das obras de Paulo Freire era o de discutir o processo de humanização e desumanização das pessoas dentro do contexto sócio histórico. A obra *Pedagogia do Oprimido* é considerada a principal obra do autor. De acordo com Green (2016) essa obra é referência mundial, encontrada como a terceira publicação mais citada em trabalhos da área das humanidades.

A obra *Pedagogia do Oprimido* foi escrita por Paulo Freire no ano de 1968 e se constitui como produto dos seus primeiros anos de exílio, somados a sua experiência como educador. É importante destacar que a referida obra só foi editada e lançada oficialmente no ano de 1970, primeiramente, em língua inglesa e espanhola. *A Pedagogia do Oprimido* discute sobre os mecanismos

opressivos presentes na sociedade, em especial na Educação, que servem ao sistema mercadológico e propunha um método abrangente, pelo qual o humano poderia se tornar *ser* humano através da palavra, a qual passa a ser cultura que conscientiza e politiza.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019a) nos indica sua concepção de natureza humana situando o ser humano como um ser de relações que se estabelecem no mundo, com o mundo e com as outras pessoas. A partir dessa concepção, Freire (2019a) evidencia as condições de opressores e oprimidos e nos dá uma alternativa de transformação: sua formulação dos pressupostos da educação libertadora, que tem em sua base um projeto metodológico sustentado pelo diálogo.

Nesse sentido, assegura-se que

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019a, p. 109).

Para Paulo Freire, o diálogo não é mera comunicação. O diálogo, a partir do excerto, é admitido como uma potência na transformação do mundo a partir do dualismo pensar/fazer. Trata-se de um processo no qual o ser humano é autônomo, ativo e consciente do poder de transformação de si mesmo e das relações com o outro e com o mundo. A comunicação não é limitada ao repasse de informações. Ela é parte integrante de

um projeto libertador de emancipação e resistência humana que crava na memória as narrativas, vinculadas a um tempo e espaço definido, porém, eternizadas em sua essência.

As cartas, além de narrativas do passado-presente-futuro, são também exemplos de resistência. Paulo Freire escreveu muitos de seus livros no formato de cartas, as quais ele denominou de “cartas pedagógicas”. Como exemplo, podemos citar: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 2008); Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (FREIRE, 2019b); Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas (FREIRE, 2000); Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978), dentre outras. Assim, podemos afirmar que as cartas constituíam uma das formas de comunicação de que Paulo Freire gostava. De acordo com Vieira (2010), Freire concebia as cartas como expressão do diálogo, como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado. Esse movimento constitui diálogo no formato escrito.

Paulo Freire diria que escrever cartas oportuniza dizer a palavra e se fazer existir em uma sociedade cuja dinâmica estrutural conduz à dominação das consciências. Classificaria como ousadia propor uma dinâmica pedagógica que possibilite o ato de dizer a palavra e, a partir disso, denunciar as contradições que existem no mundo.

As cartas registram, de modo ordenado, a reflexão e o pensamento, criam laços e partilham responsabilidades sobre ser e estar no mundo. Para Freire (2019b, p. 22) “ninguém fala do que passou a não ser *na* e *da* perspectiva que passa”. Com isso, evidencia-

se a importância que Freire atribui para as experiências e construção de sentido a partir delas.

Escrever uma carta constitui um exercício autoral, dialógico, autônomo e, por isso, o registro de narrativas por meio das cartas envolve muito zelo e atenção na escolha das melhores palavras para registrar suas vivências. Da mesma forma que, para escrever, o autor precisa revisitar suas memórias, após materializar seus pensamentos em palavras, considera-se essencial o processo de leitura das próprias histórias. Em concomitância, Freire (2019b, p. 20) registra que “aprendemos a escrever quando, lendo com rigor o que escrevemos, descobrimos ser capazes de reescrever o escrito, melhorando-o, ou mantê-lo por nos satisfazer”. Segundo Peloso (2018), ao escrever cartas nos biografamos, (re)existimos, nos materializamos. Nos reencontramos como gente capaz de autoria, com nossa consciência e o mundo. O exercício escrito do diálogo assume um caráter minucioso, uma vez que registra de modo composto a vida mesma, o pensar e o refletir.

Para Freire, a escrita, seja ela de cartas ou outros formatos, amparada na perspectiva das experiências nas condições reais, reflete sobre o contexto daquele que traduz em palavras aquilo que vive, sente e pensa. A partir das leituras de Paulo Freire, é possível compreender a leitura de mundo que ele tinha. Ao descrever sobre sua história de vida, em diversas cartas publicadas em seus livros, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, podemos conhecer um pouco mais sobre seu viver, seu sentir e seu pensar através da construção de sentido que o autor compartilha em seus escritos.



Paralelamente, o longa-metragem *Central do Brasil* também narra mundos diversos mediatizados pela carta. No filme, é possível conhecer e se sensibilizar com algumas personagens, a qual destacam-se Dora e Josué.

Dora é uma professora aposentada que passa seus dias na movimentada estação Central do Brasil, localizada no Rio de Janeiro. Lá, ela escreve cartas de pessoas que não possuem a habilidade da escrita. Ouve as histórias de vida e transcreve em papel, comprometendo-se em realizar o envio para os diversos destinatários.

Josué é filho de Ana e Jesus. Ana, ao migrar sozinha do Nordeste para o Sudeste descobriu-se grávida de Jesus, que ficara em sua terra natal. A criança, que não conheceu o pai, ficou órfão de mãe após um acidente na Estação Central do Brasil. Sem mais ninguém no Rio de Janeiro, Josué vive a incerteza de seu presente e futuro.

O encontro de Dora e Josué ocorreu por intermédio da carta. Ao solicitar que Dora escrevesse para Jesus, informando sobre a existência de Josué e o desejo do menino de conhecer o pai, Ana cria um vínculo com Dora ao contar sua história e confiar naquela que escreve cartas para que a mensagem pudesse chegar até Jesus. Devido à morte de Ana e o desamparo e angústia perceptível de Josué, Dora acolhe o menino e, após conflitos e conciliações vivenciados na trama, o filme passa a registrar o trajeto de ambos em direção à cidade dos familiares de Josué, no interior do Nordeste.

*Central do Brasil* é um filme disruptivo, visto que representa um movimento migratório sudeste-nordeste e não o sentido contrário, tão naturalizado no anseio de uma vida melhor, com melhores oportunidades.

Como sugere Freire (2001, p. 19), devemos “reavivar em nós mesmos a nossa capacidade ontológica de sonhar, de projetar para um futuro mais próximo possível dias de paz, equidade e solidariedade”. Para Josué, o sonho representava o retorno à sua origem. Assim, o sonho não era representado pelas diversas oportunidades de uma capital, mas da esperança de dias melhores e prósperos no reencontro com seus familiares.

A medida em que o filme vai se desenvolvendo, Dora e Josué vão criando laços outros, identificando-se e complementando-se. *Central do Brasil* é um filme que aborda diversas temáticas, contextos, sentimentos, experiências de vida. Ao entrar em contato com a obra fílmica, é possível sensibilizar-se com cenas de alteridade e saudade. Em uma das cartas escritas por Dora, destinada a Josué, a remetente diz: “tenho saudade do meu pai, tenho saudade de tudo” (CENTRAL DO BRASIL, 1998). No processo de escrita da carta para Josué, Dora revisita sua história, ressignifica suas relações e gera identificação com o menino que também sente a falta do pai. Para além disso, neste momento, Dora sente saudade até mesmo do que ainda está por vir, que é o afastamento de Josué, ao retornar sozinha para sua realidade.

É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. Para Paulo Freire (2019a), o ser humano é também subjetividade. A subjetividade da pessoa se constitui na relação dialógica com o outro, com a alteridade, na intersubjetividade. Dora e Josué se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo, na aceitação do outro como pessoa-sujeito. Para Freire (2019a, p. 105):

esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

É preciso lembrar que o encontro de Dora e Josué não foi harmônico o tempo todo. Houve momentos em que Dora foi opressora. Houve momentos em que Josué foi opressor. Mas foi na condição de oprimidos em relação aos problemas vivenciados pelos dois que a união se deu e a alteridade foi possibilitada. A partir do momento em que Dora e Josué puderam compreender seus sentimentos, traumas, sonhos e desafios é que transformaram o trajeto físico em um trajeto de também afetos.

Em sequência, expõe-se a relevância da memória e amorosidade tanto nas obras freirianas quanto em *Central do Brasil*. Ao longo do filme, pode-se notar que Josué tem a memória da mãe que perdeu e do pai que nem conheceu. Dora tem medo do esquecimento e registra uma carta e uma fotografia com Josué como um pedido de que a guarde em sua memória.

A perspectiva de Josué criança lembra-nos sobre a vivência de Paulo Freire registrada em algumas de suas cartas. Josué não pôde experienciar a sua infância para apenas ser criança, uma vez que precisou lidar com angústias, perdas e responsabilidades quando não tinha recursos para isso. Paulo Freire também passou por diversas situações de dificuldades em sua infância. Em uma de suas cartas, Freire anuncia: “Éramos meninos antecipados em gente grande. A

nossa meninice ficava espremida entre o brinquedo e o ‘trabalho’, entre a liberdade e a necessidade” (FREIRE, 2019b, p. 50). Há um desvio do trajeto ideal para as infâncias quando Josué e Freire precisam preocupar-se com questões relativas a própria sobrevivência, subsistência própria e dos seus. A preocupação com a fome e a pobreza, no caso de Freire e Josué, retiram essas crianças da condição de sujeitos de direitos.

É a partir disso que o conceito de amorosidade precisa, mais do que nunca, ser fortalecido. Freire (2006) nos apresenta um conceito de amorosidade pautado na dialética das relações. De acordo com ele “ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1979, p. 29). Nesse sentido, podemos inferir que Freire compreende a amorosidade, a capacidade de amar, como uma das potencialidades humanas, que se materializa na relação dialógica entre as pessoas e tem capacidade de transformar o mundo. A amorosidade que perpassa *Central do Brasil* se materializa nas relações de afeto (como compromisso) entre Dora e Josué.

A partir do filme, é possível assistir a algumas transformações. Dora e Josué em suas trajetórias, permitem-se à amorosidade e, com isso, conquistam o lugar que antes era apenas sonhado. Por essa perspectiva, nas palavras de Freire (2001, p. 36), “como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança”. Dora e Josué, sem perder a esperança, criaram um elo entre si e o mundo. Humanizaram-se. Transformaram suas vidas e seus meios em decorrência desse encontro.

Através das narrativas encontradas nas cartas de Paulo Freire e *Central do Brasil*, o leitor pode inferir diversas realidades e compreender o mundo de forma sensível e, sobretudo, a vida como uma experiência que é individual, mas também coletiva. Freire, Dora e Josué nos apresentam através das narrativas suas perspectivas, tornam-se humanos ao passo que permitem que conheçamos mais acerca de suas trajetórias.

Para Ochs & Capps (1996, p. 23), “embora as narrativas não produzam verdades absolutas, elas podem transportar narradores e ouvintes para uma autenticidade de sentimentos, crenças e ações e, com isso, contribuir para um sentido de vida mais autêntico” (tradução nossa). Deste modo, a partir das narrativas presentes nas cartas freirianas e nos diálogos e cartas presentes em *Central do Brasil*, provoca-se uma reflexão crítica e rigorosa sobre as experiências de mundo registradas nesses artefatos, assim como uma autoanálise da própria experiência de vida de quem os lê.

De forma catártica, essas narrativas provocam em seus leitores diferentes reações. o choro, representando a alteridade para com os autores das narrativas em questão, é uma delas. Segundo Matias Aires, filósofo brasileiro, “pelas lágrimas se explica a alma, pelas palavras, muitas vezes, se explica o engano. Quem chora certamente sente, quem fala só exprime” (AIRES, 2020, p. 157). As narrativas dependem das palavras, mas não só. Há muito no sentir e no traduzir as experiências de vida em forma de narrativas. Dessa forma, ao ultrapassar o limite das palavras, toca-se a alma daquele que conhece tais experiências.

A obra de Paulo Freire, assim como o filme *Central do Brasil*, trata sobre o inacabamento. O inacabamento é uma categoria central da obra freiriana. Freire (2019a) nos provoca a compreender o ser humano como inacabado e reconhecer toda a força de transformação que existe quando conscientes dessa condição. Nesse sentido, quando o ser humano se compreende inacabado, capaz de se fazer, refazer através do diálogo, seja ele falado ou escrito, compreende que é nesse processo que o mundo também se refaz. Assim, encerramos afirmando que o processo de humanização é oportunizado e fortalecido pela capacidade de comunicação e que não se esgota, uma vez que esse processo nos faz criar vínculos de responsabilidade com a transformação nossa e do mundo; tem a capacidade de nos humanizar. A humanização é processo amoroso, contínuo e constante. Há sempre uma comunicação a fazer, há sempre algo mais que nos espera no encontro com o outro. É lá que mora a nossa vocação ontológica. Busquemo-la.

## **PARA (IN)ACABAR**

Ao longo deste texto, buscamos refletir sobre legado de Freire, eternizado em suas obras, e os contextos representados no filme *Central do Brasil*. O ponto de partida dessa abordagem deu-se por intermédio das cartas e suas influências nos processos de humanização e formação.

As obras de Paulo Freire, analisadas em nosso escrito, tornam acessível a compreensão que o educador tinha em relação às experiências de mundo e suas contribuições para questões ontológicas e pedagógicas. Em

suas narrativas, Freire anuncia suas leituras de mundo, a partir de suas vivências e esperanças, ao mesmo tempo em que denuncia práticas opressoras que impedem os sujeitos de *serem*.

De forma complementar, o longa-metragem *Central do Brasil* também gera reflexões sobre o mundo e as relações humanas a partir das narrativas de suas personagens Dora e Josué. Ao longo da trama, ambos vivenciam um processo de humanização, que ocorre através da construção de uma relação baseada na alteridade.

Tanto na obra de Paulo Freire quanto em *Central do Brasil*, têm-se as cartas como recursos de mediação entre o ser consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Através das cartas, as reflexões e ações humanas podem ser materializadas em registros que se apresentam de forma atemporal.

Este estudo apresentou reflexões acerca de temas comuns nas obras de Freire, contextualizados por suas próprias narrativas em conjunto os cenários e existências representados em *Central do Brasil*. Ao longo do texto, trouxemos reflexões acerca dos processos de construção da identidade humana tomando como base os princípios da alteridade. Além disso, discutimos as cartas como potências de registro da memória como verdades subjetivas nas ciências humanas.

Por fim, através de uma leitura crítica e sensível acerca das infâncias, refletimos sobre a postura freiriana em relação ao humano como ser inacabado. Defende-se a necessidade de formações e acolhidas, para todas as pessoas que coexistem no mundo, embasadas nos preceitos da amorosidade e humanização propostas por

Freire e espelhadas em *Central do Brasil* enquanto obra cinematográfica.

Paulo Freire, Dora e Josué são retratos de um Brasil de todos os cantos e tempos. A partir da análise de suas narrativas, nos identificamos, nos transformamos, nos humanizamos e nos eternizamos.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Matias. **Reflexões sobre a vaidade dos homens**. Jandira/SP: Editora Principis, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** n. 19, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.

CENTRAL do Brasil. Direção de Walter Salles. Brasil: Europa Filmes, 1998. 110 min.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.



GREEN, Elliott. **What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?**. Impact of social sciences. London: Blog, London School of Economics, 2016.

OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. Narrating the self. **Rev. Anthropol.** 1996. 25:19-43. Disponível em: <[http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Ochs\\_Capps\\_1996\\_Narrating\\_the\\_Self.pdf](http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Ochs_Capps_1996_Narrating_the_Self.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PELOSO, Franciele Clara. Prefácio. In: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Cartas Pedagógicas: estratégias didáticas revisitadas para novos tempos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 09-12.

RODRIGUES, Tiago Nogueira Hyra e Chagas. **Contando as violências: estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis (SC)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 210. 2006.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo [et al] (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 65-66.

## Capítulo 12

<https://doi.org/10.54176/JFRS8419>

# **SER CRÍTICO NA ESCOLA DO SÉCULO XXI: significados possíveis**

Guilherme Sachs (IFPR)

Edna Ferreira da Silva (UTPFR)

Jonathan Matheus Novak (IFPR)

Juliane Priscila Diniz Sachs (UENP)

### **INTRODUÇÃO**

No percurso histórico, as necessidades sociais foram se modificando, fruto da evolução natural da humanidade. Com isso, os saberes necessários divergem nos diferentes tempos/espacos. De modo geral, hoje, nas sociedades industrializadas, o domínio das novas tecnologias de comunicação e informação passou a ser requisito básico, por exemplo. Desse modo, não podemos desprezar a importância da cibercultura na construção da cidadania crítica. Além disso, o modelo capitalista, consolidado, em especial, após a Revolução Industrial, trouxe conflitos que refletiram diretamente no processo educacional.

Diante do cenário da presença das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano e na escola e da complexidade das relações sociais locais, regionais e global, no âmbito das sociedades atuais, criou-se a necessidade de novas formas de se pensar o ensino-aprendizagem. A afirmação anterior já pode ser considerada consensual nas pesquisas em Educação; mesmo assim, ainda não se construiu maciçamente alternativas para as velhas formas de se

pensar a educação, permanecendo como realidade para a maioria dos contextos educacionais, em especial no Brasil, a presença do ensino tradicional que desconsidera as novas demandas expostas e reproduz uma situação de opressão (Freire, 1987).

Por tradicional, entende-se um ensino que Freire (1987), chama de Ensino Bancário. Aquele em que o(a) professor(a) é o detentor do saber e, como guardião do conhecimento que mantém o status quo, deposita no(a) educando os conhecimentos. O(a) educando(a), portanto, não é tido como um ser que contribui para a construção do conhecimento, mas sim um depósito de informações que servirão para a reprodução da sociedade e a manutenção do poder do opressor. Há, portanto, uma relação vertical, hierarquizada, entre professor(a) e aluno(a). Por essa ótica, a sociedade também é hierarquizada e o homem (a mulher) estão aprisionados(as) em relações de desigualdades. Os conteúdos são impostos e selecionados sem a participação discente. Assim, a educação serve para a doutrinação e domesticação.

Libâneo (2004) aponta, apoiado em Davydov, que o ensino-aprendizagem tradicional tão somente pode resultar no pensamento empírico, descritivo e classificatório, não produzindo ferramentas para atuar frente aos diversos fenômenos e situações da vida prática. Edwards (2010), por sua vez, expõe que, os(as) alunos(as) não são apenas receptores passivos e sim atores em suas culturas, moldando e sendo moldados pelas situações sociais. Críticas como essas, ao modelo tradicional de educação, se avolumaram nas últimas

décadas, resultando em estudos sobre a natureza, filosofia e ideais educacionais.

A educação tradicional se ancora em referenciais positivistas. Johnson (2009) aclara que, historicamente, a transmissão de conhecimentos orientou a educação de professores(as), por meio da transferência de leituras teóricas, palestras etc. Para ela, a escolaridade formal fomentou o conhecimento descontextualizado. No nosso entender, essa orientação da educação docente produziu um sistema de simbiose com a educação discente, tornando uma em reflexo da outra. A autora acrescenta que a maior crítica à perspectiva positivista na educação é sua pouca influência para a melhora do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Johnson (2009) ainda comenta que o paradigma positivista mostrou-se ineficiente em aclarar os processos mentais dos professores e de ensino em sala de aula, quando as pesquisas começaram a perguntar aos professores por que eles ensinam o modo como eles fazem e o que eles levam em consideração quando tomam decisões sobre o que e como ensinar. Do mesmo modo, tal paradigma não respondeu adequadamente os processos de aprendizagem, inevitavelmente ligados ao de ensino.

Nesse cenário, em que ainda se impõe o modelo tradicional, a criticidade tem pouco espaço, mesmo urgindo discursos de mudança em que o papel docente e discente críticos(as) é colocado como a alternativa para se produzir uma educação transformadora, capaz de produzir frutos em busca de uma sociedade mais igualitária, crítica e democrática. Libâneo (2004) coloca essa questão quando aborda o crescente número de

informações na sociedade e a necessidade de formar para a aprendizagem de aprender.

Libâneo (2004, p. 115) também esclarece que:

As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.

Para romper com a Educação Bancária, colocada por Freire, é preciso que o(a) educador(a) também aprenda a aprender, deixando de reproduzir acriticamente o estabelecido. Assim sendo, é importante entender o que significa ser crítico(a) em relação a todo o processo de ensino-aprendizagem, além de esclarecer o que se entende por uma educação de qualidade.

Davok (2007) contribui para esse entendimento, quando esclarece:

A expressão ‘qualidade em educação’, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito

crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (p. 506).

Entendemos qualidade em educação, antes de aferir qualquer outro significado à expressão, como a promoção do espírito crítico, reflexivo, capaz de encontrar soluções para os impasses teóricos e práticos, transformando a realidade social, local e global, promovendo solidariedade, respeito e ética, não apenas em discurso, mas em ações que comecem dentro da própria escola, com projetos práticos dos mais diversos temas de urgência no âmbito do bairro, da cidade, do Estado e do globo. Projetos que possuam fundamentos sólidos, bem delimitados, sócio-histórico-culturalmente situados e tenham continuidade, não findando junto com os bimestres ou semestres. Além disso, a qualidade, em nossa compreensão, está intimamente ligada à perspectiva freiriana de libertação do sistema opressor. Assim, uma educação que não promova reflexões para a libertação não se inclui no que julgamos ser positivamente qualitativo.

Entendemos também que, para ser possível materializar essa concepção de qualidade educacional, é importante esclarecer o que significa ser crítico(a), ter uma postura crítica na escola. Justamente tentando elucidar essa questão, esse texto traz algumas hipóteses do que significa ser/ter crítico(a)/criticidade na educação. Descrevemos seis atitudes/ práticas/ entendimentos/ posturas que tomamos como críticos.

## **PROFESSORE(AS) E ALUNOS(AS) CRÍTICOS(AS) SOB UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA**

Pensar o que significa ser crítico(a) para professores(as) e alunos(as) pode, à primeira vista, significar processos distintos. Porém, assumimos, nesse texto, que há mais semelhanças que diferenças. Mazzeu (2009) fala sobre a dicotomia que, com frequência, separa os processos de aprendizagem de alunos e de professores. O autor coloca-se contra essa divisão, entendendo os dois processos como semelhantes. Da mesma forma, pensar no que significa ser crítico(a) para o(a) aluno(a) e para o(a) professor(a) nos parece algo semelhante. Mazzeu também contribui para entendermos a estreita ligação entre criticidade docente e discente quando coloca que “para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico” (2009, p. 61).

Assim, adotamos, nesse texto, a hipótese de que, na maior parte das vezes, o que significa ser crítico(a) para o(a) docente, também significará para o(a) aluno(a). Adotamos a perspectiva de Freire (2011) que cunha o termo “dodiscência” que solda a docência e a discência no trabalho docente, assumindo que ensinar e aprender são processos simultâneos em um mesmo ser. Do mesmo modo da colocação freiriana de “dodiscência”, assumimos que no trabalho discente há a didocência. Reconhecemos, contudo, que novas análises possam trazer pequenas especificidades de cada âmbito, quer

dizer, algumas diferenças entre ser crítico enquanto professor(a) e enquanto aluno(a).

Um primeiro entendimento do que consiste ser crítico(a) no processo de ensino-aprendizagem podemos apreender do que coloca Libâneo (2004), enquanto discute sobre a psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade. Para ele, as capacidades estabelecidas sócio-historicamente são organizadas pelo ensino e pela educação que se efetiva quando se realiza uma atividade com propósito de apropriação cultural. Liberali e Fuga (2014, p. 53) adicionam que “a atividade humana, mesmo quando realizada individualmente, está relacionada com práticas estabelecidas histórico e coletivamente na sociedade”. A apropriação significa, então, a reprodução de capacidades e procedimentos humanos que se formaram historicamente, sendo todos os atos humanos direcionados a um objeto. A atividade nasce das necessidades que movem motivos para alcançar um objeto, fechando um ciclo (LIBÂNEO, 2004). O autor ainda coloca que para se atingir os objetivos, necessitam-se ações, tendo os objetivos alinhados aos motivos. Desse modo, uma atividade só se constitui como tal, quando tem um motivo em si mesma, em seu próprio objeto. “A educação escolar constitui-se numa forma específica de atividade do aluno – a atividade de aprendizagem – cuja meta é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar” (LIBÂNEO, 2004, p.122).

Por esse viés, podemos pensar que a criticidade só pode estar presente no processo de ensino-aprendizagem se há atividade, ou seja, se o objetivo de



dito processo está em si, em seu próprio valor. O ensino-aprendizagem bancário, com o objetivo de reproduzir a sociedade, de uma perspectiva homogeneizante e elitizada, não cumpriria os requisitos para ser crítico(a).

Se admitirmos que o processo de ensino-aprendizagem serve para harmonizar as relações humanas e das pessoas com o meio e para construir facilitadores à vida de todos(as) e dar voz à multiplicidade sociocultural, a reprodução de uma sociedade desigual, de valores de uma pequena parcela e destrutiva do ambiente será considerada uma não-atividade, uma desvirtuação dos objetivos do ensino-aprendizagem e, por isso, acrítica, já que não tem consciência de seu próprio objeto. Docência e discência perdem sua função de diálogo e se engajam em um projeto alienante. Assim, cai por terra sua função: “o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade” (LIBÂNEO, 2004, p. 124).

Acreditamos que outra face do ser crítico(a) está na consciência dos valores por trás do que se ensina/aprende. Johnson (2009) esclarece que o conhecimento não é estático e neutro, mas sim ancorado em valores, pressupostos e interpretações, baseados em perspectivas epistemológicas particulares, compartilhados por uma comunidade profissional e dependente de questões de acesso, status e poder.

Acreditamos que ser consciente disso, dessas escolhas, sabendo que elas poderiam ser outras, faz parte da criticidade em educação. Do mesmo modo, os(as) educandos(as) críticos(as) sabem que o que aprendem e como aprendem é um processo de eleições

dentro de um quadro muito mais amplo. É importante reconhecer tal fato para que se pense sempre se outro caminho poderia ser melhor ou até mesmo para ratificar o caminho eleito. Freitas e Pessoa (2014) assumem que a objetividade na ciência e na pedagogia deve ser problematizada. Concordamos e acrescentamos que aos(às) envolvidos(as) com a educação é vital reconhecer que a ciência, e a pedagogia, como atividades essencialmente humanas, têm valores em suas bases. Tais valores impossibilitam que se atinja objetividade em suas atividades. Há sempre uma relação de interesses na escolha de qualquer currículo, de qualquer escola, em qualquer lugar.

Esses argumentos estão de acordo com Freire (1987), quando ele coloca que a libertação da condição de opressão só pode ocorrer pela conscientização, dando-se em dois momentos. Primeiramente, desvelando as relações desiguais, o sistema opressor para, depois, produzir a desalienação, tornando a pedagogia do oprimido em pedagogia do humano: educação para a igualdade social. Em Freire, está presente essa ideia de desvelar os interesses e valores ocultos.

Como sempre há interesses na eleição curricular, argumentamos que as escolhas críticas são aquelas inclusivas, que sejam capazes de pensar uma escola efetivamente para todos(as). Disso resulta outro ponto que julgamos significar ser crítico(a) na educação. Edwards (2010), ao fazer um relato sobre escolas inglesas, nos ajuda nessa terceira ideia do que significa ser crítico(a) no atual momento por que passa a educação. Ela relata que, nas referidas escolas, começou-se a pensar em como proteger os(as) alunos(as) de situações

de vulnerabilidade, de exclusão social. Desse modo, houve preocupação com a situação sócio-emocional do(a) educando(a).

Entendemos que, no que tange ao(à) professor(a), pensar holisticamente nos(as) alunos(as) faz parte do seu papel crítico, compreendendo as múltiplas necessidades humanas que vão muito além da apreensão de apenas conhecimentos científicos historicamente acumulados. Enquanto os(as) discentes cumprem seu papel, percebendo a situação social de vulnerabilidade e persistindo para transformá-la, em si e em seus pares.

Corroboramos com essa perspectiva os dizeres de Johnson (2009, p. 02) que nos traz:

Uma perspectiva sociocultural também enfatiza o papel humano neste processo de desenvolvimento. Reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades ou conhecimentos de fora, mas o movimento progressivo de atividade externa, socialmente mediada para o controle mediador interno por aprendizes individuais, o que resulta na transformação do eu e da atividade. Assim, o desenvolvimento cognitivo não é simplesmente uma questão de aculturação ou mesmo apropriação de recursos e práticas socioculturais existentes, mas a reconstrução e transformação desses recursos e práticas de forma a responder às necessidades individuais e locais.

Nas necessidades individuais dos(as) educandos(as) estão incluídas as situações familiares, emocionais, psicológicas, culturais, sociais, específicas em relação a necessidades especiais etc. Freire (2011), ao tratar

sobre o bom-senso docente questiona a necessidade de se aperceber o que há por trás do comportamento discente. O autor coloca ainda que:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos [e, acrescentamos, de seus docentes e demais funcionários] (p. 62).

Adotar uma postura crítica envolve reconhecer as necessidades globais de toda a comunidade escolar, mais uma vez sob a ótica da transformação.

Se ser crítico(a) significa considerar as necessidades individuais, mas também significa pensar coletivamente. Liberali e Fuga (2014), ao tratarem da formação crítica de educadores, colocam que essa perspectiva passa também por práticas colaborativas que tornam possível a negociação de sentidos das muitas vozes envolvidas que precisam ser ouvidas e questionadas, para resultar em novo conhecimento partilhado. Para as autoras, a colaboração permite a desconstrução do discurso de senso comum, gerando reflexão sobre as práticas passadas e presentes para a construção da prática futura. Essa colaboração deve estar amparada por literatura teórica e pela experiência dos(as) envolvidos(as).

Assim como a pesquisadora, pensamos que o trabalho colaborativo liga-se intimamente à criticidade, pois é terreno fecundo para a aprendizagem de contrapor ideias e argumentos, além de ser um exercício à tolerância com respeito ao diferente. Em

momentos de tensão e polarização por que passamos nessa segunda década do século XXI, aprender a lidar com ideias que nos são estranhas e a nos colocar frente a elas é um exercício crítico de sobrevivência. Como os demais significados de ser crítico(a) que apresentamos até aqui, este refere-se à aprendizagem docente e também à discente.

Neste ponto, entendemos que o trabalho colaborativo, além de ser crítico é também um trabalho de resistência frente ao modelo neoliberal de individualismo, que volta a contra-atacar para se estabelecer socialmente. Desse modo, trata-se de uma prática que pode ser entendida como transformadora, capaz de colocar o oprimido como protagonista de sua vocação: a de libertar-se da situação de opressão e buscar a libertação de seu opressor (FREIRE, 1987).

Conforme Freire (1987), o oprimido tem o papel de restaurar a humanidade. Isso não se faz individualmente e, por isso, o autor coloca que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p.33) e, da mesma forma, diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 44). Com isso, o autor clarifica que a colaboração é fundamental para o processo de libertação e de transformação social, bem como para a educação. Por isso, quando trata de sua teoria da ação dialógica, coloca a colaboração como o primeiro passo para a transformação social.

Entendemos que docentes e discentes, como pertencentes à classe oprimida no modelo estabelecido, são críticos(as) também quando percebem a necessidade

de colaboração no processo de ensino-aprendizagem. Colaboração que, como coloca Freire, é mediada pelo mundo, ou seja pelas experiências de vida de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Do trabalho colaborativo como elemento do ‘ser crítico(a)’ na escola nasce outro elemento que já tratamos timidamente: o convívio com o diferente. Defendemos que ser crítico(a) também significa aprender e (por que não) ensinar a convivência com o diferente. Não apenas as diferenças mais visíveis nas roupas, na pele etc., mas as que se revelam nos discursos. Mateus (2014) corrobora esse ponto quando afirma: “quanto maior a abertura para o dissenso e para diferença, maiores as possibilidades de produção de novos significados e, portanto, de emergência de aprendizagem”.

Em Freire, a ideia do respeito a diferença se desdobra em duas:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. (FREIRE, 2011, p. 118).

O patrono da educação brasileira lança luz sobre a questão da discriminação ao visível será irrigado à discriminação do discurso. A discriminação sobre a cor da pele, o gênero etc. não permite que o opressor escute

e dê significado aos discursos do oprimido. Só se ouve quando se respeita!

Para contribuir com a valorização do dissenso no seio da escola, importa aos(às) envolvidos(as) uma noção dos estudos culturais. Neles, as diferentes culturas humanas e suas relações e especificidades são colocadas em foco. Os estudos culturais têm por característica serem interdisciplinares. Desse modo, suas investigações visam interpretar a cultura sobre múltiplos olhares. Essa diversidade de olhares culturais provocará, certamente, embates que precisarão ser mediados para a formação de sínteses.

Assim, as práticas educativas podem deixar de ser tão somente as práticas sociais que visam transmitir às novas gerações a visão de mundo da geração anterior, ou seja, as práticas de um grupo social tidas como valores a serem repassados a diante, tornando-se elementos de transformação social crítica.

Um último ponto que destacamos acerca do tema é de que a criticidade, inevitavelmente, passa pelo pensamento e pela linguagem. Por isso, ser crítico é desvelar discursos, identificando novamente os valores ocultos. Aqui, mais especificamente com relação à leitura de textos orais e escritos. A esse respeito, vale ressaltar, que ao(à) professor(a) não cabe, por meio da linguagem, doutrinar para o que entende como crítico, tampouco é expor opiniões sobre as situações postas pelo texto/discurso, mas sim permitir que se entenda por que quem diz algo, diz da forma que diz, no momento que diz, para quem diz. Ou seja, desvelar os valores por trás dos enunciados, já que “um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa

com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 308).

Defendemos que isso é possível por meio da análise das escolhas lexicais, das ordens dos enunciados, do contexto, das escolhas do gênero textual para materializar o discurso etc. Nessa linha, docente e discente críticos(as) se envolvem em situações de linguagem que permitem a reflexão metalinguística não meramente nominativa, mas sim de sua funcionalidade e, principalmente, de seu contexto de produção e de recepção.

É, portanto, fundamental considerar múltiplos discursos na escola, percebendo que todos têm um lugar de fala e que, portanto, não se pode discriminar e selecionar apenas discursos da classe dominante para o trabalho em sala. Por isso, Freire (2011, p. 118) atenta para a consideração dos discursos “fora dos padrões da gramática dominante”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos, nesse trabalho, tentar compreender o que significa ter uma postura crítica em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que a criticidade é múltipla e pode não estar presente a todo momento em todas as suas dimensões, mas deve ser buscada por educadores(as) e educandos(as) comprometidos com uma educação libertadora que se divorcie da educação bancária, conforme descrita por Freire (1987). Adotando essa postura, não



consideramos crítica a postura que não promove ideais democráticos e inclusivos. Dessa forma, criticidade não é necessariamente sinônimo de perspicácia, se tal perspicácia serve a interesses opressores. O conceito de criticidade defendido por nós, portanto, engloba inevitavelmente a busca pela superação das desigualdades.

Assim, em nossa perspectiva, ao longo desse texto, enumeramos alguns entendimentos acerca da criticidade na educação, sob esse viés. Concluímos que tal educação crítica:

- exige que o processo de ensino-aprendizagem tenha valor em si próprio, como elemento de transformação social para a libertação de um sistema de opressão, pondo de lado a reprodução do sistema estabelecido;
- percebe que o que se ensina e o que se aprende na escola está ancorado em valores de, ao menos, um grupo social e que não se tratam de valores neutros, permeando relações de poder, ou seja, não se entende ingenuamente o currículo;
- alcança que é preciso considerar o ser humano holisticamente, em suas múltiplas necessidades e anseios: social, psicológica, emocional, relativas às necessidades especiais etc., no que diz respeito a toda a comunidade escolar;
- assimila que a colaboração, ainda que dela possa nascer lugares de embates, é um processo vital para a construção do conhecimento, afastando-se do senso comum;

- capta a urgência do convívio com o diferente como um espaço para o dissenso e a síntese, resultando também no respeito e valorização das diferenças;
- permite refletir sobre a linguagem, percebendo sua não neutralidade, desvelando os valores por trás dos enunciados e tendo como foco os contextos de produção e de recepção, dando espaço para que os discursos das classes desfavorecidas também sejam ouvidos.

Reconhecemos, todavia, que mais estudos e reflexões são precisos para um entendimento mais completo acerca da criticidade no processo de ensino-aprendizagem. Também reconhecemos que novos estudos que tratem das diferenças do ‘ser crítico(a)’ entre docentes e discentes, desvelando possíveis especificidades, são necessários. Esperamos que esses novos estudos possam elucidar lacunas nessa temática.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414 p. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [S.L.], v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772007000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TfPvxYmL6vMpKMFnpJnzbTF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

EDWARDS, Anne. How can Vygotsky and his legacy help us understand and develop teacher education? In: ELLIS, Viv; EDWARD, Anne; SMAGORINSKY, Peter. **Cultural-historical perspectives on teacher education and development**. London: Routledge, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. O mundo, hoje, v.21.

FREITAS, Márcio Túlio de Urzêda; PESSOA, Roseane Rocha. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: a análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

JOHNSON, Karen E.. **Second Language Teacher Education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 24, p. 113-147, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.352>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdite Pereira. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

MATEUS, Elaine. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professores/as de línguas. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621998000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3LwKRGXyYf7vtQBL5KRMfJJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

## Capítulo 13

<https://doi.org/10.54176/KRRC5499>

# **O TRABALHO DOS CATADORES E SUA RELAÇÃO COM PAULO FREIRE**

Francieli Maria Barella (UNICENTRO – IRATI)

Erivelton Fontana de Laat (UNICENTRO – IRATI)

Virgínia Ostroski Salles (UTFPR)

## **INTRODUÇÃO**

Como seria esse diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e a Análise Coletiva do Trabalho (ACT)? A ACT é uma metodologia de pesquisa relativamente nova e ainda pouco explorada, sua principal função é fazer com que o trabalhador observe seu trabalho através do olhar de seus companheiros de jornada e ressignifique ser trabalhador.

Paulo Freire propõe que o educando se descubra como um agente social e histórico, com uma visão ética e política do ser educando, construindo uma identidade crítica, reflexiva, inconclusa e em construção.

Fazendo um paralelo entre a educação pedagógica e a educação para a saúde do Trabalhador, a ACT corrobora com o pensamento de Freire quando a partir da análise do seu trabalho propõe que o trabalhador desenvolva autonomia e modifique processos entre o trabalho real e o trabalho prescrito, intervindo no processo saúde-doença.

O eixo principal da ACT para Ferreira (1993), é a pergunta base das conversas sobre as atividades desenvolvidas por cada categoria pesquisada, sendo ela “o que você faz no seu trabalho?”.

Esta experiência parte do pressuposto de que é preciso compreender o modo como os sujeitos produzem a realidade do seu trabalho e como se adaptam ao modo de trabalhar e se nesse entremeio conseguem vislumbrar alguma beleza e prazer.

Nessa imbricação olhar o trabalho sobre o ponto de vista dos associados torna-se relevante na visibilização dos riscos ocupacionais com o intuito de promover dignidade e segurança no trabalho destes (OLIVEIRA, 2011).

A motivação para esse estudo veio do que aflige os trabalhadores e que eles não podem mudar, no caso a quantidade de material que chega na associação, os furtos e descaso com o trabalho, muito mais relevante do que as queixas com as dores ou insalubridade do local de atividade. Contudo este espaço foi amplamente retratado nas fotos feitas por eles com o artefato pinhole.

Inúmeras pesquisas sobre o trabalho dos catadores de materiais recicláveis são feitas sob a ótica apenas dos profissionais de Segurança do Trabalho, Engenheiros e pesquisadores sem focalizar na produção discursiva do pesquisado. Esta pesquisa buscou a partir do recurso visual fotografia, também mostrar à sociedade as imagens de ser trabalhador da reciclagem.

Dentre as dimensões elementares do desenvolvimento sustentável, este trabalho demonstra a importância da inclusão da cultura dos indivíduos como um elemento-chave para sociedades mais sustentáveis. Isso porque as cidades são fruto da representação das manifestações humanas. Assim, a cultura, vista pela perspectiva do indivíduo e de suas atitudes, é essencial para a existência de uma cidade mais harmônica.

Vinculando aos saberes propostos por Paulo Freire, o pesquisado é um sujeito que precisa ser respeitado, ou seja, nas suas jornadas, vivências, crenças, realidades e a partilha de saberes é a melhor forma de construir conhecimentos.

Ele fala também do espaço lúdico, das ferramentas didáticas de comunicação, principalmente com as classes que estão mais vulnerabilizadas pelo sistema, excluídas pelo déficit educacional, pois ainda assim elas também têm direito de aprender através da curiosidade, através da crítica não de profissionais de outros setores chegando lá como os detentores das normas regulamentadoras (NR's) de construção de uma associação de catadores ou um advogado detentor das leis trabalhistas.

Este estudo reconheceu o sujeito pesquisado como capaz de retratar e refratar (conceito da física) sua realidade não apenas como objeto inanimado. Sendo os agravos à Saúde do Trabalhador um tema de elevada importância para inúmeras áreas dos conhecimentos.

## **DESENVOLVIMENTO**

A ACT é uma análise do trabalho feita pelos próprios trabalhadores de forma coletiva, tendo a visão de um notoriamente conhecido por quem desenvolve a atividade, num conjunto de habilidades não só corporais como motoras, cognitivas, linguísticas e emocionais movidas pelo sentimento de ser trabalhador seja ele do ramo que for ou com qualquer grau de escolaridade.

A primeira ACT foi realizada em 1991 com operárias metalúrgicas nas cidades de São Paulo,

Guarulhos e Curitiba, sendo Leda Leal Ferreira e a socióloga Marise Egger as relatoras datilógrafas e o texto não foi publicado.<sup>7</sup>

Inexiste um questionário, a única questão envolvida no método é “o que você faz no seu trabalho?” repetida até que a fala dos trabalhadores se torne tão fluida a ponto de esquecerem a presença do pesquisador, de modo a desvelar o trabalho analisado. Cada participante falando das suas observações como trabalhador, gerando confronto de experiências e enriquecendo a descrição da rotina de cada um.

Esta descrição inclui desde o percurso da casa ao trabalho, e o retorno como fatores relacionados a este, chegando ao ambiente doméstico.

Com base nisso, cada catador escolheu sua lata redonda, retirada dos resíduos sólidos que chegavam até a associação Agentes Ecológicos Materiais Recicláveis (AGECO) e sob orientações da autora da pesquisa, construíram suas pinholes.

Freire (2005) em sua fala sobre a tomada de consciência crítica para apreensão da realidade, nos remete a produção da máquina fotográfica pelos associados um sustentáculo do olhar no produzir e fotografar os percalços e alegrias do trabalho.

Pinholes são câmeras fotográficas artesanais, baseadas no princípio da câmera escura, que não possuem nenhum artefato tecnológico, somente um “buraco de agulha” por onde a luz entra e fixa a imagem desejada em um papel fotossensível. Este buraco é tapado com uma fita isolante após a ação de fotografar estar concluída.

As fotos foram produzidas em três etapas, em cada uma delas, as latas eram “carregadas” com o papel fotográfico, os catadores tiravam as fotos e estas eram reveladas pelo método artesanal em um estúdio fotográfico na cidade de Ponta Grossa então devolvidas aos catadores com novos papéis fotográficos.

Após esses estágios, as fotos foram scaneadas em máxima qualidade e positivadas com auxílio do programa PhotoShop, impressas e apresentadas aos catadores em uma roda de conversa como prerroga a ACT, inclusive as que “queimaram” ou não mostraram algo tão nítido.

Esta experiência nos remete ao pensamento de bell hooks (2017, p. 63), que destaca que como educadores “podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras”.

## **UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**

A ACT não descreve apenas o ambiente onde o trabalho ocorre por si, e sim todo o percurso do trabalhador ao local de trabalho. No caso desta pesquisa, o local de trabalho é o barracão da AGECO (Associação Agentes Ecológicos Materiais Recicláveis de Prudentópolis), na região centro Sul do estado do Paraná.

Como citado na metodologia, a ACT busca mostrar etapas do trabalho também relacionados ao ambiente doméstico e ao percurso Casa-Barracão de



triagem-Casa. Dito isto, observamos durante a coleta de dados, como eles se sentem deslocados da cidade na fala de um dos catadores: -“lá na cidade não conhecem nosso trabalho”.

Ou na despreocupação sobre os riscos que correm ao se deslocarem em cima do caminhão: - “quem perde a carteira de motorista, é o motorista”

Ferreira (2015), salienta como os trabalhadores em reuniões da ACT destacam o lado bom das suas profissões, mesmo as que são vistas como ruins por parcelas da população, tal qual a da catação.

Por exemplo, como diminuir o esforço envolvida em uma tarefa, este fato foi ilustrado por uma das catadoras ao tirar a foto da máquina retroescavadeira e relatar como a máquina reduz a carga de esforço feito por eles. Também observou-se o orgulho e amor pela profissão, apenas atrapalhado por situações facilmente evitáveis, caso a profissão fosse mais valorizada tanto pelo poder público como pela sociedade.

Freire em suas obras cita o amor e a solidariedade como fundamentais no processo de emancipação para revolução e transformação da realidade.

Explicitando, em sua grande maioria as fotos por eles tiradas são do barracão da AGEÇO demonstrando o apego ao local de trabalho. Outras fotos revelam a pilha de rejeitos, isso significa, a pilha de materiais mal triados pela população que chega até na associação e o quanto isso causava descontentamento neles.

Estes rejeitos, durante a coleta de dados foram objetos de grande revolta e discussão entre os associados e a pesquisadora. Eles faziam questão de mostrar quando abriam uma sacola e nela havia fraldas, papéis

higiênicos, resíduos de serviços de saúde, como seringas, agulhas ou esparadrapos descartados.

Os resíduos orgânicos como alimentos, cascas de frutas ou embalagens de alimentos não higienizadas, por conseguinte gerava revolta e riscos à saúde destes trabalhadores, atraindo assim vetores de doenças e hospedeiros, como cães, gatos, ratos, aranhas. A presença destes animais foi relatada na fala de uma das catadoras no início da discussão com as fotos: - “é um gato?” Em se tratando de uma foto que aparentemente não mostrava animal nenhum.

A troca da presidência da associação era motivo de muita alegria entre os associados, eles relataram que o ex-presidente os roubava e que a agora a associação tomaria rumo, pois o rapaz que assumiria a presidência era confiável, demonstrando assim a luta pelo respeito aos dividendos do trabalho. As associadas relataram que este rapaz foi alvo de inúmeras tentativas de fotografia, porém somente uma destas fotos ele aparece.

Mesmo a metodologia preconizando que chefes não devem participar das reuniões da ACT, e os associados tendo o presidente como um chefe, o estatuto da AGEÇO o cita como um igual, em cargo diferente

Na literatura sobre associação/cooperativa, a figura do presidente é de notável importância, sendo ele o elo entre os trabalhadores, a sociedade e quem compra os materiais por eles triados. No caso desta pesquisa, o responsável pela compra dos materiais não respondeu às inúmeras formas de contato, seja por ligação, WhatsApp ou sequer quando por duas vezes fomos até a empresa. Evidenciando uma relação oprimido/opressor digna de destaque.

Os dados apreendidos por esta via nos fizeram descobrir alguns elementos que mesmo na revisão de literatura para a escrita da dissertação não teriam sido levados em consideração, caso utilizássemos um questionário rígido ou quiçá nem um semiaberto.

Como o caso da fala de uma das catadoras sobre uma foto não nítida: -“essas fotos estão feias como nossos pulmões”.

Trazendo à tona a discussão sobre as doenças respiratórias que esta categoria de trabalhador está exposta, seja por material biológico, como fungos ou por particulados ou a fumaça dos cigarros consumidos por eles durante o labor. Temos aí um demonstrativo do potencial técnico/científico da ACT, que ligada a teoria da libertação de Freire, desvelou uma linguagem vinculada à realidade, uma real alfabetização de ler e rever o seu mundo do trabalho.

Freire apud bell hooks (2017, p. 76)

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado.

Ferreira (2015) expõe que o primeiro destinatário do texto de uma ACT é o próprio trabalhador, sendo assim, uma cópia da dissertação de mestrado foi entregue para eles, bem como todos ganharam as fotos

tanto no negativo como no positivo para mostrar aos seus conhecidos.

A reconstrução do mundo partilhado vem da leitura dos múltiplos olhares, o que uma visão das fotos vê que a minha não vê? Possibilitando assim, ver o mundo do trabalho deles de outras formas.

Ferreira (2015) assinala a necessidade do desejo de participação na pesquisa em ACT, no caso desta pesquisa os profissionais foram apresentados ao tema e a forma que a pesquisa se conduziria e questionados se gostariam de participar, todos assentiram que sim, desde que houvesse algum retorno a eles, neste momento houve a proposição da exposição das fotos, tal qual sugere a autora da metodologia.

Sobre a postura dos pesquisadores, Ferreira (2015) sugere afinidade com a profissão a ser pesquisada e demonstração de interesse e atenção máxima nas falas dos trabalhadores, por vezes somente durante uma pesquisa como essa, eles se sentiram ouvidos e respeitados nos seus conhecimentos, Paulo Freire em suas obras também menciona o fato da disponibilidade para o diálogo em equidade, falar para e falar com, ouvindo as partes com humildade de um aprendiz deixando-os livres para falarem sobre vossa profissão, numa educação horizontal e respeitosa.

Em termos do pedido por Ferreira (2015): “saiba escutar e não queira ensinar” ao trabalhador sobre sua profissão, foi profícuo a existência do teste piloto, feito meses antes da aplicação da técnica na associação, principalmente como forma de prover a fabricação das latas só e somente só pelos associados,

cada um criando vínculo e apego por sua produção, seja da câmera ou das fotos.

Vínculos esses, demonstrados seja pelo desenho das iniciais dos nomes nas tampas das latas, pela identificação da “marca” da lata: “a de leite ninho é minha”, “a com M é minha”, ou na hora da roda de conversa sobre as fotos, tendo expressões de pertença a cada foto ou ideia do porque se tirou cada foto.

A incredulidade na produção de fotografias através de uma lata, objeto menosprezado pela sociedade, impõe pingos de mistério, desconstrói e constrói significados, desmistifica a beleza, dá outra beleza a essas fotografias, diferentes das que estamos acostumados, citando Paulo Freire (1992, p. 33):

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que de vez em quando salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa “gentetude”.

Assim sendo, a metodologia da ACT se assemelhou aos ensinamentos de Paulo Freire, no compêndio principal de sugerir a práxis, seguindo de respeitar a identidade do educando/pesquisado, tendo bom senso ao ouvir a fala deles, instigando a curiosidade não só do trabalhador em si como de suas famílias. Fato exposto na fala de uma das catadoras ao contar que seu filho aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental, foi procurar na internet do que se tratava as fotos que a mãe estava produzindo. Replicando possibilidades de produção e construção tanto de pessoas como de conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este método buscou despertar os trabalhadores nas ações corriqueiras dando a eles capacidade analítica de transformação e consciência das suas ações, tendo uma relação do corpo consciente não pensando só ideias, mas a existência como um todo do trabalhador.

Aprendendo novas formas de ser trabalhador na sua subjetividade, a ACT não olhando as dores de ser trabalhador e sim os odores e amores, fazendo e sendo as histórias que contaram.

Buscando através do amor e compromisso com o diálogo falado e fotografado, desfragmentar as ideias e incitar a transformação das suas consciências sozinhas implicadas no coletivo do trabalho, saindo do isolamento perpetrado pela sociedade tecnológica e capitalista tão contrária à educação humanizadora perpetrada por Freire.

Ferreira (2015) sugere uma devolutiva para a sociedade dos resultados da pesquisa, assim sendo esta pesquisa de mestrado resultou em três exposições das fotografias analógicas feitas pelos catadores, duas em eventos da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO- Campus Irati-PR) e outra no Centro Cultural da cidade de Prudentópolis.

Estas exposições receberam o nome de “Do negativo ao positivo, olhares sobre nossa profissão” e a autoria das fotos coube só aos trabalhadores, tendo a autora da pesquisa o vocativo de “idealizadora”. Assim foi a forma de mostrar quão rica é a profissão de catador de material reciclável, capaz de produzir arte e também de aproximar as pesquisas científicas da sociedade, desvelando a mítica que uma pesquisa

de cunho social tem menor importância, não produz frutos consideráveis ou necessita de um laboratório de alta tecnologia.

Os dados das exposições estão sendo analisados e posteriormente publicar-se-á artigo sobre como esta pesquisa alterou o trabalho desses catadores, todavia de imediato soubemos que o barracão da AGECO teve algumas melhorias como o ganho de uma esteira, esta veio sem os parafusos, contudo os associados ao menos não precisam mais se abaixar para rasgar os sacos de lixo no nível do chão.

No dia da exposição na cidade de origem dos catadores uma vereadora, comprou a briga por eles, levando o caso a Câmara de Vereadores da cidade, talvez por isto que a parca reforma do barracão tenha saído.

A interlocução entre a teoria de Paulo Freire e da ACT se mostrou muito pertinente cujas análises foram enriquecidas com a contribuição de Paulo Freire, pois a escuta e o diálogo na obra de freiriana é indissociável postulado para libertação, vinculando a linguagem da realidade.

Por que cada um fotografou o que fotografou, cada um identificando sua foto, dentre as outras, quando produzimos as câmeras, e pedimos as fotos, não pedimos para eles prestarem atenção no que estavam fotografando, para depois identificarem, justamente para essa identificação tornar-se natural. Houve estranhamento e distanciamento com essas fotos, ou logo eles se perceberam autores das mesmas e trouxeram na memória o porque fotografaram determinado fato.

Não existe ensinar sem pesquisar nem pesquisar sem ensinar, não existe educando que não seja

educador, nem educador que seja educando, educar não é transferir conhecimento é criar espaço onde o conhecimento possa ser produzido, circulado onde todo mundo saia na autoria do conhecimento.

Derivando a realidade social em um processo de formação, que ao olhar para sua profissão de forma “distante” através das fotos pode ser contemplada de forma crítica.

O que interessa as pessoas, é o produto e não o processo, seu ciclo de vida, onde tudo acaba, o túmulo, desde que acabe longe dos olhos das pessoas. Advindo assim o conceito de Esgotamento sanitário, este entendido como uma forma higiênica de afastamento dos dejetos do contato humano! Qual humano? O humano que pode pagar por água, esgoto, coleta de resíduos sólidos, drenagem urbana...

E quem trabalha com estes dejetos? Não é humano? Não é digno? O que infelizmente temos visto na atual política é um agravamento desta higienização populacional, um afastamento e mortandade da população menos favorecida, através de uma enojante necropolítica, fetichizante da alvura e dos méritos.

## **REFERÊNCIAS**

Estatuto da Associação AGECO - Agentes Ecológicos Materiais Recicláveis de Prudentópolis.

FERREIRA, L. L. Análise coletiva do trabalho. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 21(78), 7-19, 1993.

FERREIRA, L. L. Análise Coletiva do Trabalho: quer ver? Escuta. Revista Ciências do Trabalho n. 4 Junho de 2015.



FREIRE, P. *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido* 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GOMES, A.P. REGO. S. Paulo Freire: Contribuindo para Pensar Mudanças de Estratégias no Ensino de Medicina. *Revista brasileira de educação médica* 38 (3) : 299 - 313 ; 2014.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade/ tradução de Marcelo Brandão Cipolla*. - 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, D. A. M. *Percepção de riscos ocupacionais em catadores de materiais recicláveis: estudo em uma cooperativa em Salvador-Bahia*. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Faculdade de Medicina da Bahia. Salvador - Bahia. 2011.

## NOTAS SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

ALANA FLÁVIA BANISKI CARON: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG). Licenciada em Pedagogia (UEPG). Professora da Educação Básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Espaços Escolares e Não Escolares - GEPEDUC. E-mail: alanafbcaron@gmail.com

ANA ELOISA PIRES CELIS (IFPR): Estudante nível médio Técnico em Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Irati (IFPR). Pesquisas: Exames de proficiência de idiomas estrangeiros, Unicentro 2020; Os pressupostos da Educação em Direitos humanos no pensamento de Paulo Freire, IFPR 2021.

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (UEPG) Pós- doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais-CEART/UEDESC-SC. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada do Curso de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.PR. E-mail: analuizaruschel@gmail.com

ANA MARIA BATISTA: Especialista em Psicopedagogia Institucional (IBEPEX). Bacharel em Ciências Contábeis. Licenciatura em Pedagogia (UEPG). Pedagoga da Rede Estadual do Paraná. E-mail: anaeduarda59@gmail.com

ANTONIO CARLOS FRASSON (UTFPR): Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de

Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva: contextos de formação e práticas pedagógicas para o Ensino de ciência e Tecnologia e do Grupo de Pesquisa EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: ancafra@gmail.com

APARECIDA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA CASTANHO: Especialista em Psicologia da Educação (UEPG). Especialista em Gestão em Logística Empresarial (Faculdade Santana). Licenciada em Pedagogia e Geografia (UEPG). Professora da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. E-mail: cida.castanho5@gmail.com

ARACI ASINELLI-LUZ (UFPR): Licenciada em História Natural (PUC/PR), Mestre (UFPR) e Doutora (USP) em Educação. Professora nos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, acadêmico e profissional. Participa do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (UFPR/CNPq), da Comunidade de Prática de Pesquisa Educação Preventiva Integral (CPP/UFPR) e do Núcleo de Estudos de Pedagogia Social (NEPS/UFPR). E-mail: araciasinelli@hotmail.com

ARIADNE ANTUNES DA SILVA (SME/PG): Especialista em educação especial/necessidades especiais (ESAP). Licenciada em Pedagogia (UNISECAL). Em curso pós-graduação em: Neuropsicopedagogia Clínica (CENSUPEG). Professora da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. E-mail: adiibbatista@gmail.com

CRISTINA FERREIRA BACH (SME/PG): Especialista em Gestão Democrática da Escola (UEPG). Administração (UEPG), Licenciada em Geografia (UNICESUMAR). Professora da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. E-mail: crisfebach@gmail.com

DANIELE ROSA FERREIRA (SEED/PR): Pedagoga e Especialista em Políticas Públicas para a infância e a juventude, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Educação e Cidadania pela Faculdade ITECNE de Cascavel (ITECNE). Professora Pedagoga do quadro próprio da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná (SEED/PR). E-mail: dani\_rf2@yahoo.com.br

DANIELLI TAQUES COLMAN (SEED/PR): Pedagoga e bacharel em Direito, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Libras Especialista em Educação Especial com ênfase em Libras pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte (FAMEPLAN). Professora Pedagoga do quadro próprio da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná (SEED/PR). E-mail: daniellitc@hotmail.com

EDNA FERREIRA DA SILVA (UTPFR): Mestranda em no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTPFR). Especialista em Ensino de Ciência e Tecnologia (IFPR). Licenciada em Pedagogia (Fateb), em História (UEPG). E-mail: ednarochaite@gmail.com

ELIZIANE FRANCIELLI HENRIQUE HARTMANN (UEPG): Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG). Licenciada em Pedagogia (UEPG). Coordenadora Pedagógica da Educação Básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Espaços Escolares e Não Escolares - GEPEDUC. E-mail: eliziane1106@hotmail.com

ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA (UEM): Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM / PR. E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

ERIVELTON FONTANA DE LAAT (UNICENTRO – IRATI): Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1999), doutorado e mestrado em Engenharia de Produção ênfase Ergonomia pela UNIMEP e UFRGS. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati. Tem experiência na área de ergonomia. É professor permanente do Mestrado em Desenvolvimento Comunitário da Unicentro. E-mail: elaat@unicentro.br

FABIANE LOPES DE OLIVEIRA (FE/UFG): Doutora e Mestre em Educação (PUCPR). Licenciada em Pedagogia (PUCPR). Membro dos Grupos de Pesquisa Práxis Educativa (PUCPR) e Didaktiké (UFG) ligados ao CNPq. Atualmente é professora Adjunta, com dedicação exclusiva, na Universidade Federal de Goiás (UFG), na área de Didática e Estágio Curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: binaneoliveira@gmail.com

FRANCIELE CLARA PELOSO (UTFPR/PB): Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/PB. E-mail: clara@utfpr.edu.br

FRANCIELI MARIA BARELLA (UNICENTRO – IRATI): Doutoranda em Saúde Pública e Epidemiologia na ENSP/Fiocruz. Mestrado em Desenvolvimento Comunitário. Possui graduação em Engenharia Ambiental pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2014). E-mail: elibarella@gmail.com.

GIOVANI GIROTO (UEM): Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM). Bolsista CAPES. Membro do Projeto de Pesquisa: Diálogos entre cinema, cartas e educação: estudo das narrativas e intertextualidades (UEM). E-mail: giovanigiroto@gmail.com

GUILHERME RAPETTI (UNIPRF/UFPR): Licenciado em História e Mestrando em Educação (UFPR). Especialista em Docência em Segurança Pública e em Educação Transformadora. Policial Rodoviário Federal e docente na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UnipRF). Participa do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e da Comunidade de Prática de Pesquisa Educação Preventiva Integral (CPP/UFPR). E-mail: guilherme.rapetti@gmail.com

GUILHERME SACHS (IFPR): Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Especialista em Educação, Cultura e Diversidade (Uniassevi), em História e Cultura Afro-brasileira (Uniassevi). Licenciado em Letras hispano-portuguesas (UEL), em Pedagogia (UEPG), em Artes Visuais (Unimes), em Geografia (Unimes). Membro do grupo de pesquisa Cultura Identidade e Gênero (IFPR/CNPq). E-mail: professor.guilherme.sachs@ifpr.br

JONATHAN MATHEUS NOVAK (IFPR): Especializando em Ensino de Ciência e Tecnologia (IFPR). Licenciado em Artes Visuais (Uninter). Tecnólogo em Gestão Pública (UEPG). E-mail: jonathannov@gmail.com

JULIANE PRISCILA DINIZ SACHS (UENP): Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Bacharel em Química (UEL), Licenciada em Química (UTFPR-CP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado profissional em Educação Básica (UENP-Jacarezinho). Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Ambiental (UENP) e do IFHIECEM (PECEM-UEL). E-mail: jsachs@uenp.edu.br

JULIANE RETKO URBAN (UTFPR): Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Bolsista CAPES. Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Licencianda em Pedagogia (UEPG). Membro do Grupo de

Pesquisa EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: juretko.urban@gmail.com

JULIANO PEROZA (IFPR): Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Graduado em Filosofia pela Universidade São Francisco (USF). Suas pesquisas e produções acadêmicas giram em torno do pensamento político pedagógico de Paulo Freire e o pensamento utópico. Atualmente é professor de Filosofia e Ética no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Campus Irati (IFPR). E-mail: juperoza@gmail.com

KARYNE APARECIDA MIODUSKI RODRIGUES (SEED/PR): Geógrafa e Docente em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pedagoga pela UNICESUMAR. Pós-graduada em Educação Especial e Gestão e Educação Ambiental. Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora do quadro próprio da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná (SEED/PR). E-mail: karyne.rodrigues@escola.pr.gov.br

LUCIMARA CRISTINA DE PAULA (UEPG): Doutora em Educação (UFSCar). Mestre em Educação Escolar (UNESP – Araraquara). Licenciada em Pedagogia (UNESP – Araraquara). Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia – DEPED/UEPG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Espaços Escolares e Não Escolares - GEPE-DUC. E-mail: lucrispaula@gmail.com

LUCIMARA GLAP (UTFPR): Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), Mestre em Educação (UEPG), Especialista em Gestão Escolar (UEPG), Graduada em Pedagogia (UEPG). Professora da Faculdade Sant'ana do Curso de Licenciatura em

Pedagogia. E-mail: lucimaraglap@hotmail.com

MARIA JOSÉ PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS (DEI/CEPAE/ UFG): Doutora e Mestre em Educação (PUC Goiás). Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é Professora Efetiva (DE) na Universidade Federal de Goiás, lotada no Departamento de Educação Infantil/CEPAE. Pesquisadora e Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar - GPPEGE/PUC Goiás - www.gppege.org.br. E-mail: mjpgoster@ufg.br

NATALIA DE LIMA BUENO (UTFPR): Doutora em Educação pela UFPR, Mestre em Tecnologia pela UTFPR, Graduada em Pedagogia pela PUC-PR. Professora Extensionista e Pesquisadora dos grupos Pesquisa GEPEI (Estudos e Pesquisa Interdisciplinar Tecnologia e Sociedade), CONEA (Grupo Conservação da Natureza e Educação Ambiental) UTFPR, campus Ponta Grossa. Membro do ESOCITE (Associação Brasileira de Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia) e do ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). E-mail: nataliabueno@utfpr.edu.br

NIVALDO APARECIDO MINERVI (PRF/UFPR): Bacharel em Estatística, Mestre em Engenharia da Produção e Doutorando em Educação (UFPR). Especialista em Gestão Pública, em Educação Transformadora e em Parapsicologia. Policial Rodoviário Federal (PRF) e atualmente também é revisor da Revista Conexão SIPAER (RCS). Participa do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e da Comunidade de Prática de Pesquisa Educação Preventiva Integral (CPP/UFPR). E-mail: nivaldominervi@yahoo.com.br

NOARA TEÓFILO KLABUNDE (IFC/UFPR): Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação (UFPR). Pedagoga



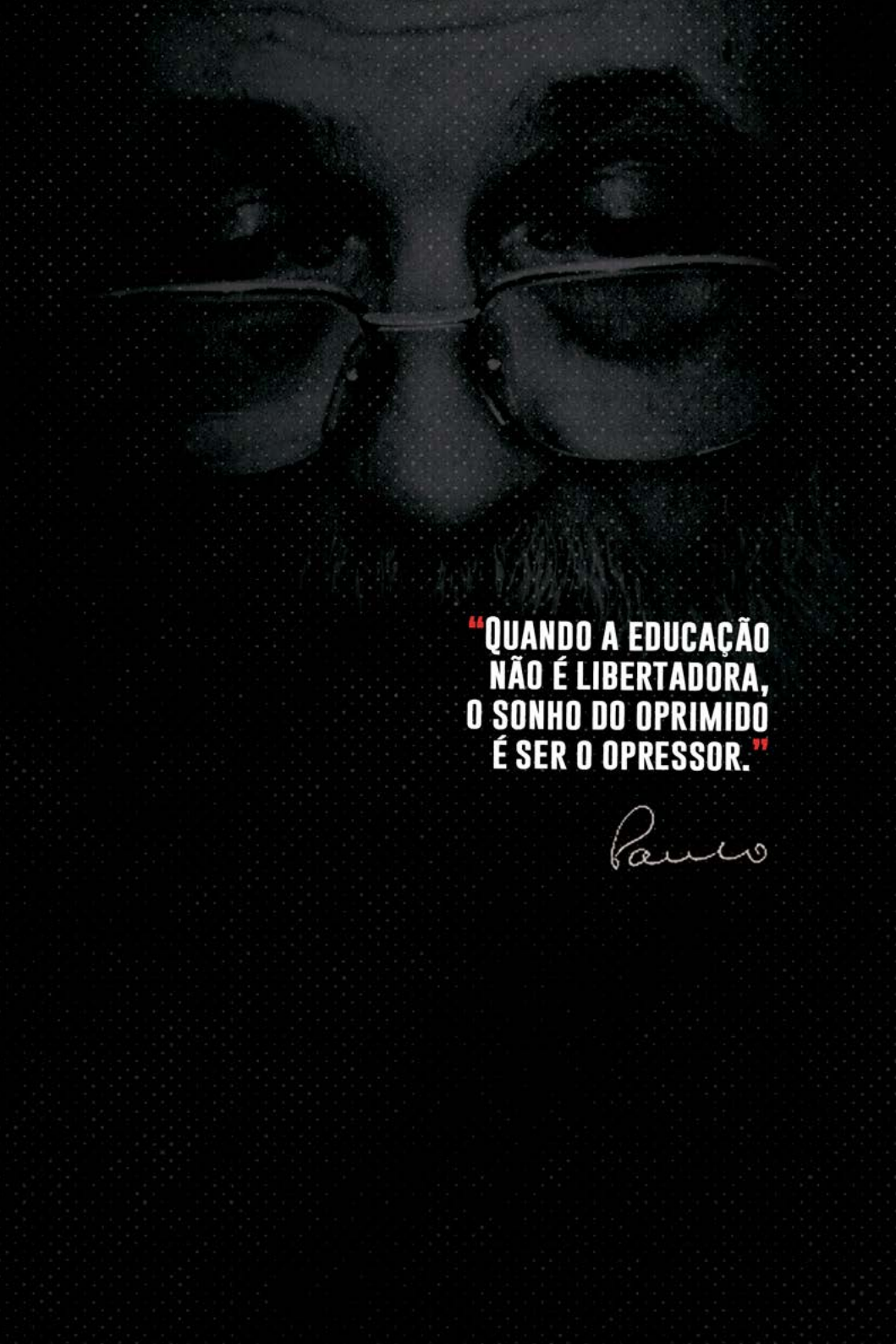
no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Campus Araquari, onde atua no Núcleo Pedagógico e no Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional. Participa do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e da Comunidade de Prática de Pesquisa Educação Preventiva Integral (CPP/UFPR). E-mail: noaraklabunde@gmail.com

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON (UNICENTRO): Licenciada em Letras Português/Inglês e Pedagogia pela UNICENTRO (2000). Mestre em Educação pela PUC-PR (2006). Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR (2018). Atualmente é docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati-PR, nas modalidades presencial e a distância. É líder do grupo de pesquisa – Práxis Educativa: estudos sobre a Infância e Práticas Pedagógicas (CNPQ/UNICENTRO). E-mail para contato: spietrobon@unicentro.br

SIRLEI DE PROENÇA (SEED/PR): Normalista e Pedagoga (IESSA). Acadêmica do quarto ano de Fonoaudiologia (UNINGÁ). Pós-graduada em Educação Especial: atendimento às necessidades especiais (ESAP). Pós-graduada em fonoaudiologia no transtorno do espectro autista (CBI OF MIAMI). Professora do quadro próprio da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná (SEED/PR). E-mail: sirlei\_proenca@hotmail.com

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES (UTFPR) Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Bolsista CAPES. Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Licenciada em Pedagogia (UNISECAL). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq) e EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: virginia.utfpr@gmail.com





**“QUANDO A EDUCAÇÃO  
NÃO É LIBERTADORA,  
O SONHO DO OPRIMIDO  
É SER O OPRESSOR.”**

*Paulo*